

FAUSTO JOSÉ DA FONSECA ZAMBONI

LITERATURA, ENSINO E EDUCAÇÃO LIBERAL

**ASSIS
2011**

FAUSTO JOSÉ DA FONSECA ZAMBONI

LITERATURA, ENSINO E EDUCAÇÃO LIBERAL

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para obtenção do título de Doutor em Letras (Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social).

Orientador: Dr. Benedito Antunes

ASSIS
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste

Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

Z27L Zamboni, Fausto José da Fonseca
 Literatura, ensino e educação liberal / Fausto José da Fonseca
 Zamboni — Assis, 2011.

186 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Antunes
Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – UNESP - Assis.

1. Educação liberal. 2. Literatura. 3. Ensino. 4. Educação literária. I.
Universidade Estadual Paulista. II. Título.

CDD 21ed. 807

A meus filhos, João Miguel, Isabela e Davi, que me deram emprego vitalício de educador, e a Aline, minha esposa, doce colega nessa empreitada.

Agradeço

A Aline, minha esposa, pelo amor, a dedicação e o empurrãozinho na hora certa;

A minha mãe, Aversoni, pelo auxílio nos momentos difíceis e pela tradução dos textos em francês;

A meu pai, José Carlos, pelas boas ideias e pelos livros sugeridos e emprestados;

Ao meu orientador, Benedito Antunes, pelas boas sugestões e pela liberalidade na orientação dos temas mais controversos.

O principal nesta minha obra da Casa Verde é estudar profundamente a loucura, os seus diversos graus, classificar-lhe os casos, descobrir enfim a causa do fenómeno e o remédio universal – Simão Bacamarte, em *O Alienista*, de Machado de Assis.

ZAMBONI, Fausto José da Fonseca. **LITERATURA, ENSINO E EDUCAÇÃO LIBERAL**. 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

RESUMO

A educação literária, nas escolas e universidades, enfrenta inúmeros problemas, e o principal é a falta de motivação profunda dos alunos. Ortega y Gasset dizia que todo estudo que não se funda num interesse vital é uma falsidade, e essa é a situação geral do ensino massificado da nossa época. A escola e a universidade se transformaram enormemente nos últimos séculos, passando a atender outros propósitos, como a preparação profissional e a modelagem de atitudes e mentalidades em vista de objetivos políticos.

As humanidades, por sua vez, foram tomadas por uma onda de estudos críticos que combatem a autoridade da Tradição e dos valores que fundaram a nossa civilização. A crise da educação é, no fundo, uma crise muito maior, na qual o homem perdeu a fé nos valores que edificaram o Ocidente, sem que pudesse encontrar um centro em que reconhecesse a si mesmo e pudesse ordenar a massa de informações e conhecimentos que a nossa época produz em abundância.

Não há, porém, alternativas que não emerjam diretamente da Tradição, ou melhor, das tradições que a Tradição oferece. Devemos conhecê-las para escolher aquelas que nos servem, para fazer “o exame do moderno em face do eterno” (CARPEAUX, 1999, p. 203). É nisso que consiste a Educação Liberal, que se baseia no estudo dos clássicos – especialmente as obras literárias – pois a literatura é a base na qual se fundam as culturas e os outros tipos de conhecimentos. Ela pode nos auxiliar a suprir as deficiências de uma educação utilitarista, guiando-nos na busca da sabedoria e da realização do sentido da vida; em suma, de um novo estilo humano de existência.

Palavras-chave: Literatura, ensino, educação liberal.

ZAMBONI, Fausto José da Fonseca. **LETTERATURA, INSEGNAMENTO E EDUCAZIONE LIBERALE**. 2011. 186 f. Tesi (Dottorato in Lettere). – Facoltà di Scienze e Lettere, Università Statale di San Paolo, Assis, 2011.

RIASSUNTO

L'educazione letteraria, nelle scuole e università, si trova ad affrontare oggi innumerevoli difficoltà, soprattutto a causa di un grande contingente di alunni senza interesse negli studi. Ortega y Gasset credeva che ogni studio non motivato da un interesse vitale fosse una falsità, e questo è il caso di molti alunni della scuola di massa che, negli ultimi secoli, si è trasformata profondamente, diffondendosi ampiamente e proponendosi come valido ausilio per la formazione professionale e l'Ingegneria Sociale.

Le scienze umane, dall'altra parte, sono state fortemente influenzate da un'ondata di studi critici che hanno messo in difficoltà l'autorità della Tradizione e dei valori fondanti della nostra civiltà. La crisi dell'educazione è, in fondo, il risultato di una crisi ancor maggiore, dentro la quale l'uomo ha perduto la fede nei valori, su cui ha edificato la propria cultura. Ora il suo compito è trovare una propria centralità in questo universo confuso in cui riconoscere se stesso e poter ordinare l'ammasso di informazioni e conoscenze che la nostra epoca continua a produrre abbondantemente.

Non ci sono alternative che non emergano direttamente dalla Tradizione, anzi diciamo pure dalle tradizioni che la Tradizione stessa ci offre. Dobbiamo conoscerle per poter scegliere quelle che ci servono, per realizzare "l'esame del moderno in faccia all'eterno" (CARPEAUX, 1999, p. 203). Questo è l'obiettivo dell'Educazione Liberale, basata sullo studio dei classici – specialmente delle opere letterarie – poiché la letteratura è la base su cui si edificano le culture e tutti i tipi di discorsi e conoscenze umane. Essa può aiutarci a vincere le deficienze di un'educazione utilitaristica, guidandoci nella ricerca del Sapere e del senso della vita; insomma, di un nuovo stile di esistenza.

Parole chiavi: Letteratura, insegnamento, educazione liberale

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
EDUCAÇÃO CLÁSSICA E MODERNA.....	15
Um contraponto socrático.....	15
O mito do progresso.....	21
A ESCOLA E O CONTROLE SOCIAL.....	30
A escola na antiguidade.....	30
Um novo instrumento político.....	32
Socialização e formação profissional.....	36
O fim da liberdade educacional.....	41
Rumo ao controle global.....	49
Limitações da escola de massa.....	63
LITERATURA E ENSINO SUPERIOR.....	81
A literatura na universidade.....	81
A arte de esconder a arte.....	87
O abandono da missão.....	89
Entre conhecimento e organização institucional.....	93
Universidade e igualitarismo radical.....	100
Além da Universidade.....	105
O RELATIVISMO CONTRA A TRADIÇÃO.....	110
Estreitando os limites do conhecimento humano.....	110
A filosofia crítica: Marx, Nietzsche, Freud.....	112
O mundo como linguagem.....	115
Pós-modernidade, multiculturalismo e politicamente correto.....	121
Cultura e civilização.....	129
O IDEAL DA EDUCAÇÃO LIBERAL.....	134
O que é educação liberal.....	134
A leitura dos clássicos.....	142
A função educativa da literatura.....	149
Em busca da Educação Liberal.....	160
CONCLUSÃO.....	168
REFERÊNCIAS.....	172

INTRODUÇÃO

Este trabalho se destinava, inicialmente, a estudar a relação de Otto Maria Carpeaux com a literatura italiana. Acreditei que o desentranhamento¹ do que, na *História da literatura ocidental*, estava mesclado às literaturas de diversas línguas, acompanhado de um estudo da sua visão sobre a literatura italiana, poderia tornar-se útil para o estudante, especialmente nos cursos de Letras.

Aos poucos, no entanto, percebi que havia algo de errado no projeto – não na sua formulação interna, mas em relação ao público a que era destinado. A falta de vivência literária dos alunos dificulta o trabalho com textos de caráter histórico e teórico: os conceitos tornam-se fetiches, pura verbalização sem relação viva com as obras estudadas.

Certa vez, ao fim de um ano letivo, distribuí alguns poemas sem nome ou data de publicação, dos mesmos autores que haviam sido estudados. Os alunos se mostraram incapazes de reconhecer não apenas a autoria, mas até mesmo a época à qual pertenciam, e não conseguiam emitir uma opinião razoável sem um prévio enquadramento histórico ou estilístico. Uma vez fornecidos os dados básicos – o nome do autor, o período ao qual pertencia – os alunos conseguiam, então, arriscar uma interpretação mais ou menos padronizada. Todo o arsenal teórico se mostrava inútil diante do radical desconhecimento da história e da literatura; os alunos se tornavam escravos da teoria, ao invés de usá-la como arma para a compreensão.

No início do ano seguinte, com outra turma, procurei investigar a bagagem literária dos alunos. Perguntei se haviam lido algum livro de literatura, ao longo do curso, por conta própria. Estavam no 4º ano, e NINGUÉM havia aberto um único livro, além daqueles exigidos pelos professores. Nem mesmo o curso de Letras tinha conseguido despertar a mera curiosidade por outras obras.

É claro que nem todas as turmas tinham descido tão baixo, mas os alunos realmente interessados tinham sido sempre a exceção: a regra era a indiferença, o interesse superficial e até a repulsa pela literatura.

Colocava-se, assim, em xeque, a necessidade de fornecer materiais para um ensino completamente infrutífero: se os alunos não leem e não querem ler, estaria trabalhando para aperfeiçoar o nada. Não se pode atribuir a esse fenômeno uma causa unívoca e propor

¹ Termo inventado por Manuel Bandeira, que extraía poemas de algumas obras em prosa de outros autores.

uma solução simples e segura. Não basta criar outros materiais, pensei; precisava ir mais fundo, e sondar as causas de um contraste no mínimo estranho: a expansão quantitativa da escola, acompanhada da lamentável queda do nível cultural, especialmente nas humanidades. A este questionamento se somaram outros: O que foi feito da vida literária? Para que serve o curso de Letras? Há alguma razão para ele continuar existindo, na forma como se apresenta?

O filósofo francês Jean Guitton (1955, p. 136) diz que a melhor maneira de se criar um método próprio de ensino consiste em analisar sistematicamente a forma com que temos estudado até o momento, examinando todas as fases e os detalhes mais ínfimos, com a severidade de quem pagou caro e tem o direito de descobrir defeitos e sugerir melhoras.

Ora, o ensino público custa caro e passamos grande parte da vida ao seu serviço, e nada mais justo que aplicar a mesma severidade crítica à vida intelectual presente na universidade. O reconhecimento de problemas e deficiências não significa necessariamente uma condenação sumária, mas é um serviço prestado; é o tributo da verdade que lhe pagamos, como restituição dos benefícios recebidos.

A experiência negativa na universidade forneceu o contraste necessário para reconhecer a importância dos bons mestres e do ideal de uma boa educação. “O contraste é a condição para uma experiência original. Um mestre nos instrui pelo que nos dá”, diz Jean Guitton (1955, p. 13), mas “nos excita por aquilo que lhe falta e que nos incita a que sejamos nosso próprio mestre interior²”.

A oportunidade de assistir a um curso do filósofo Olavo de Carvalho³, que atua à margem do ensino institucional e não tem nem mesmo formação universitária, ajudou-me a considerar o mundo acadêmico desde fora. Trata-se de um curso a distância, sem certificados e sem avaliação, mas de grande seriedade e alto nível intelectual. Apesar da total falta de controle disciplinar (a não ser aquela provinda de um mandamento interior do aluno), era visível a resposta positiva dos alunos.

Procurei, também, ligar os bons resultados da atuação de Carpeaux com a aridez da nossa situação. Além de introduzir novas formas de crítica e historiografia, ele foi, numa época em que o grosso da discussão literária estava presente na mídia, um educador que abriu

² Em espanhol: “Un maestro nos instruye por lo que nos da. Nos excita por aquello que le falta y que nos incita a que seamos nuestro propio maestro interior”.

³ Olavo de Carvalho, mais conhecido por sua atuação polêmica no jornalismo e na crítica cultural, é autor de uma obra filosófica construída à margem da universidade, e de uma extensa atividade pedagógica independente. Vive hoje nos Estados Unidos, de onde ministra o *Curso de Filosofia Online* e transmite, também via internet, o programa de rádio semanal *True Outspoke*. Dentre os seus livros principais, podemos destacar *O jardim das aflições* (1995); *O imbecil coletivo: atualidades inculturais brasileiras* (1996); *Aristóteles em nova perspectiva* (1996); *O futuro do pensamento brasileiro* (1997); *Maquiavel ou a confusão demoníaca* (2011). O site do autor é <www.olavodecarvalho.org>.

aos nossos olhos todo o horizonte da moderna cultura europeia. Escrevendo na forma ensaística, conseguia satisfazer tanto o leitor comum quanto o intelectual. Na sua época, a literatura era uma força viva, contando com escritores como Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Mário Quintana, Vinícius de Moraes, José Lins do Rego, Murilo Mendes, Cecília Meireles, Marques Rebelo e tantos outros.

A partir da segunda metade do século XX, dois fenômenos paralelos mudaram a vida das letras no Brasil: a expansão do ensino universitário e um visível declínio intelectual. Os escritores das novas gerações não mantiveram o nível, a literatura foi desaparecendo nos jornais e se diluiu no turbilhão das novas mídias. A crítica literária encontrou refúgio nas universidades e, isolada do grande público leitor, desenvolveu-se num mundo próprio.

Apesar da aparente vantagem do ambiente acadêmico, livre de pressões comerciais e imediatistas, propício, em tese, à liberdade do pensamento, o fechamento em si mesma não foi benéfico à universidade. Os trabalhos, em muitos casos, estavam irremediavelmente presos a camisas-de-força ideológicas e exigências burocráticas. Em que pese o grande volume de discussões, não foi possível manter um ambiente intelectual vivo, que compensasse o que se perdeu nos jornais e revistas.

Os professores já estão bem conscientes das dificuldades do ensino literário. Os alunos, na sua quase totalidade, chegam à universidade sem nenhuma vivência literária: o contato com os livros será um episódio isolado, não cria raízes e morre com o término dos estudos. Os pesquisadores procuram soluções, propõem novas abordagens e novas técnicas, mas a realidade tem-se mostrado surda aos seus apelos.

Seria possível que, a despeito do desinteresse geral pela literatura, a universidade conseguisse manter, dentro de seus muros, uma situação diferente? Na célebre conferência sobre a *Missão da Universidade* (1999), Ortega y Gasset afirma que os vícios da vida social estão, quase sempre, presentes na universidade – especialmente agora, em que é frequentada por um número cada vez maior de pessoas.

O fracasso da educação universitária tem suas causas, em parte, na base – no ensino médio e fundamental. O filósofo austríaco Ivan Illich (1985, p. 51) adverte que “qualquer tentativa de reformar a universidade sem atender para o sistema do qual é parte integrante é o mesmo que tentar uma reforma urbana na cidade de Nova York, começando do décimo segundo andar”. Mesmo sem intenções reformistas, não é possível refletir sobre os problemas do ensino ignorando o lugar do qual provêm os alunos, e para onde eles retornarão como professores.

Achei oportuno proceder a uma reflexão sobre as origens da escola universal e obrigatória, que prometia ser uma panaceia e acabou, em certos casos, como a vanguarda dos males, lugar propício à criminalidade infantil, ao tráfico de drogas, à banalização da vida sexual, com baixos índices de alfabetização. Ainda que impulsionada pelo ideal do progresso e pela aspiração a uma sociedade mais justa, ela serviu, também, à doutrinação religiosa e ideológica, à transformação das mentalidades e comportamentos por meio de técnicas de engenharia social.

As finalidades dessa educação impingida às massas difere-se muito do ideal da Educação Clássica, tal como o vemos desde a Grécia antiga até o fim da Idade Média, cujo objetivo era a conquista da sabedoria e a salvação da alma. A escolarização — convém distingui-la da verdadeira educação —, para muitos dos seus propugnadores, deveria produzir súditos obedientes ou cidadãos ordeiros, em nome de uma vida material mais próspera.

Os alunos, acostumados desde a infância a permanecer reclusos no mesmo ambiente e a obedecer a ordens — sobretudo as regras implícitas da “opinião pública” dos colegas — tornar-se-iam mais parecidos uns com os outros, e as diferenças religiosas, étnicas e familiares teriam menos peso na vida social, suscitando menos conflitos. Com a centralização do sistema educativo, o currículo tornou-se padronizado, controlado, em última instância, pelo Estado.

Como considerar, nessas condições, a formação de professores como uma atividade nobre, que contribui para guiar a humanidade das trevas para a luz? A universidade acompanhou a expansão escolar, abarcando massas de interessados em conseguir um diploma para entrar no mercado de trabalho. A pós-graduação, por sua vez, tende a um conhecimento altamente especializado, produzindo uma grande quantidade de trabalhos de qualidade duvidosa – especialmente nas humanidades, em que é importante o sentido do conjunto – que não serão lidos por ninguém. Falta uma instância, na universidade, que faça a síntese dos conhecimentos, para orientar a mente nessa selva de conhecimentos dispersos.

Ainda que houvesse essa instância, haveria uma série de dificuldades a ser superadas, das quais é preciso tomar conhecimento. Numa época de grande expansão do sistema educacional, o aparato burocrático criado para sustentá-lo tende a se tornar mais complexo e poderoso, fazendo com que os meios suplantem os fins. Devemos ter uma aguda consciência da distinção entre o saber e os veículos feitos para promovê-lo e apoiá-lo.

Há ainda uma imensa confusão nas humanidades: o relativismo histórico e cultural suscitaram o aparecimento de inúmeras modas intelectuais que minaram a confiança nas tradições culturais. Não há, porém, nenhuma alternativa que não emergja diretamente da

Tradição, ou melhor, das tradições que a Tradição oferece. Só o seu conhecimento pode dar um senso de orientação, elevando-nos para a contemplação de um horizonte mais amplo do que aquele disponível no meio social imediato.

É esse o ideal da Educação Liberal⁴, que se preocupa, sobretudo, com a formação da personalidade e a organização do conhecimento, e não com o mero acréscimo de informações em uma personalidade vulgar. É uma educação que nunca se realiza inteiramente, mas para a qual devemos sempre tender. A Educação Liberal se funda na leitura dos clássicos, sobretudo das obras literárias, pois a literatura é a base de toda cultura. Não há cultura humana sem literatura. É ela que fornece: 1) uma memória comum para que a coletividade reconheça a si mesma; 2) o repertório de esquemas interpretativos pelos quais os indivíduos entendem a si mesmos e à situação em torno; 3) os elementos linguísticos que os exprimem. Todos os tipos de discurso – como o científico – dependem da existência anterior de uma tradição literária, sem a qual não é possível o surgimento do discurso racional.

Os escritores estão constantemente ampliando o território do dizível, tornando identificável o que, antes, era uma confusa mescla de impressões indiscerníveis. A decadência do conhecimento imaginativo, próprio da literatura, significa o declínio de todas as outras faculdades cognitivas humanas, pois o homem não pode pensar e agir senão sobre aquilo que imaginou antes. Nada existe na vida social, disse Hoffmannsthal, que não tenha estado presente, antes, na literatura.

A alta cultura é sempre decisiva, pela presença ou pela ausência. Não devemos esperar que a educação esteja a cargo apenas do sistema educacional; ela transcende todas as instituições e, paradoxalmente, realiza-se apenas no indivíduo concreto. A existência de várias entidades interessadas na alta cultura só pode ser benéfica, criando um ambiente de mútua vigilância. Se não há, porém, um ambiente cultural propício, nenhum indivíduo deve ficar esperando; deve cuidar de sua própria educação, da forma mais séria, pessoal e sistemática possível.

Só o indivíduo, na sua situação concreta, é capaz de realizar a síntese dos conhecimentos. Por isso, não hesitei em partir da minha própria experiência pessoal, seguindo o exemplo socrático. Devido à amplitude do tema tratado, optei pela forma ensaística –

⁴ Vale ressaltar que se trata de um conceito relativo à educação, que “não se confunde com o liberalismo político, a ideologia de Adam Smith, Herbert Spencer e outros, nem com o sentido da palavra liberal nos Estados Unidos que quer dizer esquerdista, mas tem a ver com a noção, hoje em dia puramente nominal, de profissões liberais. Profissões liberais, como o próprio nome diz, se opõem às profissões servis, que são exercidas em troca de uma remuneração. Profissões liberais são exercidas num ato de liberalidade do indivíduo; ou seja, o profissional liberal está de algum modo obrigado a exercer a sua tarefa somente por um mandamento interno, somente por um dever interno, e ele tem que exercer aquilo com ou sem remuneração, ou até mesmo pagando para exercê-la” (CARVALHO, 2001).

especialmente a de tradição inglesa – que permite uma exploração mais livre, experimental e assistemática de assuntos variados, sem a pretensão de exaurí-los⁵.

O filósofo Jean Guitton (1955, p. 60) dizia que “a cultura não consiste em se estender num saber superficial nem em se limitar a uma só especialidade, mas em cavar ali, onde se está, até encontrar a galeria cavada por um vizinho e perceber, então, a convergência de todos estes esforços⁶”. Seguindo o seu conselho, procurei reconhecer a mim mesmo e à minha situação de professor e pesquisador universitário no universo da educação literária.

A universidade me educou e me mantêm como professor. Se, olhando as dificuldades, nada fizesse, contentando-me em receber o salário, mantendo um silêncio cômodo e egoísta, seria apenas um parasita. Só a sinceridade – ainda que soe, às vezes, desagradável – pode contribuir para resolver os problemas reais da universidade.

⁵ Ver, a propósito, a definição do gênero ensaístico elaborada por Ivan Junqueira e Otto Maria Carpeaux (1977).

⁶ Em espanhol: “La cultura no consiste en extenderse en un saber superficial ni en limitarse en una sola especialidad sino en cavar allí, donde se está, hasta encontrar la galería cavada por el vecino y en percibir, entonces, la convergencia de todos esos esfuerzos”.

EDUCAÇÃO CLÁSSICA E MODERNA

Um contraponto socrático

A escola, hoje, é uma das instituições mais importantes da nossa sociedade; no Brasil, lhe destinamos cerca de trinta por cento do orçamento público estadual. Ocupa grande parte da infância das crianças, emprega muitas pessoas, movimenta a indústria e o comércio. Nós a consideramos como algo benéfico – antes, como o principal remédio para os nossos males –, de cujo valor não é possível duvidar, por parte de pessoas honestas e sensatas. A educação identifica-se com a instituição escolar, e acredita-se que é preciso ampliar a sua influência, aumentar os anos de escolarização e o tempo do aluno na escola.

Há algo de podre, porém, no reino da educação. O prestígio e a expansão da escola contrastam com a pobreza de resultados, especialmente na educação literária. Até nos cursos de Letras, o ensino da literatura tornou-se virtualmente impossível. Os alunos, na sua maioria, chegam despreparados e sem interesse pelos livros e, pouco tempo depois, já professores, vão pontificar sobre a importância de algo que nunca os atraiu⁷.

No meio escolar, a literatura ainda se mantém como uma disciplina de certa importância, porque alguns educadores acreditam no seu poder educativo e na sua importância para a vida social. Mas muitos professores não veem o *feedback* dos alunos, nem os frutos positivos da educação literária, e creem que a sua permanência no currículo é uma excrescência da tradição que, mais dia, ou menos dia, terá de acabar.

Estaria a escola, ao menos na nova forma que adquiriu, contribuindo efetivamente para a vida literária, isto é, para a manutenção de um público e para a formação dos escritores? O escritor francês Daniel Pennac, em *Como um romance* (1994), mostra o lado desfavorável da institucionalização do ensino literário, substituindo a verdadeira formação do leitor – que acompanha o desenvolvimento da sua personalidade e requer iniciativa própria – pela obrigação externa, meramente curricular.

Não se deve ignorar que qualquer arte, ciência ou filosofia necessita de centros

⁷ Além da dificuldade de se manter um ensino universal de qualidade, há um declínio da leitura literária e do prestígio do escritor. No fundo, talvez nem os planejadores de currículos sejam leitores literários, daqueles que leem assiduamente e acompanham os últimos lançamentos (como os fãs fazem com seu músico ou diretor de cinema preferido). A literatura, hoje, está cada vez mais ausente do universo de referências sociais, sobrevivendo em círculos restritos e de pouca expressão social, ao contrário do cinema, de produção e transmissão muito mais dispendiosa.

de excelência, a partir dos quais se desenvolvem e perpetuam. Ao longo dos tempos, a literatura propagou-se através de pequenos círculos, ou grupos de amigos, que exerciam fascínio nos interessados. Ainda que fossem restritos, muitas vezes de difícil acesso, quem tinha ambições ou interesses literários sabia aonde ir. Havia pontos de referência reconhecíveis aos aspirantes: a corte, a academia, o salão, o café etc⁸.

Não se impunha, através do Estado, o seu ensino, e mesmo sem todo o aparato educativo atual, ela conseguiu manter, ao longo dos tempos, um papel de destaque. É um contraste, no mínimo, estranho. Seria a literatura incompatível com o mundo de hoje, ou o ensino inadequado e ineficaz⁹?

O filósofo francês Georges Gusdorf nos incita a considerar os problemas educacionais do momento presente desde a perspectiva mais ampla:

A maior parte dos práticos da pedagogia recuam, aterrados, perante a perspectiva do imenso percurso, através da antropologia, da cosmologia, até da metafísica, necessário para quem queira situar o ensino na perspectiva dos destinos humanos que lhe cabe fundamentar em verdade e em valor. O pedagogo contentar-se-á em dissociar para reinar: põe problemas definidos, que resolverá por meios técnicos. Uma feliz divisão do trabalho permite assim iludir as questões essenciais, ao mesmo tempo que fornece os meios de constituir essa grande indústria da formação do homem pelo homem que são os diversos sistemas escolares. (GUSDORF, 1970, p. 26).

Assim, convém desde já “estranhar” a atividade docente. Consideramos normal que haja tantos educadores, e que a sua ocupação seja legítima. Dificilmente nos perguntamos como o filósofo e crítico George Steiner (2002): o que confere a um homem o poder de educar o outro? De onde vem a fonte da sua autoridade?

Ao aceitar que um simples diploma invista o professor da autoridade e legitimidade de educar, o homem moderno, apesar de louvar constantemente a educação, demonstra ter poucas expectativas quanto a si mesmo. Um retorno às origens nos daria um parâmetro para aferir o valor da educação moderna, confrontando-nos com o início (e talvez o cume) da tradição pedagógica ocidental.

Na Grécia antiga, o mestre por excelência era um sábio, dedicado integralmente à busca da sabedoria, entendida não como mero acúmulo de conhecimentos, mas como uma forma de modelar a personalidade e a alma no que temos de especificamente humano, que é a

⁸ A internet, nos dias de hoje, proporciona as condições para criação de centros de excelência, de forma acessível a um grande número de pessoas *interessadas*, por meio de comunidades, cursos, vídeos, podcasts, think tanks, blogs, bibliotecas virtuais etc.

⁹ Provavelmente esses motivos se entrelaçam, pois as instituições pedagógicas são um produto da nossa sociedade (e vice-versa).

inteligência e a virtude. O homem educado era eminentemente um virtuoso.

Steiner (2002, p. 3-4) nos lembra, de forma magnífica, que os antigos cumpriam os requisitos mais altos para ensinar, presentes na lei não escrita, segundo a qual “a única licença honrada e evidente para ensinar é a que se possui em virtude do exemplo”; o ensino exemplar é ostensivo, “é atuação e pode ser mudo”¹⁰.

A vida de Sócrates é exemplar para o entendimento do ensino entre os gregos. A educação, para ele, significava descobrir a melhor forma possível de existência e tentar realizá-la. Devia dar-se no contato direto, sem a mediação de livros, a partir da situação real do aluno; então a verdade, latente em todos, vinha à luz através de um parto mais ou menos doloroso, no qual o discípulo tinha que abandonar todas as certezas vãs e admitir a sua radical ignorância. Mesmo sendo pobre, considerava indigno educar em troca de uma remuneração, como os grandes sofistas, que ainda sofrem com a má reputação resultante do contraste com os filósofos, especialmente Sócrates e Platão.

O caráter quase religioso do ensino, para os gregos, era incompatível com a profissionalização do mestre, que era semelhante a um profeta. Que credibilidade teria um santo, ou o próprio Jesus, se cobrasse por seu apostolado, por seus milagres? É verdade que Sócrates coloca-se como um simples homem como os outros, mas a verdade, à qual ele se consagra, é um atributo divino, e deve estar acima de qualquer outro cuidado.

O mestre que trabalhava sem exigir pagamento valorizava-se a si mesmo e podia exprimir as suas opiniões, se preciso, contra todos. Não era subalterno, como um empregado público, nem superior como um patrão – tinha a independência e a autoridade para julgar as questões de forma livre.

Ao contrário de muitos intelectuais e professores que, atualmente, vivem derramando lamúrias sobre o desprestígio do seu ofício, e anseiam pelo reconhecimento público – especialmente na forma de um salário melhor – “Sócrates criticava os atenienses, mas não se queixava deles. Nunca esperou reconhecimento, e acima de tudo nunca precisou disso” (BLOOM, 1990, p. 278). Objeto de paixões extremas, desde a admiração completa até o ódio mortal, suscitou muitos inimigos por causa do seu procedimento¹¹. Preferindo morrer a

¹⁰ Em espanhol: “la única licencia honrada y demostrable para enseñar es la que se posee en virtud del ejemplo [...] La enseñanza ejemplar es actuación y puede ser muda [...] La enseñanza válida es ostensible”.

¹¹ Algo semelhante acontecia com os profetas hebreus, detentores de um tipo diferente de conhecimentos, definidos por Eric Voegelin como *pneumáticos*, isto é, revelados pelo Espírito. Não eram educadores no sentido grego do termo, mas, como lembra Carpeaux, se assemelhavam aos grandes jornalistas modernos, *anunciando* uma notícia. Os profetas corajosamente anunciavam a verdade revelada e denunciavam os ouvintes; eram sistematicamente mortos pelos conterrâneos e depois cultuados como santos, por terem aberto novos horizontes cognitivos e religiosos que orientavam a vida de todos. Isso aconteceu com os profetas, com Jesus Cristo, com Sócrates e com muitos que, desestabilizando a vida da comunidade com seus novos

dobrar-se à pressão pública, aumentou ainda mais a sua autoridade, colocando-se como um exemplo máximo de seriedade, comprometimento e amor à verdade.

Esse é o cume, o ponto de referência mais alto e ambicioso já alcançado pelos professores, e está, justamente, no início da tradição do ensino no Ocidente. Em comparação com Sócrates, a atividade dos sofistas – grandes professores – torna-se muito diminuída, pois estes ensinavam certos conteúdos, em troca de um salário, enquanto Sócrates ensinava a ser homem, de graça¹².

Por toda a tradição ocidental, especialmente antes da massificação do ensino, a relação entre mestre e discípulo continuou como algo especial, e nada melhor para ilustrá-la quando, numa mesma instituição, estiveram presentes os professores nos dois sentidos do termo: o impacto do verdadeiro mestre torna-se, então, mais evidente, como retrata o romancista francês Maurice Barrès na sua obra *Émile Paul*:

Em Outubro de 1879, na reabertura das aulas, a turma de Filosofia do liceu de Nancy foi violentamente sacudida. O professor, Paul Bouteiller, era novo e o aspecto, o som da voz, as palavras dele, ultrapassavam em muito o que cada um de nós jamais imaginara de nobre e imperioso [...] Fez-se um silêncio total. Desde o primeiro minuto, nenhum de nós duvidou de que o jovem professor era um daqueles homens que sabem dominar uma situação [...] comprimidos nas carteiras, ouvíamos-lo, observávamos-lo, um tanto desconfiados, medindo-o e deixando-nos dominar pela admiração. (BARRÈS, apud GUSDORF, 1970, p. 71-72).

O aluno do filósofo Alain, Maurice Toesca, assim explica a autoridade do seu mestre: “O ensino de Alain” – escreve – “dirigia-se à nossa qualidade de seres humanos, e não à de discípulos. Promovia-nos a existência. Em parte alguma pude sentir melhor o poder de conferir existência ao homem pela maneira de lhe falar” (apud GUSDORF, 1970, p. 72).

A autoridade espiritual do mestre em relação aos seus alunos, segundo Georges Gusdorf, é semelhante à de um feiticeiro,

...como Sócrates entre os seus discípulos e entre os Atenienses do seu tempo, forte unicamente do prestígio da sua palavra, e no entanto intimidador e fascinante, aureolado de uma transcendência misteriosa que não cessou, através dos milênios, até hoje, de fazer sentir os seus efeitos. Todo mestre escola é um feiticeiro; todo mestre-escola é um Sócrates. Laicizado, profanado, o magistério do espírito nem por isso é inteiramente

conhecimentos, provocavam insegurança; por isso, eram sacrificados como bodes-expiatórios. Ver, a propósito, a teoria do bode expiatório, de René Girard (1986; 2008).

¹² Com esta comparação, não quero condenar a remuneração docente, mas apenas ressaltar que a profissão do professor é muito mais do que um ofício exercido em troca de um salário; é a própria formação do homem que está em questão.

dessacralizado. Através da história, o encontro de um mestre autêntico é, para aqueles que dele beneficiam, pelo respeito total que inspira, a revelação do caráter sagrado que se prende à vida espiritual. (GUSDORF, 1970, p. 271).

Julían Marías, no seu *Breve tratado sobre a ilusão*, reconhece que a expectativa suscitada pelo mestre é um dos ingredientes mais genuínos do ensino, e que a sua perda é sinal da decadência educacional:

Se os estudantes não esperam iludidos a chegada do mestre, sua presença, seu ensinamento, não funciona para eles como mestre, mas no máximo como “docente” ou “professor”. Se o mestre, por sua parte, não sente ilusão pelo seu ministério, e concretamente por seus discípulos – especialmente por alguns alunos – sua função é uma forma deficiente, é uma degeneração de uma vocação. Um e outro têm que *esperar*, antecipar, sentir complacência, ligar-se às trajetórias alheias. Se essa ilusão falta, a autêntica função não se cumpre. E essa é uma das razões, talvez a mais forte, da crise do ensino em nosso tempo. A massificação, a politização – que leva à manipulação –; o fato de que a docência tenha se tornado uma “profissão” não desdenhável, não muito mal retribuída, abraçada por muitos que a exercem como outra qualquer, sem particular vocação; a falta de estima e admiração dos estudantes pelos mestres, sua desconfiança inicial, tudo isso faz com que em muitos casos as funções docentes, e em particular as universitárias, se realizem sem esse elemento de ilusão, que em Platão era interpretado como um ingrediente erótico [...] ¹³ (MARÍAS, 2007).

Os filósofos gregos e os profetas hebreus constituem modelos e personificações do ensino como um apostolado. Poderíamos perguntar: com quem se parecem os melhores e mais honestos professores do ensino institucionalizado? Com Sócrates ou os sofistas? E o professor preocupado constantemente com as lutas salariais e a ampliação da máquina do ensino, mantendo os cargos já conseguidos por sua instituição e ampliando-os na medida do possível?

Não há nada de anormal que os professores não sejam todos Sócrates, pelo

¹³ No original, em espanhol: “Si los estudiantes no esperan ilusionados la llegada del maestro, su presencia, su enseñanza, no funciona para ellos como maestro, sino a lo sumo como ‘docente’ o ‘profesor’. Si el maestro, por su parte, no siente ilusión por su menester, y concretamente por sus discípulos, en grado muy alto por algunos, su función es una forma deficiente, una degeneración de una vocación. Uno y otros tienen que *esperar*; anticipar, sentir complacencia, asociarse a las trayectorias ajenas. Si esta ilusión falta, la auténtica función no se cumple. Y esta es una de las razones, quizá la más fuerte, de la crisis de la docencia en nuestro tiempo. La masificación, la politización – que lleva a la utilización o manipulación –; el hecho de que la docencia se haya convertido en una ‘profesión’ no desdeñable, no demasiado mal retribuida, abrazada por muchos que la ejercen como otra cualquiera, sin particular vocación; la falta de estimación o admiración de los estudiantes por los maestros, su desconfianza inicial, todo eso hace que en muchos casos las funciones docentes, y en particular las universitarias, se realicen sin ese elemento de ilusión, que en Platón era interpretado como un ingrediente erótico...”

contrário. O mais preocupante é que não se lembrem dele como modelo, e se contentem, na maior parte dos casos, em cumprir suas obrigações rotineiras, como um burocrata, cumpridor de uma obrigação imposta e regulamentada pelo Estado; como um técnico que prepara para o mercado de trabalho ou, em certos casos, como um militante político.

Numa sociedade que pouco valoriza os professores, mas os produz em abundância, o objetivo da maioria é o salário, o emprego estável, aos quais tudo o mais se amoldará. A alternativa mais comum a esse destino não é mais promissora: os professores de instituições particulares, em muitos casos, são empregados de um negócio lucrativo; devem ser, sobretudo, comunicadores, animadores de auditório, procurando cativar os clientes para não perder o emprego.

A massificação do ensino, se não impede a existência do ensino socrático, ao menos o dilui e o torna virtualmente invisível no meio de um sistema que alimenta expectativas muito diversas e bem mais modestas. Sobretudo, surge um novo tipo de professor que não domina realmente o seu *métier*.

Para Adorno (2005), é uma ideia infantil presumir que qualquer um queira ou possa se tornar um filósofo profissional. Um mero profissional, e não um intelectual, diz ele, não deveria ter licença de ensinar. Não sendo um filósofo, como pode ensinar filosofia? *Mutatis mutandis*, pode um iletrado ensinar Letras?

A expansão da escola gera a demanda por professores sem vocação. São contratados, em larga escala, docentes jovens, sem experiência, cultura literária nem domínio das disciplinas. O resultado é uma monstruosidade que intelectuais de outras épocas não poderiam sequer compreender. Como pode o ensino, hoje, ter-se desviado tanto da direção traçada na aurora do Ocidente?

Para compreender melhor o significado desse desvio, convém voltar atrás e esboçar um mapa dos descaminhos da educação escolar, especialmente a apropriação do ensino pelo Estado, que, delineada no início da modernidade, começou a consolidar-se no século XIX e produziu, artificialmente, professores e alunos em larga escala. A industrialização transportou consigo a escola, que se tornou, talvez, a maior de todas as indústrias.

O mito do Progresso

A ideia de um ensino obrigatório, praticamente ausente na Antiguidade e na Idade Média, foi concebida no advento da modernidade e colocada em prática, em quase todo o Ocidente, a partir do século XIX. Ao lado do uso instrumental da educação, salientado por seus críticos, motivos idealistas moveram um grande número de educadores, filósofos e intelectuais que acreditavam na construção de uma sociedade melhor através da escola.

Afinal, o que haveria de mais urgente do que melhorar a vida de milhões de pessoas, excluídas de uma quantidade infindável de benefícios, acessíveis a poucos privilegiados? Em consonância com o clamor dos intelectuais, os governos procuraram estender os benefícios da ciência e da tecnologia às multidões, e o primeiro artigo a ser distribuído foi a educação.

Para Hannah Arendt (2000), a expansão da escola responde à mentalidade característica da modernidade, segundo a qual a preservação e o conforto da vida terrestre passam a ser os maiores bens, substituindo a concepção cristã segundo a qual a virtude e a santidade são mais importantes que o bem-estar físico, por conduzirem a alma para a vida eterna. Esta é a verdadeira razão, diz ela, para a emancipação das mulheres e dos trabalhadores – não enquanto pessoas, mas como peças importantes para o funcionamento da máquina social – e os últimos a ser atingidos nesse processo foram as crianças.

Esse deslocamento da atenção não significou, para Huizinga (1944, p. 37), nenhuma evolução:

Os fatores que encadeiam os objetivos culturais do nosso tempo, só podem ser encontrados na série prosperidade, poder e segurança (segurança, porque esta inclui paz e ordem), tudo ideais mais próprios para dividir que para unificar, e todos eles brotando diretamente de instintos naturais sem o mais leve toque do espírito. Até o homem das cavernas o conhecia há milhares de anos.

Os filósofos e escritores da Antiguidade e da Idade Média, lembra Allan Bloom, só falavam sobre virtude e não sobre bem-estar:

Vida, liberdade e busca de propriedade eram temas sobre os quais Aristóteles não falava. São elas as condições da felicidade; a essência da felicidade, contudo, de acordo com Aristóteles, é a virtude. Assim, os modernos decidiram lidar com as condições e deixar que a felicidade se cuidasse sozinha [...] Já não existia a preocupação para a perfeição rara do homem; o

foco se tornou nossa vulnerabilidade comum e nosso sofrimento. A política veio a ser o cuidado do corpo, e a alma foi embora. (BLOOM, 1990, p. 268-269).

Se os problemas passam a ser materiais, então resolvê-los por meios técnicos torna-se a maior preocupação e a fonte dos esforços comuns. Evitar a morte é mais importante do que preparar-se para ela e, se há uma solução aos problemas humanos, não há mais tragédia. A visão “econômica” do homem se concilia mal com a crença na dignidade humana, não estimula a existência de atos heroicos ou inspirados, e deixa à margem o que quer que não tenha utilidade econômica, como a arte. O cuidado das necessidades espirituais torna-se não uma prioridade, mas um luxo cuja posse pode ser adiada para depois do cumprimento das preocupações básicas, como a sobrevivência, o conforto e a prosperidade. (BLOOM, 1990).

O resultado político imediato, diz Bloom (1990, p. 268), é que “se as paixões continuam enquanto que as virtudes que as governam desaparecem, as paixões têm direitos irrestritos [...] julgadas só em termos de seus efeitos sociais desejáveis ou indesejáveis”. Surgem, então, teorias políticas como a de Maquiavel, que contradizem a prática milenar segundo a qual o homem fazia o Mal, mas honrava o Bem (BENDA, 2007).

É nesse novo contexto que se expande a crença no valor da instrução universal, quando se julgou que ela era condição para o

aparecimento de um homem novo, capaz e desejoso de desempenhar o seu papel na sociedade moderna, preparado e apto para julgar todos os problemas inerentes à vida da comunidade a que pertence, satisfeito com a sua posição porque consciente da dignidade inerente e da necessidade social do seu trabalho, convencido do carácter racional da ordem existente... mas determinado a melhorar essa ordem e a posição nela. [...] Todos, do mais elevado ao mais baixo da escala social, deviam colaborar nesse grande projeto que tinha por nome: progresso. (WEIL, 2000, p. 57-8).

A partir da segunda metade do século XVIII, e em todo o século XIX, a fé no progresso humano tornou-se, segundo o historiador britânico Christopher Dawson (2010, p. 103), uma verdadeira *religião*. Comte desejava substituir o calendário tradicional, com seus santos cristãos, por novos heróis do Progresso. Condorcet, ao escrever uma história do progresso da humanidade, condenava quase todas as instituições que haviam sido desenvolvidas anteriormente, como se não passassem de “um deprimente catálogo de absurdidades e crimes contra a humanidade” (DAWSON, 2010, p.105). Esta *religião* tornar-se-ia, no século XIX – o século do cientificismo – uma concepção científica. Surgem, então,

as teorias do Progresso de Marx, Spencer e Darwin¹⁴.

A instrução era um instrumento fundamental para facilitar o progresso. Helvétius já havia notado que não era fácil transformar as mentalidades sem o auxílio da instrução, e sem que esta fosse submetida a uma força controladora: “a arte de formar homens está, em qualquer país, tão estreitamente ligada à forma de governo que talvez não seja possível fazer qualquer transformação considerável na educação pública sem fazê-lo na própria constituição dos Estados” (BESANÇON, 1987, p. 4). A instrução deveria ser universal, diz Weil (2000), porque os analfabetos estariam sempre num estágio infra-humano, aquém de um patamar aceitável de dignidade humana; seriam violentos e dominados pelos instintos, e não teriam lugar na nova sociedade moderna, industrial e racional. O advento da democracia, por sua própria natureza, requeria cidadãos educados, pois se

na Inglaterra ou em qualquer das monarquias europeias mais esclarecidas, seria prova de renovada barbárie permitir ao futuro soberano crescer sem qualquer conhecimento dos seus deveres [...] com toda certeza não seria maior prova de barbárie renovada, ou jamais afastada de nós, dar poderes a um indivíduo para fazer uso do direito de eleger, sem que se tenha preparado para missão tão importante. (MANN, 1963, p. 144).

O *pathos* do “novo”, do “progresso”, produziu, segundo Arendt (2000, p. 28), fortes consequências sobre a educação. Em pouco tempo, produziram-se teorias educativas em grande profusão, numa “transformação completa no que diz respeito às tradições e aos métodos estabelecidos de ensino e aprendizagem. [...] em virtude de certas teorias, boas ou más, todas as regras da saudável razão humana foram postas de parte”.

A influência do empirismo – que afirmava ser o homem uma tábua rasa preenchida pela experiência – levava à tentação totalitária, pois “basta sistematizar as primeiras experiências da criança e dar ao meio educativo estruturas e normas rigorosas a fim de que este fabrique em série personalidades idênticas” (GUSDORF, 1970, p. 39). Nesse universo determinista, o pedagogo é sempre visto como sujeito agente, que pode intervir para promover a formação das individualidades, libertando-as da ignorância e das superstições de outrora através de uma ação técnica, planejada. O aluno é essencialmente um objeto passivo a ser plasmado, que responde ao adestramento.

¹⁴ Levado ao seu extremo, o mito do progresso produz teorias como a de Roderick Seinderberg (apud GLASS, 1964, p. 42), que acreditava que, quando o homem conquistasse *completamente* as forças da natureza, e soubesse *tudo* o que fosse cognoscível a respeito de suas leis, a história terminaria.

“A descoberta dos determinismos específicos da realidade humana autoriza todas as esperanças. A própria política se torna pedagógica”, diz Gusdorf (1970, p. 41). Tal é a concepção de Helvétius, que está na origem da obra educativa realizada pela Revolução Francesa: à pedagogia restaria apenas escolher “qual a espécie de objetos e de ideias com que se deve mobiliar a memória dos jovens; segundo, devem ser determinados os meios mais seguros” de alcançar os fins propostos (GUSDORF, 1970, p. 41). Então, “resolvidos estes dois grandes problemas, podemos estar certos de que os grandes homens, que até agora só existiram por um casual conjunto de circunstâncias, serão no futuro obra de legisladores” (GUSDORF, 1970, p. 41-2).

Não estamos muito distantes dos teóricos da revolução russa, diz o filósofo: “a adoção da terminologia de Pavlov e a introdução da noção de reflexo condicionado não modificou em nada o fundo da doutrina que continuou a ser a de Helvétius, a de D’Holbach e dos Ideólogos” (GUSDORF, 1970, p. 43).

Se o saber vem de fora, tudo depende do professor que, “investido numa soberania que o torna uma espécie de divindade [...] está diante do aluno, como o escultor de La Fontaine diante do bloco de mármore: dele depende que ele seja deus, mesa ou vaso” (GUSDORF, 1970, p. 44). Contudo, o pressuposto da tábula rasa desmente-se a si mesmo, pois,

se tudo depende do educador, é evidente que este teve que receber uma educação e assim, de geração em geração, o empirismo remete necessariamente para o primeiro homem que nada sabia e teve portanto que ser professor de si próprio. (GUSDORF, 1970, p. 44).

É evidente que o empirismo extremo foi abandonado, mas deixou herdeiros, entre os quais o behaviorismo e as técnicas não aversivas de modificação do comportamento, que, se não podem moldar completamente a natureza humana, podem seguir forjando técnicas que tendam a esse fim. Se mesmo fatores inatos podem ser objeto de manipulação, então a educação se transforma numa empreitada racional para reorientar os rumos da sociedade, de acordo com a vontade dos modeladores. Não importa que os fracassos se acumulem aos fracassos e o conjunto falhe: a aspiração mesma é profundamente imoral.

O otimismo dos reformadores, contudo, quando confrontado com os primeiros resultados práticos, não pôde deixar de rebaixar as expectativas, mesmo no caso dos mais acirrados defensores da escolarização obrigatória, como é o caso de Horace Mann (1963, p. 30):

no passado educávamos os que, por uma forma qualquer de seleção, se achavam habitualmente acima do nível mínimo de instrução, pelo menos na escola secundária. Com a insistência em prover a educação a todos, baseada no princípio democrático, empreendemos a educação da população total, necessariamente considerada, em certa proporção, de baixo nível de habilidade.

A ânsia reformista começa com pretensões desmesuradas, mas termina em contradições evidentes e na negação do senso comum: “a experiência constante dos séculos certifica-nos de que a eficácia do ensino se afirma como uma variável entre tudo e nada”, lembra Gusdorf (1970, p. 45). Depois de tudo, vemos que os antigos tinham uma concepção mais equilibrada da natureza humana:

Isócrates e seus sucessores achavam que a natureza humana, boa no fundo, tinha necessidade de ser corrigida, disciplinada; que a sociedade, boa também, era, contudo, dura [...] A ideia que os pais da pedagogia clássica tinham da natureza humana não era muito otimista, ou muito pessimista, ao contrário da pedagogia socialista, que peca por esses dois excessos. (BESANÇON, 1987, p. 6).

Se parecia bastante convincente o otimismo que apostava no uso do progresso técnico, da liberdade política e da instrução universal como remédios para a maioria dos problemas sociais, o século XX viu o surgimento de pesadelos terríveis: revoluções alimentadas pelo ressentimento das classes baixa e média recém-alfabetizadas; manipulação em massa de comportamentos, guerras e regimes totalitários tão sangrentos como nunca se tinha visto na história humana, o *gulag* e os campos de concentração. Nos costumes, a liberação psicológica e sexual criou novos problemas e disseminou doenças.

Se pesarmos lado a lado os benefícios e malefícios dos novos sistemas de governos e dos novos meios tecnológicos, será difícil dizer se o saldo foi positivo ou negativo. O século XX viu morrer, ao lado das vítimas de guerras e regimes sanguinários, a confiança no Progresso:

Que ingênua nos parece hoje a confiante e doce ilusão de há um século, de que o avanço da ciência e o ensino obrigatório garantiriam um aperfeiçoamento progressivo da sociedade! Quem poderá ainda acreditar [...] que a extirpação do analfabetismo significará a morte do barbarismo? (HUIZINGA, 1944, p. 55).

Paralelamente, estudiosos de culturas tradicionais e de populações iletradas mostraram que a alfabetização não é, necessariamente, um bem em si mesma. O trabalhador da sociedade industrial, habitante da periferia das grandes cidades, não vive necessariamente melhor do que seu ancestral analfabeto no campo, disse Ananda Coomaraswamy (2004): perdeu capacidades cognitivas que nem sempre foram compensadas pelo estudo, como o uso da memória, o conhecimento da arte tradicional (substituída pela cultura massificada, de qualidade muito inferior) e a consciência religiosa. Desta forma, um grande contingente de cidadãos alfabetizados não significa propriamente melhoramento:

Da mesma maneira que o barbarismo pode triunfar numa sociedade com elevado grau de perfeição técnica, pode igualmente coincidir com aquela outra grande característica positiva da moderna sociedade – o ensino universal. Determinar o nível de cultura pelo grau de analfabetismo é iludirmo-nos com uma crença já gasta. (HUIZINGA, 1944, p. 193-194).

Passada a época que cultivava o mito do Progresso – os séculos XVIII e XIX – percebeu-se que nas épocas designadas como idade das trevas e idade bárbara, “todas as coisas estavam bem ordenadas, cada homem no seu lugar natural, cada instituição cumprindo um papel cordato e satisfatório” (WEIL, 2000, p. 57).

Uma vez, porém, que se coloca o Progresso como um objetivo, produz-se uma insatisfação generalizada, pois as criações tecnológicas suscitam novos objetos de desejo, despertando uma insatisfação permanente e a inveja dos que ainda não os possuem. Os pobres e miseráveis são definidos não apenas por suas condições materiais, mas pela discrepância em relação às outras classes: assim, um pobre, hoje, pode ter acesso a inúmeros benefícios que os poderosos, há poucas gerações, desconheciam.

Por isso, “a ideia de um fim do progresso torna-se uma contradição nos seus próprios termos” (WEIL, 2000, p. 60), e coloca-se sempre o problema de como fazê-lo chegar aos que ainda não se beneficiaram. Para atingir esse objetivo – por definição, inalcançável – é preciso mudar constantemente a sociedade, incluindo suas concepções e valores fundamentais. Nesse círculo vicioso, a atenção está focada na satisfação de desejos puramente materiais, e considerações de ordem espiritual ou desaparecem da consciência ou se tornam marginais.

Socialistas como Antonio Candido (1980) acreditam no progresso, ainda que não seja unilinear, mas dialético, cheio de contrastes e crises. Desta forma, mesmo o sacrifício de uma geração de estudantes tem seu sentido no processo dialético da história, e até a nivelação por baixo do magistério e a sua transformação em massa poderiam ser positivas, porque a

massa tem visibilidade e utilidade política na transformação da sociedade rumo ao socialismo (CANDIDO, 1982, p. 87)¹⁵.

Toda concepção histórica que se fundamenta na noção de “progresso”, à esquerda ou à direita, independente do tipo de regime político ao qual se associe, está eivada do que o filósofo Olavo de Carvalho (2010c) chamou de “mentalidade revolucionária”: em nome de um ideal de futuro, requer-se maior concentração de poder para a sua realização. O futuro representa o *sentido da História*, e o chefe revolucionário é a *encarnação presente*, a prefiguração não apenas do futuro, mas do “sentido total da História”.

Não que a busca de um objetivo ainda indefinido seja ilegítimo. Pelo contrário, o abandono do conhecido em nome do desconhecido marcou a fundação de grandes civilizações, “como Abraão deixando Harã e seu povo, obediente ao chamado de Iahweh, ou o grande épico religioso de Enéias de Virgílio”. “Parece ser verdade”, diz Christopher Dawson (2010, p. 121) “que um novo modo de vida ou mesmo uma nova visão da Realidade sejam sentidos intuitivamente antes de compreendidos intelectualmente”.

Não é esta abertura ao desconhecido que caracteriza a mentalidade revolucionária, mas a presunção de ter encontrado a resposta definitiva para os problemas humanos, o que lhe dá a permissão de realizá-los por quaisquer meios, legitimando a concentração de poder sem a qual não é possível acelerar as transformações inevitáveis.

“O futuro pertence a nós” é um verso do hino da Juventude Hitlerista. É a essência da mentalidade revolucionária. Um conservador fala em nome da experiência passada acumulada no presente. O revolucionário fala em nome de um futuro hipotético cuja autoridade de tribunal de última instância ele acredita representar no presente [...] A proposta revolucionária é necessariamente irreversível e de longo prazo. A rigor, toda proposta revolucionária visa a transformar, não somente uma sociedade em particular, mas a Terra inteira e a própria natureza humana. É impossível discutir democraticamente com alguém que não respeita sequer a natureza do interlocutor, vendo nela somente a matéria provisória da humanidade futura. (CARVALHO, 2011d).

Qualquer proposta de mudança que não seja revogável e de curto prazo compromete não apenas a democracia, mas também a possibilidade de que as futuras gerações tenham uma vida política própria, independente (ARENDRT, 2000). O líder revolucionário compromete a liberdade política das futuras gerações, assumindo a responsabilidade integral perante a História, por acreditar conhecer de antemão o seu desenvolvimento. Assim ele pode,

¹⁵ Confrontar com a visão ligeiramente modificada em uma entrevista recente, *O socialismo é uma doutrina triunfante* (2011), em que o crítico adota uma visão mais elástica do socialismo (nada incoerente, já que baseada numa visão dialética da História).

através de uma ação repressiva no presente, promover a chegada de uma sociedade em que as soluções serão alcançadas pacificamente.

Numa sociedade em que os novos objetivos são universalmente aceitos, os problemas só podem ser de meios, todos solúveis por meios tecnológicos. Essa é uma sociedade em que a vida interior do homem, a imaginação moral, espiritual e estética, já não diz nada [...] Se alguém acredita que tal solução seja possível, então nenhum custo será demasiado elevado para obtê-la: tornar a sociedade justa, feliz, criativa e harmoniosa para sempre – o que poderia ser um preço alto demais para esse benefício? Para fazer essa omelete, não há seguramente nenhum limite ao número de ovos que devem ser quebrados – essa era a crença de Lênin, Trotsky, Mao e, que eu saiba, Pol Pot. Como conheço o único caminho verdadeiro para a solução final do problema da sociedade, sei para que rumo dirigir a caravana humana; e, como você ignora o que eu sei, para que a meta seja alcançada você não pode ter a mínima liberdade de escolha [...] se há liberdade de escolha baseada na ignorância ou malevolência, então ela deve ser quebrada, e centenas de milhares podem ter de perecer para tornar milhões felizes para todo o sempre. Que escolha temos nós, que possuímos o conhecimento, senão nos dispor a sacrificar todo o mundo? (BERLIN, 2000, p. 53-54).

Marx dizia que a violência é a parteira da História. Todos os crimes e abominações perpetrados em nome do ideal revolucionário são justificados, então, em nome dos benefícios futuros e, no entender dos agentes, serão absolvidos com o advento da nova ordem social. Como o futuro está por definição sempre para além, o revolucionário tentará acumular sempre mais poder para apressar a realização do sentido histórico, e nunca poderá ser realmente cobrado por seus fracassos.

A condição humana, sob esta perspectiva, é paradoxal: por um lado, é naturalmente tendente ao Mal quando deixada à própria sorte. Se nascemos violentos e egoístas, é preciso que um governo sobre-humano dirija a coletividade para um estado de Ordem, usando, se necessário, a violência e a coerção. Por outro lado, a educação é a solução para resgatar a humanidade decaída, preparando o homem para o convívio social, para o progresso e para a sociedade futura¹⁶.

A universalização do ensino, instrumento imprescindível para reformar a humanidade, não trouxe benefícios visíveis, pelo menos no que diz respeito à educação. Trotsky acreditava que ela transformaria cada operário num novo Goethe ou num novo

¹⁶ Resultado desta atitude revolucionária é o descontentamento com o mundo, que se manifesta no que é ensinado nas escolas: “Tudo é feito, também, para dar à criança uma visão pessimista do mundo. Greve, poluição, droga, violência (clara ou oculta), racismo direto ou indireto, a gangrena da publicidade, a solidão, etc., eis o que a criança deve aprender a reconhecer como matéria prima do seu universo. Aquilo que é chamado, na escola, de espírito crítico, é a crítica admitida, do mundo, tal como a concebe a ideologia revolucionária, é a aceitação não crítica do ódio ao mundo”. (BESANÇON, 1987, p. 4-5).

Michelangelo, mas o que se vê, paradoxalmente, é um fenômeno inverso: o surgimento cada vez menor de novos gênios da ciência, da filosofia e da arte. Como é possível que não tenham aumentado proporcionalmente ao número de pessoas alfabetizadas?

É difícil não perceber um problema por trás da educação: muito dinheiro é aplicado, novas técnicas e métodos são aperfeiçoados e inventados, as facilidades de acesso aos livros e outras mídias digitais nunca foram maiores e, não obstante, professores e alunos gastam o tempo em meio a frustrações e indiferença. Estamos diante de um paradoxo ou de uma relação de causalidade? Para o filósofo Olavo de Carvalho, o que houve foi a inflação de algo que, apesar de ser chamado de educação, é em essência uma coisa diversa:

A democratização do ensino é a fraude constitutiva do mundo moderno. Ela prometia distribuir a um número cada vez maior de pessoas as criações mais elevadas do espírito humano, mas, [...] está provado que ela não faz nada disso e sim exatamente o contrário [...] Se tivesse sido possível ampliar quantitativamente a rede de ensino assim constituída, sem quebra da exigência qualitativa, a democratização teria sido uma bênção para a humanidade. Em vez disso, foi um flagelo. Por quê? Porque a educação não foi só expandida quantitativamente e sim transmutada: passou a atender a necessidades novas e completamente diversas, que terminaram por abolir suas finalidades próprias [...] Fornecer mão-de-obra para a burocracia estatal e a indústria em expansão, distribuir às classes afluentes os novos emblemas convencionais da ascensão social, forjar e impor novos padrões de conduta adequados aos valores políticos do momento, adestrar massas de eleitores e militantes – são alguns dos novos objetivos a que a educação teve de se adaptar. Mais recentemente, as escolas tornaram-se uma rede auxiliar da distribuição de comida e assistência médica e um mercado privilegiado para o comércio de drogas. (CARVALHO, 2004).

A escola teria abandonado sua missão originária ou, antes, já estavam embutidos na escolarização total da sociedade – pelo menos da forma como foi realizada – os elementos que a conduziram a tão clamoroso fracasso? É preciso saber como se deu esse processo e, para isso, vamos percorrê-lo sumariamente, a fim de entender melhor a nossa situação.

A ESCOLA E O CONTROLE SOCIAL

...que a ideia de ordem esteja ligada à ideia de violência, é o que os homens parecem instintivamente ter compreendido. Considero eloquente que eles tenham erguido estátuas à Justiça, à Liberdade, à Ciência, à Arte, à Caridade, à Paz, mas nenhuma à Ordem. (BENDA, 2007, p. 48).

A escola na Antiguidade

A importância da pedagogia, para o homem e a civilização, pode ser deduzida do fato de ter sido a primeira arte a surgir, na mais remota antiguidade (LAENG, 1978, p. 230). Mas nem sempre a Educação foi praticada nas escolas; educação e escolarização não são sinônimos. Não havia ensino obrigatório na Antiguidade, e praticamente não havia interferência estatal. A escola, segundo Marrou, não existia na época arcaica grega e, mesmo depois da sua criação, permaneceu desprezada por muito tempo, “porque o mestre era pago pelo seu serviço, restringido a um papel técnico de instrução, não de educação” (MARROU, 1969, p. 58-59).

A educação era, então, eminentemente aristocrática, “livre de qualquer preocupação de equipar tecnicamente a juventude com vistas a um ofício, a um ganha-pão. [...] a educação era, precipuamente, de ordem moral: formação do caráter, da personalidade...” (MARROU, 1969, p. 59 e 60); o seu ideal era fazer “um homem belo e bom” (MARROU, 1969, p. 77)

Para o grego, a educação era um processo que se desenvolvia na intimidade entre o aprendiz e um tutor, um pederasta ou um mestre. A verdadeira educação pressupunha uma ligação mais profunda entre o mestre e o discípulo, que se dava através do desejo de imitação do “herói espiritual” (muito diferente da relação entre aluno e professor nos dias de hoje, frequentemente marcada pelo desprezo e a indiferença).

Quando do seu surgimento, em Atenas, a escola sofreu a oposição dos poetas aristocratas. Píndaro questionava se o valor e a virtude poderiam ser adquiridos apenas pelo ensino. O termo escola, *skolé* em grego, “designava o tempo livre de ocupações, que podia ser dedicado livremente à amizade e à cultura do espírito, como o correspondente latino *otium*” (LAENG, 1978, p. 151).

O filósofo alemão Josef Pieper (1979) lembra que o ócio é um dos fundamentos

da nossa civilização. Isso que chega a ser incompreensível nos dias de hoje, em que mesmo o estudo é concebido como “o trabalho intelectual” (título, aliás, de um excelente livro de Jean Guilton), e a imersão no trabalho é uma forma de dar sentido à vida (como verificou Max Weber a propósito do espírito do capitalismo).

O ócio – dizia o incansável Aristóteles – é a condição necessária para o florescimento do espírito, a parte mais importante da atividade humana. Trabalhamos para desfrutar do ócio, e só ele pode propiciar o surgimento das ciências e da filosofia. Na *Política*, o estagirita diz que o ócio é o ponto cardeal ao redor do qual tudo gira. Os latinos tinham concepção semelhante, como é evidente pela própria formação da palavra *negotium*, de conotação negativa, isto é, a negação do ócio, tempo perdido dedicado às necessidades materiais da existência.

A concepção cristã, herdeira do mundo hebreu e greco-romano, também postulava a superioridade do ócio e da vida contemplativa (ainda que a *ascese*, isto é, *esforço*, tenha importância significativa). O sábado, o dia mais importante da semana para os judeus, é reservado ao ócio absoluto, semelhante ao domingo e aos dias santos para o cristão. A valorização do ócio é, portanto, um elemento fundamental para a escola e a nossa civilização, e a compreensão desse fato permite vislumbrar a distância que nos separa das nossas origens.

O ensino das crianças consistia sobretudo em educação física e música. Para nós, os gregos são antes de tudo filósofos e matemáticos, mas “pretendiam ser, precipuamente, músicos” (MARROU, 1969, p. 74). A literatura também era importante. As epopeias homéricas eram vistas menos como obras literárias que como bíblias que continham os fatos gloriosos dos antepassados. Em Homero “cada geração antiga reencontra aquilo que constitui o cerne fundamental desta ética aristocrática: o amor da glória” (MARROU, 1969, p. 28). O poeta, diz Platão (*Fedro*, 245a, apud MARROU, 1969, p. 31), “cobre de glória miríades de feitos dos antigos e assim faz a educação da posteridade”. Cabe a ele a imortalização desses feitos, que servirão como *exemplos* para que as novas gerações se eduquem.

A educação em Esparta, por sua vez – principalmente no período de decadência – é o modelo dos totalitarismos modernos. “Licurgo acostumou seus cidadãos a não quererem, e nem mesmo saberem viver sós, a estarem sempre, como as abelhas, unidos pelo bem público, em torno do seu chefe” (PLUTARCO, apud MARROU, 1969, p. 45). A virtude fundamental do espartano era a obediência e o espírito de rebanho, à semelhança das ditaduras totalitárias como o fascismo, o nazismo e o comunismo. A educação era regulada e exercida pelo Estado, que transformava o cidadão num soldado disciplinado, defensor dos interesses públicos, e não num indivíduo forte e independente que, possuidor da virtude, poderia se opor aos rumos

políticos dominantes e propor outras vias, se necessário.

As crianças eram obrigadas a frequentar as escolas do Estado, que eram acampamentos militares. O resultado – sublinha o economista libertário Murray Rothbard (1999, p. 11) – era o controle absoluto do Estado sobre as crianças, uma educação uniformizada e a obediência passiva dos cidadãos. A educação feminina também era semelhante àquela dos totalitarismos modernos, produzindo uma mulher ligeiramente masculinizada, adestrada para servir melhor aos interesses do Estado e gerar filhos saudáveis.

Um novo instrumento político

Com o declínio do Império Romano e o desmantelamento do seu sistema institucional, a Igreja pouco a pouco assumiu as funções educativas, uma vez que os órgãos existentes eram incapazes de dar uma educação aos aspirantes ao clero. Assim, as igrejas paroquiais passaram a suprir esta deficiência. Desde então, à educação humanística que consistia no ensino tradicional dos romanos, somou-se a educação cristã, tendo como resultado a submissão da energia bárbara à ética cristã e à razão científica (DAWSON, 1965).

O IV Concílio de Toledo, em 633, declarou que a ignorância é a mãe de todos os erros e deve ser evitada principalmente nos sacerdotes, que têm o dever de educar o povo (NUNES, 1979). As escolas paroquiais aos poucos se expandiram no campo e nas cidades, e constituíram uma espécie de escola pública, que não oferecia educação apenas aos religiosos, mas — *cum summa charitate* — a todo aquele que, pobre ou rico, quisesse educar os filhos e não tivesse como fazê-lo por conta própria. Nem mesmo os aspirantes ao sacerdócio tinham a obrigação de se ordenar uma vez terminados os estudos, estando livres para optar pelo casamento se fossem vítimas da “fragilidade carnal”.

É a partir do advento da modernidade que a escola começa a tornar-se obrigatória. Foi Lutero quem inaugurou, segundo Rothbard (1999, p. 11), a defesa da escolarização obrigatória, no início da modernidade, com o objetivo claro de doutrinação religiosa, de combate ao catolicismo e às demais seitas protestantes. Como resultado dos pedidos de Lutero, o Estado alemão fundou a primeira escola pública moderna, em 1524. O Plano da Escola Saxã, posto em prática pelo seu discípulo Melanchthon, em 1528, tinha como objetivo abrir uma escola em cada aldeia. Em 1559, o duque Christopher, Eleitor de Wurtemberg, criou o primeiro sistema escolar obrigatório, com fichas para os alunos e multas aos que

faltavam. (ROTHBARD, 1999, p. 12).

Lutero, defensor de um Estado absoluto, no qual os súditos deviam obediência passiva e irrestrita, não aceitava a revolta nem mesmo em caso de violação do juramento ou do direito por parte do governante. No campo religioso, não tolerava a discussão com nenhum herege, apenas sua condenação sumária à fogueira. Esse é o espírito que anima o surgimento da obrigatoriedade escolar e, segundo Rothbard, se mantêm em grande parte da história.

Calvino, não menos intolerante, instituiu, em 1536, um sistema escolar em que a frequência era obrigatória. Apenas uma minoria de eleitos, pensava ele, deveria comandar a sociedade, devendo-se coagir o resto pela espada. Grande foi a sua influência em toda a Europa, especialmente na França e nos países baixos. Em 1560, os huguenotes solicitaram ao rei o estabelecimento de um ensino universal e obrigatório. A rainha Joana d'Albret, convertida ao calvinismo, instituiu a educação primária obrigatória na França. A Holanda calvinista estabeleceu a educação pública e obrigatória em 1609.

Foi, porém, o mais despótico Estado europeu da modernidade – a Prússia – que realmente conseguiu implantar um sistema de ensino obrigatório, semelhante ao que vemos hoje em quase todo o mundo ocidental, com frequência obrigatória para todas as crianças do Estado. O ministro Von Stein chegou a abolir as escolas particulares; instituiu-se um exame nacional e a certificação do Estado para todos os professores, através de um sistema burocrático que controlava tudo. Passou-se a exigir diploma escolar para o exercício das profissões e para a entrada na universidade. Aos poucos, as escolas particulares foram liberadas, mas tinham que seguir os padrões estatais.

Desta forma, o Estado prussiano tinha o controle efetivo das novas gerações e podia assegurar-se de que nada que ofendesse seus princípios fosse ensinado. Na base desse sistema educacional estava a ideia de que a unificação nacional seria impossível sem uma educação para todos. Indício claro, para Christopher Dawson (1965), de que escolarização obrigatória e controle estatal estão intimamente ligados é o fato de ela ter-se originado primeiro na Prússia, e não na França iluminista nem na Inglaterra da Revolução Industrial.

Na França, o ensino obrigatório – assim como o serviço militar – foi introduzido pela Revolução Francesa, em 1791, mas foi Napoleão quem efetivamente o instalou, sob o rigoroso controle do governo:

Foi obra de Napoleão a reconstrução de todo o sistema de educação nacional, desde os alicerces, e ele agiu de um modo tipicamente napoleônico. Ninguém, mais do que ele, estava consciente da importância da instrução para o império, mas a sua concepção de instrução tinha um caráter sociológico e político. “De todos os problemas políticos – escreveu em 1805

– a instrução é talvez o mais importante”. “Se um menino não aprende desde a infância a ser republicano ou monarquista, católico ou livre pensador etc., o Estado nunca poderá formar uma nação. Apoiar-se-á em bases indefinidas e inseguras, sempre exposto a desordens e mudanças¹⁷”. (DAWSON, 1965, p. 54).

O sistema educacional ficou sob o controle direto do Estado, transformando a profissão docente num ramo da administração pública: “depois de 1808 tornou-se ilegal fundar qualquer escola ou organização relacionada a qualquer tipo de instrução que não dependesse da Universidade Imperial e sem a autorização do seu chefe: o Grande Mestre¹⁸” (DAWSON, 1965, p. 55). Por vias diferentes e outra forma de governo, ele representou “a conclusão lógica do princípio jacobino da função cívica da instrução e do ideal enciclopédico de um sistema unificado e racional de educação nacional sob controle laico¹⁹” (DAWSON, 1965, p. 55).

A Universidade napoleônica marcou definitivamente os novos rumos da educação. Era “um monumento imponente ao novo poder que aspirava a controlar a vida intelectual da sociedade e a imprimir a marca indelével na mente do indivíduo nos anos em que ela era mais influenciável²⁰” (DAWSON, 1965, p. 55).

Com a restauração, o sistema de Napoleão foi desmontado, mas após a revolução de 1830 o ministro Guizot começou a renovar o poder do Estado. A derrota militar para a Prússia, anos depois, impulsionou, por desejo de vingança, uma “prussianização” das instituições. Iniciou-se uma política de imperialismo agressivo, e levantou-se um clamor para estender do ensino a todas as crianças, visando à formação da cidadania – que significava, essencialmente, inculcar o republicanismo e evitar outra restauração. Estabeleceu-se a obrigatoriedade escolar em 1882, e a Ordem dos Jesuítas, detentora da maioria das escolas particulares, foi expulsa do país. Novas escolas não podiam ser abertas sem a autorização do Estado, e podiam ser fechadas por uma simples ordem do ministério. Os atos de 1901 e 1904

¹⁷ Em italiano: “fu compito di Napoleone la ricostruzione dell'intero sistema di educazione nazionale, dalle fondamenta, ed egli si mise al lavoro in un modo tipicamente napoleonico. Nessuno fu più di lui conscio dell'importanza dell'istruzione per l'impero, ma la sua concezione dell'istruzione ebbe carattere sociologico e politico. ‘Di tutti i problemi politici - scrisse nel 1805 - l'istruzione è forse il più importante’. ‘Se il bambino non impara fin dall'infanzia ad essere repubblicano o monarchico, cattolico o libero pensatore ecc., lo Stato non potrà mai formare una nazione. Poggerà su basi non ben definite e non sicure, esposto in continuazione al disordine ed a cambiamenti”.

¹⁸ Em italiano: “dopo il 1808 divenne illegale fondare qualsiasi scuola o organizzazione concernente qualsiasi tipo di istruzione che non dipendesse dall'Università Imperiale e senza l'autorizzazione del suo capo: il Gran Maestro”.

¹⁹ Em italiano: “la conclusione logica del principio giacobino della funzione cívica dell'istruzione e dell'ideale enciclopédico di un sistema unificato e razionale di educazione nazionale sotto controllo laico”

²⁰ Em italiano: “un monumento imponente al nuovo potere che aspirava a controllare la vita intellettuale della società ed a apporre il suo marchio indelebile nella mente dell'individuo negli anni in cui essa era più influenzabile”.

suprimiram todas as escolas religiosas da França, aplainando o caminho para uma escolarização uniformizada (ROTHBARD, 1999).

Em outros países, o percurso foi semelhante. O Império Austro-Húngaro esforçou-se por uniformizar a educação, adotando quase que exclusivamente a língua alemã. A Espanha usou a escolarização obrigatória para suprimir o catalão e impor o castelhano. O sistema de ensino obrigatório serviu para que os governos impusessem certas línguas e destruíssem vários grupos linguísticos, o que foi um grande problema especialmente na Europa Central e Oriental.

Na Inglaterra, em virtude da liberdade e do individualismo tradicionais, houve muita resistência à educação obrigatória, que só começou a ser implantada a partir de 1870. Segundo Alvaro Vargas Llosa (1996), calcula-se que, por volta de 1840, 80% das crianças que trabalhavam nas fábricas inglesas eram alfabetizadas. Como a entrada do governo, através do subsídio de parte da mensalidade, começou, em pequena escala, em 1833, conclui-se que o Estado pouco contribuiu para a alfabetização. Quando, em 1870, criaram-se as primeiras escolas públicas, 93% dos adultos sabiam ler e escrever. A instrução obrigatória foi estipulada em 1880; as escolas públicas gratuitas só apareceram em 1918, e só em 1944 a frequência à escola tornou-se obrigatória.

Em geral, os países europeus adotaram um sistema escolar obrigatório por volta de 1900. Acreditava-se que isso ajudaria a acabar com a delinquência, mas o que se viu foi a sua expansão dentro da própria escola. Vargas Llosa ressalta que, estatisticamente, o aumento da criminalidade não acompanha o aumento da ignorância, mas sim a multiplicação do número de escolas.

Os maiores regimes totalitários do século XX – o fascismo, o nazismo e o comunismo – deram grande importância à escolarização obrigatória, e isso, por si só – diz Rothbard – já depõe contra ela. Na base do totalitarismo está a ideia de que a criança pertence não aos pais, mas ao Estado²¹. Esse uso da instrução não está preocupado com a formação intelectual, ou considera educação e a doutrinação como sinônimos. A criança é o alvo predileto por ser mais fácil de modelar e ainda incapaz de discutir racionalmente. Assim,

...em vez de um indivíduo se juntar aos seus semelhantes assumindo o esforço de os persuadir e correndo o risco de falhar, opta por uma intervenção ditatorial, baseada na superioridade do adulto [...] É por essa razão que, na Europa, a crença de que é necessário começar pelas crianças se se pretendem produzir novas condições tem sido monopólio principalmente

²¹ Uma ideia, diz Rothbard, já defendida por ninguém menos que o marquês de Sade.

dos movimentos revolucionários com tendências tirânicas, movimentos esses que, quando chegam ao poder, retiram os filhos aos pais e, muito simplesmente, tratam de os endoutrinar. (ARENDRT, 2000, p. 26).

Em muitos casos, diz Arendt (2000, p. 26), a preocupação aparente de educar esconde o propósito real, que é a coerção sem o uso da força. Determinar de antemão as escolhas políticas das crianças, diz ela, significa negar-lhes a possibilidade de uma atuação política autônoma. Se o homem é o *zoon politikon*, o animal político, diz Aristóteles, então o condicionamento político através da educação consiste em rebaixar os futuros “cidadãos” a uma condição infra-humana, impedindo que cada geração tenha sua própria possibilidade de inovar.

Socialização e formação profissional

A escolarização teve considerável importância, como fenômeno político, nos Estados Unidos, porque, americanizando os filhos dos imigrantes das diversas etnias, pôde fundir os mais variados grupos étnicos e dar-lhes um sentimento de unidade. No entanto, devido à autonomia da legislação entre os estados, não houve uma história uniforme da implantação da educação obrigatória.

A Nova Inglaterra, sob influência calvinista, promulgou uma lei instituindo a educação obrigatória já em 1642, para controlar qualquer dissidência possível. Mas é a partir de meados do século XIX que há uma grande campanha, por parte dos educadores, para a instituição do ensino público obrigatório.

Em Massachussets, o primeiro estado a implantá-lo, houve resistência maciça: 80% da população resistiu com armas, e o último reduto de resistência, Barnstable On Cap Cod, foi obrigado a entregar os filhos com a cidade assediada pelo exército, as crianças marchando escoltadas para a escola (GATTO, 1990, p. 2). Em 1900, a educação já era obrigatória em quase todos os estados.

A escola primária no século XIX tinha um caráter inequivocamente utilitário, diz Mannheim (1972, p. 43), para quem “o tipo falso de educação democrática tenderá a transformar tudo em termos de treinamento vocacional e ajustamento a uma ordem industrial [...] o sentido de herança, história e tradição será cortado pela raiz” (MANNHEIM, 1972, p. 45).

A propaganda da escolarização em massa era feita em termos que a santificavam, com promessas de um admirável mundo novo para a humanidade. B. G. Northrup, Secretário da Educação de Connecticut em 1872, defendia para as crianças o “direito sagrado” da educação, afirmando que deixá-las crescer na ignorância é um crime (GATTO, 1990, p. 22). “Direito sagrado” significava “obrigação”; Horace Mann, figura fundamental na expansão da escola americana, justificava-a afirmando que os pais entregavam “reféns” à “causa sagrada da educação”.

Os educadores sabiam que a educação destinada às massas era apenas uma formação elementar, útil para a convivência social e para o mercado de trabalho, mas não hesitavam em confundi-la com a educação tradicional, quando faziam a sua apologia. A confusão entre os dois termos, que prossegue até hoje, foi útil aos reformadores que pretendiam dar novos rumos à educação e, ao mesmo tempo, aproveitar o seu velho prestígio.

Muitos dos agentes engajados nesta “causa sagrada”, admitiam, em público, que as “escolas foram cientificamente projetadas para evitar que acontecesse uma educação além da conta”²², para manter o cidadão médio no seu humilde papel na vida, como admitiu William Harris, Comissário da Educação²³ nos Estados Unidos no final do século XIX (ALLIANCE, 2008). John Dewey, patrono da educação moderna e muito influente no Brasil, acreditava que uma das grandes virtudes da escola era sufocar a possibilidade de pensamento independente, porque “as crianças que sabem pensar por si mesmas estragam a harmonia da sociedade coletiva que está por vir, onde todos deveriam ser interdependentes²⁴” (DEWEY, apud ALLIANCE, 2008).

A concepção de Dewey, diz Dawson (1965), não se diferencia muito da educação religiosa que ele queria abolir, consistindo essencialmente na preparação espiritual pela qual os indivíduos passam a comungar dos mesmos valores (no caso, os democráticos). Ao abdicar

²² No original, em inglês: “Our schools have been scientifically designed to prevent over-education from happening. The average American [should be] content with their humble role in life...”.

²³ Não havia Ministério da Educação, nos Estados Unidos (foi criado em 1980). Naquela época, o comissário era um membro do Ministério do Interior, encarregado da gestão de assuntos educacionais.

²⁴ No original, em inglês: “The children who know how to think for themselves spoil the harmony of the collective society which is coming, where everyone would be interdependent”. Essa mentalidade parece tomada pelo horror de deixar ao homem a liberdade de acertar e de errar, como se homem, estando livre para escolher, tendesse preferencialmente ao mal e à desordem. “Não devemos esquecer”, diz Maritain (1968, p. 43) “que a própria liberdade pessoal está no centro da vida social, e que uma sociedade humana é, na verdade, um agrupamento de liberdades humanas que se submetem à obediência, ao bem comum, de modo a tornar essas liberdades pessoais capazes de atingir, em cada um, a plena e verdadeira realização humana [...] opor educação para a pessoa e educação para a comunidade não é somente vão e superficial; na verdade, a educação para a comunidade implica e requer, antes de tudo, a educação para a pessoa. Em compensação [...] não se forma o homem senão no seio de uma comunidade onde a compreensão cívica e virtudes sociais já começam a despertar”.

da ênfase nos conteúdos cognitivos em nome da socialização, a educação pública não se diferencia muito dos objetivos da educação tribal, que serve de preparação para o cumprimento dos deveres sociais elementares:

Os povos mais primitivos que conhecemos não alcançam, porventura, esses mesmos fins de participação social e de experiência comum, com os seus ritos de iniciação e com as suas danças tribais, de um modo tão completo quanto os modernos pedagogos obtêm com os seus elaborados programas de integração da escola com a vida e a experiência coletiva?²⁵ (DAWSON, 1965, p. 98).

Robert Owen e Frances Wright, no século XIX, defendiam um sistema educacional que uniformizasse ao máximo o comportamento dos alunos. Para eles, o Estado deveria se incumbir totalmente da educação das crianças, tirando-as dos pais. Elas seriam mantidas em escolas de tempo integral, onde usariam as mesmas roupas, comeriam as mesmas coisas, fariam as mesmas atividades, com o objetivo de minimizar a influência dos pais sobre as crianças, evitando assim a sobrevivência de valores e crenças que não fossem as defendidas pelo Estado. Seria uma educação pelo Estado e para o Estado, “para a honra, a felicidade, a virtude e a salvação do Estado” (apud ROTHBARD, 1999, p. 24).

A ideia totalitária de que as crianças devam ser adestradas para servir ao Estado foi defendida por Hegel, que exerceu muita influência nas gerações seguintes, especialmente na Prússia, cujo sistema educacional entusiasmou inúmeros educadores americanos. O mais influente de todos, o filósofo John Dewey, era um ardente defensor do controle estatal, advogando a supressão das tendências individualistas²⁶. Em 1922, o filósofo publicou um estudo de psicologia social²⁷ que exerceu profunda influência, “com a noção típica de engenharia social em que, por exemplo, a escola é considerada antes de tudo um meio de derrubar barreiras entre as classes e, só secundariamente, como estabelecimento de ensino”

²⁵ Em italiano: Forse che i popoli più primitivi che ci sia dato conoscere non raggiungono questi grandi fini di partecipazione sociale e di esperienza comune con i loro riti di iniziazione e con le loro danze tribali, in modo altrettanto completo di quanto ottengono i moderni pedagogisti con i loro elaborati programmi riguardanti l'integrazione della scuola con la vita e la partecipazione all'esperienza collettiva?

²⁶ O historiador britânico Anthony Sutton (1983) revelou uma série de documentos que demonstram como os membros de uma sociedade secreta, fundada no século XIX, reunindo as famílias mais poderosas dos Estados Unidos, fundaram diversas associações – a Associação de História, a Associação Econômica, a Associação Psicológica, a Sociedade Química – com o intuito de manejar dialeticamente o grosso da produção intelectual americana para os fins da elite política. Na educação, o sistema de Dewey foi inaugurado e promovido pelos membros da Ordem, cuja matriz filosófica era de origem hegeliana.

²⁷ John Dewey. *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York: Modern Library, 1922. Dewey (apud HUISMAN, p. 278) acreditava que “não há diferenças fundamentais entre operações naturais, como a digestão e a respiração, e operações adquiridas, tais como a fala e a honestidade. São coisas feitas pelo meio ambiente através de estruturas orgânicas ou de disposições adquiridas”.

(HUISMAN, 2001, p. 278).

Woodrow Wilson, presidente dos EUA de 1912 a 1921, defendia a existência de um grupo de pessoas formadas pela educação liberal, e outro, muito maior, destinado a compor um contingente de mão-de-obra instruída²⁸ (GATTO, 2009, p. xx). É para esse segundo grupo de pessoas que foi projetada a instrução universal e obrigatória. É evidente que as elites que a instituíram não estavam preocupadas com o desenvolvimento de cada indivíduo mas, sobretudo, com a construção de uma nova sociedade – a sociedade da cultura de massa – na qual os cidadãos fossem mais parecidos entre si, de modo a evitar possíveis conflitos e surpresas indesejadas. Cidadãos previsíveis seriam mais facilmente governáveis e mais seguros para as empresas, tanto como trabalhadores, quanto como consumidores.

Para Taylor Gatto, as escolas habituariam as crianças a estabelecer os mesmos hábitos de reação às autoridades, a conformar-se com pequenas ordens tediantes cujo sentido lhes escapa, a adequar-se psicologicamente à autoridade da “opinião pública” em miniatura representada pelos colegas. “Temos que considerar as escolas como elas realmente são: laboratórios de experimentação das mentes dos jovens. A escolarização obrigatória pode ajudar apenas acidentalmente; sua verdadeira finalidade é criar servidores²⁹” (GATTO, 2009, p. xxii). A mesma conclusão tirou-a Mauro Laeng (1978, p. 231): a pedagogia aproximou-se, no século XX, da “*tecnologia de conduta*, isto é, estudo de técnicas de modificação do comportamento³⁰”.

É claro que, apesar desses reformadores, a maioria dos professores provavelmente mantinha as concepções educativas tradicionais. Ao longo da implantação da escola de massa, nos Estados Unidos, houve muitas vozes discordantes que percebiam a gravidade das consequências do controle estatal da educação.

Mas, seja porque os professores não conheciam as verdadeiras ações e intenções dos reformadores, seja porque não entreviam o alcance geral das transformações, o fato é que

²⁸ O sociólogo Karl Mannheim (1972, p. 44) já alertava que “a educação num Estado democrático deve guardar-se da noção de que há de ser substancialmente a mesma para todos”. Mas isso significa que a maioria deva ser adestrada para uma servidão mais eficiente?

²⁹ No original, em inglês: “wake up to what our schools really are: laboratories of experimentation on young minds, drill centers for the habits and attitudes that corporate society demands. Mandatory education serves children only incidentally; its real purpose is to turn them into servants”.

³⁰ Em 1933, Max Mason, presidente da fundação Rockefeller, anunciou que estava em curso um programa abrangente para o controle do comportamento humano (GATTO, 2000, p. 47). “No passado”, escreveu Frederick Taylor (apud GATTO, 2000, p. 47), “O homem foi o primeiro. No futuro, o Sistema deve ser o primeiro”. Ellwood Cubberley (apud GATTO, 2009, p. xxi), discípulo de Dewey e decano da Universidade de Stanford, disse em 1934: “Nossas escolas são fábricas onde o produto bruto (a criança) é plasmado e modelado”. O gerenciamento científico se espalhou rapidamente das indústrias para as escolas para conseguir este objetivo.

a maioria serviu como colaborador inconsciente das reformas. Poucas décadas depois, os novos objetivos da educação eram aceitos em todo o mundo sem muito estranhamento, como “preparação de especialistas numa sociedade tecnológica” pela qual “a educação se converte em fator central de seleção para distribuição social de oportunidades” (DELORENZO NETO, 1974, p. 134).

Não podemos nem mesmo dizer que esta reorientação da escola tenha alcançado os objetivos propostos: muitos industriais já reconhecem que, devido às mudanças imprevisíveis da economia e da tecnologia, a formação dos empregados, se feita pela escola, torna-se rapidamente obsoleta (como no caso do ensino da informática). “Para enfrentar a rapidez das mudanças tecnológicas, seria bem melhor uma sólida formação nas disciplinas fundamentais, que permitam uma rápida adaptação ulterior” (STAL; THOM, 1987, p. 33).

Não é apenas por tender a tratar os homens como coisas que a técnica se mostra nociva. Ela não foi capaz de substituir, de forma satisfatória, as humanidades como ideal educativo. Como observam Stal e Thom (1987, p. 33-34),

sem negar o valor intrínseco da técnica [...] não se poderia elevá-la a modelo cultural, nem considerá-la fornecedora de ideal, como o foram as humanidades clássicas. A técnica submete-se ao útil, que é um valor subordinado que não pode fornecer um padrão do Bem. [...] Além disso, a rapidez da sua evolução a torna periodicamente caduca.

O uso da escola como um instrumento para a construção de uma ordem social favorável ao governo e às grandes corporações não foi uma característica exclusiva da escola americana, mas ali esteve presente de forma mais visível e exemplar, espalhando a sua influência pelo resto do mundo. Essa nova educação, especialmente fornecida às massas, foi ministrada em escolas que lembram indústrias, nas quais as crianças são confinadas por vários anos. Sua infância é sacrificada em nome de uma organização social favorável a poucos privilegiados. Na época em que até a morte, em Auschwitz, foi industrializada, não espanta que tenham feito o mesmo à infância e à educação.

O fim da liberdade educacional

No Brasil, a instrução obrigatória, “um dos dogmas que a consciência geral tem estabelecido” foi defendida desde a época Imperial por Antônio de Almeida Oliveira (2003, p.

67). Ele acreditava que “o ignorante vive inútil, se não exercendo o mal” (OLIVEIRA, 2003, p. 73), mas defendia um ensino livre, em que os pais pudessem educar em casa e as escolas particulares não fossem regulamentadas pelo governo, mesmo no caso de oferecerem um ensino de baixa qualidade.

Na época da Primeira República, a estrutura federativa, concedendo autonomia aos estados, impedia a existência de política educativa nacional (SHIROMA, 2002). O Ministério da Educação foi criado pelo ditador Getúlio Vargas, que pôs fim ao modelo federativo da República Velha, centralizando o comando. Educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, inspirados no exemplo de Dewey, defendiam que o Estado “organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita” (MEC, 2011). Mais tarde, já no período do Estado Novo, as reformas de Gustavo Capanema, entre 1942 e 1946, possibilitaram ao governo da União o poder de estabelecer diretrizes sobre todos os níveis da educação nacional. Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024.

O Brasil, na década de 1950, estava entre os países com maior índice de analfabetismo na América Latina, à frente apenas de países como República Dominicana, Salvador, Nicarágua, Honduras, Bolívia, Guatemala e Haiti (PEREIRA, 1967). As discussões internacionais sobre os baixos níveis de desenvolvimento apontavam para a necessidade de um investimento maciço na instrução como forma de acelerar o crescimento econômico, reduzir a miséria e melhorar o padrão de vida da maioria da população.

Desde então, cresceram muito os investimentos no setor, com grande aporte de fundos provenientes de organismos internacionais. Junto com o dinheiro, veio embutida uma nova concepção educativa, que fechou a porta a outras possibilidades não dirigidas ao desenvolvimento econômico e à transformação social³¹. A educação, a partir do momento em que é financiada por órgãos que visam ao desenvolvimento econômico, será cobrada em vista do retorno financeiro. A escola, considerada como alavanca para o desenvolvimento econômico, se transforma num setor da indústria.

O regime militar, no mesmo caminho, procurou difundir largamente a escola, massificando-a de acordo com as recomendações do acordo internacional MEC/USAID. Em 1968, houve a LDB do ensino superior que, segundo o MEC (2011), “representou um *avanço* na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional *único* para as

³¹ Já em 1962, a UNESCO/CEPAL/OEA/OIT/FAO defendia uma escola voltada ao desenvolvimento, com um mínimo 200 dias letivos, 5 horas por dia, mudanças de critérios para minimizar as repetências etc. (PEREIRA, 1967).

universidades públicas e privadas” (grifo nosso). A Lei 5.540

...extinguiu a cátedra [...] introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva dos professores, criou a estrutura departamental, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, criou o sistema de créditos por disciplinas, instituiu a periodicidade semestral e o vestibular eliminatório [...] foi implementada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (SHIROMA, 2002, p. 37).

A Lei 5.692, de 1971, ampliou a obrigatoriedade escolar para oito anos, eliminando o exame de admissão ao ginásio. Em 1990, O Brasil, um dos nove países com mais analfabetos no mundo, assinou um acordo internacional comprometendo-se a dar educação básica e de qualidade para todos. Durante a década de 90, procurou cumprir o acordo a todo custo, mesmo sem conseguir a qualidade³².

No Brasil, a legislação que regula a frequência à escola tornou-se progressivamente mais autoritária, mesmo depois da Constituição democrática de 1988. As constituições outorgadas pelo Estado Novo e pela Ditadura Militar reconheciam a possibilidade da educação em casa:

A ironia histórica é que as constituições anteriores, mesmo as outorgadas em 1937 e 1967, referiam-se expressamente ao ensino no lar, enquanto a “Constituição Cidadã” de 1988 incluiu dispositivo autoritário que obriga a matrícula na rede formal de ensino, desprezando a vontade dos pais. Nesse ponto, é relevante aprender com a tão criticada constituição de 1937, que estabeleceu a ditadura do Estado Novo: “art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”. (SEVERO, 2005).

Recentemente, foi publicada no Diário oficial da União uma nova regulamentação para a obtenção do diploma do Ensino Médio, que foi interpretada por muitos como uma liberação da educação doméstica. A nova norma não mais exige a conclusão do Ensino Fundamental para a obtenção do diploma do Ensino Médio. Agora,

9.2.1. Para obter certificado de conclusão do Ensino Médio, os(as) participantes devem:
a) Ter 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova do ENEM 2010;

³² Nesta época, foi introduzida a “progressão continuada”, e muitos professores, perplexos, não entendiam o porquê de um sistema que aprovava automaticamente os alunos. O Brasil tinha acordos e metas internacionais a cumprir, definidas desde fora, e havia financiamento do Banco Mundial em jogo.

- b) Ter atingido o mínimo de 400 pontos em cada uma das áreas de conhecimento do ENEM;
- c) Ter atingido o mínimo de 500 pontos na redação. (BRASIL, 2010).

Na legislação brasileira, porém, há outras disposições em contrário. No artigo 208 da Constituição, está escrito que o Estado deve garantir o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, e no 3º parágrafo, consta que “compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”, obrigação que vem reiterada no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O Código Penal considera que é crime de abandono intelectual “deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar”, com pena de detenção de quinze dias a um mês, ou multa³³.

A Constituição de 1988, alegando defender os direitos das crianças, suprimiu a educação em casa – permitida em muitos países, que respeitam a Declaração Universal dos Direitos do Homem que, no Art. 26, §3º, reza: “os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”³⁴. “As medidas mais duras contra as famílias que querem exercer seu direito de escolha”, diz o escritor Júlio Severo (2005) “não ocorreram no passado, nem mesmo no período militar: aconteceram na Constituição de 1988”.

Nem mesmo um sistema escolar que produzisse ótimos resultados – o que, definitivamente, não é o caso do Brasil – deveria impedir que os pais escolhessem a melhor educação aos próprios filhos. Uma das justificativas mais apresentadas para a proibição é que os pais que deixam as crianças fora da escola, na maior parte dos casos, pretendem colocá-las para trabalhar. O educador Cláudio Oliver discorda: “trabalho infantil e exploração são crimes previstos e perpetrados no contra turno da escola. Pais exploradores não precisam da compulsoriedade escolar para deixar de cometer crimes” (NO BRASIL, 2011). O educador João Malheiro diz que “toda a questão do homeschooling é ideológica, não racional” (NO BRASIL, 2011), e por isso educadores, legisladores e juízes insistem em igualar negligência

³³ Atualmente, a Justiça permite que apenas um pai, o educador e professor da Universidade Estadual de Maringá, Luiz Carlos Faria da Silva, eduque os filhos em casa, sob supervisão do governo (CZELUSNIAK, 2011).

³⁴ Contrariando ainda mais a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o MEC instituiu, com os PCNs, o ensino de “temas transversais”, graças aos quais os professores podem gastar o tempo precioso das aulas, fugindo do conteúdo disciplinar, em assuntos como sexualidade, relações familiares, questões políticas etc., contradizendo o ensinamento dos pais em domínios controversos e delicados. Com os “temas transversais”, abre-se espaço para a doutrinação e a prática da engenharia social nas escolas.

na educação com educação independente.

*

O sistema usado por milhares de anos pelas classes dirigentes europeias foi o de uma educação conduzida pelas famílias ou sob o seu controle, por professores ou por escolas que respondessem à demanda familiar. Essa educação contribuiu para formar uma civilização poderosa que se expandiu por todos os continentes. Mas, agora, raramente reivindica-se a legitimidade desse tipo de educação.

O fim das discussões acerca do sujeito responsável pela instrução dos filhos – os pais ou o Estado – significou, ao mesmo tempo, a supressão de uma das alternativas. Respondendo a uma demanda de pais que, requerendo a permissão de adotar a educação doméstica, invocaram a velha máxima jurídica segundo a qual a família tem “*potestas ex generatione* ou *ex natura*”, o parecer do Superior Tribunal de Justiça apresentou a objeção que:

Os filhos não são dos pais, como pensam os Autores. São pessoas com direitos e deveres, cujas personalidades se devem forjar desde a adolescência em meio a iguais, no convívio formador da cidadania. Aos pais cabem, sim, as obrigações de manter e educar os filhos consoante a Constituição e as Leis do país, asseguradoras do direito do menor à escola [...] (BRASIL, 2002).

O parecer talvez seja correto do ponto de vista legal. Ele contraria, no entanto, uma tradição secular do direito que confere o aos pais a responsabilidade de educar os filhos. Parece haver uma contradição, também, com o fato de que as crianças são consideradas incapazes de responder legalmente pelos seus crimes até a maioridade – devendo recair a responsabilidade sobre os pais ou responsáveis – mas se tornem titulares do direito tão logo se trate da responsabilidade educativa. É de se notar, também, que “direito”, neste caso, é uma palavra semanticamente imprópria para designar “obrigação inexorável”.

A justificativa intelectual, contudo – as personalidades se devem forjar desde a adolescência, em meio a iguais – é produto do ambiente cultural, um clichê sem base sólida nem respaldo legal. Não há lei que diga que a personalidade “se deve forjar desde a adolescência, em meio a iguais”; é apenas uma ideia derivada do ambiente cultural, que dá uma importância desmesurada à “socialização”. O que significa, por outro lado, “em meio a iguais”? Iguais em idade, em poder aquisitivo, parentesco, em religião? Aliás, por que os adolescentes devem forjar a sua personalidade “desde a adolescência, em contato com iguais”, e não de outra forma? Por que não: “desde a infância, no contato com a família e os diversos tipos de pessoas, de diversas idades e classes”?

O Estado, para a criança, é apenas uma entidade abstrata. Os pais, por sua vez, são os “produtores” da criança, com a qual têm uma relação de amor e intimidade. A família, diz Maritain (1968, p. 55), é a esfera educacional fundamental porque diretamente baseada na natureza. A transferência da responsabilidade educativa dos pais para o Estado é o rompimento de uma ligação profunda e de um vínculo concreto e natural, por outro abstrato e burocrático, a ser exercido por um estranho.

“A solução não está em afastar a família ou a escola”, diz Maritain (1968, p. 56), “é inevitável uma tensão recíproca entre ambas”. O simples fato, porém, de que não se coloque a questão nesses termos – o desaparecimento da discussão, em suma – é sinal de um eclipse da consciência, da morte de uma possibilidade educativa que sempre foi a mais comum ao longo da História.

O professor Carlos Roberto Jamil Cury (2006), da PUC de Minas Gerais, defensor da obrigatoriedade escolar, baseia-se na justificativa de Bobbio (apud CURY, 2006, p. 3), segundo o qual

...existem reformas igualitárias que não são liberadoras, como, por exemplo, toda reforma que introduz uma obrigação escolar, forçando todas as crianças a ir à escola, colocando todos, ricos e pobres, no mesmo plano, mas por meio de uma diminuição da liberdade,

que serve para não restringir a liberdade do outro. Mas que restrição é essa? De que forma um pai, educando os filhos em casa, pode restringir a liberdade de quem quer que seja? Pelo contrário, estará destinando o dinheiro que paga em impostos exclusivamente à educação dos outros.

A “reforma igualitária” é considerada como um bem em si, apesar de produzir a diminuição da liberdade; mas, como observa George Harris (apud ROTHBARD, 1999, p. 4), o igualitarismo é essencialmente anti-humano, por reprimir a tendência natural do homem à diversidade, e só se exerce mediante a força e o nivelamento por baixo.

Remetendo à perspectiva interacionista de Mollo-Bouvier (2005), segundo o qual a vida coletiva é “conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro”, e com base na distinção de Berger e Luckmann (2001) entre socialização primária – vivenciada sobretudo na infância, em ambiente familiar – e a secundária, em ambientes públicos, Cury (2006, p. 670) afirma que “a família não dá conta das inúmeras formas de vivência que todo cidadão participa e há de participar para além dessa primeira socialização”, sendo a escola uma importante “agência de socialização secundária”. “Como uma agência

socializante”, diz Cury (2006, p. 671), “a instituição escolar propicia tanto a transmissão do acúmulo de conhecimentos por meio do desenvolvimento das capacidades cognitivas quanto a transmissão de normas, valores, atitudes relativas à vida social³⁵”.

À parte o fato de que a “construção do outro” seja um conceito bastante discutível, não se justifica que a escola seja indispensável na “construção do outro” – mesmo que fosse um ambiente maravilhoso. A maioria das pessoas está privada de frequentar muitos ambientes excelentes, e isso não significa nenhuma mutilação educativa. Por outro lado, a afirmação de que “a família não dá conta das inúmeras formas de vivência” é totalmente despropositada, visto que a educação familiar não visa substituir todo e qualquer convívio social para além da família, mas apenas fornecer uma instrução de maior qualidade, num ambiente mais saudável. A criança continua tendo acesso a todos os outros ambientes públicos³⁶.

A escola é vista como uma entidade abstrata: são louvados os seus benefícios hipotéticos, que representam como que a essência da escola; já os malefícios e danos reais que ela vem causando a milhões de crianças são apenas detalhes acidentais, acidentes de percurso que não prejudicam a santidade da causa.

Os defensores da obrigatoriedade escolar justificam a sua causa alegando as possíveis virtudes da escola e, por outro lado, apontando os possíveis problemas da educação familiar, numa atitude maniqueísta que recusa a considerar a realidade nas suas contradições. É preciso admitir que, no mundo real, a escola não representa o Bem nem o Mal. Para certo tipo de aluno, certa escola poderia ter um efeito benéfico. E um aluno sem interesse pelos estudos pode ter resultados ruins mesmo numa excelente escola.

É possível que algumas escolas deem uma educação e um ambiente melhores que muitas famílias, como é possível que algumas famílias propiciem uma educação e um ambiente superiores. Assim como a constatação de que a maioria das escolas oferece um péssimo ambiente e uma péssima educação não justificaria a proibição da educação escolar, também a conjectura de que as famílias poderiam dar uma educação inadequada não serve para tornar ilegítima a educação familiar.

Se os defensores da educação escolar creem que ela é desejável na sociedade

³⁵ A velha máxima jurídica de que a família tem “*potestas ex generatione* ou *ex natura*”, para Cury, deveria ser restringida à faixa etária de 0 a 3 anos! Ele lembra, acertadamente, que as sociedades, à medida que se tornam mais complexas, destinam a outras instituições muitas tarefas que, antes, cabiam à família. Mas isso não significa que, necessariamente, toda delegação de poderes às outras instituições seja benéfica e necessária, e que se deva criminalizar as práticas anteriores, como foi feito com a educação doméstica.

³⁶ Como veremos mais adiante, Arendt (2000) demonstra que a exposição precoce da criança à “socialização secundária” é prejudicial à sua educação.

contemporânea, por que não se contentam em desejar a sua oferta? Qual a necessidade de proibir os caminhos educativos alternativos? Esta defesa intransigente da educação escolar como única forma legítima de educação é um reflexo do totalitarismo presente na sociedade contemporânea, que tende a submeter tudo ao controle direto ou indireto do Estado, visando à modelagem das gerações futuras³⁷.

Como afirmou John Stuart Mill (2000), o Estado deve intervir na liberdade do indivíduo somente para a proteção, e não para benefício do indivíduo. Para Herbert Spencer (apud ROTHBARD, 1999, p. 8), só poderia ser chamado de infração de direitos um ato que restringisse a liberdade, o que não é o caso de um pai que descuida da educação do filho. Toda infração de direitos seria necessariamente ativa; a não execução de um direito não pode constituir uma violação de direitos.

Ao subverter a noção de “direito”, tomando para si a tarefa de instituí-lo à força, o Estado passa a ter um controle monopolista da educação: o Estado dirá para que educar, definirá o padrão pelo qual será medida a eficiência da educação, dará a palavra final quanto aos métodos apropriados. Poderá definir a concepção de cidadão-padrão e criar um sistema para produzi-los. Um sistema controlado pelo Estado tenderá a promover a si mesmo como o melhor sistema, independente de qual seja ele³⁸.

O controle estatal transforma as escolas particulares em extensões da escola pública. Em um país realmente livre, as pessoas teriam o direito de permanecer analfabetas ou não frequentar escolas, adquirindo educação formal por conta própria. Houve grandes homens que receberam educação em casa, como o inventor Thomas Edison, os estadistas Abraham Lincoln, George Washington, Woodrow Wilson, Theodore Roosevelt, e o economista John Stuart Mill³⁹. Outros, sem ter cultura, conseguiram construir fortunas e realizar proezas, como o ex-presidente Lula, que, com apenas quatro anos de estudo escolar, sem jamais dominar o português culto, conseguiu chegar à presidência da República.

Se o governo instituísse uma imprensa estatal obrigatória, estipulando o padrão

³⁷ Só assim podemos entender a afirmação de que o ensino ministrado na escola deve ter prioridade “em influência e esfera de ação, devendo prevalecer sobre os outros ‘processos formativos’” (CURY, 2006, p. 677), e deveria se materializar já a partir dos 4 anos de idade. O mais interessante é que a maioria destes educadores é bem intencionada, e não parece perceber o caráter totalitário das suas ideias. Da parte de intelectuais, que deveriam ter a obrigação de conhecer a fundo o que dizem, trata-se, como bem sintetizou Olavo de Carvalho, de uma “inocência perversa” ou de uma “estupidez criminosa”.

³⁸ Como lembra a escritora Isabel Paterson em *God of machine* (1943, p. 258), o Estado reprimirá qualquer conhecimento que exponha a loucura da sua autoridade. A ninguém seria permitido mostrar o absurdo do materialismo científico na Rússia comunista, ou demonstrar a inconsistência da teoria racista na Alemanha de Hitler.

³⁹ Segundo o Christian & Homeschool Resource Center. Disponível em: <http://www.christianhomeschoolers.com/hs_famous_homeschoolers.html>. Acesso em 13 out. 2011.

dos jornais particulares, o fato seria considerado um escândalo, um atentado à livre expressão. No entanto, o mesmo acontece à livre educação, e o seu malefício é muito mais grave porque atinge as mentes ainda informes das crianças. Sob esse ponto de vista, pode-se afirmar que

A cultura moderna não é, de fato, de caráter pluralista, como foi afirmado por alguns estudiosos de sociologia; ao contrário, é mais unitária, mais uniforme e mais fortemente centralizada do que qualquer outra cultura que tenha existido até agora. E a educação moderna foi um dos fatores mais importantes para alcançar esse resultado, visto que coloca todas as gerações de jovens sob as mesmas influências de ideias durante o período mais impressionável das suas vidas⁴⁰. (DAWSON, 1965, p. 132-133).

Em outros países, os problemas decorrentes da escolarização da sociedade podem ser solucionados, em parte, devido à possibilidade de educar as crianças em casa (homeschooling). Só nos Estados Unidos, esta iniciativa já conta com cerca de 1,5 milhões de crianças (NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 2008).

A obrigatoriedade à instrução é uma restrição da liberdade, que poderia ser contrabalançada com a garantia de liberdade no campo educativo. A história da instrução obrigatória, no entanto, sempre foi, de degrau em degrau, rumo a uma crescente limitação dos direitos: primeiro, a instrução obrigatória; em seguida, a escolarização obrigatória; logo em seguida o controle e regulamentação das escolas pelo Estado; depois, a uniformização do currículo, definido desde cima pelo Estado, de modo que já não há nem mesmo a possibilidade de modelos educacionais alternativos⁴¹. O último passo é a uniformização dos currículos no âmbito internacional⁴². A história da escolarização obrigatória, a despeito de eventuais benefícios, é a história da escalada da repressão e do totalitarismo⁴³.

⁴⁰ Em italiano “La cultura moderna non è infatti di carattere pluralistico, come è stato affermato da alcuni studiosi di sociologia; al contrario è più unitaria, più uniforme e più fortemente centralizzata ed organizzata di qualsiasi altra cultura esistita fino ad ora. E l'educazione moderna è stata uno dei fattori più importanti per raggiungere questo risultato poiché essa pone tutte le generazioni dei giovani sotto le stesse influenze di idee durante il periodo più impressionabile della loro vita”.

⁴¹ Na URSS, logo depois da revolução de 1917, houve um primeiro período de “efervescência” e “libertação”, para construir a escola nova e destruir a antiga, já obsoleta. Instalada a desordem geral, o anseio natural era pela reinstauração da ordem, e todos respiraram aliviados quando o Partido impôs um modelo mais autoritário. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, durante a gestão de José Serra (ex-militante comunista), para superar a desordem geral, colocou em prática o mesmo modelo. Seria um paralelismo perfeito, se não fosse pelo fato que as escolas particulares estão, cada vez mais, adotando apostilas do mesmo fornecedor. A padronização parece ser, em todos os casos, o destino do ensino massificado.

⁴² Como veremos mais adiante, em *Educação globalizada e engenharia social*

⁴³ Isto é ainda mais grave devido às possibilidades de controle social desenvolvidas pela tecnologia: “Assim nos encontramos diante de um conflito entre a natureza humana e a civilização que é muito mais grave do que qualquer outro já visto no passado, uma vez que o campo tecnológico compreende em si um sistema de controle social de alcance vastíssimo e quer uma coordenação mais completa das disciplinas sociais, que até o presente momento gozaram de uma independência considerável” (DAWSON, 1965, p. 178). Em italiano: “Così ci troviamo di fronte ad un conflitto tra la natura umana e la civiltà che è molto più grave di qualsiasi

Rumo ao controle global

As políticas educacionais tendem a se uniformizar em todo o mundo. Na geopolítica globalista, as democracias têm, aparentemente, mantido a sua estrutura básica, mas muitas decisões se transferem dos parlamentos para organismos internacionais – como a UNESCO, a OMS etc. – em que não há representatividade democrática. O homem comum está distante das instituições supranacionais que estabelecem as diretrizes mais importantes para a saúde, a educação, a economia, ditadas por uma elite burocrática que planeja e financia a implantação dos seus projetos ao redor do mundo. A soberania nacional dos países torna-se mais nominal que real, visto que a origem e o centro da discussão têm uma relação muito remota com o eleitor.

Karl Mannheim (apud CARPEAUX, 2005) acreditava que o futuro traria a planificação de todos os setores da vida social. Mas, como nota Olavo de Carvalho (2010c), para que se possa instituí-la, não basta a ação espontânea das forças atuantes; é necessário um centro organizador, e este tem que ser infinitamente mais poderoso que as diversas partes para dirigi-las.

O Estado, até mesmo nas modernas democracias, tem um poder efetivo muito maior do que, em épocas anteriores, tinham os tiranos mais poderosos: controla o sistema de saúde, a educação, o sistema financeiro e os sistemas de comunicações. Além disso, uma parte das informações – talvez a mais importante – jamais chega ao eleitor comum, ficando restrita aos serviços de inteligência.

Julían Marías (1966) via, com razão, o totalitarismo como um caráter essencial da nossa época: o governante, inacessível ao cidadão comum, tem o poder de moldar a sociedade numa escala nunca imaginada antes. Como observa Karl Bracher, grande historiador do nazismo, o totalitarismo é

...uma tendência que é diretamente inerente a todos os Estados modernos, à medida que estes tendem a um domínio perfeccionista (*management*) das crises socioeconômicas e ao desenvolvimento eficiente do país mediante uma monopolização política e ideológica do poder. (BRACHER, apud MACIEL DE BARROS, 1987, p. XXIX).

altro verificatosi in passato, poiché il campo tecnologico comprende in sé un sistema di controllo sociale di portata vastissima e vuole un coordinamento più completo delle discipline sociali, che fino a questo momento avevano goduto di una considerevole indipendenza”.

A instrução não escapa a esse destino. Organismos como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), ao medir o desempenho escolar dos países membros, conduzem sutilmente os ministérios a seguir a receita⁴⁴ do sucesso. O resultado é, obviamente, a centralização do comando e a padronização de currículos e manuais⁴⁵.

A centralização e o avanço dos meios tecnológicos, se facilitam a tarefa dos governantes, não impedem o surgimento de novos problemas, menos evidentes na escala regional. Com o enfraquecimento das fronteiras, coloca-se o problema da unidade cultural do mundo globalizado, necessária para uma convivência razoável e pacífica, e torna-se mais complexa a sua gestão. Como todas as grandes civilizações se apoiam em uma visão de mundo comum, os agentes encarregados da construção da nova sociedade global sentiram a necessidade de se apoiar numa ordem social harmônica. Mas, enquanto no Cristianismo, no Islã e no Judaísmo havia uma organicidade interna, sem necessidade de controle externo (não existiam condições técnicas para tanto), no mundo atual faltam os princípios comuns capazes de organizar a convivência entre os povos. Em compensação, existem inúmeras técnicas que permitem tentar a construção, desde fora, desta unidade.

O relativismo multicultural é uma das apostas na tentativa de promover uma convivência pacífica, ainda que suscite, frequentemente, um discurso vitimizador e rancoroso. A luta contra inimigos comuns, reais ou imaginários, é outro cavalo-de-batalha: daí a importância desmesurada atribuída a supostos cataclismos – como o buraco na camada de ozônio, o aquecimento global, a gripe aviária, a gripe suína, o fumo – os quais, passado algum tempo, sem que se tenham cumprido, são simplesmente deixados de lado. De qualquer forma, eles abrem caminho para o planejamento do futuro com base no “desenvolvimento sustentável”. Federico Mayor, Diretor Geral da UNESCO de 1987 a 1999, acredita que a vida

⁴⁴ A influência das ações políticas para a padronização internacional dos currículos já dura pelo menos algumas décadas. O governo brasileiro, desde a ditadura militar – com o pacto MEC-USAID, sob o patrocínio de David Rockefeller – faz acordos internacionais para a “modernização” da educação, eliminando o currículo tradicional em nome de uma escola utilitária (ALVES, 1968). Com a abertura democrática, esta tendência aprofundou-se especialmente no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, quando o Brasil recebeu financiamento do Banco Mundial para a implantação de projetos educacionais.

⁴⁵ Charlotte Iserbyt (1999, p. XVII) mostra como uma série de manobras são criadas para afastar o cidadão comum e mesmo os professores do gerenciamento mais direto da educação. Por exemplo, criou-se o debate sobre o custo da educação básica: deveria recair sobre os contribuintes em âmbito municipal, com aumento direto dos impostos, ou sobre o poder e o orçamento estadual? Os contribuintes, interessados em evitar o aumento dos impostos, preferiram a segunda opção, sem perceber que não teriam como pressionar nas questões estritamente educacionais, uma vez que o centro de decisão ficasse distante e de difícil acesso. O que Iserbyt revela é que o problema inicial, relativo aos impostos, era uma manobra cunhada para conduzir ao fim desejado, isto é, a centralização do comando. É a aplicação de um esquema dialético, no qual cria-se um problema (a tese) que produzirá uma resposta (a antítese), chegando-se ao fim desejado de antemão (a síntese).

na Terra precisa transformar-se muito se quisermos que satisfaça às necessidades humanas no futuro. Devemos, diz ele, trabalhar para conseguir um futuro viável, e a educação, nesta empreitada, é uma peça chave para produzir “as mudanças profundas de pensamento indispensáveis para a preparação do futuro”⁴⁶ (apud MORIN, 1999, p. 8).

Não se trata de preparar o homem para a virtude, para a maturidade, nem para a santidade – os ideais clássicos da educação – que pressupunham uma autonomia do indivíduo. Federico Mayor almeja, em primeira linha, uma sociedade altamente planejada, em que o homem é educado para ajustar-se como uma boa peça na máquina social. A medida de todas as coisas é a sociedade ideal do futuro⁴⁷.

A escola é, talvez, a instituição mais adequada para auxiliar na criação de um substrato cultural comum, pela atuação em duas frentes: de um lado, o combate das concepções tradicionais; do outro, a construção de uma nova visão do mundo. Para os críticos, trata-se de um desmantelamento, não só da escola, mas da civilização; para os adeptos, é uma fase de transição que é preciso superar com o auxílio de meios técnicos.

O envolvimento afetivo é a estratégia mais usada para esse fim: “a educação deve ser primeiro ação; somente em segundo lugar conhecimento”⁴⁸ (LEGRAND, apud BERNARDIN, 1995, p.147). Os agentes que se empenham nesta tarefa contam com a aplicação de técnicas “não aversivas”, que não suscitam oposição – difíceis, portanto, de combater. Para o professor Pascal Bernardin⁴⁹, é imprescindível tomar consciência da malignidade desses procedimentos e denunciá-los como uma ditadura psicológica.

O jornalista Daniel Estulin (2005), estudioso das atividades do Clube Bilderberg⁵⁰, diz que muitos dos seus ilustres membros se apoiam nas doutrinas de Skinner, e contam com a escola como um aliado precioso. Skinner (1953, p. 401) acreditava que a

⁴⁶ O Relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996, tem uma tônica semelhante, destacando a necessidade de tolerância, pluralismo e interação entre os vários grupos étnicos e culturais: “A aposta é colocada sobre os valores morais adquiridos na infância [...] tendo por objetivo a mudança de mentalidades” (SHIROMA, 2002, p. 69).

⁴⁷ Uma ideia muito difusa reza que a tarefa fundamental da educação é “treinar o tipo de homens e de mulheres de que a nossa época precisa” (apud ELIOT, 1988, p.122). Mas, observa Eliot, se há mudanças de necessidade em cada época, então há mudanças na educação. E depois, quem iria determinar as necessidades da época? O poeta diria, para aqueles que acreditavam em objetivos políticos para a Educação: “gostaríamos de saber qual é o nosso ideal para a educação depois que este for realizado” (ELIOT, 1988, p. 121). Se o objetivo da educação é transformar as mentalidades para uma situação de desenvolvimento sustentável, qual será o seu objetivo, se este for, porventura, alcançado? A manutenção do desenvolvimento sustentável?

⁴⁸ No original, em francês: “l'éducation doit être d'abord action, em second lieu seulement connaissance.”.

⁴⁹ Todas as citações tiradas do livro *Maquiavel Pedagogue*, de Pascal Bernardin, foram traduzidas por Aversoni Zamboni.

⁵⁰ Uma agremiação que promove reuniões periódicas informais entre os diversos membros da elite mundial, nas quais se decidem “desde cima” orientações políticas, econômicas etc., que permanecem desconhecidas do restante da população.

educação “é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro”⁵¹, e que “quando houver domínio sobre a ciência do comportamento, ela será a única alternativa para a sociedade planejada” (1948, p. 248). Ele chegou a projetar “máquinas de ensinar” nas quais o aluno, apesar de poder seguir o seu próprio ritmo, acaba por tornar-se parecido a uma engrenagem, pois a sua atividade educativa está toda em função das respostas que deve dar à máquina (SKINNER, 2007). O que Skinner considerava como Educação poderíamos chamar mais propriamente de “Adestramento” e “Engenharia Social”.

A busca por sociedades cada vez mais planejadas e o desenvolvimento da técnica levam,

consequentemente, para a concentração de poder e para a centralização como o método mais eficaz de fazer as coisas. E isso, como os primeiros socialistas previam com muita clareza, acarreta a criação de novas hierarquias de peritos técnicos, os ‘engenheiros da alma humana’, criadores e formadores deliberados do ‘novo homem’ [...] a redução do homem a ‘material humano’; ‘a vida do formigueiro’ com todas as suas consequências a essa altura notórias – a mecanização, a alienação, a desumanização de sociedades inteiras, manipuladas por persuasores ocultos. (BERLIN, 2005, p. 301).

A escola, onde as crianças passam grande parte do tempo, é um lugar privilegiado para a manipulação do comportamento, justamente na época em que suas personalidades estão ainda em formação. Gerald Heard, que foi instrutor espiritual de Aldous Huxley, havia expressado a opinião que, depois do período *eotécnico* – relativo à educação clássica – e do período *paleotécnico*, correspondente à educação progressiva contemporânea, viria um período *neotécnico*, no qual a atenção estaria voltada aos poderes subconscientes e à atividade subconsciente da criança (MARITAIN, 1968, p. 76).

Charlotte Iserbyt, em *Deliberate Dumbing Down of American Education* (1999), demonstra extensamente como a escola, nos Estados Unidos, foi usada, por meio de técnicas behavioristas, para mudar a mentalidade das novas gerações, segundo as diretrizes de uma casta burocrática internacional.

O behaviorismo, contudo, é primário em comparação com as técnicas recentemente desenvolvidas da dinâmica de grupo, pelas quais o aluno é cooptado pela “psicologia do engajamento”. Sutilmente levado a modificar o seu comportamento, tende a justificá-lo, em seguida, para si mesmo, para não entrar em conflito interior (um processo

⁵¹ No original, em ingles: "Education is the establishing of behavior which will be of advantage to the individual and to others at some future time".

conhecido em psicologia como “racionalização”). A influência do grupo exerce uma pressão mais eficaz que uma ordem direta dada pela autoridade, que é reconhecida como tal e pode ser obedecida apenas exteriormente. Ao contrário, a influência difusa do meio ambiente, sutil e poderosa, é aceita com mais naturalidade.

A autoridade do grupo social foi objeto de meticolosos estudos científicos, com resultados surpreendentes, nos quais se pode verificar a sua influência nociva. O psicólogo Salomon Asch, num teste de acuidade visual, cuja resposta era extremamente fácil, notou que os voluntários, quando colocados numa sala com outros participantes, demonstravam dificuldade de responder corretamente quando sua resposta (a correta) diferia da resposta dos outros participantes (atores contratados para dar a resposta errada). No total dos 123 participantes, 75% responderam de forma incorreta pelo menos uma vez, para não desagradar ao grupo, e 37% dos voluntários erraram a maioria das respostas (BERNARDIN, 1995; ARAÚJO, 2009).

Os próprios pesquisadores se surpreenderam com os resultados, uma vez que se tratava de respostas simples e objetivas, num grupo de pessoas desconhecidas dos voluntários, em que não havia qualquer vínculo de autoridade ou relação de convivência que pudesse implicar rejeição social. Como explicar tamanha subserviência diante da opinião coletiva, tamanho espírito de rebanho?

Stanley Milgram, discípulo de Asch, numa famosa experiência relatada no livro *Obediência à autoridade* (1983), revela algo ainda mais perturbador. Ele convocou voluntários para contribuir num teste sobre o estímulo negativo na educação. Dois voluntários se apresentavam a cada vez, dos quais um era ator. A cada resposta errada, o *professor* (que era sempre o voluntário) deveria aplicar um pequeno choque elétrico de 15 volts como punição. A cada erro, a carga seria aumentada em 15 volts, até chegar a 450 volts (possivelmente letal). *Aluno* e *professor* se comunicavam através de um microfone, em salas separadas e sem contato visual.

No transcorrer do experimento, à medida que aumentava a carga elétrica, ouviam-se os gemidos e gritos do *aluno*, do outro lado (na verdade, apenas uma gravação). Várias vezes, o *professor-voluntário*, incomodado, queria parar, mas o pesquisador, imperturbável, pedia que continuasse, para que o experimento chegasse ao fim. A partir de 345 volts, a máquina alertava: *Perigo! Choque de extrema intensidade!* Um pouco mais, e vinha a mensagem de *Perigo: Choque severo!* Ao chegar aos 405 volts, o *aluno*, do outro lado, já não respondia. O *professor-voluntário* suspeitava que o *aluno* houvesse morrido, mas o pesquisador pedia que considerasse a ausência de resposta como mais um erro, e que aplicasse

os demais choques. Esta foi, resumidamente, a participação da maioria dos voluntários no experimento.

O objetivo era saber até que ponto a autoridade do pesquisador (que não tinha nenhum poder real sobre o voluntário) seria obedecida. Os pesquisadores acreditavam que ninguém iria até o final, mas, terminado o experimento, se depararam com a assustadora cifra de 65% de voluntários que aplicaram a carga máxima, depois que o *aluno* (na verdade, um ator que nada sofria) já estava desacordado e possivelmente morto.

Algumas variações foram testadas. Se o professor apenas lê as palavras, enquanto outro aperta o comando, o número de professores que chegam a até o final é de 92%. Quando não há a autoridade do pesquisador encorajando o professor para que continue, ele geralmente para ou diminui a voltagem. Se a experiência é feita em dois e um abandona logo no início, o outro o segue logo em seguida.

De um modo geral, o experimento mostra antes a fragilidade do que a maldade humana. Os voluntários não cometeram esses atos cruéis por iniciativa própria, nem procuraram aumentar os sofrimentos das vítimas. Pelo contrário, a maioria se sentia mal, mas nem assim algum voluntário tentou parar o experimento ou denunciar o experimentador, por respeito à força simbólica da autoridade que, sem nenhum poder coercitivo, o convidava a continuar.

Como seria, então, a situação no caso de uma autoridade dotada de poder coercitivo? O exemplo de Auschwitz revela como uma grande quantidade de pessoas comuns pode servir a um empreendimento terrível sem se rebelar. Através desses experimentos podemos enxergar a fragilidade do homem diante do meio social: mesmo em situações em que não há nenhum dever de obediência nem possibilidade de punição, as pessoas se sentem intimidadas em desobedecer a ordens e pedidos.

Naqueles experimentos, os voluntários eram todos adultos e instruídos. Mas o que dizer no caso de crianças e adolescentes, que estão ainda formando a sua personalidade? Como reagiriam, se expostos a um ambiente em que são objetos de técnicas de manipulação do comportamento?

Existem técnicas simples que permitem modificar profundamente o comportamento de adultos normais, que são objeto de estudos científicos aprofundados. Se não temos conhecimento desse fato, nem de algumas destas técnicas em particular, estamos completamente indefesos. Vejamos algumas.

Muzafer Sherif (apud BERNARDIN, 1995, p. 18), um dos fundadores da psicologia social, demonstrou que quando há uma situação ambígua, na qual é difícil

responder a uma questão, os sujeitos tendem a modificar a sua opinião para aproximá-la do consenso grupal. Nesse caso, a simples presença de algumas pessoas que demonstram estar seguras e decididas induz a maioria a segui-las.

Freedman e Fraser (BERNARDIN, 1995) mostram técnicas para levar as pessoas a fazer uma ação que não fariam espontaneamente, conhecidas como “pé na porta”: trata-se de comprometer o interlocutor com um pedido inócuo e fácil e, uma vez criado um comprometimento, fazer um pedido mais difícil e comprometedor. Com esta “preparação do terreno”, um número muito maior de pessoas aceita realizar o segundo pedido (que era o objetivo inicial).

Outra técnica, chamada de “porta no nariz”, consiste em pedir primeiro uma tarefa exorbitante – que será obviamente recusada – antes de fazer um segundo pedido, desta vez razoável, que é mais facilmente aceito por parecer mínimo, em comparação com o anterior, e por estar acompanhado do sentimento de culpa.

Essas técnicas, por visar à consecução de mudanças de comportamentos pontuais, são de grande superficialidade se comparadas às técnicas para mudanças mais duradouras de atitude e de convicção, como Leon Festinger (1959) demonstra com a sua teoria da “dissonância cognitiva”. Quando um indivíduo é levado a se envolver em tarefas contrárias às suas convicções, que ele não faria espontaneamente, é tomado por um desconforto psicológico que tende a “racionalizar” a conduta problemática para não entrar em crise, admitindo que fez algo inaceitável. A técnica é tanto mais eficaz quanto menos o indivíduo é forçado a agir e acredita ter feito tudo por iniciativa própria. No caso de ser obrigado – ou bem remunerado – ele se defende interiormente e justifica a própria conduta com base no interesse pessoal.

As técnicas de modificação da conduta representaram um alívio para muitos educadores, que percebiam que a simples apresentação de informações não era uma forma eficaz de mudar os comportamentos, visto que, frequentemente, o estudante absorvia as informações, mas ajustava-as à sua visão de mundo.

Para que a educação tivesse plena eficácia, era preciso que toda a personalidade do aluno se envolvesse no processo de aprendizado, e que ele sentisse ter escolhido livremente os valores que se lhe apresentavam. Esse foi o modelo da educação clássica, na época em que a educação era voluntária. Mas como repeti-lo em outra circunstância, com estudantes que poderiam ir à escola contra a vontade, ou com indiferença? E se não quisessem assumir como seus os novos valores, atitudes e comportamentos? Um retorno à educação integral, e não apenas instrução, seria possível? Ela, na realidade, já tem acontecido mas,

como dizia Marx, quando a História se repete, é sob forma de farsa. O objetivo agora é moldar a personalidade em vista de comportamentos socialmente desejáveis.

Nesse contexto, o objetivo da pedagogia “centrada no aluno”, que “requer participação ativa” e atividades em grupo, é a mudança comportamental – eufemismo mais apropriado do que *manipulação* – com uso de técnicas semelhantes à dissonância cognitiva, ao pé-na-porta, porta-no-nariz etc.

Por meio das novas técnicas pedagógicas, o papel da escola foi redefinido, deixando de ser predominantemente cognitivo para “conduzir a uma educação multidimensional”⁵², na qual o professor tem, entre seus interesses predominantes, o de “estabelecer e desenvolver as relações humanas e uma rede social dentro da classe, e não deverá estar orientado unicamente para os conhecimentos intelectuais⁵³” (UNESCO, 1989, apud BERNARDIN, 1995, p. 53). A avaliação individualizada do desempenho cede terreno para as avaliações em grupo, nas quais os critérios são mais obscuros.

A Unesco publicou em 1964 um trabalho intitulado *A mudança de atitudes*, acreditando que poderia ser útil para a modificação de atitudes sociais em geral: “A UNESCO [...] avalia há muito tempo o interesse que o estudo da modificação das atitudes apresenta para as atividades educativas [...] O Dr. Davis [...] dedicou-se às pesquisas sobre a *modificação de atitudes em escala internacional*⁵⁴” (apud BERNARDIN, 1995, p. 40).

Para essas transformações, seriam necessárias, segundo Goodwin Watson (1956, apud BERNARDIN, 1995, p. 47), não apenas “modestas adições em nosso atual programa de educação, mas transformações profundas nos nossos planos de estudos, de nosso modo de seleção de professores e de toda nossa concepção de instrução pública⁵⁵”. Para isso, seria preciso alterar profundamente a forma de seleção dos professores e a própria concepção de

⁵² “A educação multidimensional compreende duas partes principais: uma educação ética, destinada a modificar os valores, as atitudes e os comportamentos, e uma educação multicultural, destinada a completar esta revolução psicológica com uma revolução cultural” (BERNARDIN, 1995, p. 57). No original, em francês: “L’enseignement multidimensionnel comprend deux parties principales: un enseignement éthique, destiné à modifier les valeurs, les attitudes et les comportements et un enseignement multiculturel, puis interculturel, destiné à parachever cette révolution psychologique par une révolution culturelle. Nous les détaillerons dans les deux chapitres suivants.”

⁵³ No original, em francês : «à établir et à développer des relations humaines et un réseau social dans sa classe, et ne devra pas être orienté uniquement vers les enseignements intellectuels.»

⁵⁴ No original, em francês: “L’Unesco [...] mesure depuis longtemps l’interêt que l’étude de la modification des attitudes présente pour les activités éducatives [...] Le Dr. Davis [...] s’est livré à des recherches sur la modification des *attitudes à l’échelon international*” (no original, destaque em negrito).

⁵⁵ No original, em francês, em letras maiúsculas: “NOUS AURONS À PARLER, NON DE MODESTES ADDITIONS À NOTRE ACTUEL PROGRAMME D’ENSEIGNEMENT MAIS DE TRANSFORMATIONS PROFONDES DE NOTRE PLAN D’ÉTUDES, DE NOTRE MODE DE SÉLECTION DES MAÎTRES ET DE TOUTE NOTRE CONCEPTION DE L’INSTRUCTION PUBLIQUE”.

instrução pública⁵⁶.

O professor, então, deve ir além da instrução e dar uma espécie de guiamento espiritual em todas as questões da vida⁵⁷. Se antes as disciplinas escolares tinham, como referência, as disciplinas universitárias, sendo o professor a autoridade competente para transmiti-la, agora o essencial passa a ser o aprendiz e as condições de aprendizagem a partir da sua própria experiência⁵⁸.

A escola assume esta nova função, que antes era destinada aos pais, porque, segundo a UNESCO, “as famílias se sentem cada vez menos capazes de assumir suas tarefas educativas tradicionais [...] elas desejam que uma importância adicional seja dada aos aspectos éticos, morais e cívicos da instituição educacional” (apud BERNARDIN, 1995, p. 66). Mas será uma educação radicalmente diferente, adaptada às “novas necessidades” e “desafios” do homem contemporâneo. “Toda adoção de valores morais e de crenças deve ser feita cientificamente. Devemos colocar e resolver todos os problemas pela pesquisa científica [...] a adoção de ideias e de crenças deve ser feita de maneira científica e com atitudes científicas⁵⁹” (JIE, 1989, p. 67). Desta forma, bloqueia-se a transmissão dos antigos valores de uma geração à outra, e ficam invalidados os valores religiosos.

Uma concepção estritamente científica não é capaz de orientar o homem quanto aos fins da educação; poderá, quando muito, fornecer

⁵⁶ O que seja esta nova concepção é visível na *Declaração Mundial da Educação para Todos*, da UNESCO, em 1989, na qual está dito que, para avaliar a eficácia das ações educativas, é preciso verificar o seu efeito na modificação de comportamentos e no impacto sobre a saúde, o emprego e a produtividade (apud BERNARDIN, p. 54). Também em um Colóquio de 1991, em Portugal, a UNESCO declara que “é preciso romper com uma concepção elitista, profundamente ancorada nas mentalidades [...] a qual privilegia os aspectos mais acadêmicos do ensino [...] A escola de todos deveria ser o instrumento do desenvolvimento individual e do desenvolvimento econômico e social” (apud BERNARDIN, 1995, p. 55-56). No original, em francês: “Il faut rompre avec une conception élitiste, profondément ancrée dans les mentalités [...] qui privilégie les aspects les plus académiques de l'enseignement [...] L'école de tous devrait être l'instrument du développement individuel et du développement économique et social, non celui de la reproduction sociale au service d'une minorité”.

⁵⁷ No 48º Seminário para professores, do Conselho da Europa, chegou-se à conclusão que “a escola não pode se contentar em ensinar [...] ela é portadora de valores e os transmite. Portanto, ela educa.” (apud BERNARDIN, 1995, p. 70). No original, em francês: “Mais l'école, pourtant, ne peut se contenter d'enseigner. De manière implicite ou explicite, elle est porteuse de valeurs et les transmet. Elle éduque donc”.

⁵⁸ É de se notar a semelhança com o modelo socrático. Mas Sócrates não envolvia os interlocutores numa dinâmica de grupo para inculcar valores de forma inconsciente. Ao contrário, ele procurava despertar ao máximo a consciência. Ao partir da situação e dos conhecimentos do aluno, ele não queria que ele expressasse a sua subjetividade, mas que ele ascendesse da situação particular para a verdade universal. Cada um era o centro da própria consciência, mas não da verdade.

⁵⁹ No original, em inglês: “Any adoption of moral ideas and beliefs should be tested by Science. Through scientific research we should think and solve all problems, including the choice and adoption of ideas and beliefs in scientific ways and with scientific attitudes”.

...dados inestimáveis e sempre novos em relação aos meios e instrumentos educacionais, mas por si só não poderá fornecer nem os primeiros fundamentos, nem as direções primordiais da educação, pois este necessita conhecer inicial e primordialmente o que é o homem, qual a sua natureza e qual a escala de valores que ele implica essencialmente. A concepção puramente científica, porque ignora ‘o ser enquanto tal’, não conhece tais coisas mas somente aquilo que o ser humano manifesta no domínio da observação sensorial e da medida. (MARITAIN, 1968, p. 30).

O caráter provisório das conclusões, uma das particularidades mais notórias da atividade científica, não pode fornecer uma base sólida à conduta humana. Teríamos que consultar o andamento das pesquisas científicas antes de tomar qualquer decisão importante, com o risco de, no instante seguinte, ficarmos desatualizados.

A ciência opera recortando aspectos da realidade, isolando-os dos demais, e por isso as suas conclusões não podem retroagir sobre o todo, mas apenas ao campo previamente selecionado. A pesquisa científica, portanto, pelo seu caráter provisório e fragmentário, não pode ser a base nem da moralidade nem da política⁶⁰. Uma concepção integral do homem, primeiro requisito para a educação, segundo Maritain, não pode ser científica, mas tem que ser filosófica e religiosa. “Nem intuição, nem amor são objetos de ensino e instrução científica [...] a despeito e tudo, o educador deve, em primeiro lugar, ocupar-se de ambos” (MARITAIN, 1968, p. 54).

*

Esta mudança completa dos valores morais da sociedade é muito abrangente e conhecida nos seus detalhes. Os planejadores da UNESCO estão preparados para um período de transição, em que aparentemente reinará a confusão e a decadência moral, “o tempo necessário para o controle da evolução dos valores e um suposto eclipse da moralidade e da educação moral⁶¹” (RASSEKH, apud BERNARDIN, p. 71).

Confissão desconcertante onde o autor reconhece que a atual decadência moral, que seria devida a uma ‘indiferença moral’ ou a um ‘suposto eclipse da moralidade’, é na realidade ligada ao ‘tempo necessário para o controle de evolução dos valores’ para a revolução psicológica. Ou ainda, que a perda de valores morais é somente uma consequência, deliberadamente escolhida e conscientemente assumida, de um projeto de reversão de valores que não pode se realizar num período muito curto. Assim, o aumento da criminalidade, da insegurança, da delinquência, do consumo de drogas, da desestruturação psicológica dos indivíduos que se seguiu, o colapso moral e

⁶⁰A propósito, ver também “Ciência e Fraude” (2011a) e “Ciência moderna e inversão revolucionária” (2009), de Olavo de Carvalho.

⁶¹No original, em francês « ...ou entre la durée qu'exige la maîtrise du changement des valeurs et une supposée éclipse de la moralité et de l'éducation morale. »

a destruição do tecido social que resultou são resultados de uma política consciente. Articulou-se, assim, a manobra destinada a mudar os valores. Perante o caos ético e social que resulta, torna-se imperativo o retorno a uma educação ética controlada pelos estados e organizações internacionais, e não mais pelas famílias [...] Esquema revolucionário clássico: tese, antítese, síntese, que explica porque vem um tempo onde os revolucionários se tornam os defensores da ordem moral⁶². (BERNARDIN, 1995, p. 71-72).

Nesta guerra cultural entre o velho e o novo, duas etapas são necessárias, dizem Isabelle Stal e Françoise Thom (1987, p. 10):

...na primeira, as instituições, vítimas de uma crítica maximalista, conduzida em nome de um ideal de perfeição contra a natureza, se decompõem e propiciam todas as espécies de iniciativas absurdas, de atividades parasitas, que comprometem a máquina inteira. A paralisia progride, então, e tão rapidamente que se toma consciência da necessidade de reformas urgentes e enérgicas; mas além de não renunciarem às pretensões utópicas que estão na origem do erro inicial, essas medidas convergem cada vez mais para um único objetivo: controlar, controlar cada vez mais. De fato, a utopia, que substitui por exigências puramente imaginárias as funções reais das instituições, destrói a aptidão de um sistema para a autorregulação [...] os desregramentos se agravam e os ideólogos acreditam que se podem livrar da responsabilidade por uma sobrecarga da burocracia, que toma a forma de chicanas inúteis, de verificações sem fim.

Desfeitas as antigas bases culturais, a orientação geral própria para a perspectiva globalista é o multiculturalismo. Todos os valores, religiões etc. seriam relativizados, submetidos ao novo Absoluto: o relativismo multicultural, único valor incontestável. As disciplinas como a História, a Geografia e a Literatura, que testemunham os conflitos entre os povos e as religiões, deveriam ser reescritas por um comitê (BERNARDIN, 1995, p. 81) para não prejudicar esta educação para a paz, “eliminando tudo o que puder inspirar desconfiança e

⁶² No original, em francês: “Aveu stupéfiant où l'auteur reconnaît que la décadence morale actuelle, qui pourrait paraître due à une “indifférence morale” ou à une “supposée éclipse de la moralité”, est en réalité liée à la “durée qu'exige la maîtrise du changement des valeurs”, à la révolution psychologique. Ou encore, que la perte des valeurs morales n'est qu'une conséquence, délibérément choisie et consciemment assumée, d'un projet de renversement des valeurs qui ne peut se réaliser en un délai trop bref. Ainsi, la montée de la criminalité, de l'insécurité, de la délinquance, de la consommation de drogue, la déstructuration psychologique des individus qui a suivi l'affaiblissement moral et la destruction du tissu social qui en a résulté sont les conséquences d'une politique consciente. L'Manoeuvre, destinée à changer les valeurs, s'articule donc ainsi. D'abord, empêcher la transmission, en particulier familiale, des anciennes valeurs. Face au chaos éthique et social qui en résulte, le retour à une éducation éthique – contrôlée par les états et organisations internationales et non plus par les familles, devint impératif. On peut alors provoquer et maîtriser les changements des valeurs. Schéma révolutionnaire classique: thèse, antithèse, synthèse, qui explique pourquoi vient un temps où les révolutionnaires se font les défenseurs de l'ordre moral”.

desprezo com relação a outros povos⁶³” (BERNARDIN, 1995, p. 82). “O ponto mais importante é que deveria haver um curriculum universal, internacional e standard, estabelecido sob os auspícios das Nações Unidas⁶⁴” (WINCHESTER, 1989, p. 40). Os professores, diz o documento da UNESCO,

devem ser treinados para ensinar o currículo padrão internacional [...] Enquanto não tivermos uma geração educada pelo novo currículo padrão internacional, teremos uma geração que raciocina dentro dos velhos quadros mentais que, no final, são fatais à humanidade⁶⁵”. (WINCHESTER, 1989, p. 42).

Numa falsa impressão de pluralidade, a UNESCO (WINCHESTER, 1989, p. 42) conclama famílias, organizações profissionais, associações religiosas e culturais, administrações e exército para apoiar a internacionalização e a padronização do currículo. Assim, tem-se um respaldo e a falsa ideia que as organizações que deram apoio ao processo foram responsáveis pela sua construção. Uma vez, porém, instituído o currículo único, ele está colocado numa esfera internacional praticamente inacessível aos grupos locais.

Nesse contexto, deve-se reavaliar a tendência à descentralização, que traria mais autonomia aos estabelecimentos de ensino para formulação de uma nova proposta pedagógica. Deve-se estar atento para que ela não seja apenas um momento dialético na estratégia de unificação geral, com anuência e participação das entidades locais. No cenário da pedagogia ativa e da forte presença dos organismos internacionais, as instituições locais podem ficar mais vulneráveis às suas influências⁶⁶.

Na escala regional, os professores, sem a visão do conjunto, podem seguir de forma acrítica estas tendências totalitárias. Uma vez “comprometidos” com a mudança, a

⁶³ No original, em francês: “éliminant tout ce qui peut inspirer la méfiance et le mépris à l’égard d’autres peuples”. Note-se a semelhança deste projeto com o que se vê no romance de Orwell, *1984*, em que a História é continuamente reescrita para adequar-se à situação presente.

⁶⁴ No original, em inglês: “The most important thing is that there should be a universal, international, standard curriculum, under the auspices of the United Nations”. É importante ressaltar que, no mesmo documento, há uma defesa explícita do controle total das armas do planeta pela ONU (devendo desaparecer todas as outras), e dos recursos naturais como florestas, petróleo, o ar, a água e a comida.

⁶⁵ No original, em inglês: “Teachers, therefore, must be trained to teach the standard, international curriculum [...] Until we have a generation which has passed through a standard, international curriculum we will not have a generation which thinks, except in the old, and ultimately fatal for humanity, terms”.

⁶⁶ Os organismos internacionais insistem que é preciso conceder autonomia aos diretores, mas eles concebem o diretor como um “agente de transformação”, que na terminologia própria da engenharia social é o agente encarregado de produzir modificações de atitudes e mentalidades. O diretor “deve usar sua ‘habilidade’ psicológica e sua ciência das manipulações de grupo para fazer a equipe dos professores aceitar as reformas pedagógicas que, em caso contrário, ela sempre se recusaria a aplicar. Desta forma, fica difícil ao diretor recusar aquilo mesmo no qual ele se empenhou em aplicar, “pé na porta após pé na porta” (BERNARDIN, 1995, p. 100). O diretor passa a ser um líder na dinâmica de grupo, incentivando o espírito de cooperação e o sentimento de um objetivo comum a alcançar.

tendência é que passem a defendê-la. O grupo atua como pressão; mesmo que não pressione efetivamente, é temido como um grupo de pressão virtual. Outra forma de envolver os professores é por meio dos cursos de reciclagem, e da maior carga horária dedicada ao trabalho pedagógico, para que possam tomar *parte ativa* no complexo processo graças ao qual as inovações pedagógicas estão emergindo e possam servir aos novos objetivos da educação. Nesse contexto, formação continuada significa *doutrinação e manipulação permanentes*⁶⁷ (BERNARDIN, 1995, p. 89).

O envolvimento dos atores em âmbito regional e municipal tem como objetivo tornar as reformas aceitáveis, e prosseguir no objetivo de uma unificação ideológica da sociedade – o que é, sem dúvida, uma manobra totalitária. Assim, o discurso pluralista torna-se pretexto para uma centralização como nunca foi sonhada antes. Por isso, a *Declaração mundial da educação para todos* enfatizou a importância do engajamento da sociedade local para a efetividade das reformas (Art. 11, p. 5).

A reforma pedagógica [...] veio substituir os estudos clássicos e cognitivos por um estudo ‘multidimensional e não cognitivo’ que afeta todos os componentes da personalidade: ética, afetiva, social, cívica, política, estética, psicológica... Trata-se de esvaziar o ensino de seu conteúdo (cognitivo) para substituir por uma doutrinação criptocomunista e globalista que busca modificar os valores, as atitudes e os comportamentos⁶⁸. (BERNARDIN, 1995, p. 98).

Que outra coisa fazia a doutrinação soviética, senão mudar as atitudes dos súditos para adequá-los à Revolução?

Outro aspecto preocupante, que mereceu tratamento nas conferências internacionais da UNESCO, é a criação de grandes bancos de dados contendo informações sobre os alunos; o cruzamento destes dados, graças ao avanço da informática, permite que eles se tornem um instrumento de controle nas mãos daqueles que detêm as informações. Nos

⁶⁷ Existem três tipos de estratégias para provocar mudanças de comportamentos: *estratégias coercitivas*, que dependem de um aparelho repressivo; *estratégias empírico-rationais*, baseadas no fato de que o homem é racional e sensível às demonstrações lógicas; *estratégias normativas e reeducativas*, que relaciona a inovação à mudança de atitudes e valores. As instituições internacionais trabalham sobre as estratégias do terceiro tipo, que são técnicas de manipulação psicológica. Os professores são chamados a participar das reformas pedagógicas no modelo descentralizado através da dinâmica de grupo, e desta forma aceitam o esvaziamento do conteúdo acadêmico, substituindo-o por uma educação multidimensional e não cognitiva. Esta estratégia é importante porque muitas reformas anteriores fracassaram devido à oposição passiva dos professores, que não abraçavam voluntariamente as novas tendências (BERNARDIN, 1995, p. 102-103).

⁶⁸ No original, em francês: “la réforme pédagogique [...] veut remplacer les enseignements classiques et cognitifs par un enseignement ‘multidimensionnel et non cognitif’ qui touche à toutes les composantes de la personnalité: éthique, affective, sociale, civique, politique, esthétique, psychologique... Il s’agit de vider les enseignements de leurs contenus (cognitifs) pour les remplacer par un endoctrinement cryptocommuniste et mondialiste, qui vise à modifier les valeurs, les attitudes et les comportements.”.

Estados Unidos “um número crescente, e já importante, de alunos do primário foi submetido a testes psicológicos destinados a determinar seus perfis psicológicos assim como suas atitudes psicológicas⁶⁹” (BERNARDIN, 1995, p. 112). Esses testes permitem também sondar as atitudes dos pais e avaliar a influência dos professores, possibilitando um tratamento mais individualizado e o uso de técnicas específicas para cada tipo de aluno. Conforme Carroll, o teste não traz progresso significativo para avaliação das capacidades intelectuais, mas serve para aplicação de técnicas de engenharia social (BERNARDIN, 1995, p. 115).

Elas constituem um primeiro passo para o estabelecimento de arquivos individualizados e, além disso, permitem identificar os perfis psicológicos médios e diferenciar a pedagogia conforme as regiões [...] A pedagogia centrada no aluno é, então, a última etapa⁷⁰. (BERNARDIN, 1995, p. 121).

A excessiva priorização dos conteúdos não cognitivos produz a queda do nível intelectual dos alunos, que cada vez mais chegam à idade adulta sem dominar a leitura e a escrita. Desta forma, não podem adquirir por si mesmos, na maturidade, os conhecimentos não cognitivos que foram inculcados em idade precoce, quando não tinham a liberdade e independência de espírito⁷¹.

⁶⁹ No original, em francês: “Un nombre croissant, et déjà important, d’élèves du primaire est soumis à des testes psychologique destiné à déterminer leurs profils psychologique ainsi que leurs attitudes psychologiques.”

⁷⁰ No original, em francês: «Il faut néanmoins considérer qu’elles constituent un premier pas vers l’établissement de fichiers individualisés et qu’en outre elles permettent de déterminer des profils psychologiques moyens et de différencier la pédagogie selon les régions, les lycées voire les classes. La pédagogie centrée sur l’élève n’est alors que l’ultime étape. »

⁷¹ A queda do nível intelectual dos alunos não parece preocupar alguns dirigentes, como Sergei Povalyaev, Ministro da Educação da Bielorrússia, que declarou durante um seminário da UNESCO que “um dos paradoxos da sociedade moderna é que ela não precisa de um grande número de pessoas instruídas. A seleção se opera no que chamamos ‘a elite social’ que faz o trabalho intelectual necessário. Os outros devem ocupar-se ou da execução ou dos empregos subalternos” (POVALYAEV, 1989, p. 38). No original, em inglês: “It is a paradox that modern society does not need a great number of educated people. The selection is made from the so-called ‘top of society’, which does the necessary intellectual work. The others either have to implement this work, or provide partial functions”. Por isso, ele defende a separação entre classes de crianças talentosas e crianças normais, e a criação de colégios internacionais para a formação da elite burocrática, o que originaria algo como uma casta de tecnocratas para o Governo Mundial. Para Bernardin (1995, p. 172), as afirmações de Povalyaev refletem uma disposição semelhante àquela encontrada na elite globalista: “A Nova Ordem Mundial instala seus representantes sobre cada continente — chamada região, para os iniciados — e em cada país. Assim, cria-se uma casta de tecnocratas, separada dos povos e que os europeus já conhecem. A futura sociedade deve com efeito, segundo as ideologias globalistas, ser uma sociedade *dual*. Trata-se de um conceito de base, sem o qual não é possível compreender as reformas em curso, tanto na educação como fora dela. Sociedade dual, composta de duas classes: os dirigentes e os dirigidos, a elite e o povo, alguns dizem os senhores e os escravos”. No original, em francês: “Le Nouvel Ordre Mondial installe ses représentants sur chaque continent – appelé région par les initiés - et dans chaque pays. Ainsi se crée une caste de technocrates, séparée des peuples et que les Européens connaissent déjà. La future société duale. Il s’agit là d’un des concepts de base, sans lequel il n’est pas possible de comprendre les réformes en cours, tant dans l’enseignement qu’ailleurs. Société duale, composée de deux classes: les dirigeants et les dirigés, l’élite et le peuple, certains disent les maîtres et les esclaves”. Bernardin lembra que não é possível esperar que os propugnadores do ensino não cognitivo tenham se esquecido de que as elites intelectuais são necessárias;

Contemplando esse cenário, podemos concluir, como Pascal Bernardin (1995, p. 182), que

o papel da escola passa por uma fase de profunda redefinição num processo antidemocrático onde as reformas são introduzidas sub-repticiamente, sem expor nem os adeptos nem as consequências, e sem jamais mostrar a coerência nem sua finalidade real: a “transformação” social [...] Os elementos essenciais da revolução psicopedagógica são a revolução ética e a revolução cultural da educação, a “inovação” pedagógica que introduz nas escolas as técnicas de lavagem cerebral, a formação inicial e permanente dos professores, a descentralização do sistema educacional e a informatização dos processos de avaliação dos alunos⁷².

A instrução extrapolou os domínios da política nacional, convertendo-se em um dos principais instrumentos para o planejamento de transformações político-sociais de alcance global. Os principais coordenadores deste processo, fornecendo modelos educacionais e financiando a sua implantação, são os grandes organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, em parceria com os agentes locais.

Limitações da escola de massa

A escola, como vimos, é uma peça-chave na construção de uma sociedade altamente planejada em que a liberdade individual é sacrificada em nome da eficiência. Ainda que os resultados fossem excelentes, do ponto de vista pedagógico, a legitimidade do seu papel, neste cenário, seria bastante discutível. Os resultados intelectuais e humanos, porém, são irrisórios em vista do investimento humano e financeiro, com uma série de efeitos colaterais como a violência, o tráfico de drogas e a promiscuidade sexual.

Como qualquer outra instituição, a escola deve ser questionada, para que fiquem evidentes suas falhas e incoerências, especialmente quando se deposita tanta fé no seu poder

estes mesmos estudiosos receberam uma boa educação cognitiva.

⁷² No original, em francês: “Le rôle de l'école est en train d'être profondément redéfini dans un processus antidémocratique où les réformes sont introduites subrepticement, sans en exposer ni les tenants ni les aboutissants et sans jamais en montrer la cohérence ni la finalité réelle: le “changement” social [...] Les éléments essentiels de la révolution psychopédagogique sont la révolution éthique et la révolution culturelle des enseignements, “l'innovation” pédagogique qui introduit dans les écoles les techniques de lavages de cerveau, la formation initiale et permanente des enseignants, la décentralisation du système éducatif et l'informatisation des procédures d'évaluation des élèves”.

sanador. A atitude crítica em relação à escola é um benefício que lhe fazemos, e a todos os profissionais da educação: ao velar pela sua eficácia e sua humanidade, lhe pagamos o tributo da verdade.

A escola tornou-se uma instituição onipresente, e por isso a mera possibilidade de vivermos sem ela – ou de rejeitar a sua presença maciça – seria considerada absurda. Palavras como “progresso”, “democracia”, “educação” adquiriram um significado quase religioso que infunde um poder emotivo acima da crítica racional (DAWSON, 1965, p. 98). Nossa infância passou-se lá; estamos convictos que ela é necessária para fornecer um mínimo de educação formal, para preparar para o exercício de uma profissão e para a formação da cidadania. Ela é, de fato, um dos pilares em que se assenta a sociedade contemporânea, e por isso é difícil questionar a sua legitimidade. A educação universal

... age diretamente na mente humana e na formação do caráter. É, além disso, uma força que se expande cada vez mais, já que, se o Estado aceitou a plena responsabilidade pela instrução de todos os jovens da nação, é obrigado a estender o seu controle mais além, em novos campos: ao bem-estar físico dos alunos, à sua alimentação e os seus cuidados médicos, ao divertimento e ao emprego do tempo livre e enfim ao seu comportamento moral e a sua conduta psicológica. Assim a instrução universal acarreta a criação de todo um sistema organizativo e de controle que tende a se tornar sempre mais forte e influente até cobrir todo o campo da cultura e abraçar cada instituição educativa, do jardim de infância à universidade. O movimento moderno por uma instrução universal tende assim, inevitavelmente, a torná-la a rival ou a alternativa à Igreja, que é também uma instituição universal que age igualmente na mente humana e na formação do caráter, e na verdade não há dúvida que o progresso da instrução universal coincidiu com a secularização da cultura moderna e foi a sua causa principal. (DAWSON, 1965, p. 96)⁷³.

A expansão ampla e rápida da escola suscitou o aparecimento de inúmeros problemas e contradições, e com isso surgiram os seus críticos, dentre os quais se destaca o filósofo austríaco Ivan Illich. A maioria das pessoas, observa ele, confunde ensino com aprendizagem, aceita o serviço em vez do valor. Isso não se aplica apenas à escola; o homem,

⁷³ Em italiano: “...penetra più profondamente degli altri [...] poiché agisce direttamente sulla mente umana e sulla formazione del carattere. È inoltre una forza che si espande sempre più poiché, una volta che lo Stato ha accettato la piena responsabilità dell'istruzione di tutti i giovani della nazione, esso è obbligato ad estendere il suo controllo sempre più oltre, in nuovi campi: al benessere fisico degli alunni, al loro cibo ed alle cure mediche, al loro divertimento e all'impiego del tempo libero ed infine al loro comportamento morale ed alla loro condotta psicologica. Così l'istruzione universale porta con sé la creazione di un intero sistema organizzativo e di controllo che deve diventare sempre più potente ed influente finché copra l'intero campo della cultura ed abbracci ogni forma di istituzione educativa, dall'asilo all'università. Il movimento moderno per un'istruzione universale tende perciò inevitabilmente a rendere questa la rivale o l'alternativa alla Chiesa, che è pure un'istituzione universale e che agisce essa pure sulla mente umana e sulla formazione del carattere, ed in verità non vi è dubbio che il progresso dell'istruzione universale ha coinciso con la secolarizzazione della cultura moderna e ne è stato la causa principale”.

hoje, é totalmente dependente das instituições que lhe dirigem a vida, dizendo o que fazer, pensar e sentir:

Pobres e ricos dependem igualmente de escolas e hospitais que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para eles o que é legítimo e o que não é. O medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança [...] A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente [...] era normal nascer e morrer em sua própria casa e ser enterrado pelos amigos [...] Agora, começar ou terminar a vida em casa é sinal de pobreza ou de especial privilégio. (ILLICH, 1985, p. 17 e 18).

Não se trata de restringir o acesso à educação, à saúde e a outros benefícios. O problema é a dependência oriunda da instituição escolar, cujo poder se amplia cada vez mais e ocupa a vida de todos, levando a confundir educação com escolarização. Chegou-se a um ponto em que é possível, diz Illich, fazer analogias entre o dogmatismo religioso e a fé na escola:

A igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundi-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com igreja. A escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. O Estado-nação adotou-a, moldando todos os cidadãos num currículo hierarquizado, à base de diplomas sucessivos, algo parecido com os ritos de iniciação e promoções hieráticas de outrora. O Estado moderno assumiu a obrigação de impor os ditames de seus educadores por meio de inspetores bem intencionados e de exigências empregatícias; mais ou menos como o fizeram os reis espanhóis que impunham os ditames de seus teólogos pelos conquistadores e pela Inquisição. (ILLICH, 1985, p. 25).

A frequência obrigatória à escola é celebrada como uma grande conquista democrática, como um “direito”, no mesmo momento em que abafa ou torna impossível, na prática, a educação independente. Assim,

nosso direito inalienável de aprender apenas o que nos interessa e nos agrada foi suplantado pela obrigação sociologicamente imposta de aprender em instituições especializadas aquilo que poderia ser instrumentalmente útil a algum outro que possa usar-nos através de um emprego [...] só o exercício da liberdade no assunto da nossa própria educação e da verdadeira participação do que aprende pode gerar uma educação verdadeiramente valiosa num sentido social. (TOLEDO, 2009, p. 3).

Por isso, Illich afirma que “o primeiro artigo dos Direitos de uma sociedade moderna humanística corresponderia à primeira emenda à Constituição dos Estados Unidos:

‘O Estado não fará leis para regulamentar a educação’. Não haverá obrigatoriedade ritual para todos” (ILLICH, 2009, p. 25).

Sob o nome de “Aliança para a separação entre Estado e Educação”⁷⁴, essa proposta é defendida por muitos intelectuais e educadores nos Estados Unidos, que afirmam que a substituição de escolas particulares e confessionais levou a uma trivialização do ensino, já que os temas mais importantes – o sentido da vida, a orientação política ou religiosa, etc. – não poderiam ser discutidos ou seriamente defendidos num sistema público, convertendo a educação numa mera acumulação de dados a ser verificados nos exames, ou numa manipulação comportamental disfarçada.

Outro aspecto crítico é o paternalismo: tirou-se dos pais a responsabilidade de educar os filhos, e a diminuição das responsabilidades provoca um afrouxamento moral de toda a sociedade. Por isso, milhões de americanos preferem educar os filhos em casa.

Illich acreditava que a educação deveria resultar de um encontro espontâneo entre pessoas com os mesmos interesses, de forma semelhante ao que vinha ocorrendo, há milênios, na cultura superior: os intelectuais se reuniam em cortes, salões, cafés ou qualquer outro ambiente – como se vê nos diálogos socráticos – para discutir os assuntos de interesse comum.

A educação, antes de expandir-se horizontalmente, de forma quantitativa, deve espalhar-se a partir dos polos produtores da cultura, em centros concêntricos, diz Olavo de Carvalho (2008): uma pessoa educa dez, que por sua vez educam cem, que educam mil. Não adiantaria multiplicar, simplesmente, o número de escolas.

Um dado contraditório e digno de atenção, para Illich, é o contínuo aumento de gastos, aliado à deficiência dos resultados, que deixa a escola na contramão dos processos produtivos (que conseguem aumentar a quantidade, melhorar a qualidade e diminuir os custos), indício claro de que há algo errado. Os educadores americanos, na década de 1970, lembra o filósofo, reivindicavam um orçamento semelhante ao do exército americano na época da guerra do Vietnam.

O grande problema, no entanto, não é o dinheiro, mas a alienação que a escola provoca nas pessoas que confiam no poder benéfico de numa entidade capaz de moldar e uniformizar o comportamento humano em larga escala, a partir de poucos centros de comando⁷⁵.

⁷⁴ O site da entidade é <www.schoolandstate.org>.

⁷⁵ Gusdorf destaca o ponto de vista inevitável dos gestores da educação pública: “É evidente que a pedagogia dos organizadores não pode deixar de ser uma pedagogia de massa, afeiçoada à fabricação em grande série de

A semelhança das escolas em todos os países, "sejam fascistas, democráticos ou socialistas, pequenos ou grandes, ricos ou pobres" (ILLICH, 1985, p. 85), é indício de que o mito da escola encontrou um alcance universal na nossa época, ao ponto de ter a credibilidade de uma religião:

A Nova Igreja do Mundo é a indústria do conhecimento, ao mesmo tempo fornecedora de ópio e lugar de trabalho durante um número sempre maior de anos na vida de uma pessoa. A desescolarização está, pois, na raiz de qualquer movimento que vise à libertação humana. [...] cada um é responsável por sua própria desescolarização, unicamente nós temos o poder de fazê-lo. (ILLICH, 1985, p. 60).

O filósofo e historiador Ananda Coomaraswamy (2004), por sua vez, salienta que não apenas a escola, mas até a alfabetização não produz, necessariamente, benefícios. A cultura não coincide com a alfabetização. Nas sociedades que não dominavam a escrita, havia poetas que não sabiam escrever, recitando poemas ao povo que não sabia ler; a capacidade de se transmitir oralmente grandes quantidades de versos, por centenas de anos, é bastante conhecida. Quando uma nação começa a ler, toda esta cultura se perde, e parte é recolhida em museus⁷⁶.

A educação obrigatória, afirma o crítico britânico Richard Hoggart (1973), não atendeu às expectativas, produzindo, quando muito, leitores de uma subliteratura feita especialmente para o novo público inculto. Não há mais um tipo de música e literatura igualmente acessível às diversas idades e classes sociais; a literatura de entretenimento, a música pop e a literatura infantil tornam-se praticamente incompatíveis com a cultura erudita, que fica isolada e sem ressonância na sociedade. Carpeaux lembra que,

... no passado, o caráter aristocrático da arte literária era apoiado pela falta de alfabetização das massas [...] Voltaire, no *Dictionnaire Philosophique* (verbete *Gout*) avalia em 3 mil o número de pessoas que na França do século XVII liam as obras de Racine e La Bruyère. A grande literatura italiana, de Dante e Petrarca até Carducci e Verga no fim do século XIX, foi produzida para um povo do qual 75% das pessoas não sabiam ler e escrever. O mesmo

produtos humanos semiacabados. A verdade aqui situa-se no plano matemático, formula-se em médias e estatísticas. Os administradores preocupam-se com aquilo a que chamam a escolarização, que eles identificam vagamente com uma espécie de elevação do nível de vida intelectual" (GUSDORF, 1970, p. 219).

⁷⁶ A escrita possibilita o armazenamento de quantidades ilimitadas de conhecimentos e, sem dúvida, um homem culto e alfabetizado está em melhores condições do que um analfabeto que é um bom conhecedor da história, dos mitos e da arte da sua tribo. A alfabetização sumária, porém, não significa a incorporação do conhecimento disponível naquela língua. É possível, então, que um indivíduo alfabetizado, numa sociedade letrada, pouco possa acrescentar, em termos culturais, a um analfabeto que tenha obras poéticas inteiras na memória e se apoie em conhecimentos cuja validade foi colocada à prova durante séculos, e não reflete apenas as flutuações transitórias da pedagogia e da cultura de massa.

está certo para a grande literatura russa do século XIX, limitada a um círculo estreito de leitores. Goethe e Schiller, por volta de 1800, enfrentaram um povo alemão de 80% de analfabetos [...] Inglaterra: 49% de analfabetos em 1845 [...] O fato novo, hoje, é o seguinte: todos (pelo menos na Europa) sabem ler; mas não queiram perguntar, por favor, o que é que eles leem. (CARPEAUX, 2005, p. 762).

Aprendizagem e sabedoria, na educação de massa, não significam a mesma coisa, e acentua-se cada vez mais a diferença entre o erudito e o cidadão comum. Einstein (1982, p. 15) já havia observado que “é um grave erro supor que a satisfação de observar e pesquisar pode ser promovida por meio da coerção”, por depender de uma iniciativa própria constante e intensa. Não se espera que os estudantes adquiram sabedoria na escola: eles devem receber conhecimentos e desenvolver habilidades elementares, mas não passa pela cabeça de um professor médio que ele deva educar para a sabedoria. Ele mesmo não se considera sábio, talvez nem deseje realmente sê-lo.

Escola não é sinônimo de educação nem de instrução. Adeptos da educação doméstica, como John Holt, alegam que as escolas contrariam princípios elementares da aprendizagem. Sabe-se que o ser humano é naturalmente inclinado para o uso da inteligência, como já salientava Aristóteles, na *Metafísica*. O homem sente prazer em conhecer as coisas, e esta curiosidade natural é bastante evidente na criança, sempre pronta a conhecer as coisas ao seu redor e a imitar os adultos. A tal ponto confiamos nessa capacidade natural que não vemos ninguém repreendendo um bebê que ainda não conseguiu andar, dando-lhe um prazo para realizar tal “atividade”. Nos primeiros anos de vida, a criança aprende uma quantidade imensa de coisas, com muito mais sucesso do que, em geral, se consegue na escola – inclusive a língua materna – e não se nota preguiça ou desmotivação.

A criança é curiosa. [...] Ela não se fecha para o mundo estranho e complicado à sua volta, ela o degusta, toca, ergue, dobra, quebra. Para descobrir como a realidade atua, a criança atua sobre a realidade. Ela é audaciosa. Ela não tem medo de errar. E ela é paciente. Ela pode tolerar um grau incrível de dúvida, confusão, ignorância e suspense... A escola não é um lugar que ofereça muito tempo, oportunidade ou recompensa por esse modo de pensar e de aprender da criança [...] As crianças aprendem perguntando, e não respondendo às perguntas dos outros. Pré-escolares fazem muitas perguntas e escolares também – mas só até a terceira série. A essa altura muitos já aprenderam o triste fato de que na escola é mais importante proteger-se, escondendo a própria ignorância, do que tentar entender melhor um assunto – por mais curioso que se esteja. (HOLT, apud HUNT, [200-], p. 1-2).

A escola adota, frequentemente, métodos e abordagens antinaturais, devido à dificuldade de ensinar, ao mesmo tempo, um grande número de alunos. Ainda que consideremos a diferença significativa entre a educação espontânea da criança e a educação formal da escola, causa perplexidade o fato de que as mesmas crianças que mostraram, na primeira infância, uma grande inteligência, enfrentem problemas de indisciplina, desmotivação, baixo desempenho etc., não parecendo ser mais aprendizes natos.

A escola, por lidar com muitos alunos, tende a procurar um meio termo entre as diferenças, mas a uniformização é, em certos casos, anti-humana⁷⁷. Em consonância com a inclinação humana para a diversidade, Rothbard (1999, p. 4) acredita que o melhor sistema de ensino é aquele em que o professor se encarrega de apenas *um* aluno, seguindo as suas tendências e facilidades individuais.

A educação em casa, permitida em alguns países, estaria em conformidade com a educação ideal, pois é um ensino individualizado. O professor lida diretamente com o próprio filho, e quem, melhor que os pais, conhece as suas capacidades e aptidões, e deseja o seu aprimoramento? Quase todos estão qualificados para dar uma educação elementar e, quando tivessem dificuldades, poderiam contratar um tutor, controlando a sua influência sobre a criança.

A escola particular seria, depois do ensino em casa, a melhor opção para quem não pudesse educar nem pagar um tutor. Mas é um tipo inferior de educação, ressalta Rothbard, principalmente se o Estado impõe normas sobre as escolas. O ideal seria que as escolas particulares pudessem desenvolver livremente o currículo e a forma de escolarização, podendo adaptar-se aos diversos tipos de demanda existentes.

No sistema escolar, com apenas um professor para muitas crianças, só se pode ensinar uma coisa por vez, a despeito do ritmo e do interesse particular de cada um. Deve-se procurar um meio-termo, que converterá a educação num molde uniformizante, que não se ajusta bem à maioria dos alunos. As crianças com dificuldades, ou com pouco interesse – em determinadas disciplinas, ou na educação formal, como um todo – podem inclusive acreditar que têm uma inteligência limitada, defendendo-se contra qualquer tipo de aprendizagem que as exponha ao ridículo de uma tentativa fracassada.

Ao tratar todos de acordo com uma média, o aprendizado adquire certa rigidez: o professor evita falar a algum dos alunos em particular, e acaba falando ao aluno médio, invisível e abstrato.

⁷⁷ Este argumento é desenvolvido mais adiante, em *Universidade e igualitarismo radical*.

O professor trabalha pois para o maior bem desse fantasma desmultiplicado do aluno médio, sendo o fim do ensino o de produzir em série o maior número possível de diplomas [...] Exames e concursos surgem como um fim em si: ser universitário é a salvação, o imperativo categórico. (GUSDORF, 1970, p. 68).

Os conteúdos devem ser dados de certa maneira, e com uma velocidade na qual os alunos possam, mais ou menos, se adequar, o que significa antes descer do que elevar o nível. Isso habitua o aluno a descuidar da sua percepção e tentar seguir as ordens do professor; é mais importante adequar-se ao ritmo da turma do que deter-se nos pontos obscuros, fazer perguntas e pensar no assunto. Em outras palavras, estimula-se menos a inteligência e o autoconhecimento do que a capacidade de adequação. Além de provocar uma divisão entre o mundo interior e a conduta externa, o aluno se perde num mundo abstrato, onde ele não entende os porquês, e aceita o que lhe dão com indiferença.

Dentre os diversos tipos de instrução, diz Rothbard, a pior é fornecida pela escola pública. Em muitos casos, ela não tem nenhum efeito positivo sobre as crianças, que, forçadas a frequentar aulas que não lhes interessam, acabam por adquirir uma noção falsa do que seja educação. É difícil encontrar – recorda-nos Dan Smithwich (2004) – uma comunidade onde o sistema de escolas públicas não esteja passando por sérias dificuldades. Vargas Llosa (1996) observa que os socialistas esquecem as grandezas morais da escola pública quando se trata de educar seus filhos, matriculando-os em escolas particulares. Mas a educação estatal goza de tanto prestígio moral que quase ninguém se atreve a desafiá-la como ideia, preferindo fazê-lo só na prática e com muita dissimulação.

Os inimigos da escola pública, porém, acham que ela é fraudulenta e custa caro aos cofres públicos, vitimando milhões de crianças a cada ano com problemas de insegurança, violência, tráfico de drogas, permissividade sexual etc. Em contrapartida, apontam a má qualidade do ensino que, apesar dos gastos sempre maiores, é pior do que nas gerações passadas. Em muitas escolas públicas, o ambiente é insalubre. Esta descrição das francesas Isabelle Stal e Françoise Thom (1987, p. 14) demonstra que o problema não se restringe à realidade brasileira:

Os professores, em sua grande maioria, já não ousam exigir dos alunos um trabalho digno desse nome, isto é, simplesmente regular e metódico [...] lixo por toda parte, bolas mal cheirosas, papel rasgado, giz esmagado, cabides arrancados, paredes maculadas de inscrições obscenas, vidros quebrados, urros selvagens, vociferações bestiais, pugilatos, roubos, extorsões, insultos, fezes, corpos caídos entre os detritos, universo dantesco [...] nem se fale das

cotoveladas, bolsadas, rasteiras e das zombarias vulgares que um professor aguenta num dia de trabalho.

O pior, porém, não o aspecto físico do “universo dantesco”, mas a degeneração moral que produz a resignação com esse estado de coisas, em combinação com um antigo hábito de louvar os benefícios da educação pública. Nada seria mais propício para produzir a *dissonância cognitiva* na mente dos professores que esta discrepância entre o discurso e a realidade, que os leva a um estado de prostração e passividade:

Seria de esperar que os professores indignados enfrentassem e reagissem, vigorosamente, contra essas atitudes, que são verdadeiros ataques à sua dignidade. Pois bem, não acontece nada. Seja porque temem o julgamento dos colegas, seja porque tremem diante da administração e dos pais, seja porque se apavoram diante de eventuais represálias dos alunos, os professores engolem cobras e lagartos e recebem os insultos sem reclamar [...] e ai do infeliz que ousar dizer, publicamente, o que cada um fala em particular [...] Esta não resistência ao mal corrompe a consciência. Muitos professores têm o sentimento confuso de sua própria abjeção e o traduzem em conversinhas de comadres, odientas e cheias de ressentimento [...] a conduta do docente médio resume-se num princípio único: evitar o confronto, a qualquer preço. (STAL; THOM, 1987, p. 14-15).

O Estado, ao impor a obrigatoriedade, tem o dever de zelar pela instrução das crianças até a maturidade, o que é um impedimento à exclusão de qualquer aluno, mesmo aquele que prejudica a comunidade escolar. Isso conduz a uma permissividade que desencoraja as queixas dos professores e estimula a indisciplina nos alunos. Para completar o quadro, o Estatuto da Criança e do Adolescente, no Brasil, praticamente impede a punição de crianças infratoras. Na Escola Estadual Darcy Pacheco, em São José do Rio Preto, um caso ilustrou de forma exemplar a impotência dos professores diante da indisciplina e da delinquência infantil. Um aluno ateou fogo aos cabelos da professora e,

...sob os risos de toda a classe, só uma aluna correu para ajudar a professora, impedindo-a de sofrer queimaduras desfigurantes. A Secretaria Estadual de Educação anunciou que o menino não será punido, porque seu delito “não foi grave” (sic) e aconselhou seu pai a não transferi-lo para outro estabelecimento, porque isso poderia trazer dano à sua carreira escolar. A aluna que socorreu a professora, no entanto, não tem comparecido às aulas, por medo da represália de seus colegas. Nenhuma medida para protegê-la foi anunciada pela Secretaria ou pela diretoria da escola. A professora, humilhada três vezes – agredida pelo aluno, ridicularizada pela classe e frustrada em seu pedido de punição para o agressor – está desesperada e não sabe a quem recorrer. (CARVALHO, 2007).

Diante desta realidade, “compreende-se que o professor seja tentado a ceder diante da demagogia, dando sistematicamente notas altas para ter um pouco de paz” (STAL; THOM, 1987, p. 20), o que acaba por afrouxar ainda mais a disciplina e o princípio de autoridade, tirando qualquer ilusão de que a instrução seja uma atividade séria. Nessas condições, torna-se quase impossível o desenvolvimento de um ensino efetivo nas escolas públicas.

O Estado oferece uma falsa escola gratuita. Atribui o nome de “educação” a algo que frequentemente é o seu contrário, e insiste no adjetivo “gratuito” enquanto suga quase metade da riqueza através de impostos, obrigando parte da população a pagar duas vezes: os impostos e as escolas particulares.

*

Seria injusto, no entanto, atribuir todos os males da educação à escola. Trata-se de uma crise civilizacional que a transcende, e que modificou as concepções educativas, como já vimos anteriormente, desviando a atenção do sentido da vida para os meios de torná-la mais confortável. Esse deslocamento se reflete no domínio da pedagogia: para compensar o descuido em relação aos fins da educação, nunca se pensou e se acreditou tanto nos meios: as técnicas pedagógicas. Os professores, ao contemplar o desolado cenário da educação escolar e os seus próprios fracassos, não raro creem que o problema está na falta de “pedagogia”, e apostam as suas fichas no aperfeiçoamento das estratégias didáticas.

O discurso triunfalista da pedagogia já havia sido inaugurado por Comenius, na *Magna Didactica*:

Ouso prometer uma grande didática, uma arte universal que permita ensinar todos com resultado infalível; de ensinar rapidamente [...] Enfim, eu demonstro tudo isso *a priori*, com base na natureza das coisas. Como de uma nascente correm os pequenos riachos que vão unir no fim num único rio, estabeleci uma técnica universal que permite fundar escolas universais. (COMENIUS, apud NASSER, 2008, p. 15).

“Sob a influência da psicologia moderna e das doutrinas pragmáticas”, diz Arendt (2000, p. 33), “a pedagogia tornou-se a ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar”. Essa transformação, diz ela, tem como consequência o negligenciamento do conteúdo, na formação dos professores, em detrimento do ensino de técnicas didáticas. O professor, então, sabendo pouco mais que o aluno, perde a fonte mais legítima da sua autoridade, que é o conhecimento. Para o enorme contingente de docentes mal preparados, frutos da extensão da escolaridade obrigatória, o apego à pedagogia funciona

como uma muleta para compensar suas deficiências, tornando-se então uma

...pseudociência, uma ciência sem objeto que, apresentando-se como preliminar obrigatória a qualquer aquisição escolar, é, na verdade, um obstáculo que a torna impossível. Para ensinar, não há outro método, senão o de penetrar, antes de mais nada, na disciplina que se quer transmitir, já que as formulações mais claras, mais fortes e mais simples são as que vêm por último, ao termo de um longo esforço. Ao contrário, a pedagogia, como hoje é considerada, está desligada do saber, pretende substituí-lo e ocupar o seu lugar. (BESANÇON, 1987, p. 3).

De forma semelhante, Isabelle Stal e Françoise Thom (1987, p. 42) afirmam que

...o ensino de cada disciplina produz seus métodos, que são aperfeiçoados às apalpadelas, por ajustamentos sucessivos, e representam um compromisso entre o temperamento intelectual do professor, suas qualidades humanas, e o público a que se dirige [...] a condição necessária – senão suficiente – de uma boa pedagogia é o conhecimento profundo e o domínio intelectual da disciplina ensinada.

Para o filósofo Jacques Maritain (1968, p. 27-8), quando a educação se desvia dos fins ao qual tende, “sua eficiência vital será substituída por um processo de multiplicação ao infinito, cada meio desenvolvendo-se por si e tomando por sua própria conta um campo mais e mais extenso”. Nessa supremacia dos meios sobre os fins, segundo o filósofo francês, está o maior problema da educação contemporânea.

Uma falsa solução – mas, nem por isso, menos frequente – é a pedagogia centrada no aluno, na qual o professor encontra um consolo para a própria ignorância ao acreditar que o antigo papel do professor – o detentor de certos conhecimentos – está superado por outro, que vê o ensino sobretudo como uma interação em que o sujeito por excelência é o aluno. Não é preciso dizer que este é, em consequência, abandonado à própria ignorância⁷⁸.

Um fenômeno que digno de nota, na pedagogia, é o obstinada tentativa de acabar com a distinção entre trabalho e jogo, em benefício deste último. Considera-se o jogo como o modo de expressão mais apropriado à criança, a única forma que brota espontaneamente da

⁷⁸ Uma das consequências desta concepção é o enaltecimento da autoestima do aluno, alienando-os da sua verdadeira realidade. Paul Vitz (1995) relata que, em um teste de conhecimentos matemáticos envolvendo oito países, em 1989, os norte-americanos ficaram na última posição, enquanto os coreanos alcançaram a primeira, na proporção inversa da autoconfiança. “As escolas que falham em ensinar a ler, escrever e fazer contas corrompem a verdadeira compreensão da autoestima. Quem causa esses problemas são os educadores que dizem: ‘Não os avalie; não os rotule. Você deve fazer com que eles sintam-se bem consigo mesmos’. Não faz sentido que os alunos estejam cheios de autoestima se não aprenderam nada. A realidade em breve vai destruir as suas ilusões e eles terão de enfrentar dois fatos perturbadores: a) que são ignorantes; b) que os adultos responsáveis por ensiná-los mentiram para eles [...] Os bons professores demonstram o seu amor quando se importam suficientemente com os alunos para discipliná-los”.

sua infantilidade (ARENDDT, 2000).

O ensino de línguas ilustra diretamente a estreita ligação entre estes dois pontos: a substituição do aprender pelo fazer e do trabalho pelo jogo. Este método procura deliberadamente manter a criança mais velha, tanto quanto possível, num nível infantil. Aquilo que, precisamente, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito pouco a pouco adquirido de trabalhar em vez de jogar, é suprimido em favor da autonomia do mundo da infância. (ARENDDT, 2000, p. 35).

Esse fechamento da infância em si mesma é antinatural, diminuindo a relação entre pessoas de todas as idades, na qual as crianças aprendem e os adultos ensinam. A infância é uma fase transitória, de preparação para a vida adulta, e é um *non sense* dar-lhe um estatuto autônomo.

Todos os meios de educação que [a pedagogia] usa tendem para um resultado único: prolongar, indefinidamente, o estado de infância intelectual, social, moral e bloquear todas as vias que conduzem à idade adulta. Aliás, não há nisso nada de espantoso, pois uma sociedade que erige como ideal o prazer, em todas as direções [...] simplesmente não sabe o que é ser adulto. (STAL; THOM, 1987, p. 48).

A crise da escola, notou Taylor Gatto (2002), é resultado de uma crise social mais ampla, ligada à fragmentação da sociedade. “É escandaloso”, diz Mollo-Bouvier (2005, p. 402), “mostrar que o enorme investimento financeiro aplicado na educação e nos lazeres das crianças leva a uma certa forma de marginalização e radicaliza a separação entre adultos e crianças”.

Durante milênios, a observação intensa dos mais velhos era uma das mais excitantes ocupações dos jovens. Para os gregos, a educação consistia eminentemente na imitação de exemplos heroicos. Não há, em nossa sociedade, quase nenhuma convivência entre velhos e crianças e, assim, a comunidade “não tem futuro nem passado” (Gatto, 2005, p. 21).

A escola, junto com a televisão, é um dos grandes responsáveis por monopolizar o tempo da criança, deixando pouco tempo para a solidão e os diálogos interiores; enfim, para que a criança desenvolva a *sua* personalidade. A estimativa do uso médio do tempo, pelas crianças, demonstra isso de maneira clara:

Das 168 horas que tem a semana, deve dormir 56. O que lhes deixa 112 horas na semana para se formar. Veem umas 55 horas de televisão [...] o que lhes deixa 57 horas na semana para se desenvolver. Devem ir à escola cerca

de 30 horas por semana, usando 8 horas para se preparar, ir e voltar para casa, e gastam em média 7 horas para as tarefas escolares – no total, 45 horas. Durante todo esse tempo, estão em constante vigilância, não têm tempo nem espaço privado, e são repreendidos se pretendem usar o espaço e o tempo de acordo com a própria vontade. Isso deixa 12 horas na semana para que criem uma consciência de si individualizada. Evidentemente, devem comer também, e isso gasta algum tempo [...] se tirarmos três horas da semana para refeições, chegamos à precisa quantia de 9 horas de tempo privado, para cada criança, durante a semana. (GATTO, 2005, p. 25 e 26)⁷⁹.

Não faltam, contudo, aqueles que, posando de defensores da educação, exigem mais anos de escola, de preferência em tempo integral. Gusdorf (1970, p. 30), ao contrário, protestando contra esta noção quantitativa da educação, acredita que é hora de libertar os alunos dos “sobrecarregados horários [...] cujo dia de trabalho, propriamente ilimitado, evoca a condição desumana do proletariado” (GUSDORF, 1970, p. 30).

Ao fechamento das crianças no mundo infantil soma-se, segundo Arendt (2000), a influência do igualitarismo democrático, que pretende abolir até as diferenças de autoridade entre aluno e professor, e entre aluno bom e ruim. Não basta a igualdade perante a lei ou mesmo a igualdade de oportunidades; uma “meritocracia”, isto é, uma seleção de candidatos aos níveis superiores, com base no talento individual, é vista como instauradora de uma “oligarquia” ou “aristocracia”⁸⁰. As diferenças entre alunos dotados e não dotados, e mesmo entre alunos e professores tendem a ser niveladas, e o resultado é a perda da autoridade do professor e o nivelamento por baixo dos estudos.

O filósofo James Schall (1988, p. 31), a propósito, nota que o professor provavelmente conhece a sua obrigação e faz ao menos uma ideia do que deveria ensinar, mesmo quando não a realiza na prática; já o aluno, nem sempre. Esta é uma distinção muito importante, diz ele, pois, inicialmente, a relação entre aluno e professor é espiritual. A tentativa de igualar a posição do aluno com a do professor é decorrente da incapacidade de compreender as coisas para além da esfera política.

⁷⁹ Usei, aqui, a tradução espanhola de um dos capítulos do livro mencionado, Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/510865/clubdelateta-REF-208-Por-que-la-escuela-no-educa-1-0>> acesso em 9 set. 2011: “De las 168 horas que tiene la semana, tienen que dormir 56. Lo que les deja 112 hora a la semana en las que formarse. Ven unas 55 horas de televisión [...] Lo que les deja 57 horas a la semana en las que crecerse. Tiene que ir a la escuela unas 30 horas a la semana, usando unas 8 horas en prepararse, ir y volver a casa, y gastan una media de 7 horas a la semana en deberes- en total hacen 45 horas. Durante este tiempo, están en constante vigilancia, no tienen tiempo ni espacio privado, y son reñidos si tratan de acoplarse individualmente al uso de espacio y tiempo. Eso deja 12 horas a la semana para crearse una conciencia de si individualizada. Por supuesto que mis alumnos comen también, y eso añade algo de tiempo - no mucho, porque hemos perdido la tradición de la comida familiar, por lo que si quitamos 3 horas a la semana para cenas, llegamos a la cantidad neta de tiempo privado para cada niño de 9 horas a la semana”.

⁸⁰ Não é preciso pensar como Povalyaev, citado anteriormente, que, consciente das diferenças naturais entre os alunos, quer usá-la com o propósito deliberado de legitimar a instauração de dois tipos de instrução, uma para os senhores, e outra para os escravos.

A pedagogia contemporânea, diz Jeanne Hearsch (1982), é prisioneira de vários clichês. Afirma que o aluno é, em princípio, livre, justo, criativo, dotado de espírito crítico. Os alunos, segundo esta perspectiva, deveriam viver num plano de igualdade com o professor, com o máximo de liberdade para se desenvolver plenamente. O exercício da autoridade, por parte do professor, seria ilegítimo e contraproducente. Na realidade, porém, o que se observa é que

Os alunos são, de início, crianças inseguras que acabam de largar as mãos dos pais. Estão ansiosos por perguntar, são confiantes, procuram receber respostas verdadeiras, admirar exemplos válidos, orientar-se num mundo onde, sozinhos, se sentem perdidos. Eles repetem as palavras dos outros, aprendem a língua da tribo, porque já têm necessidade de dizer para poder fazer – porque obscuramente, sendo filhotes, procuram, através dos outros, tornar-se eles mesmos, quer dizer, livres. Eles sentem, desde o começo, que para serem livres é preciso aprender, aprender o universo, aprender os outros, e a língua dos outros. Querem saber o que é permitido e o que é proibido, e que o limite entre os dois seja nítido e constante. Isto os tranquiliza, numa idade em que têm grande necessidade de ser tranquilizados, e que vai muito além da primeira infância. Nenhuma espécie gera filhotes tão inacabados ao nascerem como a espécie humana. (HEARSCH, 1982).

As crianças, colocadas no mesmo ambiente, são consideradas autônomas, num mundo que deve governar-se por si mesmo, sem a interferência dos adultos. É a autoridade coletiva dos colegas, nesse caso, que detém o poder. A influência do grupo determina a conduta aceitável entre os jovens, que são frequentemente cruéis e impiedosos, rindo das debilidades, e desprezando quem demonstra necessidade de ajuda⁸¹.

Dentro de um grupo, diz Arendt (2000), a situação da criança é pior do que diante de um adulto, pois a autoridade coletiva – ainda que seja de crianças – é muito mais forte e tirânica do que a de um indivíduo, por mais severo que seja. Mesmo os adultos dificilmente são capazes de suportar o simples fato de ser a minoria de *um* diante da maioria absoluta dos outros, mas têm, ao menos, a capacidade de discutir racionalmente.

Exposta à pressão do grupo, sem experiência da vida e desprovida de mecanismos de defesa, a criança tende a desenvolver uma reação quase patológica, entre o conformismo passivo e a delinquência. De que forma um ambiente conturbado, como a escola, pode induzir os alunos a assumir comportamentos nocivos pelo simples desejo de aceitação? Muitos começam a beber e a usar drogas, praticam vandalismo ou iniciam uma vida sexual precoce

⁸¹ O romance *O Senhor das moscas*, de William Golding (2002), é uma boa ilustração da tendência despótica das crianças e adolescentes que, sozinhas numa ilha deserta, após um acidente aéreo, desenvolvem os comportamentos mais deploráveis e bárbaros.

movidos pelo desejo de aprovação. A escola, portanto, além de custar caro e ser pouco eficiente, pode, em virtude de uma convivência grupal degradante, ser extremamente danosa à formação da personalidade⁸².

A influência prejudicial da escola é tanto pior numa época de fragmentação da sociedade, especialmente da vida familiar, que não é mais capaz de manter a sua coesão, deixando o indivíduo desancorado, ao sabor das flutuações dos diversos grupos sociais que frequenta. Esta situação esteve entre os objetivos de muitos educadores, que, especialmente no século XIX, queriam limitar a influência familiar na educação dos filhos, para tornar mais eficaz a ação educativa desejada pelo Estado⁸³.

O ambiente mais adequado para as crianças, diz Arendt (2000), especialmente nos primeiros anos, é a família, que constitui, com a segurança e a intimidade entre quatro paredes, um refúgio imprescindível para a formação da personalidade. No mundo público, diz ela, a pessoa não conta por si mesma, mas por seu papel social. A família é o lugar para que a vida humana tenha importância em si mesma.

É a destruição desse espaço vital que acontece quando as crianças, transportadas para a escola, são colocadas num mundo autônomo e homogêneo, que as força a uma existência pública antes do tempo. No contexto social, serão consideradas antes como papéis que como pessoas, dos quais se espera certo rendimento e capacidade de adequação social.

A diminuição do espaço da convivência real e da existência “enquanto pessoas” destrói na base as condições necessárias a uma educação de qualidade e verdadeiramente humana. A grande ironia, diz Arendt, é que esse problema surgiu pelas mãos daqueles que alegavam proteger as crianças de uma educação que não levava em conta a sua natureza e suas necessidades específicas. O “século da criança”, que pretendia emancipá-las, tolheu as

⁸² Convém recordar, aqui, os experimentos de psicologia social mostrados no capítulo anterior, que demonstram claramente a debilidade de qualquer indivíduo diante de um grupo social. O fato de que as crianças sejam deixadas por si mesmas e que gozem de tanta autonomia é, por si, um grave problema social.

⁸³ Não se coloca mais a questão “a criança pertence aos pais ou ao Estado?”, obviamente ofensiva. Também parecem superados os sonhos totalitários de educadores como Robert Owen e Frances Wright, que imaginavam uma escola em tempo integral, 24 horas por dia, que é operacionalmente impraticável. Estamos na época do controle não aversivo, como vimos na já citada declaração da UNESCO (apud BERNARDIN, 1995, p. 66): “As famílias se sentem cada vez menos capazes de assumir suas tarefas educativas tradicionais [...] elas desejam que uma importância adicional seja dada aos aspectos éticos, morais e cívicos da instituição educacional”. No original, em francês: “Les familles se sentent de moins en moins capables d'assumer leurs tâches éducatives traditionnelles face à complexité des problèmes et à un foisonnement non maîtrisé d'informations; elles souhaitent donc qu'une importance accrue soit donnée aux aspects éthiques, moraux et civiques de l'institution éducative”. Mas já ninguém aceita que os pais tenham autonomia na escolha do tipo de educação que querem dar aos filhos. Sobre a discussão de quem é mais confiável, se a família ou o Estado, as estatísticas de Rudolph Rummel sobre o democídio – isto é, o assassinato de cidadãos pelo próprio governo – demonstram claramente o tipo de *padre padrone* que o Estado representa. O democídio superou, em quantidade de cadáveres, todas as outras causas de morte somadas. Para mais informações, veja-se a página pessoal do autor, <<http://www.hawaii.edu/powerkills/NOTE5.HTM>>.

condições mais elementares para o seu desenvolvimento. Tentando corrigir o erro de se considerar a criança como um pequeno adulto, a educação deixou-a exposta a uma característica marcante desse mundo, que é a exposição pública.

Ainda que, no passado, as crianças não fossem objeto de uma legislação específica de defesa aos seus direitos – como é hoje o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente – ela tinha uma posição central e privilegiada nas famílias: a mãe tinha como prioridade cuidar dos filhos e educá-los. Hoje, pelo contrário, muitas mães colocam em primeiro lugar a realização profissional (ou, em alguns casos, medo de representar o papel *ultrapassado* de dona-de-casa), e “terceirizam” a educação dos filhos a outras instituições; os matrimônios são mais facilmente desfeitos e, portanto, a vida psicológica das crianças está mais sujeita a instabilidades. É de se notar, portanto, que o surgimento de garantias nominais coincidiu com a queda efetiva da qualidade de vida que a sociedade oferece às crianças.

*

Com este breve panorama, vemos que nem sempre os “direitos” nominalmente adquiridos – como é o caso da obrigatoriedade escolar – são uma garantia de mais liberdade individual nem de maior participação democrática. O pressuposto da maioria das reformas educacionais é que um pequeno grupo de pessoas sabe o que é o melhor para o restante da população, e pode usar a força para distribuir seus benefícios.

A escola geralmente foi implantada desde cima, e em alguns casos até contra a vontade da população “beneficiada”. Frequentemente, foi usada como veículo de doutrinação religiosa e política, em regimes democráticos e autoritários, e como preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria. Seja nas democracias, seja em regimes tirânicos, a escolarização universal mostra um afã de uniformizar, suprimir diferenças e vozes discordantes; enfim, tende a um controle total, chegando até ao desejo de moldar a mente e o comportamento dos cidadãos.

O que vemos, na Europa, Estados Unidos e Brasil, é um percurso crescente rumo à centralização e diminuição das liberdades no campo educacional. Se a educação é concebida em termos econômicos, como alavanca para o desenvolvimento e redução da pobreza, então se trata de um caminho coerente⁸⁴. O Estado, nesse caso, tem o dever de buscar a solução

⁸⁴ A educação é vista sob a lógica da relação custo-benefício, um investimento financeiro em vista do retorno, como podemos ver nesta declaração do Banco Mundial, o maior financiador da educação primária em todo o mundo: “a educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor a eficiência ao trabalho dos pobres...” (apud TORRES, 1996, p. 131). Estão ali ausentes os aspectos não quantificáveis, que constituem, talvez, a parte mais importante da educação.

mais eficaz: educação compulsória, progressão continuada etc. A liberdade humana e as exigências intelectuais, então, são consideradas menos importantes que a prosperidade; o homem é uma peça na engrenagem social concebida pelo *homo economicus*⁸⁵. Se o Estado, porém, sob o pretexto de cuidar do bem-estar social, usa a instrução para tornar-se demasiado forte e eficiente, acaba por transformar os cidadãos em fracos, dependentes e manipulados.

A economia, contudo, não é a medida de todas as coisas, e as tentativas dos governos de erradicar o analfabetismo e a pobreza não devem suprimir as liberdades individuais, especialmente na esfera educativa. Devemos reafirmar, como Isaiah Berlin (2005, p. 300), “uma rejeição violenta da noção de que os homens devem ser fabricados como tijolos para as estruturas sociais projetadas ou para o benefício de algum grupo ou líder privilegiado”.

Apesar de tudo, a confiança no potencial da escola e na capacidade do Estado de conduzir a instrução não foram abaladas, mas, pelo contrário, são consideradas inquestionáveis, lançando ao descrédito a simples possibilidade de contestá-las. Soa estranha a reivindicação das escolas, ou mesmo dos pais, de adotar modelos educativos próprios, sem interferência da regulamentação estatal. No entanto, o fato é que a Educação, até há pouco tempo, gozava de autonomia em relação ao poder político.

Não precisamos endossar a descrença absoluta na instituição escolar; ela é produto de uma época que viu a desfiguração das escolas e a sua instrumentalização para fins políticos. Muitos dos críticos da escola não conseguiram resultados positivos dignos de nota, com suas propostas alternativas. Sobretudo, não devemos decair na crença de que a criança, deixada livre para aprender, poderá adquirir uma educação formal por conta própria, com facilidade. A educação formal pressupõe o uso de professores ou livros que a oriente, mesmo no caso da educação em casa.

A educação é possível tanto na escola como fora dela. A história mostra que é possível a existência de escolas de alto nível: os jesuítas, durante alguns séculos, deram, dentro de edifícios escolares, uma educação de qualidade à elite intelectual europeia. Sócrates, porém, ensinava em qualquer lugar e ocasião que se lhe apresentasse; o filósofo Santo Alberto Magno lecionava em praça pública. Isso mostra como a total falta de infraestrutura e de recursos financeiros não é impedimento para uma boa educação, e que esta não se confunde com o aparato material criado para apoiá-la. Por outro lado, mesmo a combinação dos

⁸⁵ O documento do CEPAL de 1990, *Transformación Productiva con Equidad*, propunha reformas nos sistemas educativos da América Latina para que pudessem “ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo [...] versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas habilidades...” (SHIROMA, 2002, p. 63).

elementos mais favoráveis não pode garantir o êxito: a educação é uma arte de resultados imprevisíveis (CARVALHO, 2011a).

Toda educação, diz Olavo de Carvalho (2011a), é incompleta e fragmentária. Só a realidade educa plenamente, e por isso não é possível que um homem forme o outro (porque o aluno já está completo), mas tão somente forneça alguns elementos, sem que seja possível controlar o processo. O fato de que se procure atingir um grau elevado de previsibilidade já seria, por si só, uma monstruosidade e um sinal de falta de modéstia dos educadores. Jacques Barzun (1967, p. 14) diz que *educação* não se confunde com o *ensino*; é algo mais inatingível, “é o próprio feito de um homem, às vezes em virtude do ensino que recebeu. Ninguém diz a respeito de outro: ‘eu o eduquei’, que soaria ofensivo, mas ‘eu o ensinei’”.

A escola, então, *escolariza* mas não *educa* necessariamente, e é preciso, sempre – e hoje, mais do que nunca – distinguir os dois termos. A escolarização da sociedade não é, como observa Gatto (2000), uma conspiração; é, antes, um amesquinamento característico da nossa época, na qual aceitamos declinar de nossas responsabilidades, tornando-nos semelhantes a crianças, em nome da comodidade de receber quase tudo do Estado.

Um panorama como este corre o risco de parecer exagerado. É claro que um grande número de pessoas envolvidas na educação nunca se identificou com essas tendências, muitos nem as conheceram. Mas, como diria Max Weber, exagerar – ou melhor, enfatizar – é a tarefa do intelectual, não para distorcer os fatos, mas para chamar à atenção algo que não estava sendo notado.

LITERATURA E ENSINO SUPERIOR

A literatura na universidade

Através deste pequeno panorama da educação básica, podemos entender melhor por que os cursos de Letras estão cada vez mais cheios de alunos surdos a qualquer apelo intelectual. O ensino, distanciando-se das suas tradições, tornou-se uma grande máquina de controle social, a serviço do mercado de trabalho e da transformação de mentalidades.

A vida intelectual não pode se desenvolver sem seriedade e livre iniciativa; é uma atividade complexa, que exige atenção constante, entusiasmo, abertura para a vida do Espírito. Não pode ser imposta. Não há comparação entre o desempenho de um aluno médio, que cumpre razoavelmente as suas obrigações escolares, e o de um estudioso ou um leitor assíduo.

A diferença entre a linguagem da poesia — cuja fronteira está sempre em deslocamento — e a linguagem cotidiana coloca muitas barreiras ao entendimento da poesia⁸⁶. De que forma o ensino consegue acompanhar esta fronteira móvel que, às vezes, escapa ao próprio poeta? Não devemos minimizar este problema, talvez o maior de todos, para o ensino da literatura. Carpeaux não atribui a incompreensão da poesia a nenhuma deficiência intelectual ou didática, mostrando ceticismo em relação a providências pedagógicas:

repugna-me sempre a confiança ingênua [...] na onipotência da educação; o leitor mais bem-educado perder-se-ia nas vertigens da poesia de Hölderlin, e os conselhos mais razoáveis afastá-lo-iam da poesia musical de Mallarmé, da poesia hermética de Gongora. (CARPEAUX, 1999, p. 280).

Assim, em vez do conselho de I. A. Richards (leituras repetidas, espírito humilde), Carpeaux prefere a recomendação do crítico inglês Theobald Ritchie: cada leitor deveria “escolher um poeta de predileção e viver com ele até chegar a uma completa identificação emocional, o que significaria a abertura do espírito para toda poesia” (CARPEAUX, 1999, p. 278).

Esse é um ideal distante do que é praticado nas nossas universidades, onde a

⁸⁶ Ver mais adiante, em *A função educativa da literatura*, a relação entre a literatura e a fronteira linguística.

“completa identificação emocional” é considerada uma ingenuidade. Os professores procuram fornecer *instrumentos analíticos* para uma *leitura crítica*, cujo ideal de perfeição é o *leitor crítico*. Como é possível, no entanto, que os alunos se tornem *leitores críticos* antes que cheguem a uma verdadeira vivência literária?

Os professores, nos cursos de Letras, sabem que os alunos chegam com uma escassa vivência literária. Como ensinar literatura, neste caso? Deveriam partir logo para o estudo teórico, como geralmente fazem, ou abandoná-lo para edificar os alicerces que faltavam, incentivando o hábito da leitura – especialmente a leitura ingênua, de “completa identificação emocional” – sem a qual não é possível a abertura ao mundo da literatura?

Ainda que optassem pela segunda alternativa, permaneceria uma dificuldade muito simples: o desinteresse dos alunos pela leitura. Os poucos realmente interessados em aprender costumam superar os obstáculos, mesmo quando chegam com uma formação deficiente. A maioria, porém, não vê motivos para perder tempo e esforço com os livros, nem admiram os professores ao ponto de querer imitá-los – o que poderia servir como um “despertar da consciência”. A mentalidade dos alunos foi assim resumida por Osman Lins, no livro *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros* (1977, p. 69-70):

Se conhecemos, de nome, um Pe. José de Anchieta, um Frei Vicente do Salvador, mesmo um Gregório de Matos, temos por estabelecido que os seus textos absolutamente não nos dizem respeito e, ainda mais, que são ilegíveis [...] que temos com essa gente? — parecem dizer-nos. Não é para isso que estamos aqui. Queremos algo mais vivo e mais divertido.

Em “Reflexões sobre um Quadro Negro”, o escritor e professor universitário já falava da “constatação geral” de que “o nível intelectual dos alunos vem baixando a cada ano” (LINS, 1977, p. 79). Depois de submeter a um questionário os alunos que terminavam o segundo e o terceiro ano do curso de Letras, constatou que a maioria não conhecia os conceitos mais elementares, como o significado de *ficcionista*.

Ele fez diversas tentativas, algumas bastante interessantes, de despertar os alunos para uma vida intelectual mais ativa. Essas experiências, contudo, ressaltam, sem querer, o desvirtuamento de um ensino destinado a alunos pouco interessados. Eles precisam de um *afrodisíaco* literário para ler as obras com algum interesse.

Esse é o destino do ensino cujo objetivo não é mais o conhecimento, mas o ingresso no mercado de trabalho. Um aluno interessado preencheria por conta própria a imaginação, enquanto os outros só o conseguem através de espetáculos. Eles são, como diria Platão, amantes de espetáculos, e não amantes do espetáculo da literatura.

Diante da verdadeira realidade dos alunos e das suas limitações, Osman Lins acredita que deveriam ser reestruturados os cursos, a exemplo dos órgãos públicos nas situações de calamidade. Hoje, mais de trinta anos depois, seria difícil acreditar que a situação melhorou; talvez tenha até piorado, apesar do “sucesso” da alfabetização de quase todas as crianças e da expansão do ensino universitário. Durante esse período houve a percepção do problema e algumas propostas para resolvê-lo; os currículos foram alterados e os cursos reformulados, sem que houvesse uma alteração substancial deste “quadro negro”.

Os professores oscilam entre a adaptação à nova realidade e manutenção de algumas características do ensino superior. Se assumem o risco de retornar à formação básica imprescindível, que dependerá de uma improvável resposta positiva dos alunos, como manter ainda característica específica do ensino universitário? Se seguem em frente, o resultado é igualmente desastroso: é como construir a casa edificada sobre a areia, ou como a produção de suco gástrico num estômago vazio.

Os professores — atesta Osman Lins —, apesar de conhecer as deficiências mais elementares dos alunos, insistem em muni-los de um arsenal de obras teóricas para transformá-los em *leitores críticos*. Tal fenômeno constitui, para ele, uma estranha forma de conciliação entre as duas exigências incompatíveis. A grande voga do estruturalismo beneficiou o ensino a alunos sem vivência literária, pois podiam tratar o texto literário como um sistema imanente, sem necessidade do conhecimento da tradição com a qual a obra dialogava, e sem que as questões existenciais dos livros fossem levadas a sério. Seus métodos permitiam uma atitude *neutra*, interessada apenas no texto *em si* e nas suas conexões internas, sem necessidade de recorrer a uma bagagem literária:

...apesar de complexos, são mesmo assim claramente articulados, rígidos, seguem determinados cânones, obedecem a fórmulas bem definidas, e, por tudo isso, podem ser ensinados, embora um tanto superficialmente, mas, ao mesmo tempo, com uma certa eficiência, a alunos com escassa ou nenhuma experiência de leitura. (LINS, 1977, p. 86)

No ensino da literatura, diz Todorov (2009), as questões que os alunos devem tratar costumam referir-se à “função de um elemento do livro em relação à sua estrutura de conjunto, dispensando o sentido deste elemento e também o sentido do livro inteiro em relação ao seu e ao nosso tempo” (TODOROV, 2009, p. 29). Para os professores, porém, é mais fácil ensinar as “seis funções de Jakobson” e os “seis actantes de Greimas”, a analepse e a prolepse, do que lidar com a inabarcável massa de informações e a cultura literária que o entendimento de cada obra requer. A simplificação advinda de um método abstracionista

facilita o ensino e a avaliação, ao mesmo tempo em que neutraliza qualquer efeito benéfico que poderia ter a educação literária.

É possível, desta forma, substituir a cultura literária por uma bibliografia, numa fórmula perfeita para aprendizes alheios à literatura. A crítica torna-se marginal, pois “ao estudioso não compete dizer se tal fenômeno é belo ou feio, e sim descrevê-lo” (LINS, 1977, p. 87). Cria-se uma aparência de cientificidade e seriedade, numa linguagem mal escrita e ininteligível aos leigos. “As humanidades”, diz o crítico Roger Kimball (2009, p. 75), “se tornaram superespecializadas e inutilmente obscuras”, e entendem esse fato como sinal de seriedade e profissionalismo.

Todorov (2009, p. 27) se pergunta: “devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras”, ou devemos estudar as obras essenciais, utilizando diversos métodos? A própria palavra “método”, que significa, em grego, “caminho”, nos ajuda a responder. O caminho não se confunde com a meta e, portanto, não pode ser o objetivo principal de nenhum estudo, a não ser que não se queira chegar a lugar algum, mas tão somente andar a esmo.

De fato, Todorov observa que nas outras disciplinas – na matemática, na física, na biologia, na história – o método nunca é o centro do estudo:

Ensina-se História, e não um método de investigação histórica entre outros [...] Não se escolhe ensinar a história das mentalidades, ou a história econômica, ou militar, ou diplomática, ou religiosa, nem os métodos e conceitos de cada uma destas abordagens, mesmo se nos servimos deles quando temos necessidade. (TODOROV, 2009, p. 27-28).

Todorov acredita que todos os métodos podem contribuir para o estudo da literatura, desde que continuem a ser meios e não se transformem em fins em si mesmos. “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2009, p. 92-93). Por isso, a literatura – desde que não deturpada por um ensino comprometedor – não é útil apenas à formação de professores, mas a todas as profissões baseadas nas relações humanas.

Para além da cultura literária, o crítico reafirma a relação da literatura com a vivência humana e com a tradição:

“O estudo de Letras implica o estudo do homem, sua relação consigo mesmo e com o mundo, e sua relação com os outros”. Mais exatamente, o estudo da obra remete a círculos concêntricos cada vez mais amplos: o dos outros

escritos do mesmo autor, o da literatura nacional, o da literatura mundial; mas seu contexto final, o mais importante de todos, nos é efetivamente dado pela própria existência humana. (TODOROV, 2009, p. 90).

É certo que o estruturalismo declinou, mas produziu um tipo de mentalidade que ainda persiste, atualizada de acordo com as últimas modas, como os “Estudos Culturais”, que invadiram de tal modo os estudos literários ao ponto de relegar a um plano secundários os tópicos tradicionais. Temas como “a mulher na obra de sr. Fulano de tal” são tão frequentes ao ponto de transformar a literatura num arquivo privilegiado para interpretações politizadas.

A história literária é substituída pelo estudo de temas como o racismo, a condição feminina, a sociedade de consumo, os jovens, a sexualidade etc. “A literatura é vista como um quebra cabeças matizado, cujas peças se compõem e decompõem à vontade” (STAL; THOM, 1987, p. 67), e torna-se um elemento secundário em vista do método ou da temática escolhida. Alguns professores, como J. Hillis Miller, da Universidade de Yale, confessam que, enquanto

na crítica literária tradicional o ‘exemplo’ – ou seja, obras particulares da literatura – antes claramente tinha precedência sobre a ‘teoria’; hoje essa relação é inversa [...] o exemplo é ‘arbitrariamente escolhido’. Isso quer dizer que ele é escolhido não pela sua importância histórica, não pelo seu valor literário [...] mas unicamente pela sua aptidão em exemplificar a atual teoria favorita da crítica. (KIMBALL, 2009, p.46).

O ensino da literatura comparada, diz Allan Bloom (2001, p. 232), caiu nas mãos de uma geração de desconstrucionistas – especialmente Derrida, Foucault e Barthes – na qual a “atividade criadora do intérprete é mais importante do que o texto; não há texto, apenas interpretação”. Eles “negam quer o texto quer a realidade a que este se refere”.

O problema do ensino da literatura seria, no entender de Todorov, uma consequência direta de uma mutação ocorrida no ensino superior – já que os professores foram alunos, antes de ser professores – nos anos de 1960 e 1970. Se antes havia uma excessiva preocupação com os instrumentos de análise e o inventário de aspectos externos à obra – aquilo que Carpeaux chamava de pré-crítica – e pouca atenção ao principal, isto é, ao sentido das obras, agora a tendência, segundo Todorov, é encarar a obra literária como um objeto autossuficiente, fechado em si mesmo, sem relação com a “realidade” (cuja existência passa a ser hipotética, ficando o termo entre aspas relativizadoras).

Desta forma, diz ele, não surpreende o fato de que os alunos não vejam nenhuma relação entre a literatura e o mundo em que vivem. “Por que estudar literatura se ela não é senão a ilustração dos meios necessários à sua análise?” (TODOROV, 2009, p. 39). Acaba por

desaparecer ou recalcar a paixão pela literatura, a inquietante busca do autoconhecimento, ao ponto de se tornar um entrave para o exercício da profissão:

Acho mesmo que um homem, hoje, será melhor professor de Literatura, ao menos um professor mais eficiente, mais aparelhado para o que dele se espera, se não amar o que ensina. Estou convencido que a grande maioria está neste caso. Não amam realmente a literatura e os livros. Se os amavam, a carreira e a eficiência exigem que esse amor seja sufocado ou escondido ou morto. Na maioria das vezes, nunca houve paixão, apenas uma aprendizagem; e paixão, se houve, já não há. (LINS, 1977, p. 88).

O que se diria, numa faculdade de Letras, a um aluno que veio buscar autoconhecimento? Que professor, ou que disciplina poderia ajudá-lo? Esse tipo de demanda criaria alguma perplexidade; cada professor poderia ajudá-lo em parte, com os conhecimentos da sua disciplina, mas dificilmente ele encontraria um guiamento mais preciso. Em alguns casos, encontraria até oposição: é comum, no ambiente universitário, interpretar a leitura em busca do autoconhecimento como uma leitura ingênua; seria preciso, antes, considerar as obras como formas estéticas, compreender a sua organização interna e a sua relação com o contexto literário e social.

Muitos alunos saem desiludidos dos cursos de Letras porque o ensino da literatura coloca camisas-de-força na sua imaginação, constrangendo-os a um tipo de leitura antinatural, que coloca quase toda a ênfase nas exigências disciplinares⁸⁷. No entanto, se esquecermos de que uma das principais funções da literatura, senão a principal, é conhecer-se, e expressar esse autoconhecimento⁸⁸, estaremos antes desempenhando uma atividade burocrática do que cognitiva.

Combate-se a leitura ingênua, como se fosse possível passar da atitude ingênua à crítica com um simples estalar de dedos. Um pequeno número de conceitos teóricos não basta para fazer um leitor crítico; como dizia Borges, para ler um único livro é preciso ter lido muitos outros. Toda leitura é ingênua por natureza, caso contrário impõe uma visão preestabelecida à obra. A acumulação de um grande número de leituras ingênuas, de tal forma que sirvam de antídoto umas às outras, começa lentamente a formar o *leitor crítico*.

A exigência precoce da leitura crítica é artificial, desviando a atenção do livro para as exigências disciplinares que solicitam uma leitura *programada*. É como exigir

⁸⁷ Ver, a propósito, *Como um romance* (1994), de Daniel Pennac.

⁸⁸ Benedetto Croce (1912) define a literatura como expressão de impressões.

maturidade antes do crescimento: não se exige que a criança comece a olhar criticamente o mundo à sua volta; pelo contrário, estimula-se a imaginação, a fantasia, a liberdade de ação, e só depois de muito tempo, e de forma gradual, exige-se responsabilidade e pensamento crítico. Como podemos imaginar que um bom aprendizado intelectual requeira menos tempo que o amadurecimento de uma criança? Não devemos ser mais exigentes e apressados que Platão, que dizia ser necessários cinquenta anos para a formação de um filósofo.

*

Os cursos de Letras concentram a suas munições em duas frentes: na preparação de profissionais para o mercado de trabalho e, no nível de pós-graduação, na formação de especialistas. Não há uma instância que promova a síntese dos conhecimentos da própria área.

Não é possível saber, contudo, se um ensino que a promovesse teria eficácia e aceitação. Em primeiro lugar, seria difícil encontrar profissionais capacitados para tanto, pois os profissionais foram durante décadas estimulados a ser especialistas. Além do mais, como seria recebido esse tipo de ensino, que exige mais esforço de um aluno que, em geral, se mostra desinteressado e que, para piorar, está intoxicado com a mentalidade utilitarista, concebendo os estudos apenas como trampolim para o mercado de trabalho? Provavelmente, os alunos pediriam algo mais adequado às suas expectativas.

Osman Lins tinha o direito de apostar nas reformas para resolver o problema, mas, depois de tantos fracassos, até quando vamos acreditar que os sucessivos rebaixamentos até o nível do aluno vão *melhorar* o ensino universitário? Como continuar a chamá-lo com esse nome?

Se a diversidade é um traço marcante do ser humano, o estudo sistemático da literatura provavelmente nunca despertará o interesse de um grande número de pessoas. Sempre haverá, no entanto, algum interessado que segue com dedicação os seus estudos. Mas o que dizer de um sistema educacional grande e caro, em que os alunos educados são a exceção?

A arte de esconder a arte

Uma das peculiaridades dos cursos de Letras, em relação aos outros cursos ligados à criação artística – Artes, Música e Arquitetura, por exemplo – é que os alunos não são estimulados à criação artística. Há pouca insistência no exercício da escrita – uma vez

que não se chega nem mesmo ao domínio da leitura. Não são difundidos no Brasil cursos de “escrita criativa” como em outras partes do mundo; não se procura trazer o escritor para dentro da Universidade.

O corporativismo dos professores acabou por excluir os escritores dos cursos de Letras. Os critérios para a contratação são principalmente acadêmicos, como a titulação, a publicação em revistas acadêmicas etc. Machado de Assis, se vivo, não cumpriria nenhum dos critérios para ser admitido como professor: não tem nem mesmo a graduação.

O escritor Osman Lins (1977), quando era professor universitário, conta que o Conselho da Universidade em que trabalhava queria estipular o valor das conferências pela titulação acadêmica, o que na prática significava excluir os escritores, colocando-os abaixo de um professor com mestrado. Ocorre também que muitos congressos não pagam aos palestrantes, dando-lhes apenas um certificado, útil para o currículo dos professores, mas sem valor para o escritor. Assim, os professores convidam uns aos outros, e o meio universitário fecha-se em si mesmo, excluindo os escritores, profundos conhecedores do próprio *métier*.

A crítica é o único gênero literário aceito na Universidade. Ela foi, no passado, praticada como gênero literário, numa linguagem literária e pessoal, que se ligava à tradição. Hoje, aspira antes ao rigor científico, numa linguagem científica, nos moldes da análise linguística. Subjacente a essa mudança de foco está a concepção de que “ciência” seja uma forma superior de conhecimento – senão a única autêntica – enquanto que a arte é uma mera expressão da subjetividade, um corpo estranho mal tolerado no mundo do conhecimento. Quase não se discute, como no passado, a validade da “crítica científica”, que para muitos era uma contradição de termos, já que crítica implica valoração, enquanto que a ciência a exclui.

Parece haver um temor de permitir atividades que não se justificam institucionalmente, por não serem de interesse público, numa época em que a literatura entrou em descrédito e a ciência goza de prestígio religioso. Nega-se, assim, a validade intrínseca da arte literária, tolerando-se a sua presença quando esta se torna objeto de honestas análises intelectuais, pretexto para debate de problemas sociais, políticos ou sexuais do momento.

A universidade – como lembram Carpeaux e Ortega y Gasset – depende da vida intelectual ao seu redor, e tanto mais saudável será o ensino quanto mais ele incorporar, na vida acadêmica, o debate público e os intelectuais consagrados. Os cursos de Letras e os professores universitários nada perderiam se trouxessem os escritores para o campus, oxigenando o ambiente e até ganhando em prestígio junto ao público.

O escritor francês Daniel Pennac (1994), em *Como um romance*, relatou casos de bons resultados no ensino literário. Não se tratava de nenhum método sofisticado, mas apenas do velho e bom *exemplo pessoal*. O professor – na verdade, um escritor, cuja vida testemunhava a relação profunda e pessoal com os livros – simplesmente lia os livros aos alunos, até conseguir despertar o interesse pela literatura, e a partir daí começava o diálogo e o ensino. Apesar de simples, não é uma fórmula que se possa aplicar automaticamente e em larga escala, pois depende do comprometimento real do professor com aquilo que ensina.

O esforço obstinado na criação de materiais didáticos e métodos de ensino será vão se ignorarmos os problemas advindos da relação superficial de alunos e professores com a vida intelectual, resultado de uma profunda transformação da missão original da universidade.

O abandono da missão

O filósofo Julián Marías (1982) observa que as transformações, nas universidades, não se restringem às atividades internas. As expectativas da opinião pública mudaram completamente. Enquanto, no início do século XIX, a universidade “era tratada com um respeito que roçava a beatice”, no século XX que ela se mostrou totalmente vulnerável à vida política, especialmente nos regimes totalitários: primeiro, no soviético; depois, no nacional-socialismo, que subjugou a universidade mais prestigiada da Europa.

Por toda parte, observa o filósofo espanhol, a universidade virou instrumento de domínio e servidão, na Rússia, na Alemanha, na Itália, na Espanha... Mas houve também o uso da universidade como instrumento de oposição política. Por volta de 1960, culminando em 1968, uma grande politização atingiu a vida universitária em todo o mundo. Contudo, não é a apenas a politização que submete a universidade a instrumento dócil em vista de objetivos externos:

É também a excessiva profissionalização, o utilitarismo — em forma extrema, sua transformação em centro de expedição de títulos e diplomas. Quando a Universidade é valorizada unicamente por seus ensinamentos imediatamente utilizáveis para fins econômicos, quando os estudantes não se interessam por cursos “desnecessários” ou difíceis, a Universidade deixa de ser o que é. Porque a Universidade nutre-se de vocações intelectuais, e o sintoma mais claro de tais vocações é a fruição, a curiosidade, o prazer no tratamento dos problemas, a satisfação na convivência de professores e discípulos. Cada vez que vejo mais de perto professores universitários,

pondo de lado sua competência científica, que pode ser considerável, surpreende-me a frequência com que pertencem a um tipo *humano* que em nada se parece com o que se costumava entender por “intelectual”. São mais semelhantes aos chamados “executivos”, ou a técnicos ou administradores. Têm pressa — o que não significa forçosamente que façam muito; não parecem interessar-se por nada que não tenha relação muito direta com seus trabalhos; não se lançam avidamente em busca de alguma ideia atraente; não dão impressão de prazer — ainda que seja um prazer tenso e doloroso — ao escrever (e provavelmente ao ensinar). Será possível, nessas condições, contagiar os estudantes com o entusiasmo das disciplinas intelectuais? Será fácil despertar neles sua vocação? O exercício do *pensamento* — essa operação humana que consiste em perguntar-se pelas coisas e procurar entendê-las — poderá florescer com tais pressupostos, em instituições estreitamente utilitárias, sem luxo vital — em suma, prosaicas? (MARIAS, 1982).

Ortega y Gasset (1999), há 80 anos, já experimentava a crise da universidade e a perda do sentido da sua missão essencial, que não era, originariamente, nem a formação profissional nem a investigação científica, mas a absorção de um sistema de conhecimentos que servia para dirigir a existência.

A universidade medieval estava “à altura do seu tempo”, pois reunia o saber mais alto, na época, direcionando-o para salvar do “naufrágio vital”; criando um *cammin* na *selva oscura* da vida, e não um simples ornamento, como é o que hoje chamamos “cultura geral”.

Tal função foi-se perdendo ao longo da história, para ceder lugar a atividades mais especializadas. O resultado é que o homem médio, diz Ortega, aquele que dirige a sociedade democrática nas suas diversas esferas, é inculto, conhecedor apenas do objeto da sua especialidade e ignorante em todo o resto; terá um comportamento deplorável em tudo que transcende a sua estrita esfera profissional.

A universidade se modificou profundamente no decorrer do último século, e não é possível entender a situação dos cursos de Letras sem o conhecimento destas transformações. Além da grande expansão, acompanhada de mudanças fundamentais na estrutura e nas finalidades, houve uma multiplicação dos cursos e das especialidades e a perda do senso de unidade.

Vivemos numa época de fragmentação de todos os níveis da vida e a universidade — que agora é, frequentemente, chamada de *multiversidade* ou *pluriversidade* — está trocando o todo pelas partes, preocupando-se antes em capacitar especialistas e técnicos do que em educar. Toynbee (1975) via a especialização como algo desfavorável, porque a educação necessita de um conceito integral de realidade: para governar o mundo e a própria vida não se requer um saber especializado, mas o mais abrangente possível.

Predomina uma nova figura – o especialista⁸⁹ – que não se confunde com as antigas categorias dos sábios e ignorantes. É, como diz Ortega y Gasset (2002, p. 183), “um sábio ignorante [...] que se comportará em todas as questões que ignora, não como um ignorante, mas com toda a petulância de quem na sua questão especial é um sábio”. Nos problemas mais decisivos, que se relacionam ao sentido da vida, como a política, a arte e a religião, “tomará posições de primitivo, e ignorantíssimo; mas as tomará com energia e suficiência, sem admitir – e isto é o paradoxal – especialistas dessas coisas” (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 184).

No lugar do antigo domínio da filosofia e da teologia, que davam uma forma organizada e hierárquica ao conjunto do conhecimento, houve uma multiplicação de ciências emancipadas do controle unificador da filosofia. O resultado, como notou o professor Clark Kerr (1963), é que a universidade se tornou um conjunto heterogêneo de instituições vagamente relacionadas com a educação superior, mas unidas por problemas comuns de estacionamento.

Na falta de clareza quanto aos objetivos, *diversidade* tornou-se a palavra mágica que justifica a variedade desordenada. Não que a diversidade, em si, seja um mal; pelo contrário, a possibilidade de escolha é desejável, mas quando a diversidade torna-se um fim em si mesmo, é porque ninguém acredita seriamente no valor de nenhuma das alternativas.

O que temos, nesse caso, é uma profunda descrença na possibilidade de conhecer a verdade, que se traduz numa tolerância a diversos modelos igualmente duvidosos. Seria mais correto, então, dizer que se trata de conformismo, pois “a única diversidade verdadeira vem da diferença de princípios sobre os fins últimos — reflexão séria e convicção sobre, por exemplo, se a salvação, a sabedoria ou a glória é o melhor” (BLOOM, 1990, p. 375).

Enquanto as antigas universidades apresentavam uma visão dos objetivos da vida, visando formar o homem devoto, sábio ou prudente, os estudos atuais evitam tratar seriamente as questões mais importantes: quando falam dos grandes temas — como o sentido da vida —, os professores falam como homens privados, diletantes, sem qualquer conexão com o assunto de suas especialidades (BLOOM, 1990).

Não há uma visão que unifique a grande diferença de métodos e concepções do mundo entre as humanidades e as áreas técnicas, que “não têm nenhuma ligação vital, e sua

⁸⁹ Sobre a fé excessiva na especialização, Maritain (1968, p. 48) nos alerta que “se nos lembrarmos que o animal é um especialista perfeito, fixando-se toda sua capacidade de aprender numa determinada tarefa a ser executada, concluiremos que um programa de educação que visasse apenas formar especialistas [...] teria como resultado, verdadeiramente falando, a animalização progressiva da mente humana [...] o culto excessivo da especialização desumaniza a vida do homem”.

relação, tensa, se dá mais na área administrativa” (BLOOM, 1990, p. 362).

O ensino de cultura geral, segundo Carpeaux (1999, p. 217-8), é uma das questões mais graves da vida espiritual da nossa época. Limitada apenas ao ensino secundário, numa época de pouca maturidade do aluno, é uma cultura puerilizada, adaptada à sua faixa etária. Depois, no ensino superior, justamente no momento em que chegam à maturidade, há apenas conhecimento especializado. O contato com a literatura, a história e a filosofia se dará apenas através da mídia: toda a cultura desse homem será, então, puerilizada ou massificada⁹⁰.

São esses homens, adestrados na sua especialidade e infantis em todo o resto, que ditarão a opinião média na sociedade, ocupando os espaços e opinando sobre tudo, “com a autoridade que o grau acadêmico lhe confere [...] Esta catástrofe irrompe sob o signo do progresso⁹¹” (CARPEAUX, 1999, p. 217-8).

Ao abandonar a sua missão original, a universidade, privilegiando mais a especialização do que a síntese do conhecimento, provocou um sentimento de insegurança nos intelectuais, especialmente nas humanidades, que requerem uma visão abrangente. Para defender-se dessa sensação de precariedade, os professores tratam como inexistente ou irrelevante a unidade do conhecimento.

Como resultado, proliferam trabalhos especializados sobre assuntos os mais diversos, importantes e secundários, mas falta um elemento imprescindível, que é a capacidade de síntese, que agora só se produz por acaso. A ciência precisa, diz Ortega y Gasset (2002, p. 185), “de tempo em tempo, como orgânica regulação de seu próprio incremento, um trabalho de reconstituição, e [...] isso requer um esforço de unificação, cada vez mais difícil, que cada vez complica regiões mais vastas do saber total”.

Não se trata, como observa Gusdorf (1970, p. 282), de produzir algo como uma enciclopédia no sentido moderno, uma organização quantitativa do conhecimento, sem unidade orgânica, “um gigantismo que ultrapassa em muito a medida humana”. *Enkiklos*, para os gregos, é a forma circular, símbolo da perfeição, à qual tende a síntese vital dos conhecimentos.

Para Allan Bloom, essa crise é resultado de

⁹⁰ Carpeaux acreditava que o preparação profissional deveria caber ao ensino secundário, para que as universidades pudessem dedicar-se à cultura superior.

⁹¹ Carpeaux escreve, contudo, numa época em que o ensino secundário proporcionava a leitura dos clássicos da literatura e a aquisição de pelo menos uma língua clássica. Hoje, o homem médio é desprovido até da cultura puerilizada; é apenas pueril e inculto.

...uma incoerência e incompatibilidade entre os primeiros princípios com os quais interpretamos o mundo, uma crise intelectual da maior magnitude, que corresponde à crise da nossa civilização. [...] a crise consiste [...] à nossa incapacidade em discuti-la ou mesmo reconhecê-la. A educação liberal floresceu quando preparou o caminho para a discussão de uma visão unificada da natureza e do lugar do homem dentro dela, que os melhores espíritos debateram ao mais alto nível. Entrou em decadência quando o que ficava para além dela eram apenas especialidades, cujas premissas não levam a nenhuma visão global. O mais elevado é o intelecto parcial: não há sinopses. (BLOOM, 2001, p. 294).

É preciso buscar essa síntese. A contemplação desse cenário, ou seja, o reconhecimento e a discussão da crise, já é, por si só, altamente educativa. É mais importante a colocação das perguntas, com extrema seriedade, num diálogo permanente, do que a proposição de respostas supostamente definitivas, diz Bloom.

O abandono da missão original da universidade deixa uma lacuna, um buraco negro que pode atrair para o abismo quem se dedica à vida intelectual, e se perde nos caminhos secundários da burocracia acadêmica e da conveniência profissional.

Entre conhecimento e organização institucional

Cada forma [...], cada situação planejada e realizada pela inteligência factiva do homem, é uma janela que revela ou deforma a realidade. (McLUHAN, 1982, p. 147).

Uma série de condições sociológicas delimita a atividade intelectual na universidade, mas a distinção entre conhecimento e organização institucional nem sempre é reconhecida conscientemente como um problema a ser equacionado. Essa questão é fundamental para que a vida intelectual não degenere num formalismo burocrático. Para o filósofo Karl Jaspers, uma instituição

só mantém a sua funcionalidade na medida em que seja capaz de encarnar de forma viva a ideia que lhe é inerente. Logo que o espírito a abandona, uma instituição cristaliza em qualquer coisa de meramente mecânico, do mesmo modo que o organismo desaminizado se desintegra em matéria morta. (apud HABERMAS, 1993, p. 111).

Esse é o risco que corre a universidade quando perde de vista os fins da vida intelectual e gasta a suas energias na realização dos meios que servem para organizar a

instituição. É preciso reconhecer que o mundo não corresponde à somatória das disciplinas acadêmicas, que são o resultado de abstrações. A divisão em áreas e disciplinas, se de um lado facilita a ordenação e a transmissão do conhecimento, por outro condiciona de antemão a temática e o enfoque de cada professor que planeja um curso ou inicia um trabalho acadêmico. Ele deve estar consciente desta limitação para não atribuir à sua abstração um status de ente concreto.

A especialização, especialmente nas humanidades, constitui um problema delicado, “porque a cultura é o sentido dos conjuntos; tem por finalidade manter, através das vicissitudes e da renovação dos tempos, a imagem do homem e a imagem da humanidade”, diz Gusdorf (1970, p. 234). A lógica da divisão do trabalho, lembra o filósofo francês, impõe-se nas atividades mecânicas, mas é, na ordem cultural, uma aberração.

A discussão acadêmica, diz Olavo de Carvalho (2010b), é feita a partir de conceitos que já estão estabilizados, que são *moeda corrente*, e nem sempre esses conceitos refletem a experiência real. Não se aceita, no ambiente acadêmico, o recurso aos dados da experiência direta — como fazia, por exemplo, Sócrates — o que torna quase impossível a tarefa de discutir as questões na sua origem; exige-se, antes, o uso de conceitos já consagrados, criados por escritores de gerações anteriores.

O debate assume um tom impessoal, e os interlocutores querem ser identificados com seus respectivos cargos e títulos, evitando a exposição pública da própria individualidade. Isso não acontecia, por exemplo, nos diálogos platônicos, nos quais os interlocutores não hesitavam em recorrer às próprias memórias e impressões, sem que isso prejudicasse o caráter universal da investigação.

A inteligência daquele que estuda, diz Carvalho (2010b), não é separada da própria pessoa como entidade concreta, que tem uma história, desejos, consciência, que sabe que vai morrer. Ao considerar o conhecimento como algo impessoal, que prossegue pelo uso de certas regras metodológicas, nós o automatizamos e falseamos a sua verdadeira realidade. O conhecimento só é possível em um ser humano vivo, e não numa entidade impessoal.

A educação não pode se concentrar no fornecimento de uma grande massa de dados colocada sobre uma personalidade que permanece a mesma de antes. Se assim fosse, teríamos um cabedal de conhecimentos eruditos colocados na personalidade de um homem vulgar e imaturo. A educação não apenas acrescenta informações, mas afeta o homem inteiro e altera a sua personalidade.

Fora do ambiente acadêmico, cada um pode falar em seu próprio nome, evocando a experiência pessoal e assumindo a responsabilidade das suas afirmações. Mas num

congresso, ou numa tese, procura-se eliminar ao máximo a visibilidade da pessoa real.

O debate acadêmico, nestas condições, perde parte da sua força. O grande volume de trabalhos produzidos e não lidos e de congressos seguidos com desinteresse afastam os seus participantes de uma genuína vida intelectual, ao mesmo tempo em que criam uma atmosfera de ceticismo que corrói a confiança no valor da atividade acadêmica. Uma carreira dedicada aos estudos, nestas condições, parece – e frequentemente o é – vazia.

Antonio Candido (1980), há mais de trinta anos, já havia notado as consequências negativas da burocratização do ensino. Ainda que, na ocasião, tivesse em mente sobretudo o ensino secundário, suas observações se adequam à realidade do ensino universitário, na qual o

professor mais apreciado é o que cada ano acrescenta uma página nova ao currículo, porque se antes estava interessado em formar os outros, hoje frequentemente se interessa mais em formar a própria carreira. O mais grave é que seus estudos não significam necessariamente contribuição original. (CANDIDO, 1980, p. 83).

Os professores, a partir de então, ficam “obrigados a juntar títulos sob pena de ficarem para trás na carreira, que se entende cada vez mais como sinônimo de corrida. Não é segredo a maneira por que os currículos podem ser inflados”, diz Antonio Candido (1980, p. 84), que recorda uma anedota interessante: um velho professor francês da USP se espantava ao ver o currículo dos seus alunos, maiores e mais brilhantes que o dele mesmo, contrariando o antigo padrão segundo o qual “ninguém é capaz de escrever mais do que um bom estudo por ano” (CANDIDO, 1980, p. 84).

É grande o número de professores universitários que exploram o mesmo assunto a vida inteira, como se fossem variações em torno do mesmo tema. Os títulos são uma forma de ascensão profissional; o tema é secundário, um obstáculo a vencer, não uma contribuição a oferecer. Não são produtores do conhecimento, mas estranhos reprodutores, que praticam cada vez mais relações estéreis.

A escola torna-se, então, um “lugar onde os docentes passam correndo para cumprir uma obrigação mal paga” (CANDIDO, 1980, p. 85). O julgamento da profissão é feito de acordo com sua utilidade financeira. A própria subsistência da universidade enquanto campo profissional torna-se uma preocupação primordial de muitos professores, que passam boa parte do tempo para resolver questões administrativas. Então, diz Candido, “o docente se burocratiza, vendo na sua atividade o cumprimento de normas, [...] com todas as consequências negativas que isto acarreta, inclusive a importância maior dada à forma legal dos atos.” (CANDIDO, 1980, p. 85).

A busca de adequação a estas contingências, tanto formais quanto sociais, acaba por deixar à margem uma série de perspectivas cognitivas e de comportamentos que possam ser impróprios ou incompreensíveis aos demais membros. Como, por uma questão de autodefesa e preservação pessoal, o homem tende a evitar comportamentos que possam deixá-lo isolado, ou menos integrado, ao seu meio social, quase que inconscientemente ele se deixa amoldar, acertando o passo com o dos outros colegas. Com o passar do tempo, essa tensão torna-se menos consciente, e o caráter problemático da adequação entre o conhecimento e os veículos sociais que o representam pode sumir do horizonte da consciência.

O ingresso nos estudos superiores, então, especialmente no exercício da profissão de professor e pesquisador universitário, requer, mais do que uma posição privilegiada de observação, a adaptação à cultura existente, ao vocabulário e aos conceitos disseminados no meio acadêmico, para que o discurso seja considerado como legítimo e aceitável⁹².

A existência de centros financiadores e reguladores dos cursos de pós-graduação e das demais pesquisas científicas acaba induzindo a uma adaptação. A Capes e o CNPq estipulam as regras para o funcionamento dos cursos e financiam as pesquisas. Os novos cursos e os grupos de pesquisas que queiram manter-se – e os professores dependem deles – devem seguir a fórmula dada. Então, a universidade,

em vez de orientar-se por um projeto formador de homens, é entregue aos poderes burocráticos, o que acaba por reduzir o próprio docente a burocrata [...] todos estão de certo modo deslocados de suas funções, — o burocrata se projetando nas do docente, e vice-versa. (CANDIDO, 1980, p. 85).

Igualmente, as tendências políticas que compelem à padronização e internacionalização dos currículos universitários, tendo como centro de discussão a UNESCO, nada têm que ver com a discussão intelectual em si, mas influem decisivamente em toda a vida acadêmica⁹³.

⁹² Não é de se espantar que alguns intelectuais, como Stanley Fish, negando qualquer possibilidade do conhecimento objetivo, não vejam na atividade do intelectual nada mais do que o reforço do *status* profissional, a demarcação de um território a defender por meio da perpetuação de certos ritos públicos. Ver, a propósito, *Radicais nas universidades*, de Roger Kimball (2009).

⁹³ No terceiro Plano de Médio Prazo (1990-1995) a UNESCO ressaltou a importância vital da educação superior para o desenvolvimento econômico e social, e estabeleceu uma discussão complexa e articulada, primeiro de forma regional e, em seguida, com apresentação dos resultados na Conferência Mundial. “A *Conferencia regional sobre las políticas y estrategias para la transformación de la educación superior* estruturou-se em cinco grandes áreas (pertinência, qualidade, gestão e financiamento, novas tecnologias de informação e de comunicação e cooperação internacional) que, analisadas através de textos de especialistas, permitiu a discussão e a elaboração de um conjunto de propostas aprovadas num *Documento Final: Declaração e Plano de Ação* a ser apresentado à Conferência Mundial [...] cuja força vem da sua abrangência mundial, qualidade analítica e legitimidade política” (TRINDADE, 2001, p. 117-118). Na *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI* a intenção explícita é “por em marcha um processo de profunda reforma

A profissão de professor, então, passa a ser delimitada por inúmeras exigências que são exteriores à vida intelectual. Bertrand Russel (2000, p. 84), ao perceber esse fenômeno, pediu mais independência aos professores, lembrando que “ninguém estaria de acordo que os médicos fossem submetidos ao controle de autoridades não médicas no que diz respeito ao modo como devem ser tratados os doentes”.

Todos esses problemas não impedem a genuína prática intelectual, desde que haja uma aguda consciência da tensão entre suas exigências intrínsecas e a adaptação institucional, para que não se prostitua a verdade em troca da conveniência profissional. Mesmo quando se está consciente dessa realidade, a inteligência pode ficar paralisada entre dilemas perturbadores, pela inibição de dizer coisas incompreensíveis ou inaceitáveis no ambiente acadêmico. Esse problema estrutural existe mesmo quando todos agem com as melhores intenções; em qualquer lugar, porém, há também invejas, disputas de poder, de prestígio etc.

Sabe-se que não é apenas pela competência intelectual que se constrói uma carreira acadêmica:

Uma sábia estratégia, fatores oportunos, ajudam a progredir pouco a pouco nos fins e meios desta seleção artificial [...] são geralmente os medíocres que travam esta batalha com mais paixão e tenacidade. Os melhores nem sempre estão isentos de certos compromissos com o sistema, mas têm outras coisas a fazer e o seu trabalho, ocupação predileta, absorve-os [...] Quem não é capaz de edificar uma obra constrói uma carreira, segundo os caminhos e os meios da arte do arrivismo calculadamente prosseguidos. A vida literária, artística, universitária é rica destes Maquiavel [...] que devem o melhor do seu prestígio e poder a uma diplomacia secreta maduramente refletida e finalmente triunfante. (GUSDORF, 1970, p. 163).

Uma vez chegado ao alto da carreira,

as personalidades instaladas têm tendência a dificultar a ascensão daqueles que possam vir a ser para eles rivais perigosos, suscetíveis de eclipsar a sua própria e legítima glória. Assim, favorece-se a mediocridade reconhecida, da qual nada se teme e que, pelo contrário, destacará, pela sua própria nulidade, o valor dos colegas. (GUSDORF, 1970, p. 167).

O matemático Laurent Schwartz (1984) destaca outro fator de rigidez, que é o recrutamento local: os melhores alunos são chamados a continuar os estudos, em nível de mestrado e doutorado, e até a iniciar a carreira docente na instituição de origem. Para evitar o

do ensino superior” (apud TRINDADE, 2001, p. 118). Os signatários se comprometiam a “tomar as medidas imediatas”, no âmbito das suas atuações individuais, para efetivar as mudanças. A Declaração de Bolonha, da mesma forma, é um passo decisivo para a unificação do ensino superior na Europa e em parte da Ásia.

protecionismo às “pratas da casa”, em outros países, como os Estados Unidos e a Alemanha, o aluno deve continuar os estudos de pós-graduação em outra instituição, e não pode ocupar a cátedra (pelo menos a primeira) onde foi estudante.

O conflito entre as exigências da consciência e as limitações do meio pode gerar desde a reafirmação da independência do espírito até a criação de uma série de camuflagens. Alguns intelectuais, como Sócrates, enfrentaram corajosamente as consequências, pagando com a morte; mas, na maioria dos casos, quando a situação coíbe a liberdade de expressão, cria-se um disfarce.

O filósofo Leo Strauss, em *Persecution and the Art of Writing* (1952) e em *On Tyranny. An interpretation of Xenophon's "Hieron"* (1963), demonstrou que, em tempos de tirania, os intelectuais desenvolveram um “segundo sentido” embutido nos escritos, para evitar conflitos com o despotismo, seja de alguns poderosos ou da massa agitada.

Na Modernidade, os intelectuais, ou porque oprimidos pelo Absolutismo e a Inquisição, ou porque não queriam revelar claramente seus objetivos, muitas vezes ocultavam a verdade⁹⁴. Maquiavel (2011) confessou numa carta: “Não digo nunca aquilo em que creio, nem creio naquilo que digo, e quando digo alguma verdade, eu a escondo entre tantas mentiras que é difícil encontrá-la⁹⁵”.

O exemplo de Sócrates e Maquiavel são casos extremos, mas há entre eles toda uma gradação dos casos de camuflagem da verdade e acomodação à situação. Jacques Barzun (1961) dizia que o medo é o principal inimigo do escritor. O medo de exprimir a verdade e agir sinceramente acompanha o homem em qualquer meio. No ambiente em que não há tirania, ainda assim pode haver o medo de não interessar, de não agradar ou de ofender. Isso pode ocorrer em qualquer ambiente e, em última análise, depende da personalidade do escritor, mas os ambientes de produção coletiva, como a universidade, têm maior poder coercitivo sobre os seus membros.

Para Barzun, os costumes democráticos, por sua própria natureza, tendem a reprimir a conversação intelectual. Seu ponto de partida é a contradição, o que implica que um ou outro tem que estar, pelo menos, parcialmente equivocado. O maior medo, diz ele, não é o

⁹⁴ O medo de desagradar aos semelhantes não é um mero exagero infundado. Como demonstra René Girard, na teoria do bode expiatório, o homem é o único, dentre os animais, a executar um inimigo, a ter poder de vida e morte sobre outro homem, a vingar-se dos danos sofridos, mesmo depois de várias gerações. Por isso, ainda que nem sempre esta tendência seja levada a cabo, todos sentem, intuitivamente, que não devem desagradar ao grupo.

⁹⁵ No original, em italiano: “io non dico mai quello che io credo, né credo mai quel che io dico, et se pure e' mi vien detto qualche volta il vero, io lo nascondo fra tante bugie, che è difficile a ritrovarlo”. *Lettera I a Francesco Guicciardini*.

erro, mas o rompimento com a unidade do grupo. “O raciocínio é este: você é um contra muitos = você está equivocado = você é um néscio”⁹⁶ (BARZUN, 1961, p. 86), e ainda que a História, desde Sócrates, tenha mostrado o contrário, o efeito inibidor permanece.

Esse esquivar-se dos conflitos é uma forma elementar de autoproteção, uma defesa do indivíduo que se sente frágil diante de um sistema em que a maioria detém o poder: “a consciência democrática deseja, antes de tudo [...] acrescentar amigo a amigo e achar amigos entre si [...] anela principalmente, que tudo e todos sejam agradáveis”⁹⁷ (BARZUN, 1961, p. 88).

Por isso, em relação a alguém que desaprovamos preferimos dizer: “estou completamente de acordo com você, mas...”; sobre alguém que nos desagradou, dizemos: “gostei muito do fulano, contudo...”. Quando queremos contradizer, diz Barzun, usamos frases como: “posso estar equivocado, porém...”; “só estou pensando em voz alta”; “só por provocação, gostaria de expor o problema sob este ponto de vista...”. O homem que deseje furar essa barreira protecionista em nome de uma discussão mais franca é facilmente visto como rude e insensível.

Nestas condições, é preferível frear o Intelecto que “é forte e atua, e se mostra superior à falta de intelecto na proporção em que toda destreza está para a incapacidade. Conscientes de seu peso, alguns possuidores de Intelecto tratam de escondê-lo, ou o desculpam”⁹⁸ (BARZUN, 1961, p. 90). Desta forma, o que seria um debate ou uma conversação intelectual transforma-se numa sondagem dos oponentes:

Rara vez prestam atenção ao que se lhes diz, na avidez de descobrir o que lhes é contrário. Suas antenas e instintos se põem em atividade e não — como seria justo — seus ouvidos e sua razão. Isso explica a incoerência das falas em público e a dificuldade de manter uma conversação geral entre seis ou oito pessoas. Cai-se num *tête-à-tête* para mútua auscultação. (BARZUN, 1961, p. 90-91)⁹⁹.

Consciente desse problema, Bertrand Russel alerta que é impossível

⁹⁶ Em espanhol: “El raciocínio es este: usted es uno contra varios = usted está equivocado = usted es un necio”.

⁹⁷ Em espanhol: “la conciencia democrática desea, ante todo, [...] añadir amigos al amigo y hallarlos amigos entre sí [...] anhela, principalmente, que todos y todo sean agradables”.

⁹⁸ Em espanhol: “es flerte e actúa, y si muestra superior a la falta de Intelecto en la proporción en que toda destreza está frente a la incapacidade. Concientes de su peso, algunos poseedores de Intelecto tratan de esconderlo, o lo disculpan”.

⁹⁹ Em espanhol: “Rara vez atienden a lo que se les disse, en su avidez por discernir lo que es el contrario. Sus antenas e instintos se hallan en actividad y no — como sería justo — sus oídos y su razón. Esto explica la incoherencia de las charlas en público y la dificultad de mantener una conversación general entre seis u ocho personas. Se cae em ‘tete-a-têtes’ para la mutua auscultación”.

... ser um bom professor sem que se tenha tomado a resolução firme de nunca, no decurso do seu magistério, ocultar a verdade em nome do que quer que se considere ser 'não-edificante'. A ignorância cautelosa produz uma virtude frágil que se perde ao primeiro contato com a realidade. (RUSSEL, 2000, p. 82).

Na nossa época, em que as limitações internas da profissão, as exigências socioeconômicas e o politicamente correto dificultam a busca desinteressada da verdade, a advertência de Bertrand Russel é mais atual do que nunca.

Universidade e igualitarismo radical

O *igualitarismo radical*, no entender de Allan Bloom, é uma séria ameaça à saúde da universidade, rejeitando o princípio da liberdade e igualdade de oportunidades, em favor de uma *igualdade de fato*, absoluta. O famoso educador norte-americano Horace Mann, um exemplo dessa mentalidade, acreditava que o Estado deveria proporcionar até o bem-estar físico à população: “abastança, conforto, capacidade de qualquer indivíduo quanto à alimentação, vestuário e abrigo” (MANN, 1963, p. 103). Para Antonio Candido (2011) o melhor regime político é o que promova o máximo de igualdade econômica – seja uma monarquia, um país socialista ou capitalista – em “que um trabalhador de enxada ganha 10 a 15 vezes menos que banqueiro”, no máximo. Dessa forma, um país onde a maioria da população esteja razoavelmente igualada, mas em más condições – como Cuba, cujo regime ele considera “formidável, o mais próximo da justiça social” – seria preferível a outro, como os Estados Unidos, em que há diferenças econômicas abissais, mas a maioria da população, inclusive os operários, viva numa condição melhor.

Essa perspectiva, além de privilegiar essencialmente os aspectos materiais mais imediatos, ignora certas consequências nefastas, para a própria igualdade, de um regime que nivelasse o banqueiro e o trabalhador de enxada: ele deveria destruir todo e qualquer poder concorrente, implicando o advento de uma desigualdade muito maior: não haveria gradações de poder nem a possibilidade de vigilância mútua; nem mesmo um banqueiro seria poderoso, apenas o Estado seria o senhor absoluto do comando¹⁰⁰.

¹⁰⁰ É igualmente problemática a noção de “direito” à literatura, tal como a defende Antonio Candido em *O direito à literatura* (1995). Não está ao alcance de nenhum governante garanti-lo; a literatura é antes uma conquista e depende de vigorosos esforços individuais. O ensino de literatura, nas escolas, além de não ser garantia de

Isabelle Stal e Françoise Thom (1987, p. 9) dizem que a exigência igualitária insaciável, além de ser herança socialista, é “um fenômeno característico das modernas sociedades de massa, em que a proliferação dos direitos engendra uma irresponsabilidade crescente nas pessoas”. Para aqueles que estão imbuídos dessa mentalidade, “o indivíduo é desqualificado porque é suporte da desigualdade. O grupo, no entanto, instrumento de nivelção, é exaltado a tal ponto, que se torna o princípio da renovação pedagógica” (STAL; THOM, p. 28).

Tocqueville, em *Democracia na América*, já havia notado que “quando a desigualdade de condição é a lei comum da sociedade, as mais acentuadas desigualdades não ferem o olho; quando tudo está quase no mesmo nível, as mais leves são visíveis o bastante para machucá-lo. Daí o desejo de igualdade tornar-se sempre mais insaciável à medida que a igualdade é mais completa” (apud HUGHES, 1993, p. 21).

Nessas condições, o terreno está propício para o surgimento de diversas ideologias, que, como já havia notado Hannah Arendt (1998, p. 375), são “ismos que para satisfação de seus seguidores podem explicar todo e qualquer fato, deduzindo-o de uma única premissa”¹⁰¹. A ideologia, desprezando os fatos, difere-se de uma simples opinião na medida em que afirma possuir “ou a chave da História, ou a solução de todos os ‘enigmas do Universo’, ou o íntimo conhecimento das leis universais ocultas que se supõe que governem a Natureza e o homem”¹⁰² (ARENDRT, 1998, p. 143).

A desigualdade é vista como a prova da natureza decaída do homem, mas os revolucionários creem firmemente que ela não desaparece, apenas, devido a interesses maldosos. Eles presumem que “obras temporais são suficientes para remediar esse mal metafísico. No fim da luta pela igualdade, estará conquistada a salvação da humanidade”, observam Stal e Thom (1987, p. 28). Esquecendo as diferenças naturais entre os homens – de

seu cumprimento, cria novos problemas. Uma característica essencial do direito é a bilateralidade: (REALE, M., 1999) ao direito de um corresponde o dever de outros. Se *toda a sociedade* tem “direito” à literatura, quem tem o “dever” de garanti-lo, senão a própria sociedade que detém o direito? O conceito anula-se a si mesmo, em decorrência da contradição interna. Na prática, numa “sociedade igualitária”, como quer Candido, é o Estado que assegurará o cumprimento do dever, fornecendo escolas a todos, onde será *subministrada* a literatura. Neste caso, o Estado da “sociedade igualitária”, deve concentrar dinheiro e poder, colocando-se muito acima do cidadão comum, obrigando-o a receber a educação que supostamente o beneficiará. O titular do direito torna-se servo, escravo de uma obrigação, e o Estado torna-se senhor de quem deveria servir. Certamente esta não seria a conclusão de Antonio Candido, mas a defesa da literatura como um “direito” acaba levando, por sua natureza contraditória, a conclusões paradoxais, ao assistencialismo e à formação de cidadãos dependentes e fracos.

¹⁰¹ Em espanhol: “ismos que para satisfacción de sus seguidores pueden explicarlo todo y cualquier hecho, deduciéndolo de una sola premissa”.

¹⁰² Em espanhol: “o bien la clave de la Historia, o bien la solución de todos los ‘enigmas del Universo’ o el íntimo conocimiento de las leyes universales ocultas de las que se supone que gobiernan a la Naturaleza y al hombre”.

talento, de interesse, de idade etc., eles prefeririam mesmo um regime controlador que nivelasse a todos¹⁰³.

Mais do que qualquer outra espécie, o ser humano apresenta muitas diferenças entre os indivíduos. A sociedade, quanto maior é o seu grau de desenvolvimento, apresenta mais diversidade. Entre os selvagens, há poucas funções sociais, e a língua rudimentar pode exprimir uma gama limitada de pensamentos, sentimentos etc. Na barbárie, há um aumento considerável no número de papéis sociais e uma maior riqueza intelectual. Mas o grau máximo de diversidade é encontrado na civilização, com sua infinidade de profissões e papéis sociais.

A desigualdade, diz George Harris (apud ROTHBARD, 1999, p. 4), não é necessariamente odiosa, mas reflete simplesmente a diversidade humana de objetivos. Ainda que, em alguns casos – como igualdade de oportunidades e a igualdade perante a lei – a nivelção seja positiva, quando em excesso, como no caso do igualitarismo radical, é fundamentalmente anti-humana.

Os defensores do igualitarismo radical não podem negar o fato de que, ao longo da História,

a existência e permanência de minorias influentes constituem uma das características invariáveis da vida social organizada [...] uma comunidade tem sempre alguns de seus membros situados em posições de grande importância, poder ou destaque [...] a despeito do que sintam os homens, permanece o fato de que suas vidas, como sua sorte e seus destinos, vem dependendo, há muito, do que pensa e faz um pequeno punhado de homens situados em altas posições. (KELLER, 1967, p. 13).

As elites são tão antigas quanto a História do homem. O homem é o animal que se caracteriza essencialmente pela diferença de poder e de funções. Não há, entre os animais, nenhum membro de uma espécie com o poder de determinar a morte de outro; no máximo, ele luta para reprimir ou expulsar o oponente, com risco da própria vida. Mas não pode dar ordens a terceiros, para que executem a ação. Da mesma forma, nenhum animal planeja a vida dos outros, dando ordens que devam ser rigorosamente cumpridas.

Um homem, por sua vez, pode determinar a morte de milhões de outros. O pesquisador Rudolph Rummel, da Universidade do Hawaii, criou o conceito de *democídio*, ao notar que a maior causa de morte, entre os seres humanos (excetuando as mortes por causas

¹⁰³ O sistema democrático, diz Dawson (1965, p. 159-163), sendo, por natureza, espiritualmente neutro e passivo, é presa fácil deste tipo ação forte e agressiva que produz divisão e conflito e submerge, cada vez mais profundamente, a humanidade na escravidão e na guerra.

naturais), é aquela que os governos infligem aos governados, em tempo de paz. Esse número é ainda maior nos regimes comunistas, fundados com o propósito explícito de proporcionar a igualdade entre os seus membros.

Não há sociedade, nem mesmo a que se declare igualitária, sem diferenças entre governantes (incluindo, aí, toda a máquina administrativa, a polícia, o judiciário, os fiscais etc.) e governados. O próprio conceito de sociedade igualitária, diz Olavo de Carvalho, é inviável: se não há diferenciação de poder e função entre os membros, não há nem mesmo uma sociedade, apenas uma massa amorfa e desorganizada. Historicamente, nunca houve uma forma semelhante de *desorganização* humana.

Ao contrário, as elites, graças à sofisticação crescente do aparato técnico, conseguem um domínio mais amplo sobre a maioria da população, mesmo nos regimes nominalmente democráticos.

O próprio conceito de *elite*, hoje, talvez esteja excessivamente carregado de conotação negativa, associado à opressão política e econômica. Ortega y Gasset (2002, p. 124), quando distingue entre *homem-massa* e *homem de elite* faz questão de deixar claro que não atribui ao termo o sentido socioeconômico:

...é a criatura de seleção, e não a massa, que vive em essencial servidão. Sua vida não lhe apraz se não a faz consistir em serviço a algo transcendente [...] Isto é a vida como disciplina – a vida nobre. A nobreza define-se pela exigência, pelas obrigações, não pelos direitos. *Noblesse oblige*. ‘Viver a gosto é de plebeu: o nobre aspira à ordenação e à lei’ (Goethe). (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 124).

O filósofo espanhol lembra o fato de que, historicamente, os privilégios da nobreza são conquistas¹⁰⁴; contrariamente, os direitos comuns, como os do homem e do cidadão, são propriedade passiva, que outros alcançaram e lhes concederam. A maioria dos homens e mulheres, diz ele, é apenas capaz de reagir a uma necessidade externa, pouquíssimos são capazes de um esforço espontâneo.

O homem só se torna um intelectual se, renunciando a uma vida confortável, submeter-se a um esforço contínuo para superar-se a si mesmo. Assim, o intelectual separa-se do homem comum, e isso acarreta uma rejeição contra ele. Jacques Barzun (1961) diz que, ao longo da história, o Intelecto foi sempre odiado por ser sentido como um sinal de superioridade social, associado à aristocracia e ao poder.

¹⁰⁴ A nobreza europeia constituiu-se de guerreiros que defenderam a população na época das invasões bárbaras, e com isso ganharam terras e outros privilégios, em troca de colocar constantemente a vida em risco na defesa dos demais.

A hostilidade do homem comum contra o intelecto é de todo tempo e lugar. É um ódio compreensível, relacionado com o espírito gregário [...] o grande símbolo do Intelecto martirizado — Sócrates — foi uma vítima do mesmo ressentimento espontâneo que reúne uma maioria, na escola, contra o menino estudioso [...] Esse sentimento é tão universal que quem deseje enfrentá-lo perceberá imediatamente que está se opondo a uma força da natureza. Porém, apesar desta natural oposição os ter prejudicado, nunca ela reprimiu o Intelecto¹⁰⁵. (BARZUN, 1961, p. 19).

Numa época que cultiva o ideal igualitário, contudo, aumenta o rancor diante de tudo o que aparente privilégio e eminência. O regime democrático estimula, por sua própria natureza, um nivelamento demagógico por baixo, diz Laurent Schwartz (1884, p. 8), “dirigido contra todo talento, toda qualidade, contra tudo que ‘supera’”. Isso afeta particularmente a universidade, que forma homens com conhecimentos e gostos que os diferenciam do resto da população.

Devido ao novo credo igualitário, os eruditos, mesmo na universidade, são vistos com desconfiança. O conceito de *autoridade* decai no âmbito educacional, juntamente com a tradição que o professor representa. Com a politização, a universidade perdeu parte da sua autonomia; agora, influem nas questões acadêmicas desde os grandes organismos internacionais até os estudantes, que têm voz ativa em quase todos os setores, opinando a respeito do currículo e participando das decisões administrativas.

Quando se dissemina a crença de que é legítimo ao estudante interferir e julgar os problemas acadêmicos, abre-se o espaço para que surjam novos “tribunos do povo” que se aproveitam da situação, lisonjeando demagógicamente os estudantes. Ganhou força um novo tipo de professor, carismático, que, dotado de um jargão e um comportamento parecido ao dos jovens, prende a atenção à custa da empatia e das capacidades teatrais. No entanto, considerava-se antes

...uma espécie de vício que um homem fosse muito professoral, porque isso levaria à tentação de adaptar seu pensamento às exigências do mercado. Ele não deveria atrair os estudantes, e sim dar-lhes um modelo de integridade e independência, de motivação mais alta, gostassem ou não. A oportunidade de estar com um homem mais culto deveria ser considerada um privilégio e não um direito, um privilégio reservado aos competentes e respeitosos.

¹⁰⁵ Em espanhol: “La hostilidade del hombre común por el intelectual es de todo tiempo y lugar. Es un odio comprensible, relacionado con el instinto gregario [...] El gran símbolo del Intelecto martirizado – Sócrates – fue una víctima del mismo resentimiento espontáneo que reúne a una mayoría, en la escuela, contra el niño estudioso [...] Este sentimiento es tan universal que quien desee ir en su contra advertirá muy pronto que está tratando de oponerse a una fuerza de la naturaleza. Pero a pesar de que esta natural oposición a los intelectuales les ha dañado, nunca ha reprimido el Intelecto”.

Acreditava-se que isso era para o bem não só da ciência, mas também do estudante. (BLOOM, 1990, p. 388).

Isso não significa que haja algum impedimento para a relação mais estreita entre aluno e professor. Gusdorf acredita que toda pedagogia é, secretamente, uma forma de amizade, mas

não se trata aqui do ‘mestre-camarada’, preconizado por certas tendências libertárias, que, descido da sua cátedra, se iria misturar com os estudantes e simularia, entre ele e eles, uma liberdade-igualdade-fraternidade contrária a toda evidência. A demagogia só pode impor uma aparência enganosa [...] A amizade entre o mestre e o discípulo seria antes de espírito aristocrático [...] se fundamenta no encontro fugidivo do melhor com o melhor, encontro adivinhado, pressentido e raramente confessado. Reside aí, sem dúvida, o ponto mais misterioso e mais decisivo da pedagogia, que se consuma e se realiza num compromisso mútuo, num pacto não escrito. (GUSDORF, 1970, p. 219).

Os professores, não tendo mais convicções firmes sobre os propósitos da universidade, tornam-se mais suscetíveis às pressões externas, especialmente dos estudantes, que solicitam uma educação dirigida contra as injustiças da sociedade democrática contemporânea, para as quais acreditam conhecer de antemão as soluções.

Quando falam sobre justiça, [os alunos] não consideram o conhecimento da justiça como um problema [...] As universidades, como vistas pelos estudantes, se destinam a pregar certos princípios e estudar a sua implementação. O movimento é anti-intelectual e tem o caráter de uma cruzada democrática. O homem teórico que fica fora do movimento, que acredita ser função básica da universidade a busca da clareza sobre tais problemas, é facilmente acusado de complacência. (BLOOM, 1990, p. 383).

Além disso, as matérias que não interessam aos estudantes são, pouco a pouco, abandonadas, especialmente o estudo dos clássicos, cujo valor é em geral reconhecido só depois de um estudo aprofundado¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Marisa Lajolo (1984) insiste que qualquer obra tem o direito de reivindicar cidadania literária. Em certo sentido, é justo, mas, se insistirmos em igualar Homero com os Titãs, como quer a autora, aplaudindo o gosto rude do jovem leitor, sem lhe propor algo melhor, que bem estaremos fazendo a ele? Para que, então, o ensino, se ele se resume a aplaudir tudo o que o leitor diz, faz ou pensa?

Além da universidade

A pretensão de universalizar o ensino universitário e transformá-lo no remédio dos males da sociedade – o grande sonho do igualitarismo radical – parece excelente. O problema é a sua realização prática: qual universidade será distribuída a todos? A universidade de massas pode ser considerada realmente uma universidade, tal como o termo significava originalmente, ou trata-se de outra coisa?

Na História do Ocidente nunca houve problema com o estado do intelecto enquanto foi escassa a capacidade de ler e escrever. Antes da promessa de educação livre e universal, nunca se ouviu falar de crise na cultura, anti-intelectualismo e alienação da sociedade materialista.

Uma educação de alto nível, e em grande escala, é algo que nunca aconteceu antes, na História, e a expansão do ensino cuidou mais do aspecto quantitativo que qualitativo, acreditando que este último viria com o tempo, por si mesmo. Espera-se um milagre: que a expansão horizontal se transforme, naturalmente, em expansão vertical. Uma ampliação que procurasse manter a qualidade deveria ser muito cuidadosa, atenta antes à manutenção da excelência, sem pressa em apresentar números estatísticos que celebrem a *inclusão social*.

Independentemente da expansão do ensino, é preciso pensar nos problemas educativos para além da esfera institucional, que nos ajuda a considerar a vida acadêmica sob outras perspectivas. Esse afastamento permite que a universidade reconheça a si mesma de forma mais clara, que se alimente da vida intelectual ao seu redor e combata os vícios próprios do seu meio.

A solução, no entanto, não está apenas além, mas também aquém do âmbito institucional, isto é, no indivíduo concreto que busca o conhecimento, que não é o profissional nem o especialista, mas simplesmente um homem no mundo. Pode parecer paradoxal que a universidade reconheça que é incapaz de dar uma educação completa, e estimule os alunos a adquiri-la fora de seus muros; mas, por mais incômodo que possa parecer, a consciência de que a educação e o conhecimento transcendem em muito o domínio institucional é um dever de humildade, e só pode ser benéfico.

Bertrand Russel já havia observado que “resulta, com muita frequência, que os jovens mais curiosos, se quiserem perceber aquilo que os espíritos mais vigorosos da sua própria época estão a ensinar, têm de ir procurá-los fora da escola” (RUSSEL, 2000, p. 81).

Allan Bloom (2001, p. 326) nos lembra de que “Sócrates não era professor, que foi condenado à morte, e que o amor da sabedoria sobreviveu, em parte, por causa do exemplo individual [...] temos de recordá-lo para saber como defender a universidade”.

Jacques Maritain (1968, p. 56-57) insiste que “toda esfera extra educacional exerce no homem uma ação mais importante para completar a educação do que a própria educação”; são os heróis, os santos e os mártires “os verdadeiros educadores da humanidade”:

não há ilusão mais prejudicial do que procurar encerrar no microcosmo da educação escolar o processo inteiro da formação do ser humano, como se o sistema das escolas e universidades fosse uma grande fábrica por cuja porta de entrada a criança seja introduzida como uma matéria prima, para sair, jovem [...] como homem bem manufaturado. (MARITAIN, 1968, p. 57).

A vida intelectual fora do campus é importante para alimentar a universidade com pessoas e ideias. A existência de centros relativamente autônomos e diferentes entre si tende a fortalecê-los pelo intercâmbio e a competição. Assim como, numa democracia, os diversos poderes se vigiam mutuamente para garantir o equilíbrio, a existência de um ponto de referência fora da universidade pode ajudar a evitar o surgimento dos vícios inerentes ao isolamento, que conduziram à burocratização, à automatização da produção acadêmica e da obtenção de títulos. A universidade não está separada da vida do resto da sociedade, e não poderia permanecer como uma ilha estranha ao mundo que lhe fornece professores e estudantes.

Carpeaux nos mostra como a velha universidade alemã devia parte de sua grandeza à liberdade e à concorrência que reinavam na vida acadêmica. Não havia concursos para contratação de professores: as universidades os disputavam, oferecendo-lhes os maiores salários, melhores bibliotecas e laboratórios:

...não há concursos. Apresentando trabalho científico de certa importância, o estudioso já formado que pretende seguir carreira universitária é nomeado docente livre. Mais tarde, outros trabalhos publicados podem determinar sua nomeação para professor extraordinário e, enfim, para ordinário (isto é, catedrático). Nem sempre este sistema funciona impecavelmente. Nas nomeações influi a capacidade de falar bem, assim como a bajulação e até o casamento com a filha de um catedrático influente. Por isso se costuma dizer que os três caminhos para a cátedra correspondem aos três processos da medicina antiga para introduzir remédios no corpo: *per os, per anum, per vaginam*. Contudo, em geral, o sistema dá melhores resultados. Não existe ali o tipo que faz, uma vez na vida, uma tese para concurso e nunca mais publica nada. (CARPEAUX, 2005, p. 573-4).

Desta forma, as universidades, integrando-se à vida intelectual ao seu redor, não se constituíam como núcleos isolados, ao mesmo tempo em que mantinham a sua autonomia intelectual, conferindo ao professor a famosa *libertas docendi*, a independência de qualquer poder temporal ou espiritual ao expor as suas opiniões. O aluno tinha a liberdade de escolher livremente os professores, as matérias e os livros que preferisse, sem necessidade de frequência obrigatória. Não havia programas nem pontos. Desta forma, segundo ele, havia uma seleção natural, e os desinteressados desistiam logo: menos de 30% dos matriculados chegavam aos exames finais, que eram, porém, rigorosíssimos. O resto desistia sem ter sido constrangido.

Esse é um sistema admirável pela ausência de complicações burocráticas e pela liberdade acadêmica¹⁰⁷, algo impensável nas universidades brasileiras, nas quais o aluno deve ter uma frequência mínima de 75%, com pouquíssimo espaço para a livre escolha. Em comparação com sua avó alemã, a universidade de hoje parece uma indústria com currículos padronizados, na qual a reprovação é vista com suspeita e coloca em risco a existência dos cursos.

A universidade, assim como a escola, é atualmente objeto de discussões, e se espera que cumpra certos números e metas próximos da média mundial. Até o currículo está sendo unificado internacionalmente¹⁰⁸.

Contudo, uma universidade, no Brasil, que se propusesse a dar uma educação de alto nível, teria – ao menos nas humanidades – poucos alunos e dificilmente conseguiria sustentar-se. Ela não corresponderia às exigências dos órgãos financiadores, que levam em conta, primordialmente, a formação para o mercado de trabalho, e feriria as sensibilidades igualitárias, que não aceitam a legitimidade de um sistema com universidades de níveis diferentes. Qual professor assentiria que sua instituição fosse classificada como “de segundo nível”?

A universidade americana, que é, atualmente, a mais prestigiada em todo o mundo¹⁰⁹, aceita uma hierarquização natural:

A admissão na Universidade americana se faz em três tempos. Em primeiro

¹⁰⁷ Hoje, com a situação crítica das humanidades, não sabemos se um sistema como esse teria êxito. A antiga universidade alemã existia num contexto bem diferente, em que o sentido da tradição estava bem presente.

¹⁰⁸ Ver, a propósito, *Universidade em ruínas*, de Héglio Pereira (2001) e *Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha*, de Elizabete Pereira e Maria de Lourdes Almeida (2009), que confirmam o prognóstico feito por Pascal Bernardin (1995) sobre a unificação curricular internacional.

¹⁰⁹ Conforme relatório anual da Times Higher Education (2011), apenas duas das vinte melhores universidades estariam fora dos Estados Unidos e da Inglaterra. A USP, a melhor brasileira classificada, ocupa a 178ª posição.

lugar, os estudantes são submetidos a um teste nacional sob a forma de questões de múltipla escolha. Em função do total de pontos obtidos, os candidatos podem em seguida solicitar sua admissão nas universidades ou *colleges* para os quais o seu nível é suficiente. É nesse momento que intervém o exame de seu dossiê, que supõe uma confiança real das comissões de admissão nos pareceres fornecidos pelos professores das *high schools*. No término dessa segunda etapa [...] o futuro estudante é convocado para uma entrevista minuciosa durante a qual se procurará detectar tanto os seus gostos como suas aptidões. Dá-se uma grande importância à diversidade de seus centros de interesses: música, esportes, artes, literatura, etc. (SCHWARTZ, 1984, p. 33-34).

Desta forma, diz Laurent Schwartz, não é preciso sacrificar o nível de algumas instituições para nivelá-las às demais. Admite-se a hierarquização das universidades enquanto se garante o acesso mais amplo possível ao ensino superior.

Tanto a universidade alemã, quanto a americana, não podem ser imitadas como fórmulas prontas. Independentemente do seu *modus operandi*, a universidade reflete o estado intelectual do resto da nação. Por isso, a educação universitária não pode ser pensada como um processo independente da vitalidade intelectual ao seu redor; é preciso investir nos dois *fronts*: o interno e o externo.

O RELATIVISMO CONTRA A TRADIÇÃO

Estreitando os limites do conhecimento humano

O estudante que, a despeito de todas as dificuldades, queira levar a sério uma vida de estudos, enfrentará uma série de problemas decorrentes da situação atual das humanidades. Queremos destacar, aqui, dois aspectos que predisõem os alunos a desacreditar da sua própria atividade: a desconfiança na natural capacidade humana para o entendimento e no valor da tradição acumulada pelos séculos.

Ao destacar esses dois aspectos, em especial, não queremos fazer tábua rasa da filosofia moderna e contemporânea nem condenar os autores mencionados, mas, a despeito das contribuições positivas, sublinhar aspectos que, com o passar do tempo, se mostraram prejudiciais ao estudo das humanidades e à prática da vida intelectual.

Não queremos, também, dizer que o conhecimento humano seja ilimitado e absoluto, nem a tradição infalível. O homem, tendo uma existência limitada no tempo e no espaço, é capaz de um conhecimento que acompanha a sua condição. Ocorre, porém, que pelo menos desde a modernidade essa capacidade humana vem sendo desacreditada mesmo nos seus aspectos mais evidentes.

Os clássicos, por sua vez, são vistos como depositários de obscurantismo e preconceitos, quando não legitimadores de interesses ocultos. Agora, qualquer estudante acredita enxergar com clareza os equívocos primários aos quais os maiores intelectuais do passado eram cegos. Se a vida intelectual não está fundada na confiança em conhecer melhor a realidade, com a ajuda do legado da tradição, então falta até mesmo um mínimo de respaldo psicológico para se entregar a essa atividade.

Essa tendência se aprofundou no início da modernidade, e consistia em negar – a princípio, de forma parcial – a capacidade humana para o conhecimento da verdade, contrariando a tradição da filosofia antiga.

Descartes iniciou o abismo entre a filosofia antiga e a moderna, fundando todo o edifício de certezas sobre a dúvida metódica. Um dos aspectos mais importantes da filosofia moderna é a preocupação com os limites do conhecimento humano: antes de qualquer investigação sobre a verdade, seria preciso delimitar qual o campo em que é possível, ao homem, conhecer. Desde então, esses limites não cessam de recuar, chegando até o ponto em

que Derrida nega a possibilidade de qualquer conhecimento objetivo, reduzindo tudo ao discurso.

A dúvida metódica é impossível, diz Olavo de Carvalho (1996a): ela se funda em inúmeras certezas. Ela depende, antes de tudo, da percepção da continuidade do sujeito cognoscente, que se reconhece o mesmo em todo o percurso da dúvida. Essa continuidade, por sua vez, traz consigo a memória, com cujos dados é possível a dúvida.

É preciso, também, que o sujeito saiba a diferença entre o dado e o suposto, entre o objetivo e o subjetivo: “a dúvida sobre a realidade do mundo não pode se apresentar como simples escolha entre duas possibilidades de valor igual e idêntica origem, mas *sempre como escolha entre um dado e um suposto, entre o recebido e o inventado*” (CARVALHO, 1996a).

Há que se considerar, também, que a dúvida não se propõe como um ato gratuito: é motivada pela busca de algo mais verdadeiro, o que supõe uma ideia de verdade que oriente a busca.

longe de ser logicamente primeira, ela é um produto requintado e elaboradíssimo de uma máquina de saber. Longe de ter um poder fundante, ela não é senão uma manifestação mais ou menos acidental e secundária de um sistema de certezas. (CARVALHO, 1996a).

Kant, na mesma linha, procurou delimitar o campo em que é possível o conhecimento humano, limitado a priori pela especificidade dos nossos cinco sentidos e da nossa mente. Ele procura evitar qualquer afirmação dogmática, mas, ainda que não perceba, dá como pressuposta a perfeita capacidade humana de conhecer os limites do nosso conhecimento. Ora, se o homem pode conhecer perfeita e adequadamente os limites do seu conhecimento, teríamos que assentar que em alguns casos – como este – não há impedimentos para a capacidade cognitiva humana (CARVALHO, 1996b).

Negando ao ser humano a possibilidade de conhecimento absoluto, ele transforma esses limites (e o conhecimento deles) num absoluto incondicionado que determinará todo o resto, numa patente contradição entre o que afirma e o que realmente faz¹¹⁰.

Desde que Kant abriu entre sujeito e objeto o abismo intransponível das “formas a priori”, descobrir algum condicionante apriorístico que limite e molde pelas nossas costas a percepção que temos do mundo tornou-se uma paixão obsessiva dos pensadores ocidentais mais típicos e notórios. Cada um deles procura cavar mais fundo o abismo, provando que nada conhecemos

¹¹⁰ Igualmente, Kant crê que podemos apenas conhecer as aparências fenomênicas, mas não as coisas em si mesmas. Contudo, gostaria que apreendêssemos a essência do seu pensamento, e não a mera aparência fenomênica dos livros.

diretamente, que tudo chega a nós através de uma grade deformante, de um véu de ferro de interpretações prévias que o distinto autor da teoria é, como um novo Kant, o primeiro a descerrar [...] Nem sempre esses condicionantes são a priori em sentido estrito, kantiano; alguns deles formam-se no curso da experiência; mas, permanecendo desconhecidos pelo sujeito cognoscente individual cuja moldura de conhecimento formam e determinam, funcionam como autênticas formas a priori em relação aos atos cognitivos conscientes realizados pelo pobre infeliz. (CARVALHO, 2011c).

De Hegel a Derrida, passando por Schopenhauer, Marx, Freud, Jung, Skinner, Whorf, Wittgenstein, Lévi-Strauss e Foucault, erguem-se tantas barreiras à compreensão do mundo, diz Olavo de Carvalho (2011c), que surpreende que ainda consigamos reconhecer os fatos mais elementares da existência. Segundo Johan Huizinga (1944, p. 86), nunca se viu, antes, na história da cultura humana, um anti-intelectualismo tão sistemático.

A filosofia crítica: Marx, Nietzsche e Freud

A herança cultural alemã, rica em muitos aspectos, penetrou profundamente na cultura universitária, através da Escola de Frankfurt e dos discípulos franceses de Heidegger. Carpeaux destaca o seu caráter eminentemente crítico, que pode tornar-se problemático quando se transforma em afirmação de valores:

Lutero foi crítico da religião dos outros. Kant foi crítico das filosofias dos outros. Críticos; embora sempre com ímpeto religioso, são Hegel, Marx, Max Weber. O grande perigo inerente a esse movimento historicista é o relativismo [...] Essa ciência histórica não é perigosa, enquanto se observa sempre o seu caráter de crítica; só quando se chega a confundir a crítica dos valores com os próprios valores, então só há uma alternativa: dissolução completa ou um dogmatismo estéril. (CARPEAUX, 2005, p. 520).

O filósofo Allan Bloom notou que a influência da filosofia alemã provocou inúmeras transformações na mentalidade acadêmica e, conseqüentemente, no comportamento de várias gerações de estudantes. Vamos aqui resumir a sua análise, que não discute em profundidade esse legado, nem nega suas virtudes, mas sublinha um aspecto negativo para a educação, que é a desvalorização da tradição.

A tradição filosófica alemã é, diz ele, em certa medida hostil à democracia. Por um lado, temos o marxismo; por outro lado, a influência de Nietzsche. Essas duas correntes se juntam na primeira metade do século XX, especialmente na Escola de Frankfurt, acrescidas da

influência da psicanálise freudiana, e são todas fortemente antitradicionalistas.

Marx rejeita a tradição filosófica precedente, teórica, apelando à ação; toda a atividade intelectual é rebaixada a um produto determinado pela infraestrutura econômica, mera legitimação ideológica das classes dominantes. Nietzsche, por sua vez, condena o legado grego e cristão, exprimindo o desejo de libertar-se do peso das tradições em favor do individualismo do super-homem, acima do bem e do mal. Em certo sentido, esta filosofia é oposta ao marxismo. Freud, ao colocar a matriz do conhecimento humano no inconsciente (com o seu jogo de forças obscuras, movidas por impulsos sexuais), rebaixa a razão a uma justificativa posterior de impulsos irracionais.

Marx e Freud atacam a capacidade racional humana e a legitimidade do legado da tradição, supostamente viciado por determinantes econômicos ou sexuais, e Nietzsche libera a vontade humana para a autoafirmação. Marx e Nietzsche inspiraram os regimes comunista e fascista, os mais sangrentos da história humana, e uniram-se como fonte teórica comum na Esquerda, a partir dos teóricos frankfurtianos.

A isso, acrescente-se a influência de Martin Heidegger (simpatizador do nazismo), talvez o filósofo mais influente do século XX. Ele foi mestre de Derrida, o criador do Desconstrucionismo, que declara a radical impossibilidade humana para o conhecimento da Verdade, reduzindo tudo a mero discurso. Não por acaso, uma das tarefas mais comuns dos intelectuais provenientes desta filiação é destruir – ou “desconstruir” – os mitos e os valores herdados da tradição, sem que esta admirável tarefa tenha produzido belos frutos para a cultura humana nas últimas décadas.

As transformações das ciências sociais, sob a influência de Max Weber, agravaram o quadro. Weber afirmava que os valores, que estão pressupostos na conduta humana, dirigindo-a, não são científicos. As ciências sociais, para ter caráter científico, deveriam afastar os valores. Isso era um problema para Weber, pois excluía das ciências sociais o que, talvez, era a sua parte mais importante; os seus discípulos, porém, aceitaram a distinção sem maiores preocupações, com inúmeras consequências prejudiciais.

O julgamento do Bem e do Mal – a moralidade – passou a ser considerada uma atividade subjetiva. A ciência assumiu a “iniciativa nobre de superar os nossos próprios valores em nome da verdade” (BLOOM, 1990, p.402), banindo o Bem e o Mal — os valores, enfim — do domínio das ciências e da razão.

A consequência foi que os valores, antes considerados a parte mais decisiva da ação, passaram a ser considerados como secundários. No campo político, o regime ideal seria aquele que tolerasse todos os valores, sem discriminação, para que os indivíduos os

escolhessem livremente. A distinção entre valores bons e ruins passou a ser considerada “intolerância” e “etnocentrismo”.

Devido à indiferença em relação ao Bem e o Mal, o *relativismo* de valores surgiu como uma forma de acomodação e superação das antigas preocupações, servindo de alívio às consciências, já que

a oposição entre o bem e o mal não é negociável e é causa de guerra [...] O relativismo de valores pode tornar-se como um grande escape da tirania perpétua do bem e do mal, com a sua carga de vergonha e culpa, e dos esforços infundáveis que a busca de um e o procurar evitar o outro impõem. Os intratáveis bem e mal causam infinita angústia — como a guerra e a repressão sexual — que quase instantaneamente se atenua quando se introduzem valores mais flexíveis. (BLOOM, 2001 p. 120).

A partir da nova perspectiva, qualquer um tinha direito de ter seus *próprios* valores, sem se sentir inferior, pelo contrário; a influência de Nietzsche legitimava a personalização dos valores, numa busca original sem angústias morais e escrúpulos racionais¹¹¹. Ainda que os valores não fossem objeto de estudo e de aprofundamento, cada um se sentia no direito de tê-los e exprimi-los. É a época da auto expressão, especialmente de extravagâncias e banalidades.

As novas gerações, a partir da década de 60, aceitando a distinção entre valor e fato, preferiram o valor ao fato, numa atitude abertamente antirracional. Os filhos e filhas de homens que haviam dedicado suas vidas à razão passaram a se dedicar às religiões orientais, às drogas e até à violência revolucionária.

Em certo sentido, esses estudantes estavam indo ao fim da estrada aberta por seus professores e pais, mas que estes próprios não tinham percorrido. Fenômenos como o uso de drogas não podem ser entendidos em meras bases sociológicas ou psicológicas. São consequências dos problemas do nosso pensamento. Se a razão é superficial, então o irracional deve ser cultivado para o enriquecimento da vida. (BLOOM, 1990, p. 404).

Essa valorização do irracional encontrou um poderoso reforço nas teorias do Dr. Freud. Se os valores precedem e dirigem o uso da razão, então é preciso investigar o subconsciente como a fonte obscura das nossas ações. Tendo decaído a confiança no uso da razão, resta o cultivo do Eu, que provém de origem obscura e não depende de exigências racionais. Fundado nesta base, o homem procura viver seus *próprios* valores, autenticamente,

¹¹¹ Tal atitude corresponde perfeitamente à caracterização da personalidade do homem-massa, por Ortega y Gasset, que apresentamos no capítulo *O ideal da Educação Liberal*.

considerando como *alienação* viver de acordo com valores alheios – expressos nas leis, nas tradições, etc. A educação, então, “não deve impor valores sobre o estudante, mas deixar que seus próprios valores se desenvolvam e cresçam” (BLOOM, 1990, p. 405).

Tendo declinado da discussão objetiva sobre os valores, resta apenas a honestidade ou sinceridade da expressão do modo de vida. A intensidade do envolvimento e do comprometimento com os próprios valores torna-se a prova exterior da sinceridade, promovendo a valorização do fanatismo em detrimento da verdade. Criticando o burguês que só pensava em si, mas que tentava viver numa sociedade organizada, o novo homem foi além e exigiu total independência, como um deus. Politicamente, as consequências são nefastas: “se nem a razão nem a tradição podem trazer consenso, então a força do primeiro homem bem-dotado e dedicado o suficiente deve fazer isso” (BLOOM, 1990, p. 407).

Essa irracionalização se agrava, observa o historiador Johan Huizinga, por ser acompanhada pelo maior desenvolvimento das forças técnicas:

É evidente que a adoração da vida, originada pela irracionalização da cultura, não pode senão promover o culto do eu. Mas o culto do eu significa exasperação da ânsia de bem-estar terreno. Ora, se esta ânsia tem a seu dispor as ilimitadas possibilidades duma faculdade técnica altamente desenvolvida, o perigo inerente a todo o culto do eu será muitíssimo maior para a sociedade, visto que a realização desse desejo ardente de bem-estar conduz necessariamente à destruição do bem-estar dos outros. Pouco importa que a organização social da ambição de bem-estar material tome uma forma capitalista, bolchevista ou fascista. Efetivamente, supor que o coletivismo exclui o egoísmo é pensar muito superficialmente. (HUIZINGA, 1944, p. 186-187).

O mundo como linguagem

A filosofia crítica foi mais fundo no questionamento da tradição por meio da influência de Ludwig Wittgenstein. Segundo o filósofo austríaco, é difícil distinguir os limites entre a linguagem e o mundo. Ele afirmou que, além dos enunciados referenciais ou denominativos, havia outros tipos de usos, com diferentes regras, que ele chamou de “jogos de linguagem”.

O enunciado “eu vos declaro marido e mulher”, pronunciado por um juiz, não poderia ser considerado nem verdadeiro, nem falso, mas adequado ou inadequado, de acordo com as regras de cada ambiente. A mesma frase, dita pelo mesmo juiz, mas em outro

ambiente, não teria a mesma validade, e o seu autor seria considerado um louco ou um idiota.

Cada indivíduo poderia encarnar vários papéis, em diferentes situações: o mesmo juiz pode ser professor em outra ocasião, na qual seriam aceitáveis outros tipos de enunciados; poderia, também, ser o próprio noivo. Em cada caso, ele aceita jogar de acordo com regras preestabelecidas. Wittgenstein, contudo, não se limitou a criar o conceito de “função performativa” (semelhante à função apelativa de Karl Bühler), mas foi além, considerando os enunciados referenciais como mais um tipo de “jogo de linguagem”.

Segundo Olavo de Carvalho, a tese de Wittgenstein não invalida a teoria anterior de Karl Bühler, que havia postulado três funções da linguagem: a função denominativa (dar nome às coisas); a função expressiva (manifestar os estados interiores); e a função apelativa (agir sobre o interlocutor). Para Bühler, as três funções eram interdependentes, e a função denominativa ou referencial tinha prioridade sobre as outras, pois é a única que pode existir por si mesma. Pode-se descrever um objeto sem a expectativa de descrever estados interiores ou de agir sobre outrem. As outras duas funções, entretanto, não podem existir sem o auxílio da função denominativa: um juiz não pode dizer: “eu vos declaro marido e mulher” sem que todos os envolvidos saibam o que significa “marido”, “mulher” e “declaro”. A teoria dos “jogos de linguagem” não invalida, portanto, a prioridade da função denominativa da linguagem, e não pode ser aplicada a si mesma, sem invalidar imediatamente a própria pretensão de explicar o funcionamento geral da linguagem.

Essa teoria, contudo, teve uma repercussão enorme. Para a ciência e a filosofia, as consequências são de suma importância. Baseada nela, não se pode mais dizer que um enunciado seja científico por dizer uma verdade sobre as coisas, mas por respeitar certas “regras do jogo”, entre as quais está o fato de pretender dizer algo de verdadeiro sobre as coisas.

Além disso, só é uma verdade aceita como válida enquanto ninguém a refutar. A ciência, então, longe de ter a autoridade de detentora do mais certo dos conhecimentos, propõe-se como um saber provisório, uma sugestão de conhecimento. As verdades se confundiriam, para Watzlawick (apud SCAVINO, 1999, p. 73), com uma espécie de conformidade com os “sentimentos estabelecidos”.

Richard Rorty disse que as novas teorias científicas são adotadas não pelo fato de corresponder à realidade, mas por produzir um discurso mais *útil* e mais *conveniente*. Assim, diz Dardo Scavino (1999, p. 62), o intelectual torna-se semelhante ao publicitário, oferecendo o seu discurso no mercado de ideias. Teria terminado, pergunta-se o filósofo argentino, a época do policiamento das ideias, para chegar a sua mercantilização? Não por acaso,

acrescenta ele, são ideias relacionadas a uma época de comércio globalizado e relativismo étnico.

Lyotard propõe, em *La condición postmoderna* (1987), uma legitimação da ciência que não está baseada no consenso, mas na “paralogia”: trata-se de pedir aos destinatários que aceitem outras regras, já que a única legitimação aceitável é a que permitirá o nascimento de ideias, ou seja, de novos enunciados. A verdade não implica na conformidade a certos sentimentos estabelecidos, mas no seu questionamento e na sua crítica, e seria eminentemente revolucionária. O giro linguístico torna-se um construtivismo radical: os discursos não desvelam a realidade, mas a criam.

Esta mentalidade disseminou-se nos estudos linguísticos e literários. Os mentores mais radicais da *Estética da recepção*, como o professor Stanley Fish, creem que o significado de uma obra não é inerente ao texto, mas aos atos interpretativos dos leitores. Deixa de existir, então, um mundo de coisas conhecidas e nomeadas pela linguagem: tudo é interpretação cultural, poética ou metafórica. O mundo é uma fábula¹¹². Desta forma, a filosofia e a ciência devem renunciar à pretensão de conhecer a verdade objetiva, e resignar-se a ser um discurso a mais, entre outros, que não escapa de um caráter ficcional¹¹³.

Se o fato não existe fora da interpretação, então a leitura cria o texto. Não há obras, diz Stanley Fish, mas tão-somente leituras; o texto não tem propriedades intrínsecas, apenas projeções do leitor¹¹⁴. Os estudos literários e culturais vão se impregnar desse tipo de teoria entendida como análise retórica.

Aumenta, por conseguinte, o interesse pela crítica literária, que passa a estudar mesmo os textos não literários como a filosofia e a ciência. A hermenêutica, diz Scavino (1999, p. 51) busca na República de Platão antes um monumento arqueológico das crenças e valores de Atenas do que um saber objetivo sobre a organização do Estado, e os *Principia* de

¹¹² A vida imita a arte, e a paródia torna-se realidade. Esses teóricos dizem como o personagem Belarmino, no famoso romance de Ramón Pérez Ayala: “El Cosmos está en el diccionario”.

¹¹³ É uma crença que não se sustenta, como demonstra Roger Kimball (2009, p. 218), “A verdade da geometria euclidiana em nada se limita aos gregos, nem a verdade da álgebra, aos árabes”.

¹¹⁴ Todavia, não se pode ignorar que, se o conhecimento do mundo assume uma forma discursiva, também o discurso deve estar, necessariamente, dentro do mundo, e depende dele para sua própria coerência e validação. O mundo está pressuposto em todo discurso, e o ambiente onde é proferido é decisivo para a sua compreensão. Um mesmo discurso, pronunciado em ambiente e para plateias diferentes, pode ser adequado ou inadequado, compreensível ou incompreensível, aceitável ou ofensivo, etc. Os estudos sobre a importância da linguagem não verbal – que pode, por si mesma, alterar o significado de um discurso – mostra como este, antes de englobar o mundo, é só mais um elemento entre outros. Se não fosse assim, deveríamos imaginar que um bebê que não aprendeu a falar nada capta da realidade. Não obstante, sabemos que uma mãe e seu bebê podem se compreender muito bem sem o uso da linguagem articulada. Se os intelectuais tornam dizíveis aspectos da linguagem que eram mudos, isto significa que estes aspectos tinham uma existência anterior, e estavam à espera da sua nomeação. Se não existiam por si mesmos, como poderiam receber um nome? Da mesma forma, o inefável foi tema de muitos escritores, entre os quais Dante, que, na *Divina Comédia*, frequentemente se queixava de não poder narrar certas experiências demasiado sutis.

Newton podem ser lidos como um poema do século XVII, refletindo as concepções da época sobre a estruturação do universo.

Nenhum saber novo, então, pode ser descoberto. Não há propriamente saber, na acepção rigorosa do termo, mas apenas conhecimentos que de “implícitos”, tornam-se “explícitos”. Como dizia Menon, no diálogo socrático, se não sabemos absolutamente nada de uma coisa, como poderíamos saber se, depois da investigação, passamos a saber mais? Nessa ótica, o sujeito conhece implicitamente o que está presente na sua cultura; nenhum novo saber pode ser descoberto, mas apenas explicitado.

O conceito de verdade passa a ser desacreditado, uma vez que não se aceita mais a correspondência entre as ideias e as coisas¹¹⁵. Esse niilismo, porém, não permite o abandono da crença na teoria em si mesma como crítica válida da linguagem e do mundo. Mesmo aqueles que, como Stanley Fish, acusam a teoria *antifundacionista* de ser veladamente *fundamentalista*, por acreditar em si mesma, não podem abandonar uma pequena ilha de objetividade. Ainda que atribuam apenas um valor ritual à sua atividade, têm que saber o que significa, objetivamente, um ritual: não podem “reclamar a verdade para a sua própria teoria sem ao mesmo tempo negar os princípios antifundacionistas sobre os quais se baseia” (KIMBALL, 2009, p.217).

A vida intelectual não é capaz de demonstrar, objetivamente, nada, exceto as relações de poder subjacentes: todo discurso é *socialmente construído*. É o velho argumento de Trasímaco, na *República* de Platão que, impugnado por Sócrates, renasce das cinzas e se propõe novamente como chave para decifração dos textos.

Os sofistas, desacreditados perante os séculos por Sócrates e seus discípulos, são então revalorizados. Eles não enganavam os ouvintes afirmando procurar a verdade e a essência das coisas; apenas ensinavam a arte da retórica e da persuasão: não se tratava de conhecer a verdade, mas de convencer com argumentos engenhosos, de forma semelhante à crença de desconstrucionistas, pós-modernistas, pragmatistas e outros: o discurso não proclama uma verdade, mas auxilia o seu emissor a impor uma visão do mundo. A partir desta ótica, Sócrates aparece apenas como mais um sofista, que soube dissimular os seus verdadeiros propósitos: por trás da busca desinteressada da razão, ocultava-se um obscuro desejo de dominação.

¹¹⁵ Tzvetan Todorov, criticando o desprezo pela *objetividade e desinteresse*, nota o quanto o apelo ao consenso da maioria lembra o discurso do torturador O’Brien em *1984*, de Orwell: “Você acredita que a realidade é algo objetivo, externo, que existe por si mesma. [...] Mas eu lhe digo, Winston, que a realidade não é externa. A realidade existe na mente e em nenhum outro lugar” (apud KIMBALL, 2009, p.80-81).

A retórica invade todos os domínios, negando que haja discursos que não sejam retóricos. Mas, se não existe uma verdade universal que possa arbitrar ou servir como meta em uma disputa, como decidir o que é bom ou ruim? Se não há um critério absoluto, não se impõe simplesmente a lei do mais forte?

A concepção de que a verdade é um discurso socialmente construído já foi usada, antes, em regimes totalitários: “o Comissário da Justiça do Reich declarava [...] só a dura necessidade de manter a segurança do Estado poderia determinar o que é e o que não é justiça” (HUIZINGA, 1944, p. 131). Tentou-se contornar esta dificuldade com uma “ética da convivência”: o respeito do outro, o elogio à diversidade.

Não há, porém, nenhum critério – a não ser o consenso momentâneo – que possa assegurar que é desejável uma boa convivência, nem que a diversidade seja algo positivo em si mesmo. Qualquer outro princípio que seja colocado em seu lugar sofrerá da mesma inconsistência e poderá ser revogado, a qualquer momento, ao sabor das variações do consenso ou da dominação do mais forte. Se não é possível distinguir entre julgamento imparcial e lobby de ideias preconcebidas, não se pode mais organizar racionalmente a sociedade.

Entre o consenso momentâneo e a imposição pela força, os intelectuais optam, obviamente, pelo primeiro. Para Rorty, a retórica ou persuasão suplanta a busca desinteressada pela verdade; a sedução prevalece sobre a investigação: “uma sociedade liberal”, diz o filósofo americano (apud SCAVINO, 1999, p. 61), “é aquela que se limita a chamar de ‘verdade’ o resultado das disputas persuasivas, seja qual for o resultado”.

Habermas e Rorty insistem no aspecto consensual da verdade, em parte, por temer o surgimento de governos que não se apoiem no consenso, mas na “verdade revolucionária”, uma verdade, como concebe Lyotard, que será julgada, no futuro, de acordo com regras diferentes das atuais.

Esta crítica de matriz *antinoética*, cuja gravidade Huizinga percebera, com antecedência, como uma das tendências mais preocupantes da nossa civilização, nega o valor à racionalidade, aos direitos individuais, à crítica desinteressada. “Tomar a sério o princípio anti-noético é negar-se a si próprio a faculdade de expressão” diz o historiador holandês (HUIZINGA, 1944, p. 95). Para orientar a existência, resta “só a própria vida, vida cega e impenetrável. O repúdio de todos os fundamentos espirituais, como consequência da nova atitude, poderá ter gravíssimos efeitos e disso estão certos os seus próprios adeptos” (HUIZINGA, 1944, p. 120).

Todo esse percurso filosófico, como já alertava Carpeaux, quando entendido em

sentido crítico e relativo pode ser útil, mas torna-se absurdo e insustentável quando pretende fundar novas bases para o conhecimento, e essa inconsistência tornava-se mais clara à medida que se criava uma cultura acadêmica sobre suas bases¹¹⁶.

Um episódio ocorrido na prestigiada revista de estudos culturais *Social Text*, protagonizado pelo físico e matemático Alan Sokal, deixou claramente à mostra o caráter duvidoso de teorias como o desconstrucionismo e o pós-modernismo. Sokal apresentou um artigo intitulado *Transgredir as fronteiras: rumo a uma hermenêutica transformadora da gravidade quântica*, com o mesmo padrão dos colaboradores da revista, mas eivado, propositalmente, de afirmações absurdas.

O artigo não apenas foi aceito, como também inserido numa edição especial destinada a rebater as críticas ao Pós-Modernismo e ao Construtivismo. Sokal, então, revelou a fraude, mostrando ter construído o artigo através da montagem de citações de eminentes intelectuais, entre os quais Lacan, Derrida, Kristeva, Deleuze, Lyotard, entre outros.

Sokal havia notado um abuso de termos emprestados das ciências naturais das quais os autores tinham um conhecimento escasso, na melhor das hipóteses. Os termos serviam para exibir erudição e dar a impressão de rigor intelectual, com “uma avalanche de termos técnicos em um contexto em que resultavam absolutamente incongruentes” (SOKAL; BRICMONT, 1999, p. 22)¹¹⁷, para impressionar e intimidar o leitor leigo. Em muitos casos, o resultado era uma miríade de frases sem sentido, “uma verdadeira intoxicação verbal, combinada com uma soberba indiferença pelo significado das palavras” (SOKAL; BRICMONT, 1999, p. 23)¹¹⁸. Surpreendente, diz ele, é o repúdio aberto ao discurso racional, apoiado ao mesmo tempo na autoridade do discurso científico, com o uso abundante de termos técnicos.

Pervertendo o uso da metáfora, os textos pareciam difíceis justamente por não dizer nada. Enquanto a metáfora, no sentido tradicional, costuma facilitar o entendimento pela analogia de um termo pouco conhecido com outro mais conhecido, no caso em questão tratava-se do uso de termos especializados, por parte de escritores que os entendem mal, e que se dirigiam para um público leigo, fazendo “passar por profunda uma banal afirmação

¹¹⁶ Derrida, por exemplo, estava consciente que a desconstrução não poderia fornecer os fundamentos de uma filosofia, e a concebia como uma estratégia de ler os textos. Mas, na prática, não podia deixar de ter consequências no pensamento das gerações seguintes que absorviam suas ideias e tomavam, às vezes implicitamente, como princípios.

¹¹⁷ Em espanhol: “una avalancha de términos técnicos en un contexto en el que resultan absolutamente incongruentes”.

¹¹⁸ Em espanhol: “una verdadera intoxicación verbal, combinada con una soberana indiferencia por el significado de las palabras”.

filosófica ou sociológica, revestindo-a de um jargão com aparência científica” (SOKAL; BRICMONT, 1999, p. 28)¹¹⁹.

Pós-modernidade, multiculturalismo e politicamente correto

Certas características culturais da sociedade contemporânea – como a imigração e o contato constante entre pessoas de culturas, etnias e religiões diferentes – junto com as tendências filosóficas herdadas da Escola de Frankfurt, da filosofia da linguagem de Wittgenstein e dos discípulos de Heidegger formaram o terreno comum para o surgimento de teorias como estruturalismo e pós-estruturalismo, desconstrucionismo, análise lacaniana, feminismo, crítica homossexual, crítica negra, etc., todas profundamente divergentes entre si, mas irmanadas no objetivo comum de destruir os estudos tradicionais, depósito de ideias ingênuas e repressivas¹²⁰.

A forma preferida para combater os *preconceitos* da cultura tradicional é a velha Erística, que, segundo Aristóteles (1987, 103b23), é uma técnica sofisticada por meio da qual o argumentador procura vencer um debate partindo de opiniões às quais ele atribui um consenso geral que, na verdade, não existe. Assim, o suposto *preconceito* é apresentado com uma formulação tão rígida que é fácil combatê-lo e destruí-lo¹²¹.

O multiculturalismo, segundo Roger Scruton (2007), preocupa-se com o tratamento legal e educacional das diferenças, uma vez que, nas nações ocidentais, a autoridade funda a sua estabilidade numa cultura majoritária, que lhe dá respaldo político. Ele busca a transformação desse fundamento, tomando como premissa fundamental o respeito à diversidade e a equivalência entre os diversos grupos. “No centro do *ethos* multicultural”, diz Roger Kimball (2009, p. 252), “está a ideia de que todas as culturas são igualmente valiosas e, portanto, que preferir uma cultura, uma herança cultural ou uma ordem moral e social à outra é ser culpado de etnocentrismo e racismo”. Nos Estados Unidos, o multiculturalismo gerou

¹¹⁹ Em espanhol: “hacer pasar por profunda una afirmación filosófica o sociológica banal revistiéndola de una jerga con apariencia científica”.

¹²⁰ O elogio da diversidade não inclui, no entanto, aqueles que criticam as novas tendências críticas.

¹²¹ Um exemplo dessa mentalidade está no livro *Cultura letrada: literatura e leitura*, de Márcia Abreu (2004). Ela combate os preconceitos da literatura erudita, especialmente as hierarquias e distinções valorativas – que seriam sempre parciais – desejando a convivência pacífica de todo tipo de leitura. O grande problema, aí, é a forma como ela combate os supostos preconceitos, simplificando-os exageradamente até à deformação.

uma variante, o *politicamente correto*.

O reverso da moeda do multiculturalismo e do politicamente correto é o pós-modernismo, cujos defensores são adeptos do hedonismo cultural, da livre mescla e da experimentação, da degustação dos hábitos e pensamentos diversas culturas, que podem ser usados e depois descartados, como o vestuário que sai de moda. Não se enxerga, no fundo, nenhum valor nas culturas, pois todas se equivalem; nenhuma pode ser considerada superior às outras (FINKIELKRAUT, 1989).

A defesa dos direitos de cada grupo não apenas politiza excessivamente a vida acadêmica, mas introduz também um discurso vitimizador que exacerba as divisões e os ressentimentos. “Nossa recém-descoberta sensibilidade”, diz Robert Hughes (1993, p. 18), “decreta que só a vítima pode ser o herói”, cuja condição decaída advém do “fato de lhe ter sido negada a paridade com a Besta Loira da imaginação sentimental, o homem branco heterossexual de classe média” (HUGHES, 1993, p. 25).

A intelectualidade, concentrada na defesa da autoestima de cada grupo, de cada minoria, pueriliza-se¹²². “É como se todo encontro humano fosse um ponto sensível, erizado de oportunidades de involuntariamente distribuir, e receber, ofensas”, diz Hughes (1993, p. 25).

A politização¹²³ incentiva a catalogação das obras conforme a filiação a que pertencem. Desta forma, o intelectual rompe violentamente com a tradição, adotando uma nova escala de valores, um novo ideal abertamente engajado e parcial que altera profundamente o significado da atividade intelectual. Julien Benda, no seu famoso livro *A traição dos intelectuais* (2007), considerou essa mudança como uma traição da missão intelectual. Para o escritor francês, a origem do fracasso do intelectual moderno é querer

¹²² O cultivo ferrenho do amor-próprio e da autoestima não se adequa à imparcialidade requerida à prática intelectual. Roger Kimball (2009, p. 80) acredita que, para caracterizar esse estado de espírito “provavelmente a palavra mais generosa que se poderia propor seria adolescente – afinal, o que poderia ser mais adolescente do que esse espírito de desprezo misturado com um narcisismo quase cômico?”

¹²³ Louis Althusser chegou à filosofia em sua tentativa de se tornar um militante comunista, tendo entendido que *a filosofia é fundamentalmente política* – mais especificamente, uma ferramenta da luta de classes. Marcuse diz que a liberdade do Ocidente é repressiva, produto de uma falsa consciência; a “tolerância libertadora significa intolerância contra movimentos de direita e tolerância a movimentos de esquerda” (apud KIMBALL, 2009, p.107). Marcuse sanciona “meios extralegais, se os meios legais se provaram inadequados” e até a “suspensão extrema do direito à liberdade de expressão e de agremiação [...] se toda a sociedade estiver em perigo extremo”. O único detalhe é que, segundo ele, a sociedade capitalista está em tal situação de emergência (KIMBALL, 2009, p.107). Frederic Jameson (1998, p. 70) confirma o caráter político dos *Estudos Culturais*, ao dizer que mais importante que a sua formulação rigorosa é a possibilidade de alianças sociais num contexto em que a nova direita combate estes estudos como *Politicamente Corretos*. Trata-se de uma visão anti-intelectualista, que não se preocupa em saber o que é, mas apenas reforçar as suas fileiras para combater o adversário. Não importa o que sejam os Estudos Culturais, desde que estejam alinhados com a esquerda.

apresentar seus princípios como válidos na ordem prática, sempre contingente, trazendo consigo o prestígio da universalidade que era tradicionalmente atribuída aos intelectuais. Ao longo dos tempos,

a ação desses intelectuais permanecia sobretudo teórica; eles não impediram os leigos de encher toda a história com o ruído de seus ódios e de suas matanças; *mas os impediram de ter a religião desses movimentos, de acreditar-se importantes porque agiam para realizá-los*. Graças a eles, pode-se dizer que, durante dois mil anos, a humanidade fazia o mal mas honrava o bem. Essa contradição era a honra da espécie humana e constituía a fissura por onde podia se introduzir a civilização. (BENDA, 2007, p. 144).

Por trás da politização extrema da atividade intelectual está a crença de que todo pensamento humano é politicamente motivado. Como demonstrou Olavo de Carvalho, não se trata de um conceito rigoroso, mas de uma mera figura de linguagem que serve antes para confundir que para ajudar:

Todos os atos humanos, por definição, participam, em grau maior ou menor, de todas as dimensões não só da vida humana, mas da existência em geral. Nenhum participa delas todas no mesmo nível e com a mesma intensidade [...] A afirmação “Não há nenhum lugar dentro da esfera do pensamento que pode ser completamente neutro em termos políticos”¹²⁴ é uma confusão primária entre gênero e espécie: entre a política como uma das dimensões gerais da existência e as várias disputas políticas em especial, historicamente existentes aqui e ali. Ainda que se aceitasse, *ad argumentandum*, a hipótese de que todos os atos humanos são políticos, isso não implicaria de maneira alguma a conclusão de que cada ser humano tem de tomar posição em todas as disputas políticas que se travam no seu tempo. A possibilidade mesma de tomar posição implica a seleção prévia de quais disputas são relevantes e quais são indiferentes ou falsas. A neutralidade ante uma multidão de questões políticas é não somente possível, mas é uma condição indispensável para a tomada de posição em qualquer uma delas em particular. (CARVALHO, 2011c).

Um dos segredos do sucesso dos estudos críticos é que eles se adaptam bem ao ensino massificado, liberando alunos e pesquisadores das dificuldades do estudo, permitindo-lhes adotar uma atitude maniqueísta que simplifica o julgamento, pois divide a “extensa república das letras em mocinhos e bandidos, e alivia o aluno do fardo da empatia imaginativa, das dificuldades da discriminação estética” (HUGHES, 1993, p.98).

Uma das reações mais usuais dos grupos politicamente corretos consiste em mudar continuamente o termo que designa as supostas vítimas, na esperança de que a

¹²⁴ No original, em inglês: “There is no such place in the realm of thought that can be fully neutral in political terms”.

realidade acompanha a mudança¹²⁵; como isso nem sempre acontece, é a língua que sofre as maiores desfigurações, perdendo a sua capacidade expressiva e banindo termos usados há muito tempo¹²⁶.

Concede-se um espaço cada vez maior a temas que, tradicionalmente, estavam praticamente ausentes dos estudos literários, dentre os quais aqueles ligados à sexualidade, que se destacam pelo efeito destrutivo da sua crítica. Allan Bloom observa que as lutas contra o elitismo e o racismo pouco mudaram a relação dos estudantes com os livros, pois praticamente nenhum clássico é abertamente racista ou defensor da exploração dos mais fracos. Ao contrário: Erich Auerbach, no livro *Mimesis* (1971), demonstra que uma das constantes da literatura ocidental é o realismo de origem cristã que, pouco a pouco, elevou os “pobres e oprimidos” à condição de heróis literários. O feminismo mais radical, porém, rejeita por completo a tradição literária, por ter sido feita majoritariamente por homens.

A própria linguagem, declarou a professora Barbara Johnson (apud KIMBALL, 2009, p. 51), seria “estruturada como ginofobia”. Elaine Showalter, chefe de departamento da Universidade de Princeton, declarou que é preciso *cultuar* a diferença sexual como uma diferente forma de ler e escrever, culminando na criação de um *vernáculo feminino* (KIMBALL, 2009, p.52). Catharine Mackinnon declara ser a ciência um *método masculino*, com *critérios masculinos* de verificação; Sandra Harding chama os *Principia*, de Isaac Newton, de *manual para o estupro* (KIMBALL, 2009, p. 13). São denunciados males como o *sexo dicotomizado* e a *heterossexualidade compulsória*¹²⁷ (KIMBALL, 2009 p.53).

O resultado desse programa, segundo o filósofo Thomas Short (apud KIMBALL, 2009, p.55), é que todos os cursos se tornam estudos sobre a opressão. Até o ato de ensinar deveria ser visto como um meio pelo qual a classe dominante reproduz relações de classe desiguais, na esteira de Bourdieu e Passeron, para quem toda ação pedagógica é uma imposição cultural e uma violência simbólica.

A impressão de que os teóricos do racismo exerceram um impacto menor do que o feminismo e o sexismo, contudo, não se sustenta bem, se dedicarmos ao fenômeno uma análise mais atenta. O racismo parece, à primeira vista, ter desaparecido como problema de grande magnitude, mas a própria existência do multiculturalismo e do politicamente correto

¹²⁵ Essa atitude é baseada na crença que vimos anteriormente, que não há separação entre o mundo e a linguagem e, portanto, a mudança da linguagem pode criar uma nova realidade.

¹²⁶ Um exemplo é o termo “homofobia”, que significava, na linguagem médica, uma obsessão contra homossexualismo, causada pelo temor de que a própria pessoa fosse homossexual. Hoje, diz Hughes (1993, p. 26), essa palavra “é, indiscriminadamente, aplicada a qualquer um que demonstre a menor reserva [...] ou conteste (mesmo brandamente) qualquer reivindicação de direito especial (por mais extremo que seja) deles como grupo ou classe”.

¹²⁷ Por R.L. Widman, da Universidade do Colorado, no encontro da Modern Language Association, em 1988.

revela que ele apenas se transmutou em reação desproporcionada e igualmente racista.

Os intelectuais continuaram o discurso nacionalista e racista que levou às catástrofes das guerras mundiais. Invertendo o ponto de vista e adotando a vitimização como atitude básica, eles continuaram a exaltar o apego ao particular e a difamar o sentimento do universal, cada um proclamando a alta moralidade do seu egoísmo, ou seja, da defesa da sua classe, partido, raça etc. Para compensar a descrença na existência da verdade e, conseqüentemente, no valor da própria atividade, os intelectuais se consolam, acreditando servir a uma causa nobre, e redobram o moralismo e a combatividade política.

A filosofia da descolonização¹²⁸, ao querer revogar a tradição, coloca em seu lugar a autoridade indiscutível da cultura que, a partir dos tempos modernos, ocupava o lugar da religião “na realização dos valores supremos pelos quais a humanidade europeia se compreendia, se difundia, se identificava” (KUNDERA, apud FINKIELKRAUT, 1989, p. 120). Mas, como já se sabe, a valorização exacerbada da unidade cultural, combinada com a negação de valores universais, produz fenômenos como o nazismo e o fascismo: não havendo nenhum critério racional de arbitragem, resta a imposição, pela força, de uma cultura sobre as outras.

A filosofia da descolonização e o multiculturalismo, ao proclamar a inexistência de valores universais e absolutos, estão justificando, sem o saber, o racismo, pois negam a igualdade fundamental entre todos os homens. O combate ao racismo pressupõe a igual dignidade de todos os seres humanos, independente de cor, raça ou religião. Se as culturas são incomensuráveis, então a uniformidade da natureza humana é negada, e o racismo passa a ser não apenas inevitável, mas uma obrigação estrita de cada cultura, que deveria afirmar-se e defender-se da influência das outras¹²⁹.

A negação da identidade universal da natureza humana em nome da diversidade das raças e culturas faria destas o limite intransponível de todo conhecimento humano, justificando automaticamente, por exemplo, a incomensurabilidade entre uma “ciência judaica” e uma “ciência ariana” e descambando no racismo mais estúpido e truculento. *Tertium non datur*: ou existe uma natureza humana universal ou nada se pode argumentar contra o racismo exceto em nome de uma convenção cultural que, por sua vez, nada poderá alegar racionalmente contra culturas estranhas ou adversas que instituem uma convenção oposta. (CARVALHO, 2011c).

¹²⁸ Uso o termo, aqui, tal como o empregou Alain Finkielkraut, em *A derrota do pensamento* (1989).

¹²⁹ O horror à mistura é visível em muitos partidários da Ação Afirmativa dos negros americanos – nascida para combater o preconceito racial –, que condenam a miscigenação racial dos brasileiros. O cineasta Wesley Snipes, quando veio ao Brasil, criticou Pelé, por ter se casado com uma mulher loira.

A própria possibilidade de estudar comparativamente as culturas, diz Carvalho, pressupõe a universalidade do critério comparativo, que abrange as culturas estudadas e não se reduz a nenhuma delas: “uma ciência não pode estudar culturas diversas e proclamar ao mesmo tempo que o faz desde preconceitos culturais sem fundamento científico nenhum” (CARVALHO, 2011c.).

Com a voga do relativismo cultural, disseminou-se a ideia de que o indivíduo é um produto da sua cultura, da qual não pode se desvencilhar. O relativismo foi visto como um antídoto aos nacionalismos mais agressivos. O relativismo histórico acompanhou o relativismo cultural e, “a fim de purgar o presente de todo imperialismo cultural, os historiadores não desenrolam mais o fio do tempo”, fragmentando-o e nos impedindo de reconhecer a nossa imagem nos ancestrais. “Contrariando sua vocação milenar, que era de nos restituir a memória do nosso passado, eles o subtraem de nossa influência, marcam a cisão que nos separa dele, o mostram em sua alteridade radical” (FINKIELKRAUT, 1989, p. 73).

O conceito de momento histórico, porém, é demasiado vago: não há limites rígidos e preconcebidos que o determinem; o horizonte cultural varia muito de um indivíduo a outro, dependendo do esforço que fazemos para transcender o ambiente imediato. Como diz o filósofo Olavo de Carvalho,

Continuo sendo produto da cultura, mas não dessa cultura semanal; sou produto de uma cultura milenar, pois estou ante a presença de Platão e Aristóteles. Duvidosa e fantasmática é a presença dos que estão mergulhados nessa cultura Semanal. O único meio de se libertar é o acesso à alta cultura. Eis o meio de desaculturação: sair desta cultura limitada, temporal. Assim como existe um provincianismo geográfico, em que o sujeito só sabe daquilo que se passa numa área geográfica pequena (na cidade, no bairro ou na tribo), existe um provincianismo temporal, atualmente a influência mais poderosa que existe. É a moda da semana, é a invenção de ontem estampada nos jornais que se impregna em todas as almas; as pessoas vivenciam esses valores como algo que estivesse no coração delas desde o nascimento. (CARVALHO, 2009, p. 14).

E como poderíamos delimitar fronteiras, se não conhecemos nada para além delas? Não se pode delimitar uma época histórica sem ter em mente, de forma clara, as suas especificidades e as suas diferenças em relação às outras que a cercam; o que pressupõe, necessariamente, o conhecimento delas. Mas, admitindo-se que esse conhecimento seja possível, ele não estaria viciado pela nossa perspectiva? Só podemos sabê-lo pela comparação com outras perspectivas. O problema, ao enunciar-se, já traz em si a sua refutação¹³⁰.

¹³⁰ Não queremos dizer que temos um conhecimento límpido e certo do passado, pelo contrário; pretendemos,

A afirmação de que o ser humano não pode subtrair-se à sua época e à sua cultura, se tomada em sentido absoluto, não é apenas contraditória em si mesma, mas não pode ser emitida sem condenar, no mesmo instante, a visão do seu próprio autor como histórica e culturalmente determinada e, portanto, sem validade universal. Como observou Carpeaux (1999, p. 520), a ciência histórica, quando confunde a crítica dos valores com os próprios valores, chega a uma “dissolução completa ou um dogmatismo estéril”.

Quando aplicada à educação, o conceito rígido de identidade histórica e cultural torna-se extremamente problemático. Para Pierre Bourdieu (1970, p. 22), “a seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária”, sem “nenhuma relação interna à natureza humana ou à natureza das coisas”¹³¹ e, portanto, o processo educativo é uma *violência simbólica*, impondo um complexo arbitrário de símbolos.

“Cultivar a plebe”, a partir desta perspectiva, passa a ser sinônimo, segundo Finkielkraut (1989, p. 76), de “empalhá-la, purgá-la de seu ser autêntico para preenchê-la, em seguida, com uma identidade de empréstimo”. Nesta ótica, todo processo educativo que não fosse o reforço de uma suposta identidade cultural seria uma violência.

“Cultura e educação se interpenetram em simbiose, a cultura alimentando a educação, que se confirma como o meio por excelência de transmitir a cultura e, portanto, de promover e reforçar a identidade cultural” (apud FINKIELKRAUT, 1989, p. 98-99), foi dito na *Conferência sobre políticas culturais* da UNESCO, em 1982. A ideia de reforço da identidade cultural transforma a educação num beco sem saída, pois não há uma via de escape da cultura de origem; a educação não é concebida como uma possibilidade de se conquistar um campo que a transcenda, mas que a reforce. O governo de partido único, diz Finkielkraut, é a tradução política mais adequada do conceito de identidade cultural.

A “filosofia da descolonização”, como chama Finkielkraut (1989, p. 80) a esse complexo de teorias, quer restaurar a dignidade das outras culturas, reparar os erros de sua própria civilização, proclamando a decadência dos valores universais. Ao querer fazê-lo, porém, assenta-se sobre bases contraditórias. Se verdadeira, ela exprime tão somente a visão de uma classe, em uma sociedade; seria apenas uma expressão cultural a mais, arbitrária, que não pode ter a pretensão de transmitir nenhuma verdade aplicável a todos os povos.

Todas as culturas “dignificadas” por esta filosofia proclamam, por sua vez, a

apenas, negar a impossibilidade radical de conhecê-lo.

¹³¹ Em francês, no original: “La sélection de significations qui définit objectivement l'aculture d'un groupe ou d'une classe comme système symbolique est *arbitraire*” [...] “aucune espèce de relation interne à la 'nature des choses' ou à une 'nature humaine’”.

existência de valores universais, e creem firmemente na superioridade da sua cultura em relação às outras. Se a “filosofia da descolonização” está certa, então ela afirma, implicitamente, a superioridade da cultura ocidental, que a originou, em detrimento das outras, que são incapazes de tamanho bom-mocismo.

Ortega y Gasset diria que a vontade de igualar todas as culturas assemelha-se a um “provincianismo universal”. Além do homem-massa, que se arroga no direito de defender a própria mediocridade como um valor positivo, teríamos agora a civilização-massa, imune à investigação crítica, fechada no seu modo de vida, mesmo que patentemente limitado¹³².

Os grupos que se fecham na defesa de si mesmos e não aceitam a validade de qualquer crítica externa são profundamente reacionários; não admitem a possibilidade de melhoramento nem a ampliação de suas vivências e conceitos críticos.

Julien Benda acreditava que, ao negar a autonomia do espírito e a validade de valores universais, a Europa estaria com os dias contados¹³³:

A Europa será um produto de vosso espírito e não um produto de vosso ser. E se vós me respondeis que não acreditais na autonomia do espírito, que vosso espírito não pode ser outra coisa senão um aspecto do vosso ser, então eu vos declaro que não fareis jamais a Europa. Pois não existe Ser europeu. (BENDA, apud FINKIELKRAUT, 1989, p. 126).

As consequências negativas do relativismo são visíveis, hoje, na Europa, que está em vias de islamizar-se em poucas décadas. Os muçulmanos, fugindo da opressão de suas terras, exigem direitos que são negados aos europeus autóctones, e conseguem cada vez mais espaços e privilégios.

Enquanto os muçulmanos se reproduzem de forma abundante, são voluntariosos, acreditam firmemente na sua religião e na sua cultura – aceitando morrer por ela, se necessário – e não temem em criticar os costumes ocidentais, os europeus estão incertos quanto ao valor da sua cultura e da sua religião, evitam criticar abertamente os costumes islâmicos e não dariam a vida pelos seus valores. A escassa confiança na própria civilização alcança até o nível biológico: o instinto reprodutivo declinou, e não é suficiente para garantir

¹³² Ver, a propósito, no capítulo *O ideal da Educação Liberal*, a caracterização do homem-massa de Ortega y Gasset.

¹³³ Essas contradições culturais que dividem a consciência do homem ocidental não passaram despercebidas pelos soviéticos, como confessou o ex-agente da KGB, Yuri Bezmenov (1983). O serviço secreto soviético fomentava as dissidências naturais presentes nos países capitalistas, para minar a fé dos seus habitantes num modo de vida fundado nas tradições judaico-cristãs e greco-romanas e para levar a civilização ocidental próxima ao colapso. Assim, seria mais fácil implantar uma nova ordem.

a própria perpetuação.

É como se preferissem morrer confortavelmente, uma vez que tudo é relativo e não há valores pelos quais valha a pena lutar, além do próprio bem-estar. “Uma nação, uma coletividade humana vive e cria na plenitude de suas forças quando a impulsiona a fé em si mesma, o bom sentido e a beleza de sua vida cultural”, diz o filósofo Edmund Husserl (2002, p. 17)¹³⁴. A consequência desta filosofia da cultura, quando transformada em ação política, é a morte da cultura que se recusa a defender os seus valores positivos.

Cultura e civilização

Cultura é uma palavra-chave dos debates nas últimas décadas. No século XIX, com o emprego do método comparativo, o termo cultura, no singular, deu lugar a *culturas*, usado para designar todo sistema grupal de valores. As humanidades clássicas passam a ser consideradas apenas como o produto de um grupo a mais, entre tantos. Essa transformação é, em certo sentido, positiva, proporcionando uma abertura e um alargamento do humanismo tradicional, mas tem como consequência a desestabilização das humanidades clássicas e o surgimento de

uma crise de que o mundo atual não chegou a sair, por não ter podido descobrir um ideal pedagógico de substituição. O século XIX dissociou o conceito de cultura; cultura unitária, deu lugar às culturas desmultiplicadas; a tarefa do século XX parece ser de regressar das culturas na sua diversidade a uma cultura que possa reunir um universo humano incapaz de viver sob o regime de uma separação das riquezas e bens espirituais. (GUSDORF, 1970, p. 298).

Os dois termos, cultura e civilização, frequentemente são usados como sinônimos, mas distinção entre os dois é fundamental para compreender a relação entre a unidade e a diversidade das manifestações humanas. Franklin de Oliveira (1978) distingue entre cultura e civilização, mostrando como esta última, originada do termo *civitas*, *civitates* (cidade), está estreitamente ligada à vida política, tendo sido cunhada na França no século XVIII. Mas na Alemanha, onde o Lutero havia ensinado a absoluta submissão aos governantes, reservando a liberdade apenas para a vida interior, ganhou força o termo *Kultur*, que não estava relacionado

¹³⁴ Em espanhol: “Una nación, una colectividad humana vive y crea en la plenitud de su fuerza cuando la impulsa la fe en si misma y el buen sentido y la belleza de su vida cultural”.

à participação na vida política, mas à “liberdade interior”.

Alain Finkielkraut (1989), em *A derrota do pensamento*, argumenta que a civilização ocidental não é uma cultura, mas uma *civilização* na qual as culturas podem conviver lado a lado, desde que respeitem um critério comum universal. Semelhante é o conceito de civilização do grande historiador Ibn Khaldun, na qual é

a Tribo, produto da região, e a Religião, que é a força do mundo, que constituem os dois principais fatores na história. Sob a inspiração de uma religião comum, as tribos se associam numa civilização, que é dissipada quando a inspiração passa e as tribos retornam ao seu separatismo natural [...] uma civilização é, essencialmente, a cooperação de sociedades regionais sob uma influência espiritual comum. (DAWSON, 2010, p. 111).

Todos os grandes impérios, diz Dawson, foram servidores de algum culto: o Império Romano serviu ao helenismo; o Império Bizantino serviu ao cristianismo; o Chinês serviu ao confucionismo mas,

...nos últimos cinquenta anos, o imperialismo, seja ele de ordem militar ou econômica, tendeu a prevalecer sobre o elemento espiritual na sociedade europeia. A organização econômica do mundo ultrapassou, em muito, sua unidade espiritual, e o seu desenvolvimento natural tem sido reprimido, ou simplesmente substituído, por um poder mundial menos vital, mas mecanicamente mais forte. (DAWSON, 2010, p. 113).

Os esforços pedagógicos e intelectuais se mostram insuficientes para superar essa desagregação civilizacional. Se os homens não podem se entender quanto aos primeiros princípios e à finalidade da existência, não há uma base sólida para a vida política.

Fenômenos como o multiculturalismo e o pós-modernismo, eivados de contradições internas, tentam, em vão, superar esse problema nos alicerces da nossa civilização, mas não atingem o cerne da questão, que é a dispersão da unidade espiritual comum. Como observa Georges Gusdorf (1970, p. 301-2),

...se a cultura pode ser definida como esse alargamento do horizonte espiritual [...] permitindo assim ao homem situar-se no universo, em vez de se perder nele, é claro que o descentramento ontológico da consciência contemporânea está ligado à ausência de um programa educativo suscetível de reunir a humanidade, de reconciliar o homem com o mundo e consigo próprio. Simplesmente, a pedagogia por si mesma não faz milagres: a elaboração de uma pedagogia supõe de algum modo o problema resolvido. Seria necessário primeiro que o universo, desfigurado pelas manipulações científicas e técnicas, reencontrasse a figura humana [...] Então uma educação poderia intervir, cujo fim seria desenvolver em todos os homens o

sentido do humano. A missão da cultura permanece o que ela sempre foi; ela apresenta-se ao mesmo tempo como um inventário do real e como uma procura do preferível. Ela não se reduz de modo algum a uma justaposição de todos os saberes, totalizados numa espécie de museu imaginário [...] A cultura não descreve uma soma de fatos, mas um conjunto de valores, e um estilo humano de existência.

Como observou Huizinga (1944, p. 30), cada cultura requer um equilíbrio de valores materiais e espirituais (intelectuais, morais e estéticos) na qual estes últimos ultrapassem a mera satisfação das necessidades ou da ambição. Não basta apenas o domínio sobre a *natureza*, mas principalmente sobre a *natureza humana*. A distinção entre culturas superiores e inferiores é determinada sobretudo pelo valor espiritual, e não pelas capacidades técnicas. Em segundo lugar, diz ele, toda cultura se orienta em direção a um ideal que não é apenas individual, mas coletivo.

*

Isaiah Berlin (2000) acredita que não há uma radical impermeabilidade entre as épocas e culturas; homens de uma época podem compreender, simpatizar e aprender com outros, de épocas remotas. O que é comum e permanente nos homens funciona como uma ponte: não podemos fingir que não os compreendemos, que todos os ideais são subjetivos, produtos de outras circunstâncias que não significam absolutamente nada para nós.

É possível compreender os valores dos gregos, admirá-los, e imaginar como seria viver à luz deles. No fim das contas, os princípios morais são muitos, mas não são tantos assim: estão todos dentro do mesmo horizonte humano, diz o filósofo britânico. Contudo, os valores colidem entre si, e dentro de um mesmo indivíduo. A convivência com outras culturas, ou civilizações, bem como a sua compreensão, é sempre difícil, como recorda Christopher Dawson (2010, p. 143):

Nada é mais difícil para o homem natural que compreender uma cultura ou tradição social diferente da sua própria, uma vez que esse esforço envolve um desligamento quase sobre-humano de formas de pensamento herdadas, de educação e de influências inconscientes de seu meio ambiente social. De fato, quanto mais alta for a educação na própria tradição, menos ele será capaz de apreciar as diferenças em outras tradições [...] Nenhuma quantidade de conhecimento externo, por mais detalhada e precisa que seja, irá compensar a falta de uma visão intuitiva, cuja imagem imediata brota da compreensão de uma tradição social como uma unidade viva [...] que os membros de outras culturas podem obter apenas mediante um esforço imenso de imaginação amorosa.

A par desta difícil – mas não impossível – tarefa de compreender as culturas e

civilizações alheias, está a faculdade crítica de distinguir, base da verdadeira civilização, no entender de Matthew Arnold. Tradição, diz Carpeaux, é escolha, e por isso as tradições encerram um elemento perigoso de incerteza, pois não há uma só Tradição em nenhum lugar. “Em toda parte há tradições, entre as quais é preciso escolher”.

A crítica da nossa herança, como demonstra Carpeaux (1999, p. 199-204), constitui o fundamento espiritual da Europa. O próprio conceito de etnocentrismo é uma invenção ocidental. A prática de auto avaliação, as revisões de valores, os debates, as disputas dentro das culturas e entre elas são uma característica constante da nossa história. Por outro lado, o Ocidente sempre se caracterizou pela abertura às manifestações externas: é visível a influência dos contos árabes em Boccaccio¹³⁵, e do Oriente em Puccini, Debussy, Britten etc.

Os estudos das civilizações antigas operaram profundas transformações no pensamento europeu. Para Carpeaux (2008, p. LXXXI), a existência de sucessivas renascenças demonstra que reconhecemos nossos ideais na antiguidade greco-romana:

uma civilização alheia forneceu durante quase dois milênios os critérios da nossa própria civilização. É um caso único na história universal, um caso de que não há exemplos nas outras civilizações [...] Sem aquele ideal transcendente, sem aquele critério alheio, a civilização moderna teria sido incapaz de renovações periódicas, ter-se-ia petrificado como as grandes civilizações do Oriente. (CARPEAUX, 2008, p. LXXXI).

Paul Hazard, em *A crise da consciência europeia: 1680-1715* (1971) mostra como foram recolocadas em discussão todas as ideias vitais pelas quais os europeus se orientavam – como os dogmas cristãos e as ideias de liberdade e justiça – por influência dos relatos de viajantes. Nenhuma outra civilização demonstrou tanto interesse em estudar sistematicamente os costumes dos povos ao redor da Terra, confrontando-os com seu próprio modo de vida. O relativismo passou a ser invocado para explicar a existência dos hábitos estrangeiros mais extravagantes, justificados em razão da origem e do meio. Lohanton opõe o europeu civilizado ao americano selvagem, com todas as vantagens para este último (HAZARD, 1971, p. 22-23). Rousseau, depois, iria eleger o bom selvagem como superior ao europeu degenerado.

Mas, mesmo antes, com Descartes, o hábito de duvidar já se havia transformado

¹³⁵ A propósito, um conto de Boccaccio, no *Decameron* (o terceiro da primeira jornada), é sobre um judeu que deveria dizer ao Sultão qual dentre as três religiões — judaísmo, cristianismo ou islamismo — era a melhor. A resposta do judeu foi a de que as três eram muito semelhantes e igualmente preciosas, a tal ponto que era difícil distinguir: a questão estava ainda em aberto. Boccaccio escreveu isso em plena Idade Média, e não foi incomodado.

num método filosófico; Chardin (apud HAZARD, 1971, p. 21) dizia que “a dúvida é o começo da ciência; quem não duvida de nada, nada examina; quem nada examina não descobre nada”.

Um grande esforço foi desenvolvido pelos propugnadores das novas teorias críticas para apresentar a tradição ocidental de estudos humanísticos como monolítica, intolerante, etnocentrista, etc. Devemos perguntar, então, como Jacques Barzun (1961, p. 41):

como deveria ser medido nosso detestável orgulho? Pela tolerância árabe, pela boa-vizinhança africana, o humanitarismo chinês [...]? Onde estão o Estado e o povo modelos? E onde os impérios mais ou menos voluntariamente liberaram possessões distantes, e os governos puseram limites a seus poderes opressivos: no Oriente ou no Ocidente?

A “filosofia da descolonização”, renegando uma herança baseada em valores universais, confere a culturas e grupos determinados a imunidade à crítica. Dessa forma, ela se coloca como a última crítica válida. Diante dela, o intelectual que deveria defender as humanidades clássicas demonstrou a sua fraqueza ao assumir uma atitude derrotista – “não quer, na realidade, que seu país seja invadido, mas preferiria não combater: está cansado, e pensa que falta muito por dizer do ponto de vista do inimigo¹³⁶” (BARZUN, 1961, p. 52).

*

Toda a cultura moderna percorreu um caminho altamente crítico, procurando questionar as suas bases e fundamentos últimos, mas, ao negar a existência de valores universais, acabou renegando a si mesma.

A situação das humanidades é semelhante a um corpo enfermo, cujo sistema imunológico ataca o próprio corpo e não a infecção, aumentando a debilidade. O multiculturalismo procurou rebaixar a civilização ocidental ao status de uma cultura entre outras, para assim aboli-la, o que é, obviamente, um suicídio, pois o multiculturalismo é um produto da civilização ocidental. Mas, “como observou Nietzsche, não refutamos uma doença. Resistimos a ela” (KIMBALL, 2009, p. 267).

Para buscar um ponto firme, é preciso voltar à Tradição e confrontá-la com a nossa situação e, através da arte da distinção, escolher entre as tradições que a Tradição oferece, tendo como objetivo último a compreensão de nós mesmos e da nossa situação concreta. Essa é a tarefa da Educação Liberal.

¹³⁶ Em espanhol: “no quiere, en realidad, que su país sea invadido, pero preferiría no combatir: está cansado, y piensa que queda mucho por decir desde el punto de vista del enemigo”.

O IDEAL DA EDUCAÇÃO LIBERAL

O que é educação liberal

A educação humanística, no Ocidente, tem cerca de vinte e quatro séculos de existência, distinguindo-se daquela existente nas culturas orientais por não se restringir apenas à casta sacerdotal: era parte integral da vida comunitária, destinada a formar bons cidadãos e bons governantes. Era essencialmente uma “Educação Liberal”, ensinando a arte de falar e persuadir, a compreender das leis do pensamento e as regras da lógica. Com a queda do mundo antigo, essa educação manteve a sua vigência, associando-se e subordinando-se à ética e à religião cristã, e juntas elas constituem os pilares que sustentam a nossa civilização (DAWSON, 1965).

A história da China tradicional e do Império Romano ilustram o valor da educação e mostram que, mesmo quando vencedores no campo militar, os conquistadores bárbaros tiveram seus filhos educados pelos intelectuais do povo subjugado, adotando assim a sua cultura. Dessa forma, a história greco-romana-judaico-cristã foi assumida e preservada como patrimônio ancestral, enquanto que a herança bárbara se tornou pálida em comparação com aquela: como unidade e continuidade, ela pereceu ao contato com os vencidos.

A unidade de uma civilização, portanto, não é decorrente do poderio militar, político ou econômico. O Ocidente não apresenta esse tipo de continuidade. A sua unidade está na religião cristã¹³⁷ e na educação humanística, que lhe dão um senso de continuidade e uma memória.

Somente uma educação que privilegie os aspectos mais permanentes sobre os quais se funda a civilização poderá ter alguma consistência, e concorrer para manter a sua unidade. Esse é o objetivo da Educação Liberal, cujo termo foi cunhado na Idade Média e se referia, originalmente, às *artes liberais* ou *profissões livres*, como diríamos hoje, em oposição às *profissões servis*, em que o trabalhador exercia uma função em troca de um salário. O profissional liberal trabalhava movido por um mandamento interno, independentemente da remuneração que, quando existia, era chamado de honorário¹³⁸.

¹³⁷ Mesmo que se observe um declínio religioso, a moral e as leis, o calendário e os dias festivos refletem a nossa profunda origem cristã.

¹³⁸ Atualmente, nas profissões liberais, como a dos médicos e advogados, o termo honorário continua existindo por tradição, mas sem o mesmo sentido: é uma remuneração como qualquer outra.

Na Idade Média, a formação para as profissões liberais começava com o estudo das *artes liberais*, que eram

um conjunto de disciplinas, das quais três tratavam essencialmente da linguagem e do pensamento e quatro tratavam dos números, entendidos num sentido muito mais amplo do que hoje estamos acostumados a designar por este nome, e das proporções. [...] Esta formação básica, que geralmente começava bem mais tarde do que hoje, aos quatorze anos, visava a transmitir ao indivíduo, por um lado, o senso das proporções, o senso da forma do mundo e, por outro lado, os meios de compreensão, expressão e participação na cultura humana. (CARVALHO, 2001).

Como observou Hannah Arendt (2000, p. 52), a preparação para a vida profissional, nas universidades “não aspira já a introduzir o jovem no mundo como um todo, mas apenas num setor particular e limitado do mundo”. A educação liberal se distingue dessa educação profissionalizante e utilitarista – que se limita a transmitir conhecimentos específicos e habilidades para o desempenho de uma profissão – por privilegiar a formação da personalidade, visando a orientar o homem inteiro nas questões mais importantes.

Para o filósofo Jacques Maritain (1968), a educação é o processo pelo qual o homem é conduzido à sua realização, que será mais vital quando tender com mais energia ao seu fim, sem se deter em algum degrau intermediário. “Nosso primeiro dever”, diz o filósofo francês, “é nos tornarmos aquilo que somos; nada mais importante, nem mais difícil, do que nos tornarmos homem” (MARITAIN, 1968, p. 26).

O termo liberal, em educação, é muito mais antigo do que o correspondente econômico e político. Significa, segundo Russell Kirk (200-) “ordenação e integração do conhecimento para o benefício do indivíduo livre – em contraste com a educação técnica ou profissionalizante”. Kirk (200-) não apenas reconhece o valor social da educação liberal, como crê que a única alternativa à *educação liberal* é a *instrução servil*.

É uma educação para o indivíduo e não para as massas, pois “a educação de massas – pública ou privada – visa a formar massas e não indivíduos, o que quer dizer que se trocarmos todos os alunos, não faz diferença alguma. Mas na educação verdadeira, cada indivíduo é precioso” (CARVALHO, 2001). A educação que planeje de antemão o futuro dos alunos, em vista de um fim preconcebido – educação para a cidadania, para o desenvolvimento sustentável, para o enriquecimento do país etc. – equivale a uma *programação*, e não a uma educação.

Numa época em que o Estado se acredita no direito de conduzir a educação para o seu próprio benefício, é preciso recordar que a Educação Liberal surgiu antes do advento do

Estado moderno e que, ao longo do tempo, é ela que garante a identidade da cultura:

Não deve ser esquecido, nesta era massificada em que o Estado aspira a ser tudo em tudo, que a educação genuína é algo além de mero instrumento de política pública. A verdadeira educação deve desenvolver o indivíduo humano, a pessoa, antes de servir ao Estado. Tendemos a esquecer que o ensino não foi originado pelo moderno Estado-nação. O ensino formal começou, de fato, como uma tentativa de tornar o conhecimento religioso – o senso do transcendente e as verdades morais – familiar à geração nascente. Seu propósito não era doutrinar os jovens em civismo, mas sim ensinar o que é ser um homem genuíno, que vive dentro de uma ordem moral. Na educação liberal, a pessoa tem primazia. (KIRK, 200-).

Segundo S. Tomás de Aquino, “é a sociedade política que deve ordenar-se para o fim do homem, que são os mesmos fins da educação, e não a educação que deve ordenar-se ao fim da sociedade política” (apud ROSA, 1992).

A Educação Liberal foi apreciada pelos defensores da democracia porque este regime depende do debate de ideias e, portanto, de cidadãos educados que possam conduzi-lo. Ela é formadora de líderes e de pessoas capacitadas a orientar intelectualmente a sociedade e contribuir para o bem estar. Como um governo composto por especialistas, competentes apenas num setor particular, poderia atender às expectativas gerais da população? Qualquer governo exige uma educação liberal e um desenvolvimento humanista como condição necessária para a sua subsistência.

Isso é tanto mais urgente, hoje em dia, quando a juventude é formada apenas para as profissões, sem nenhuma preocupação das consequências que se podem originar da liderança de pessoas com uma educação abrangente incompleta, que não conhecem outros objetivos além do poder, do dinheiro e da satisfação sexual.

Enquanto decaiu o prestígio da educação moral e espiritual, o poder tecnológico cresceu e se tornou mais instável, pronto a ser usado imediatamente para o bem ou para o mal – como os “gênios” nos contos das *Mil e uma noites*, ansiosos em obedecer a quem tivesse a fórmula para colocá-los em ação.

Atualmente, o estudante interessado nas questões mais gerais carece de uma educação mais sistemática, tornando-se presa fácil do fanatismo e da violência revolucionária. Ortega y Gasset, em *Rebelião das Massas* (2002), já alertava para o perigo que representava a massa de pessoas deseducadas e presunçosas.

Com o advento da cultura de massa, assiste-se a um fenômeno muito característico da nossa época, que é a ausência de interesse profundo pelas questões mais importantes e, em contrapartida, a necessidade de se opinar sobre tudo, mesmo nos assuntos

mais complexos. Frequentemente vemos atrizes, cantores e outras figuras do *show business* que têm opiniões sobre a sociedade, as mudanças climáticas, a saúde pública etc., sem nunca ter estudado minimamente o assunto. Todos nós, de fato, nos sentimos pressionados a opinar sobre tudo, e dificilmente assumimos que, na maioria dos casos, não temos uma opinião qualificada.

Para piorar as coisas, dissemina-se por toda parte uma característica típica do homem-massa que, conforme notou Ortega y Gasset (2002, p. 23), tende a considerar bons os seus gostos, pontos de vista etc. (mesmo quando ele sabe que são vulgares), desprezando os esforços daqueles que dedicaram a vida aos assuntos sobre os quais ele opina desde cima, como um juiz soberbo. O homem-massa reafirma o seu direito à ignorância e vulgaridade como um direito superior¹³⁹.

Não se trata do indivíduo de origem humilde que fez esforços extraordinários para estudar e conseguir para si uma cultura pessoal; estas pessoas, como lembra Richard Hoggart (1957, p. 17), testemunham mais a respeito de si mesmas do que da classe a que pertencem, e seriam excepcionais em qualquer lugar. O que as diferencia é o seu esforço. O homem-massa pode estar presente em qualquer classe social, e é a sua atitude que serve para distingui-lo dos demais: “Diante de uma só pessoa podemos saber se é massa ou não. Massa é todo aquele que não se valoriza a si mesmo [...] mas que se sente ‘como todo mundo’ e, entretanto, não se angustia, sente-se à vontade ao sentir-se idêntico aos demais” (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 63).

No entanto, frequentemente se confunde o homem-massa com o pobre, o desfavorecido pela fortuna, mesmo depois da cuidadosa distinção feita por Ortega y Gasset¹⁴⁰, que esclarece:

Quando se fala de ‘minorias seletas’, a velhacaria habitual costuma tergiversar o sentido desta expressão, fingindo ignorar que o homem seletto não é o petulante que se supõe superior aos demais, mas o que exige mais de si que os demais, embora não consiga cumprir em sua pessoa essas exigências superiores. E é indubitável que a divisão mais radical que cabe fazer na humanidade, é esta em duas classes de criaturas: as que exigem muito de si mesmas dificuldades e deveres, e as que não exigem de si nada especial, mas que para elas viver é ser em cada instante o que já são, sem esforço de perfeição em si mesmas, bóias que vão à deriva [...] a divisão da

¹³⁹ Até uma estudiosa como Marisa Lajolo (2001, p. 10), que mostra em outros momentos entender com clareza os dilemas da educação literária nas escolas, mostra-se sensível a essa mentalidade, ao dizer que os Titãs não são piores que Homero e Dante; apenas diferentes... Em outro momento, ela sugere: “Não se pode dizer que literatura é aquilo que cada um considera como literatura?”

¹⁴⁰ Exemplo característico é Umberto Eco, em *Apocalípticos e Integrados*, que vê na distinção de Ortega y Gasset a desconfiança do aristocrata em relação às classes inferiores.

sociedade em massas ou minorias excelentes não é, portanto, uma divisão em classes sociais, mas em classes de homens, e não pode coincidir com a hierarquização em classes inferiores ou superiores. (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 64).

O aluno, portanto, que corre à universidade em busca de conhecimento, “sedento de saber”, não pertence à massa, mas apenas aqueles que vêm tão-somente em busca do diploma, compelidos pela necessidade de um emprego, e se aborrecem com as exigências dos estudos.

Para Leo Strauss (1959), a Educação Liberal é um bom antídoto contra a cultura de massa, que, com seu caráter dispersivo e de baixo nível, amesquinha as pessoas e coloca em risco a democracia. Ela convida cada um a formar uma opinião responsável, a compreender o debate intelectual da sua época e, de preferência, as transformações do debate através dos tempos. “Educação liberal”, diz ele, “consiste em lembrar-se da excelência humana” (STRAUSS, 1959).

Robert Hutchins, um dos grandes propugnadores da Educação Liberal no século XX, alerta quanto aos problemas de uma educação desordenada, sem hierarquização e ordem no domínio da inteligência, da qual resulta que “não há nada central e nada periférico, nada primordial, nem secundário, nada fundamental, nem superficial” (apud MARITAIN, 1968, p. 96).

A educação liberal dá os instrumentos para empreender qualquer estudo com mais facilidade, relacionando os novos conhecimentos com base em outros mais duráveis e enquadrando-os numa hierarquia. As informações dependem de um quadro conceitual que lhes dê inteligibilidade, e uma hierarquia dentro da qual se podem inserir os novos conhecimentos. Por isso, a educação liberal é superior a uma educação meramente informativa.

Através do contato com as melhores obras da tradição, o estudante pode confrontar diversas visões de mundo. Assim, aberto a uma dimensão mais ampla e dotado de um leque de alternativas maior, está capacitado para conceber os problemas numa perspectiva que transcende o seu meio imediato.

A educação liberal não é uma educação ideológica; é a formação da consciência individual: ensina “como pensar, e não o que pensar; o professor mostra o caminho e os instrumentos, e cabe ao aluno continuar o processo” (OLIVEIRA, L, 2011). É, então, um instrumento para cultivar a mente, e não uma ideologia que convida à adesão.

Essa visão das humanidades é elitista apenas se considerarmos o seu alto nível de

exigência, mas é, em outro sentido, profundamente democrática porque “não deposita a autoridade em nenhuma classe, raça ou sexo, mas sim em uma tradição perante a qual todos são iguais” (KIMBALL, 2009, p.101).

A Educação Liberal não foi superada por novas formas mais modernas e científicas, voltadas para as necessidades do homem contemporâneo; pelo contrário, ela é um instrumento que permite ao estudante colocar-se numa perspectiva mais ampla e enxergar acima do horizonte imediato.

O desinteresse pela Educação Liberal reflete uma progressiva mudança de foco¹⁴¹: ao invés de privilegiar o conhecimento do *quid* das coisas, para usá-lo na orientação das questões mais importantes – o conhecimento de Deus, do Bem, da Virtude, da melhor forma de governo – passou-se a encarar o conhecimento em vista da sua utilidade mais imediata. A classe intelectual mudou a pergunta básica “*o que é?*” para “*como funciona?*”; em seguida, o domínio da técnica causou o abandono das questões anteriores, para ficar a pergunta “*que instrumentos construir?*”

Pode-se objetar que a educação liberal, hoje, tenderia a produzir diletantes, pouco propensos à prática o rigor científico e inadequados para a nova ordem social, que requer profissionais cada vez mais especializados para atender à complexidade do mundo moderno. Esse tipo antigo de intelectual seria um sonho romântico de evasão, a-histórico e anacrônico. O especialista que costuma rejeitar este diletante, dizendo:

‘Fora! A menos que pertenças à minha profissão ou queiras entrar nela, não és nada para mim’, está convencido de que o mundo se divide entre os muitos que não sabem nada de sua especialidade, e os felizardos que a conhecem bem [...] Daí que a maioria dos trabalhadores atue como zelosos técnicos, com forte preconceito anti-intelectual. (BARZUN, 1961, p. 25)¹⁴².

Um olhar mais atento é capaz de verificar que muitos grandes cientistas foram diletantes:

Se examinarmos o desenvolvimento da pesquisa científica desde as suas origens mais distantes, temos que reconhecer que um extraordinário número de descobertas foi feito por diletantes, *outsiders* ou mesmo autodidatas que, possuídos por uma ideia, não sentiram os freios da cultura profissional, nem conheceram os antolhos dos especialistas e saltaram assim as barreiras levantadas pela tradição acadêmica. Otto von Guericke, o maior físico

¹⁴¹ Recorde-se, a propósito, a descrição feita anteriormente em *A educação e o mito do progresso*.

¹⁴² Em espanhol: “‘Fuera! A menos que pertenezcas a mi profesión o quieras entrar en ella, no eres nada para mí’, está convencido de que el mundo se divide entre los muchos que nada saben de su especialidade, y los felices escogidos que la conocen bien [...] De aquí que la mayoría de los trabajadores de las artes y las ciencias actúe como celosos técnicos, con flerte prejuicio antintelectual”.

alemão do século XVII, era um jurista. Denis Papin era um médico. Benjamin Franklin, filho de um fabricante de sabão, tornou-se, sem ter frequentado a escola e a universidade, não apenas um ativo homem político [...] mas também um famoso cientista. (CERAM, 1956, p. 79-80)¹⁴³.

C. W. Ceram enumera vários outros exemplos de diletantes que fizeram grandes descobertas: Galvani, que descobriu a eletricidade, era um médico, assim como Julius Mayer, que descobriu a lei da conservação da energia; Samuel Morse, inventor do alfabeto telegráfico, era pintor, como também Daguerre, inventor da fotografia. Zeppelin, inventor do dirigível, era um oficial sem nenhuma formação na área. Se eliminássemos estes e vários outros diletantes da história da ciência, o edifício científico desmoronaria; mas, na sua época, eles foram objeto da ironia e do escárnio dos profissionais. Assim Schopenhauer (apud CERAM, 1956, p. 79) resume a questão:

Diletantes! Diletantes! Assim são chamados, com desprezo, aqueles que se ocupam de uma ciência, ou de uma arte, pelo amor que lhe votam e pela alegria que dela recebem, *para o seu deleite*, por todos os que se dedicam aos mesmos estudos para o próprio sustento, já que se deleitam apenas do dinheiro que ganham com tais estudos. Esse desprezo deriva da mesquinha convicção de que ninguém pode levar nada a sério, a não ser que obrija a necessidade e a avidez. O público tem a mesma reação e a mesma opinião: daí o seu respeito pelos 'especialistas' e a sua desconfiança pelos diletantes. A verdade, porém, é que para o diletante a busca torna-se um escopo, enquanto que para o profissional representa apenas um meio; só quem se ocupa de algo com amor e dedicação pode levá-lo a termo com grande seriedade. De tais indivíduos, e não de servos mercenários, nasceram sempre grandes coisas¹⁴⁴.

Um exemplo célebre é o de Heinrich Schliemann, cujo pai – um pastor pobre, mas com educação humanística – lhe contava as histórias dos heróis de Homero. Era tão fascinado por aqueles mitos que, quando tinha dez anos, ofereceu ao pai, como presente de Natal, uma

¹⁴³ Em italiano: “Se esaminiamo lo sviluppo della ricerca scientifica fin dalle sue più lontane origini, dobbiamo riconoscere che uno straordinario numero di scoperte è stato fatto da diletanti, *outsiders* o addirittura autodidatti, che, invasati da un’idea, non sentirono i freni della cultura professionale, né conobbero i paraocchi degli specialisti e valicarono così le barriere innalzate dalla tradizione accademica. Otto von Guericke, il maggiore fisico tedesco del secolo XVII, era un giurista. Denis Papin era un medico. Beniamino Franklin, figlio di un fabbricante di sapone, diventò, senza aver frequentato i ginnasi o l’università, non solo un attivo uomo politico [...] ma anche un notevole scienziato”

¹⁴⁴ Em italiano: “Diletanti! Diletanti! Così vengono chiamati con disprezzo coloro che si occupano di una scienza o di un’arte, per amore di essa e per la gioia che ne ricevono, *per il loro diletto*, da quanti si sono dedicati agli stessi studi per il proprio guadagno, poiché costoro si diletano solo del denaro che con tali studi si procurano. Un tale disprezzo deriva dalla meschina convinzione, che nessuno possa prendere qualcosa sul serio senza lo sprone della necessità, del bisogno e dell’avidità. Il pubblico ha lo stesso atteggiamento e la stessa opinione: e di qui nasce il suo rispetto per gli ‘specialisti’ e la sua sfiducia verso i diletanti. La verità è, al contrario, che per il diletante la ricerca diventa uno scopo, mentre per il professionista rappresenta solo un mezzo, ma solo chi si occupa di qualcosa con amore e con dedizione può condurla al termine con piena serietà. Da tali individui, e non da servi mercenari, sono sempre nate le grandi cose”.

composição sobre os principais eventos da guerra de Tróia. Aos quatorze anos, porém, teve que parar de estudar e foi trabalhar, não tendo tempo de pensar em mais nada numa jornada que ia das cinco da manhã às onze da noite.

Certo dia, no entanto, entrou um bêbado na loja em que trabalhava, recitando versos de Homero. Embora sem entender uma palavra, ficou extasiado e, sempre que podia, juntava o resto de dinheiro para que bêbado lhe repetisse a recitação.

Depois de tentar, em vão, ganhar a vida como marinheiro – o seu navio naufragara, e ele ficou gravemente ferido – passou a trabalhar como porteiro em Amsterdam onde, vivendo num sótão frio e miserável, aprendeu em dois anos, sozinho, o francês, o inglês, o holandês, o espanhol, o português e o italiano. Nas suas memórias, diz que lhe bastavam seis semanas para aprender a falar e a escrever perfeitamente em qualquer língua estrangeira.

Aproveitando o próprio caráter empreendedor e o conhecimento das línguas, tornou-se em poucos anos um comerciante abastado. Em 1850 estava nos Estados Unidos, contagiado pela febre do ouro; tornou-se banqueiro e foi até recebido pelo presidente. Schliemann viajava muito, e aprendeu muitas outras línguas. Os seus diários eram escritos sempre na língua do país que estava visitando. Aprendeu o sueco e o polonês, o árabe, o latim, o grego antigo e o moderno, entre outras.

Já milionário, retirou-se do comércio para se dedicar exclusivamente aos estudos que o fascinavam, e partiu para a Grécia, entregando-se à arqueologia. Lendo Homero e os historiadores antigos como se descrevessem fielmente a realidade, contra as convicções de todos os filólogos e arqueólogos da época, conseguiu encontrar as ruínas de Tróia. Foi o triunfo de Schliemann, diz Ceram (1956), mas também de Homero, pois não se podia mais ler suas obras como simples lendas. Schliemann, o maior gênio da aprendizagem de línguas e da arqueologia do século XIX, foi um simples diletante.

Mesmo deixando de lado os homens geniais e as artes e ciências que requerem uma preparação especial, é possível dominar a literatura de um tema e alcançar uma boa compreensão prescindindo da formação própria do especialista. “A falácia profissional, pois, consiste em não distinguir entre o conhecimento de um tema e o conhecimento da profissão correspondente” (BARZUN, 1961, p. 25)¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Em espanhol: “La falacia profesional, pues, consiste en no distinguir entre el conocimiento de un tema y el conocimiento del oficio correspondiente”

A leitura dos clássicos

A educação liberal é feita através dos "grandes livros" – os *clássicos* – obras que deram

origem aos termos, conceitos e valores que usamos na vida diária e nos debates públicos. É um livro para o homem comum que pretenda ser o cidadão consciente de uma democracia. Clássicos são livros que criaram as noções de realidade e fantasia, senso comum e extravagância, razão e irrazão, liberdade e tirania, absoluto e relativo – as noções que usamos diariamente para expressar nossos pontos de vista. (CARVALHO, 2001).

Para Olavo de Carvalho, os clássicos formam novos patamares da consciência humana abaixo dos quais não temos mais o direito de descer. A educação liberal seria a transmissão da consciência desses patamares. Calvino (1993, p. 40) diz que os clássicos, além de constituir “uma riqueza para quem os tenha lido e amado”, nos permitem dar “forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza”; mesmo quando o conteúdo foi esquecido, ele está presente por dar forma à mente de quem o leu.

Se o mundo é constituído da relação dinâmica entre a permanência e a mudança, o clássico representa o elemento estabilizante que impede que a imagem que o homem tem de si mesmo se esvaia continuamente. Ele persiste “como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível¹⁴⁶” (CALVINO, 1993, p. 15).

O escritor italiano reconhece que, mesmo que a escola forneça uma lista dos clássicos que devam ser lidos, cada um deve eleger a sua própria: “as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora da escola. É só nas leituras desinteressadas que pode acontecer deparar-se com aquele que se torna o seu livro” (CALVINO, 1993, p. 13), ao qual não se pode ficar indiferente, seja pela adesão ou pelo contraste.

O poeta T. S. Eliot acredita que o clássico é um fenômeno crepuscular da cultura, resultado da maturidade de um escritor e de uma época, cujo reconhecimento só vem “graças

¹⁴⁶ Dificilmente encontraremos uma época mais incompatível com os clássicos do que a nossa. T. S. Eliot diz que um dos fatores que contribuíram para desvalorizar a tradição é que os escritores costumam ser louvados pela sua originalidade, ou seja, pelas suas diferenças em relação aos outros. Acontece, porém, que frequentemente as melhores partes de uma obra podem ser aquelas em que os ancestrais “revelam mais vigorosamente sua imortalidade” (ELIOT, 1989, p. 38). “Em literatura” – diz ele, em *O que é um clássico* – “o poeta está consciente de seus antecessores [...] assim como podemos estar conscientes dos traços ancestrais numa pessoa que é, ao mesmo tempo, individual e única” (*O que é um clássico*, p. 82).

a uma percepção tardia, e em perspectiva histórica” (Eliot, 1989, p. 78). Os escritores que os produziram tinham em si, latente, o sentido da Tradição,

...com um sentimento de que toda a literatura europeia desde Homero e, nela incluída, toda a literatura de seu próprio país têm uma existência simultânea e constituem uma ordem simultânea. Esse sentido histórico, que é o sentido tanto do atemporal quanto do temporal, e do atemporal e do temporal reunidos, é que torna um escritor tradicional. E é isso que, ao mesmo tempo, faz com que o escritor se torne mais agudamente consciente de seu lugar no tempo, de sua própria contemporaneidade. (ELIOT, 1989, p.39).

Qualquer contribuição original só pode ser considerada como tal quando colocada dentro do quadro estabelecido pela tradição. “Somente a infâmia”, diz Carpeaux, lembrando a frase do conservador alemão Achim von Arnin, “começa por si mesma um novo mundo. O que é bom o foi eternamente” (CARPEAUX, 1999, p. 201). As obras dos antigos não são insuperáveis, mas

foram as primeiras verdades e as primeiras belezas bem-sucedidas que uma tradição contínua nos transmitiu, e isto as erige em instâncias duráveis, que dirigem a todas as épocas e a todo homem consciente esta pergunta, que é a essência do humanismo: - Sois dignos de nós, os vossos antepassados? (CARPEAUX, 1999, p. 203-204).

Hannah Arendt (2000, p. 44) acredita que o conservadorismo, “tomado enquanto conservação, faz parte da essência mesma da atividade educativa”, para preservar o que é novo e revolucionário em cada estudante:

...a educação deve ser conservadora. Ela deve proteger a novidade e introduzi-la como uma coisa nova num mundo velho [...] A verdadeira dificuldade da educação moderna reside no fato de [...] ser hoje extremamente difícil garantir esse mínimo de conservação e de atitude de conservação sem a qual a educação não é simplesmente possível. (ARENDR, 2000, p. 48).

Isso acontece, na nossa época, devido a uma “crise da tradição”, uma atitude crítica diante de tudo o que é passado, o que é especialmente problemático para o educador, diz Arendt, porque a mediação entre o antigo e o novo exige um grande respeito pela nossa herança.

Essa atitude de superioridade em relação ao passado não é comum, entre os seres humanos, ao longo da história; os antigos eram considerados modelos – exemplos de grandeza a imitar, de perversidade a combater – que orientavam os descendentes. “Educar, nas

palavras de Políbio, é apenas ‘permitir a alguém ser digno dos seus antepassados’” (ARENDDT, 2000, p. 49). A grande dificuldade para o professor, na nossa época, é não poder contar com a autoridade do passado enquanto tal, que estrutura o mundo e lhe dá um senso de unidade. Para Maritain (1968, p. 27)

...o homem não pode progredir na sua vida específica, que lhe é própria, ao mesmo tempo intelectual e moralmente, se não for auxiliado pela experiência coletiva que as gerações precedentes acumularam e conservaram [...] necessita de uma disciplina e uma tradição que, simultaneamente, pesarão sobre ele e o fortificarão de modo a torná-lo apto a lutar contra ela.

Tradição não significa rigidez e imobilidade. Ao contrário, quanto maior é a nossa abertura ao passado, mais efetiva é capacidade de exercer a liberdade¹⁴⁷. Trazemos, dentro de nós, o conjunto de possibilidades e alternativas que se manifestaram em outros indivíduos, ao longo do tempo. A História propicia o conhecimento do nosso poder de ação, e aqueles que desconhecem o passado – que continua, todavia, presente, sob a forma de pressupostos, práticas, atitudes e preconceitos – estão fadados a reviver os seus momentos mais nefastos.

Os estudantes, no entanto, acreditam que a nossa época é superior, e que liberdade consiste em descarregar-se do peso da tradição. A atitude predominante em relação aos clássicos é de indiferença ou hostilidade, e “pela primeira vez nos encontramos com uma época que faz tábua rasa de todo classicismo, que não reconhece em nada pretérito possível modelo ou norma” (ORTEGA y GASSET, 2002, p. 90).

Os professores, por sua vez, especialmente nas humanidades,

...há muito que procuram colocar os seus temas de acordo com a modernidade em vez de a desafiarem. [...] há um esforço violento para torná-las modernas, em geral tratando-as como matéria elaborada por alguma teoria contemporânea [...]. o esforço de ler livros como os seus autores pretendem que sejam lidos tem-se tornado um crime [...] Há infundáveis debates sobre métodos – entre crítica freudiana, crítica marxista, nova

¹⁴⁷ Na escolha dos livros, devemos distinguir, como Carpeaux, entre a verdadeira e a falsa tradição. A possibilidade de *escolha* é o que assinala a diferença entre as duas: “há uma grande verdade histórica no marxismo, há uma grande verdade humana na psicanálise, e há mesmo uma verdade antropológica incontestável no racismo. Mas o que existe de essencial nessas grandes heresias do nosso tempo é o passivismo fatalista que lhes é comum: a convicção da inevitabilidade do destino econômico, do destino subconsciente, do destino racial. Não é por um acaso que essas ‘escolas’ tendem a estabelecer Inquisições mais ‘ortodoxas’ e mais intolerantes do que qualquer Inquisição que tenha tentado suplantar a consciência humana. E essa tentativa é característica das falsas tradições” (CARPEAUX, 1999, p. 204). O relativismo extremo, carimbando as obras do passado como determinadas por condicionantes de ordem política e econômica, coloca-se ao lado das “falsas tradições”, pois não pode julgar o passado sem proclamar, ao menos de forma implícita, a validade universal das suas premissas e conclusões. Institui, portanto, um monopólio cognitivo.

crítica, estruturalismo e desconstrucionismo, e muitas outras, todas elas tendo em comum a premissa de que o que Platão ou Dante tinham a dizer sobre a realidade não tem importância. (BLOOM, 2001, pág. 319).

Um dos resultados mais visíveis de décadas de estudos críticos é que os jovens já sentem uma instintiva aversão a tudo o que representa o passado, e confiam na superioridade da nossa época em relação a todas as outras. Inverte-se a perspectiva tradicional: toda época rechaçou a própria modernidade, como poeta Jorge Manrique: “*Cualquiera tiempo pasado / fue mejor*”. A Idade de Ouro era uma época remota.

O exagero das qualidades do passado é compreensível porque tudo o que nos resta sobreviveu, de alguma forma, ao ataque do tempo, e então o passado mostra-se como uma imagem condensada dos grandes feitos do homem, em relação à qual o presente sai necessariamente diminuído. Convém recordar também, como T. S. Eliot (2000), que se nosso conhecimento é maior do que o dos escritores do passado, é justamente porque eles constituem este nosso conhecimento.

Os estudantes, contudo, ao mesmo tempo em que desprezam o passado, se sentem incapazes de admirar qualquer exemplo de grandeza, como o filósofo Allan Bloom pôde notar no contato com os seus alunos:

...comecei a perguntar aos estudantes quem são os seus heróis. De novo o habitual silêncio, e muito frequentemente nada se segue. Por que havia alguém de ter heróis? Uma pessoa deve ser ela própria e não formar-se com base num molde estranho¹⁴⁸ [...] o fato de não venerarem heróis é sinal de maturidade. Exigem os seus próprios valores. [...] Em nós o desprezo pelo heroico é só uma extensão da perversão do princípio democrático que nega a grandeza e quer que toda a gente se sinta confortavelmente na sua pele sem ter de sofrer comparações desagradáveis. [...] A libertação do heroico significa apenas que não têm qualquer tipo de recurso contra a conformidade com os ‘modelos correntes’. [...] Em vez de ficarem esmagados por Ciro, Teseu, Moisés ou Rómulo, representam inconscientemente os papéis de médicos, advogados, homens de negócios ou personalidades da TV que os cercam. (BLOOM, 2001, p. 56).

Quem não sabe admirar o que é superior, não poderá desprezar o que é vil. O jovem habitua-se a viver com suas imperfeições e não se envergonha delas, esquecendo que “o autodesprezo é a base do autodesenvolvimento, e esta geração não tem nada em Deus ou no homem com os quais se comparar” (BLOOM, 1990, p. 393). Na mesma proporção que despreza tudo o que é elevado, admite como respeitável qualquer desejo ou comportamento, e quer ter o direito de exprimir o que lhe ocorra com a dignidade de um grande tribuno. Ortega

¹⁴⁸ Ideia essa que cada jovem já recebe pronta, e divide com os demais colegas.

y Gasset (2002, p. 118), diz que dentre os traços fundamentais do homem-massa está “a livre expansão dos seus desejos vitais, portanto, de sua pessoa, e a radical ingratidão a tudo quanto tornou possível a felicidade da sua existência” – a mesma psicologia da criança mimada, e da maioria dos estudantes.

Se os autores clássicos são desprovidos de grandeza, e refletem inúmeros preconceitos superados, não há motivos para estudá-los. A semiótica considera no mesmo plano tanto Mickey Mouse quanto a Monalisa, Superman e Rei Lear. Assim, a cultura popular começou a tomar o lugar dos clássicos¹⁴⁹. Com o abandono do sentido de unidade e hierarquia nos estudos, o único princípio visível passa a ser a tolerância, “cada campo respeitando os direitos e a dignidade do outro” (BLOOM, 2001, p. 359).

Fiel a esta concepção, os museus passaram a substituir as obras de arte dos grandes mestres da pintura por instalações onde se vê desde um vaso sanitário até urubus vivos. O esforço de dessacralização da grande arte corresponde à elevação dos produtos do show business aos grandes feitos da humanidade, e “não há mais verdade nem mentira, nem estereótipo nem invenção, nem beleza nem fealdade, mas uma miríade de prazeres, diferentes e iguais” (FINKIELKRAUT, 1989, p. 138). Assim resume Finkielkraut o espírito que anima as novas concepções culturais:

‘Um par de botas vale mais que Shakespeare.’ Além da sua superioridade evangélica, além do fato, dito de outra maneira, de que protegem os desafortunados contra o frio de maneira mais eficaz que a peça elisabetana, pelo menos as botas não mentem: elas se dão, de uma só vez, pelo que são: modestas emanações de uma cultura particular — em vez de, como as obras de arte oficiais, dissimular piedosamente suas origens e constranger todos os homens a respeitá-las. E essa humildade é um exemplo. Se a arte não quiser perseverar na impostura, deve dar as costas a Shakespeare e se aproximar, tanto quanto possível, do par de botas. (FINKIELKRAUT, 1989, p. 133)

Essa tendência, além de ser uma característica do meio universitário, é particularmente forte no Brasil, onde “nossos escritores e artistas produzem uma cultura de idealização da malandragem, do vício e do crime” (CARVALHO, 1997b, p. 124), glamourizando o banditismo ou retratando-o como reflexo de condições sociais injustas.

Temos, portanto, além da degradante incapacidade de admirar, a tendência a enaltecer o que é vulgar. Não é raro que surjam biografias enaltecendo a vida dos cantores da música popular, ao lado de outras que procurem elementos amesquinhantes na vida de

¹⁴⁹ A própria leitura avaliativa, que procura verificar se o texto é bom ou ruim, deve ser considerada ilegítima, como quer Richard Johnson, um dos fundadores dos Estudos Culturais.

grandes personagens históricos, como se as suas mesquinhas os igualassem aos mortais comuns.

A educação liberal é uma forma de humildade que nos convida a dar atenção ao que de melhor foi feito pelo homem. A leitura dos grandes livros, para Descartes (apud CARMACK, 2007), “é como uma conversação com os mais nobres homens dos séculos passados, que foram os autores desses livros, uma conversação cuidadosamente estudada, onde eles revelam nada além do que o melhor dos seus pensamentos”.

Esse diálogo, diz o filósofo Leo Strauss (1959), exige uma ruptura com o barulho, com a pressa e com o descuido; é a libertação da vulgaridade e da *apeirokalia* – a falta de experiência das coisas belas. A educação liberal, diz ele, não consiste numa boa educação, mas na *melhor* educação. Como não é possível ter sempre à mão os melhores professores, devemos recorrer aos grandes livros, desde que não os leiamos como juízes — pois, na maior parte dos casos, não somos competentes para sê-lo — mas como ouvintes atentos e dóceis. Para Allan Bloom,

...uma educação liberal significa ler certos textos clássicos geralmente reconhecidos, apenas lê-los, deixá-los dizer quais são os problemas e o método para abordá-los – não os metendo à força em categorias que nós arranjamos, não os tratando como produtos históricos, mas tentando lê-los como os seus autores desejavam que fossem lidos. (BLOOM, 2001, p. 291-292).

Como ninguém pode ler todos os livros, mas apenas uma pequena parcela, os maiores ganhos podem ser obtidos pela leitura de volumes cuidadosamente selecionados. O convívio com os escritores geniais, diz o filósofo Augustin Sertillanges (2010, p. 87),

...traz, como benefício imediato, a elevação; só pelo fato da sua superioridade, gratificam-nos, mesmo antes de nos ensinarem qualquer coisa. Dão-nos o tom; habitam-nos ao ar das montanhas. Movíamo-nos em região baixa: dum golpe, erguem-nos à sua atmosfera. Neste mundo de pensamento sublime, parece que se desvenda o rosto da verdade; fulgura a beleza; o fato de seguir e de compreender estes videntes leva-nos a pensar que somos da mesma raça...

Harold Bloom (2001), partindo de uma exigência de Samuel Johnson – a leitura deveria atender a uma preocupação central, a algo que nos diz respeito –, da atitude de Francis Bacon – não ler para “contradizer ou refutar, nem para acreditar ou concordar, tampouco para ter o que conversar, mas para refletir e avaliar” e da convicção de Emerson que “os melhores livros levam à convicção de que a natureza que escreveu é a mesma que lê” (BLOOM, H., p.

18), propõe uma fusão destas três concepções: devemos ler para “encontrar algo que nos diga respeito, que possa ser utilizado como base para avaliar, refletir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à nossa, e que seja livre da tirania do tempo” (BLOOM, H., p. 18).

Mortimer Adler, um dos grandes mentores da educação liberal no século XX, estabeleceu alguns critérios para a escolha dos grandes livros. Em primeiro lugar, o clássico deveria estender o seu interesse para além de uma época determinada; deveria ser passível de muitas releituras, devido à grande beleza, à acuidade das percepções e da inteligência; por fim deveria ter algo significativo a dizer sobre um grande número de grandes ideias, sendo assim indispensável na “grande conversação” do ocidente e, por conseguinte, na educação de qualquer pessoa.

As listas de “melhores livros” não nos devem iludir quanto ao seu valor *canônico*. A discussão sobre a legitimidade do cânone parece despropositada nos termos em que é colocada atualmente. Quanto ao valor de certos livros, e à distinção entre obras essenciais e secundárias, nunca houve dúvidas, ao longo da história. Se podemos estabelecer uma diferença de valor entre os livros de um mesmo autor, por que não fazer o mesmo com as obras de autores diferentes? Não poderíamos nem mesmo montar o currículo de um curso de Letras sem selecionar alguns livros essenciais, dentre milhares de outros, para a formação básica dos alunos¹⁵⁰.

Se podemos selecionar os melhores livros para montar um curso, o que nos impede de pensar em termos mais amplos, selecionando os melhores livros da humanidade? É uma tentativa aproximada e imperfeita, que deve ser sempre refeita. A palavra cânone é inadequada; proveniente da terminologia religiosa, indica a parte da missa que não muda, ou o panteão dos santos canonizados: daí a conotação de algo sagrado, dogmático, que se deve venerar sem questionamentos, sugerindo obscurantismo e autoritarismo. Não há uma autoridade infalível que decrete a lista de livros essenciais; cada época e autor possui a sua. Os melhores livros formam um subconjunto oriundo da interseção das várias listas possíveis.

As pequenas listas de livros essenciais – a mais conhecida, de Mortimer Adler, tem por volta de cem livros – são uma indicação de onde começar, mas a leitura desses livros não tem sentido sem a leitura de muitos outros, ou seja, de um hábito constante, que possa dar a noção do cume e dos vales, como diria Ortega y Gasset.

A lista oscila entre a pequena, de Adler, e a grande, de Carpeaux – os livros

¹⁵⁰ Dentre as inúmeras propostas de abolição do cânone, Roger Kimball (2009, p. 223) nota que “a sugestão do professor Derrida de ‘abandonar’ a noção da obra de arte a partir de discussões do cânone literário seria mais ou menos como abandonar a noção de ‘santo’ da canonização no sentido religioso”.

contidos na *História da literatura ocidental*, incluindo as referências críticas a cada autor. O próprio Carpeaux relia anualmente alguns poucos autores, como Shakespeare e Dante, mostrando assim que é desejável ter em mente tanto uma como a outra lista.

A intersecção entre as “duas listas” de livros é fundamental para orientar os alunos. Se eles leem apenas o que gostam, continuarão a gostar sempre das mesmas coisas, e cria-se uma barreira pré-determinada que impede a ampliação do círculo de interesses. Além do gosto imediato do aluno, e de qualquer leitor, há universos inteiros, e mais vale uma educação que abra os horizontes, rompendo com seus interesses mesquinhos, do que aquela que legitime a vida dentro da caverna.

De nada serve rebaixar os clássicos ao nível de interesses adolescentes, bajulando a incultura. Não adianta, também, fornecer apenas livros fáceis, que estão no nível intelectual do estudante. O respeito pela ignorância é corruptor, diz Olavo de Carvalho (2010d), pois nutre os vícios, ao invés de corrigi-los.

Não há vida semi-intelectual. É preciso, então, ler o que as pessoas de grande nível cultural leram, e seguir os seus passos, elaborando uma bibliografia que se deve ler pelo resto da vida. Essa lista, em certos sentidos – diz o filósofo brasileiro – é tão importante quanto a leitura mesma, por dar uma ideia sucinta do conjunto, da colocação de cada obra no panorama geral e da sua articulação com o todo, acrescentando, assim, informações fundamentais que nunca estarão presentes no próprio livro.

A função educativa da literatura

Se a escola tem falhado no ensino literário, é por ter assumido novas funções, com base num novo conceito de educação. A literatura torna-se um corpo estranho na escola, pois não deve a sua existência, e nem a sua justificativa, à utilidade econômica e ao planejamento social.

A História demonstra que a arte literária tem uma função educativa muito eficaz, ainda que não a exerça necessariamente através da escola. Enriquecendo a imaginação e atingindo a emoção, ela proporciona uma visão unitária e coerente do mundo; é uma representação da vivência humana, um exemplo, cujo poder educativo é mais profundo e poderoso que as ordens:

Os mitos aceitam o fenômeno humano na sua totalidade e tentam situar o seu destino na totalidade do mundo [...] invocando, não o espírito crítico, mas as profundezas da vida pessoal, os obscuros subterrâneos da sensibilidade, nas regiões em que a alma se enlaça na aliança originária da consciência e do corpo. (GUSDORF, 1970, p. 25-26).

“Fazer poesia, isto significaria transformar em luz própria a sombra que o mundo exterior deita na alma do poeta”, diz Carpeaux (1999, p. 439); ela exprime a tensão entre a personalidade fechada e cosmo aberto: cada indivíduo, fechado no seu mundo subjetivo, não pode comunicar sua vivência interior — o reflexo do mundo na alma — senão pela linguagem.

A literatura situa-se na “fronteira entre o dizível e o indizível” (CARPEAUX, 1999, p. 149), ampliando progressivamente o campo da experiência exprimível em palavras. Desta forma, o poeta, ao criar uma linguagem pessoal para dizer coisas que ainda não foram ditas, está sempre se afastando do homem comum. Este, por sua vez, apropria-se das conquistas feitas pelo poeta, procurando torná-las mais impessoais e acessíveis a todos.

O poeta, por ser homem da fronteira, diferente dos demais, torna-se incompreensível à maioria das pessoas. Dante Alighieri é o exemplo mais claro, para Carpeaux, da recusa do mundo à poesia: “Dante foi exilado, e a canonização posterior, por todas as espécies de mal-entendidos astutos, não conseguiu revocá-lo do túmulo solitário de Ravenna” (CARPEAUX, 1999, p. 149). A grande poesia, por estar nessa fronteira, dificilmente consegue conquistar imediatamente o grande público, diz Eliot:

se um poeta alcança um grande público muito rapidamente, isso constitui antes uma circunstância suspeita, pois nos leva a desconfiar de que ele não esteja realmente produzindo algo de novo, que esteja apenas proporcionando às pessoas aquilo a que estas já estão habituadas e, por conseguinte, o que já receberam dos poetas de gerações anteriores. Mas se couber a um poeta tal regalia, um pequeno público em sua época é importante. Haveria sempre ali uma vanguarda de pessoas, apreciadoras de poesia, que são independentes e estão algo adiante de seu tempo, ou prontas para assimilar mais rapidamente a novidade. Desenvolvimento da cultura não significa trazer todo mundo para compor a linha de frente, o que equivale apenas a fazer com que todos mantenham a marcha: significa a manutenção de uma tal *élite*. Com a massa principal e acomodada de leitores distante não mais do que cerca de uma geração para trás. As mudanças e os desdobramentos da sensibilidade que afloram de início em alguns começarão a insinuar-se gradualmente na língua, através de sua influência sobre outros. (ELIOT, 1991).

A poesia, ressalta Eliot, tem uma característica que a distingue de qualquer outra atividade: as primeiras manifestações, em cada língua, são poéticas, exprimindo aquilo que,

de tão íntimo em cada povo, chega a ser intraduzível: o sentimento e a emoção. O poeta, ao possibilitar que outras pessoas digam aquilo que sentiam, mas não conseguiam exprimir, altera a ordem social e a torna mais consciente de si.

...no decurso do tempo, ela produz uma diferença na fala, na sensibilidade, nas vidas de todos os integrantes de uma sociedade, de todos os membros de uma comunidade, de todo o povo, independentemente de que leiam e apreciem poesia ou não, ou até mesmo, na verdade, de que saibam ou não os nomes de seus maiores poetas. (ELIOT, 1991).

E, como somos diferentes não apenas de um povo a outro, mas também de uma geração a outra – sentimos de forma diferente – não podemos, diz ele, nos dar ao luxo de parar de escrever poesia: quando não apresenta continuidade, a literatura do passado distancia-se de tal forma de nós que parece a de um povo estrangeiro¹⁵¹.

Eliot (1991) diz que a menos que se continue a produzir grandes autores, “nossa própria capacidade, não apenas de nos expressar, mas até mesmo de sentir qualquer emoção, exceto as mais grosseiras, se degenerará”, a cultura se deteriorará e provavelmente será absorvida por outra mais poderosa. Ezra Pound, na mesma linha, diz que “os bons escritores são aqueles que mantêm a linguagem eficiente [...] Se a literatura de uma nação entra em declínio a nação se atrofia e decai” (POUND, 1970, p. 36).

“A Grécia e Roma civilizaram VIA LINGUAGEM”, lembra o poeta imagista. “Roma se elevou com o idioma de César, Ovídio, Tácito e decaiu num banho de retórica, a linguagem dos diplomatas, ‘feita para ocultar o pensamento’” (POUND, 1970, p. 37).

Essa parece ser a nossa situação. Não faltaram, em outros tempos, protestos contra a influência excessiva e corruptora dos romances, que desvirtuava as mulheres e os costumes. A literatura, porém, perdeu o peso na vida social; estamos longe da época em que ela exercia um impacto profundo nos leitores:

Sabe-se que *Tristão e Isolda* modificou o equilíbrio amoroso de várias gerações, que certas almas atormentadas do romantismo foram se suicidar no túmulo de Rousseau, que o Werther de Goethe levou adolescentes a se dar a morte, e que um jovem russo realmente cometeu os dois crimes fictícios de Raskolnikov. (JOUVE, 2002, p.129).

Os escritores estão à margem do debate político e até dos suplementos literários. A presença da literatura está diluída no meio das outras “manifestações culturais”, como o cinema, a música pop, o rock, as telenovelas, os quadrinhos etc. O homem da “era da

¹⁵¹ Este parece ser o caso da literatura brasileira.

informação”, acostumado a receber, diariamente, mais informações do que pode assimilar, por inúmeras fontes duvidosas, não tem à disposição um princípio de ordem que o possa orientar. No caos da cultura contemporânea, o entretenimento, substituindo a religião e a arte, é o elemento harmonizador no grande “jardim de infância” da sociedade moderna (BELLOW, 1995).

Em certas épocas, como a nossa, a poesia encontra pouca ressonância, colocando o poeta em situação difícil, pois sua ocupação, considerada inútil, tem que ser constantemente justificada. A poesia, então, é considerada como uma “perda de tempo”, uma fraqueza, uma masturbação mental e sentimental. A poesia perde a sua função pública. “Nessas épocas de transição”, diz Carpeaux (1999, p. 432), “a função da poesia torna-se mesmo urgente. A queda duma velha poesia significa que a vida, de que ela era expressão, já não vale a pena ser vivida”.

“Os poetas” – disse Wilhelm Dilthey – “são os nossos órgãos para compreender a vida”; a incompreensão da vida revela-se em não saber o que é poesia [...] A arte degenera em artifício sem função vital, quando a vida não tem força para criar poesia, o que constitui sinal da perda de todas as forças vitais da sociedade. (CARPEAUX, 1999, p. 432).

A “velha poesia”, obsoleta, é geralmente associada a toda atividade literária, que é considerada sem sentido. A “nova poesia”, sendo incompreensível, reforça a imagem da literatura como atividade absurda, própria de excêntricos. Nesta situação, resta aos poetas retirar-se para uma poesia privada, e lançar as bases de “uma nova língua simbólica para a poesia do futuro”. Carpeaux acredita que a poesia se movimenta entre épocas de poesia pública e poesia privada, entre as quais surge, sempre, uma crise de “incompreensibilidade da poesia moderna”.

A perda da conexão entre a vida e a poesia é, para ele, um grave sintoma da nossa época, para a vida e para a literatura: “A separação entre a poesia e a vida significa, para ambas, a morte; degrada a poesia a mero ornamento sem função vital; e mostra que a vida já não é poeticamente exprimível, que é uma vida sem valor nem sentido, vida condenada a perecer” (CARPEAUX, 1999, p. 429).

Para compreender a poesia, o leitor acaba por marginalizar-se um pouco. Tem que passar do mundo da linguagem cotidiana para o da linguagem cifrada, que não é mais patrimônio comum e que não será compreendida pelos demais. A poesia, ou a “capacidade de ler o dicionário do cosmo” é uma conquista contra o mundo: “a poesia, não sendo deste mundo, é o julgamento do mundo; se o mundo compreendesse a poesia, estaria já julgado”

(CARPEAUX, 1999, p. 149).

A cultura, sob esta perspectiva, depende mais da ação concreta de alguns indivíduos do que de condições infraestruturais. Nada surge que não tenha vindo da elite intelectual; não há criações coletivas, provindas do "gênio popular", como tanto se acreditou no romantismo (ainda que possa haver autores anônimos). A própria ideia de igualdade política e soberania do povo nasceu em pequenas elites no século XVIII. Segundo o escritor e historiador escocês Thomas Carlyle (apud GUSDORF, 1970, p. 243),

... a história daquilo que o Homem realizou no mundo é, no fundo, a História dos Grandes Homens que agiram aqui. Estes grandes homens foram os condutores dos homens, os modeladores, os tipos, e, num sentido lato, os criadores de tudo o que as massas humanas em geral se esforçavam por fazer ou alcançar. Todas as obras que vemos no mundo são, em verdade, o resultado material exterior, a realização prática e encarnação dos pensamentos que habitam nos grandes homens enviados a este mundo: a alma da história do mundo inteiro, como justamente se poderia fazer notar, seria a história deles.

Na literatura, as novas formas e enredos provêm de uns poucos autores, que são imitados, depois, por uma galeria de seguidores; o mesmo acontece nas outras artes, na ciência e na tecnologia. Se não consideramos a diferença entre as grandes criações que estão na base da nossa civilização – originando ideias e formas expressivas pelas quais compreendemos a nós mesmos e ao mundo – e as obras efêmeras da cultura popular e da cultura de massa, a compreensão da verdadeira importância da literatura será falha¹⁵².

O filósofo alemão Eugen Rosenstock-Huessy, em *A origem da linguagem* (2002), mostra-nos que a origem da linguagem é sempre formal, e só depois o homem comum apodera-se dela, adaptando-a ao coloquialismo. O Cardeal Newman lembra que a origem da linguagem é considerada divina por muitos filósofos¹⁵³. “Pelo significado das palavras os segredos do coração são trazidos à luz, a dor da alma é aliviada, as mágoas internas são expulsas, a simpatia conduzida, os conselhos concedidos, a experiência gravada e a sabedoria

¹⁵² Este parece ser o problema daqueles que enfatizam o aspecto sociológico da literatura, assemelhando-a a outros “produtos culturais”. A atenção às “produções culturais” é resultado de alguns séculos de valorização da “cultura”, um termo demasiado vago, no qual cabem tanto as criações geniais quanto as corriqueiras (BLOOM, 1990).

¹⁵³ Não teria razão o homem primitivo, ao espantar-se com o poder da linguagem e venerá-lo? Só podemos tratá-lo como uma coisa banal depois que ela foi inventada, usada e gasta, ao ponto de não se reconhecer mais a sua força. Aqueles, porém, que saíram do estado de mudez para a capacidade de exprimir algo são capazes de compreender plenamente o caráter sacro da linguagem. É uma sensação semelhante ao “espanto” filosófico a leitura de um poeta que descobre novas possibilidades expressivas da língua, e diz algo que ninguém, antes, tinha conseguido dizer. No livro de Gênesis, diz-se que Deus separou a luz das trevas: foi antes uma distinção que uma criação *ex nihilo*, e neste ato mesmo criam-se os termos luz e trevas, junto com os objetos. O poder da palavra, na tradição judaico-cristão, é fundador do universo: “no princípio, era o Verbo”.

perpetuada” (NEWMAN, apud CARMACK, 2007).

*

O filósofo Olavo de Carvalho (2010d), em *O valor da educação literária*, mostra a importância da literatura como a base sobre a qual se assentam todas as civilizações, por ser o conhecimento imaginativo a base de todos os conhecimentos possíveis. A literatura é imprescindível para formar um homem culto, capaz de participar do debate público que decide o destino dos contemporâneos¹⁵⁴. Para isso, ele precisa dominar o conjunto das principais informações disponíveis e articulá-lo com os valores fundamentais, integrando-os na sua personalidade.

Sem o conhecimento da literatura, diz ele, é impossível esse domínio. Nem mesmo um grande cientista pode alegar possuí-lo, com base na sua ciência: quem leu os clássicos é culto, ao passo que um profundo conhecedor da física é apenas um técnico. Isso pode parecer inverossímil e tendencioso, à primeira vista, mas um olhar mais atento nota que a literatura apresenta os problemas fundamentais, de interesse universal, abordando a vida em todas as suas dimensões. Enquanto todas as descobertas da ciência se refletem na literatura, nada de literatura universal está, por exemplo, na física.

Uma cultura pode existir apenas quando há uma coleção de discursos que representa a memória comum da coletividade. Dessa forma, a literatura, por ser a forma mais básica na qual se assenta a cultura, é encontrada em todas elas; fonte criadora da linguagem comum, somente a partir dela é possível desenvolver outros tipos de discurso – como o científico – somente encontrados nas civilizações que tiveram um grande desenvolvimento anterior da arte literária.

Para chegar ao conhecimento lógico, precisamos do suporte do conhecimento poético: o homem, apesar de apreender todos os dados dos cinco sentidos, não os utiliza diretamente, mas transfere-os à imaginação, e apenas com as imagens retidas na memória é que a inteligência pode operar¹⁵⁵. “Pressuposto da atividade lógica [...] são as representações ou intuições. Se o homem nada representasse, não pensaria; se não fosse espírito fantástico,

¹⁵⁴ De fato, não só a literatura, mas as disciplinas humanísticas em geral têm uma importância muito maior do que se costuma imaginar, inclusive nos destinos mais imediatos da vida política e social. Como assinala Otto Maria Carpeaux (1999, p. 212), a mentalidade comum às mais diversas ideologias do último século é de que a utilidade das ciências é determinada segundo as aplicações práticas: a física e a química, por fornecerem objetos úteis para o consumo ou para a guerra, seriam ciências úteis; a história e a filosofia, por não nos fornecerem nada, seriam ciências inúteis. As ciências humanas, no entanto, têm uma utilidade tão decisiva que os regimes totalitários acharam indispensável regulá-las pela força, sem se preocupar com as ciências “úteis”, deixando-as livres no seu desenvolvimento.

¹⁵⁵ Ver, a propósito, a *teoria dos quatro discursos* que Olavo de Carvalho (1997a) viu na base da filosofia aristotélica.

não seria também lógico¹⁵⁶”, diz Benedetto Croce (1920, p. 3). Razão vem do latim *ratio*, que significa *proporção*. Ter razão é ter o senso das proporções, das medidas, da forma, e a linguagem literária é justamente uma adequação entre o mundo e as palavras. Para tomar posse das coisas, é fundamental colocá-las nas palavras justas.

O poeta austríaco Hugo von Hoffmannsthal dizia que nada está presente na vida de um povo que não tenha estado, antes, em sua literatura: o homem não pode fazer o que não tenha imaginado antes. Ela reúne um amplo repertório de imagens, concentra toda a visão que o homem tem de si mesmo e do universo, influenciando no surgimento e na revogação de leis, inspirando os objetivos pessoais e os projetos coletivos. A falta de cultura literária limita, portanto, a capacidade operativa.

Usando o meio de comunicação mais racional – a linguagem escrita – a literatura é, dentre todas as artes, aquela mais capaz de sugerir, ou inculcar, uma concepção de mundo. Outras artes, como o cinema e a música, podem fazê-lo, também, com grande poder de persuasão, combinando a palavra com outras formas expressivas, mas atuam de forma menos racional.

A literatura escrita, comparada a outras formas de representação do imaginário – como a literatura oral, o teatro, o cinema – impõe-se, em primeiro lugar, por permitir uma maior capacidade de assimilação. O filósofo e educador canadense Marshall McLuhan observou que “a grande virtude da escrita é o poder de deter o veloz processo do pensamento para a contemplação e análise constantes” (McLUHAN, 1982, p. 147). Com o aumento ou diminuição da velocidade da leitura, há maior autonomia na apreensão, e por isso ela se adapta à subjetividade do leitor, identificando-se com a sua voz interior. Por ser uma língua meramente pensada, abstrata, tem mais profundidade e facilita o estabelecimento de conexões entre as suas diversas partes.

O cinema, por exemplo, não pode mostrar o que é invisível, pode apenas sugerir-lo visualmente, enquanto a escrita pode penetrar profundamente nessa dimensão, descrevendo os estados interiores, revelando os pensamentos, sentimentos, emoções etc. Isso se torna evidente pelo fato de que as diversas versões cinematográficas de livros e peças de teatro nunca superem a matriz escrita: serão sempre *versões*, enquanto o original permanece o mesmo e já contém em si todas as versões possíveis. É possível que o filme seja superior ao livro apenas no caso de livros ruins ou medianos; isso jamais acontece com um clássico da literatura universal (CARVALHO, 2010d).

¹⁵⁶ No original, em italiano: “Pressuposto dell’attività logica [...] sono le rappresentazioni o intuizioni. Se l’uomo non rappresentasse cosa alcuna, non penserebbe; se non fosse spirito fantastico, non sarebbe neppure logico”.

A escrita permite que o indivíduo transcenda em muito o seu ambiente imediato, que estaria limitado no caso de uma cultura predominantemente oral e visual. Ela permite criar, por assim dizer, um universo cultural próprio, personalizado, que suprime eventuais deficiências do meio.

Por seu intermédio, é possível uma aproximação simpática a personagens que vivem de acordo com padrões culturais muito diferentes dos nossos: “a arte, no sentido mais amplo do termo, é a grande ponte que atravessa o abismo de incompreensões mútuas que separa as culturas. Entender a arte de uma sociedade é entender a atividade vital daquela sociedade” (DAWSON, 2010, p. 143).

“Uma das experiências mais emocionantes da leitura consiste em proferir mentalmente ideias que não são nossas”, diz o linguista francês Vincent Jouve (2002, p.109). A literatura permite, como diz Kant (apud TODOROV, 2009, p. 82), “pensar, colocando-se no lugar de todo e qualquer ser humano”. Para o filósofo Richard Rorty (apud. TODOROV, 2009, p.80), a leitura de romances nos dá mais versatilidade interior, por meio do encontro com outros indivíduos e situações. Assim, passamos a ter o conhecimento

...de novas maneiras de ser, ao lado daquelas que já possuímos. Essa aprendizagem não muda o conteúdo do nosso espírito, mas sim o próprio espírito de quem recebe esse conteúdo; muda mais o aparelho receptivo do que as coisas percebidas. (RORTY, apud TODOROV, 2009, p. 81).

A linguagem, diz Pound, mais do que qualquer outra atividade humana, é a base essencial da comunicação. Se os homens não se conhecem uns aos outros – suas aspirações, temores, impulsos – não podem se entender nem se influenciar mutuamente. Desconhecendo outros modelos, o homem desconhece a si mesmo; ignora as suas possibilidades, incapacidades e deficiências.

Para a escolha e o julgamento moral, a literatura é extremamente útil, pois entre os poucos princípios morais que norteiam a conduta humana, que são por necessidade genéricos, e a variedade infinita de situações concretas, muitas das quais confusas e ambíguas, não é possível um trânsito direto, que prescindia da memória e da imaginação.

É necessário ler romances para conhecer o sentido da nossa vida e o das vidas dos que nos rodeiam, sentido que o embrutecimento cotidiano nos oculta. É necessário ler romances para penetrar em meios sociais diferentes dos nossos e encontrar, ali, sob a diferença de costumes, a semelhança da natureza humana; para estudar, como no laboratório, de um modo concreto e

sem as transposições da moral, os problemas fundamentais¹⁵⁷. (GUITTON, 1955, p. 109).

No exercício da autoconsciência, dependemos dos instrumentos intelectuais que temos à disposição. Um julgamento moral consistente depende da colocação dos atos em um contexto, entre os acontecimentos antecedentes e os subsequentes; da capacidade de nomear e de relacionar condutas, impulsos etc. Isso que só é possível com a ajuda instrumentos linguísticos e imaginativos já desenvolvidos pela tradição literária.

A própria noção de história pessoal, com uma linha de continuidade, depende da assimilação das narrativas mitológicas e literárias, e por isso a noção da existência do Eu, diz Carvalho (2010d), não é encontrada nas culturas mais primitivas, onde a tradição literária é pouco desenvolvida. A invenção da autobiografia interior, por Santo Agostinho, no século IV, só apareceu depois de uma longa evolução: antes, elas versavam apenas sobre feitos públicos. Certas capacidades, portanto, se constroem durante vários milênios, lentamente, e a sua degradação é dificilmente reversível.

Sem os esquemas narrativos míticos, diz Carvalho (2010d), não é possível o desenvolvimento da narrativa histórica, que surge tardiamente, só depois de um longo período de evolução literária. Aristóteles dizia que a Literatura é mais filosófica que a História, por lidar não apenas com o que aconteceu, mas também com o que poderia ter acontecido. Desse modo, pela comparação com o que poderia ter sido, compreendemos melhor o que realmente se passou, pois, se não podemos imaginar alternativas, os fatos não significam nada em si mesmos.

A literatura é, portanto, uma forma privilegiada de memória da humanidade¹⁵⁸, na qual todo o saber humano, nas diversas áreas e nas diversas classes, está presente, “cada aspecto com o peso que teve na existência humana em tempos diversos, mas sempre como parte de um todo” (MANCINELLI, 1979, p. 83).

O filósofo Allan Bloom nota que os estudantes, num mundo literariamente pobre, são intelectualmente limitados, com dificuldade de orientar-se: têm, do Bem e do Mal, apenas uma intuição genérica e abstrata, com poucos parâmetros de comparação, sem as variações, as nuances e sutilezas que a literatura oferece. Não dispõem de instrumentos que

¹⁵⁷ Em espanhol: “Es necesario leer novelas para conocer el sentido de nuestra vida y el de las vidas de los que nos rodean, sentido que el embrutecimiento cotidiano nos oculta. Es necesario leer novelas para penetrar en medios sociales diferentes del nuestro y encontrar, allí, bajo la diferencia de costumbres la semejanza de la naturaleza humana; para estudiar, como en el laboratorio, de un modo concreto y sin las transposiciones de la moral, los problemas fundamentales”.

¹⁵⁸ A poesia é uma forma memorável de dizer, diz Bruno Tolentino, tanto pela excelência quanto pela capacidade de ser retida mais facilmente pela memória.

permitam aguçar a visão e adquirir sutilezas na distinção dos diversos tipos humanos:

A ignorância psicológica dos nossos estudantes é aterradora, porque eles têm apenas a psicologia *pop* para lhes dizer como são as pessoas, e toda a gama dos seus motivos. Quando vacila o conhecimento que devemos quase exclusivamente ao gênio literário, as pessoas tornam-se mais iguais entre si, por não poderem ser de outro modo. O que a pobreza de espírito coloca em lugar da verdadeira diversidade são os desordenados arco-íris de cabelo pintado e outras diferenças de ordem externa que nada dizem ao observador sobre o que se passa dentro. (BLOOM, 2001, p. 54).

Os efeitos da falta de cultura literária são visíveis, diz Carvalho (2010d), especialmente no adolescente que, por falta de conhecimento do mundo e de si mesmo, imagina ser *sui generis*. Essa suposta anormalidade o aterroriza, e instintivamente ele abandona o processo de autoconhecimento para se concentrar na adaptação ao meio social. Imitando as condutas alheias, procura integrar-se na “normalidade coletiva”, a qual é apenas uma ilusão, baseada na incompreensão recíproca¹⁵⁹.

Essa integração ocorre, então, encobrindo a parte mais substantiva da personalidade. É um processo, em si mesmo, neurotizante, porque a conduta meramente imitativa marca a ruptura com o mundo interior, criando uma cisão entre o comportamento público e a consciência de si. Quando o indivíduo não se sente bem num grupo, pode mudar para outro com o qual mais se identifica; não há, contudo, um desenvolvimento interno, apenas a adaptação a um novo código.

É condição essencial para a maturidade a capacidade de conhecer e nomear os próprios impulsos, e essa “posse de si mesmo” implica um acréscimo da autoconsciência, em que há uma diminuição do elemento passivo: se sabemos o que nos acontece, podemos buscar e recusar coisas das quais antes nem suspeitávamos da existência. Carpeaux (1999), em *Tradição e tradicionalismo*, disse que é frequente, na nossa época, a incapacidade de nomear os fatos, como se eles desafiassem toda experiência; isso é um sintoma – para ele, o mais preocupante da nossa época – da perda das tradições.

Apesar de ter na adolescência o seu momento crítico, essas dificuldades de amadurecimento podem perdurar por toda a vida, afetando coletividades inteiras. Ignorar-se a si mesmo tornou-se um hábito na sociedade moderna, em que a extrema diversificação e a facilidade de acesso aos diversos grupos suscitam uma agitação superficial. Não há solidez. Por isso, o pós-modernismo e o multiculturalismo, que focalizam de modo especial a

¹⁵⁹ O próprio significado do termo *adolescente* indica o caráter problemático dessa fase do crescimento, pois significa doente, convalescente.

diversidade e incentivam a tolerância e a mobilidade entre os grupos, não chegam a identificar e combater esta superficialidade difusa que constitui um dos problemas mais graves da nossa civilização¹⁶⁰. O problema continua presente, e ignorado.

*

No debate cultural, os diversos elementos do conhecimento, quando tomados isoladamente, não têm significado em si mesmos; cada ciência fornece apenas elementos esparsos, mas não pode explicar a sua própria significação sociocultural, dependendo dos elementos explicativos não científicos presentes na cultura. Não há, por exemplo, uma explicação matemática do papel dessa ciência na nossa vida, nem fórmulas físicas que demonstrem a importância da física no mundo contemporâneo. Por outro lado, a ciência, por seu caráter provisório, não tem a estabilidade necessária para conduzir o debate público: o filósofo Jean Guitton (1955, p. 111) lembra que um livro de ciência, exceto os de geometria, não dura mais de trinta anos.

O papel de condutor do debate público cabe, então, à literatura. Ela articula os valores, os conhecimentos científicos, as experiências individuais, os sentimentos íntimos, o sentido da vida, medindo cuidadosamente o peso das palavras em cada situação humana. A cultura, diz Carvalho (2010d), é basicamente a literatura, e o resto, inclusive a filosofia, é derivado dela.

Por isso, a literatura sempre foi a base do ensino. Platão (apud ROSA, 1992), notando o caráter fundante da educação literária, dizia que a educação do filósofo começa cedo, já na infância, com as fábulas que se contam às crianças, que devem ser cuidadosamente escolhidas, pois “as impressões recebidas nesta idade tendem a tornar-se fixas e indelévels”.

O declínio da arte literária e a descrença no seu poder educativo é uma das crises mais perigosas da nossa época; é uma ameaça para o homem, para a inteligência e para o equilíbrio social, mas não é sentida como tal devido a sua atuação educativa indireta. A arte, diz Benjamin Constant (apud TODOROV, 2009, p. 59), atinge o objetivo que não tem. De fato, as contribuições decisivas para a vida social, mencionadas anteriormente, não são perseguidas diretamente pelos escritores. Os benefícios são indiretos. “A instrução não será o

¹⁶⁰ Esta deformidade psicológica é especialmente grave se entendermos que o destino do ser humano, que o distingue de todos os outros, é o uso da inteligência, é o “conhecer-se a si mesmo”, como o oráculo de Delfos anunciou a Sócrates. E como, atualmente, a educação é voltada para a aquisição de certos conhecimentos específicos e para o convívio social, ficam à margem os problemas humanos mais sérios e permanentes, como o sentido da vida. Apenas quando há sofrimento, lembra Olavo de Carvalho (2010d), como no caso das doenças psicológicas, é que o psicoterapeuta apela ao autoconhecimento. Existe, portanto, atenção às doenças da alma, mas não à alma propriamente dita.

objetivo, mas o efeito do quadro”.

Em busca da Educação Liberal

Devemos esperar que nossa cultura resolva por si só, ao acaso, o jogo entre as forças destrutivas e construtoras? Assistiremos à decadência da nossa civilização como espectadores passivos? A simples desistência de lutar contra as forças caóticas e desagregadoras já é uma forma de apoiá-las.

A Educação, como vimos, transcende o campo institucional. Devemos incentivar os alunos a adquiri-la por outras formas, e ajudá-los mostrando o caminho a seguir. É necessário pensar numa autoeducação realizada através dos livros. Para começar, há vários que tratam de como organizar uma vida de estudos pela via da Educação Liberal, como *A vida intelectual* (2010), de Augustin Sertillanges; *El trabajo intelectual* (1955), de Jean Guitton; *La casa del intelecto* (1961), de Jacques Barzun; *Rumos da educação* (1968), de Jacques Maritain; *A arte de ler*, de Mortimer Adler; *Another sort of learning* (1988), de James Schall, entre outros.

A vida intelectual, de Sertillanges (há uma tradução recente para o português), é uma verdadeira obra-prima para a introdução aos estudos. Por ser um livro inspiracional, é especialmente indicado para despertar e fortalecer a vocação, tratando-a como uma consagração voltada a realizar o sentido da vida.

Sertillanges insiste que a vida intelectual não pode ser encarada como algo externo, como em geral são as ocupações profissionais. Ela deve tornar-se o centro harmônico da vida, tanto do corpo como da alma. É indispensável ao intelectual saber refrear as suas paixões, principalmente aquelas que levam a uma vida desregrada, impedindo que os estudos adquiram ritmo e desenvolvimento contínuos. Por outro lado, é preciso cuidar do corpo, porque toda a vida corporal influi em todos os aspectos da alma; é, por assim dizer, a sua base.

É muito importante ressaltar esse ponto, porque a dificuldade de concentração é um dos maiores problemas dos estudantes, provocando a dispersão entre mil objetivos diferentes, que podem angustiá-los, levando-os à inação e à esterilidade. A educação, nos dias de hoje, desdenha desse aspecto pedagógico primordial, uma vez que a transmissão do conhecimento fragmentou-se em disciplinas e especialidades que cuidam apenas de si, sem

interesse pela formação da personalidade. A educação não cuida mais da pessoa enquanto tal, ou cuida só acidentalmente.

O filósofo Jean Guitton (1955) diz que os professores estipulam tarefas e fazem avaliações, mas raramente ensinam a arte de estudar. Ele escreveu um livro, intitulado *La travail intellectuel* (há uma tradução para o espanhol, cujo título é *El trabajo intelectual*), que é uma excelente introdução à arte de estudar, por não se restringir aos conselhos práticos e formais – como é o caso de *Como escrever uma tese*, de Umberto Eco. Guitton insiste, como Sertillanges, na relação intrínseca entre a organização dos estudos e da própria vida.

A intelectualidade, diz Guitton (1955, p. 31), não deveria separar-se da espiritualidade, da vida profunda. Dessa forma, evitamos a mentalidade comum, semelhante à do escravo, que tende a separar os deveres da profissão das delícias de um ócio entendido como simples dissipação.

Sertillanges diz que, a rigor, podemos conceber uma vida intelectual fundada no trabalho de apenas duas horas por dia, desde que sejam de plena concentração. Contudo, não podemos passar o resto do dia como se aquelas duas horas não existissem:

Essas duas horas são dedicadas à concentração; independentemente delas, requer-se a consagração de toda a vida [...] A solidão, que lhe é recomendada, não consiste tanto na solidão de lugar como na solidão de recolhimento; é mais elevação do que afastamento; consiste em isolar-se pelo alto. (SERTILLANGES, 2010, p. 22).

Esse tempo relativamente curto deve ser, contudo, de intensa atividade¹⁶¹: devemos interromper ao menor sinal de cansaço, como os soldados que, numa guerra, ou se exercitam plenamente, ou permanecem em repouso.

Não existem regras e métodos infalíveis para organizar a vida de estudos, “o que importa é conhecer-se e aceitar-se; é ter sondado o próprio poder como se se tratasse de uma máquina¹⁶²”, diz Guitton (1955, p. 43). É preciso sondar, também, toda a nossa educação, para perceber os vazios e voltar a preenchê-los com os requisitos básicos, especialmente numa época como a nossa, em que a educação é fragmentária e desligada da realidade vital do

¹⁶¹ Quando se prepara o ambiente e as condições para o trabalho, se apresentam as tentações: buscar caneta, ler o jornal, escutar os rumores do mundo, recordar algum fato, telefonar, sonhar com as férias, esperar um momento de inspiração... “Convém nomear todos estes diabos equívocos, mesmo que, sem dúvida, não os possamos eliminar a todos e alguns até cheguem a introduzir-se em meio aos nossos deveres, mas é necessário conhecer seu rosto para evitar que se mascarem”, diz Guitton (1955, p. 51), pois, sempre que se trata de um esforço, “as potências se coligam para nos embarçar”.

¹⁶² Em espanhol: “Lo que importa es conocerse y aceptarse; es haber sondeado su propio poder como se si tratase del de una máquina”.

homem.

Se a Educação Liberal consiste essencialmente na leitura dos melhores livros, então convém, mais do que nunca, cuidar d'*A arte de ler* – título, aliás, de uma ótima introdução ao assunto, escrita por Mortimer Adler. A leitura, diz o filósofo e educador americano, não é uma atividade simples como ver ou andar; é uma arte que se adquire com longo treino.

Não há fórmulas mágicas nem dificuldades insuperáveis¹⁶³, mas é fundamental um esforço contínuo no tempo que depende da vontade de cada praticante, pois não há como forçá-lo a ir além do que julga necessário. Independente de qualquer esforço do professor, é o aluno que deve aprender. Nem mesmo a intensificação do ensino, com o aumento de horas dedicadas à leitura, nos colégios, poderia contornar a liberdade do ser humano de parar ou seguir em frente. Quando ignoramos esse aspecto, o que estamos dando não é educação, diz ele, mas empanturramento.

Jacques Maritain (1968, p. 90) recomenda, seguindo os conselhos de S. Tomás, a não abordar nenhum assunto com interesse superficial, e a nunca deixar passar uma dificuldade não resolvida. Ortega y Gasset, no seu ensaio *Sobre o estudar e o estudante* (2000), revela a sua convicção de que condição do estudante é permeada pela falsidade, devido ao interesse superficial e externo ao assunto estudado. O estudo só não teria esta conotação negativa quando não fosse oriundo de uma mera exigência curricular. Quando sente que a sua vida não pode prescindir do assunto ao qual se dedica, já não é mais estudante, e a própria língua tem outra palavra para designá-lo: é um estudioso.

A melhor leitura é a mais interessada, como no caso do profissional que procura uma informação valiosa, ou dos amantes que, quando recebem uma carta de amor

...leem cada palavra três vezes, leem nas entrelinhas e nas margens; leem o todo em função das partes e cada parte em função do todo; sensíveis ao contexto e à ambiguidade, à insinuação e às referências, percebem a cor das palavras, o cheiro das frases e o peso das sentenças. Talvez levem em conta até a pontuação. Leem, então, como não o terão feito nem antes, nem depois. (ADLER, 1954, p. 21).

¹⁶³ Frequentemente, as conquistas intelectuais se dão não *por causa* do meio, mas *apesar* do meio hostil, que o intelectual vence afirmando a sua vocação. Um exemplo eloquente é o filósofo e estadista tcheco Thomas Garrigue Masaryk (1850-1937), filho de um cocheiro numa pequena aldeia na Morávia, que foi pastor de vacas e ferrador até os 19 anos de idade, quando o padre, percebendo nele alguma inteligência, mandou-o de volta à escola. Cerca de dez anos depois já era livre docente e professor da Universidade de Praga. Em 1918, tornou-se o primeiro presidente da Tchecoslováquia. Outro exemplo é o de Dominic O'Brien (1993), disléxico, que superou tenazmente a própria deficiência e se tornou campeão mundial de memória por vários anos seguidos, e escreveu livros a respeito da arte de memorizar.

Este é o modelo de excelência e de interesse que deve ser almejado para uma boa leitura. De forma análoga, Ortega y Gasset diz que as ideias dos náufragos, que sobrevivem ao teste da situação mais extrema, são as que realmente contam. A leitura válida é aquela que fazemos com o mesmo interesse que teríamos pela nossa salvação. As leituras inócuas, derivadas de compromissos profissionais, são as maiores inimigas da boa leitura; isso é tanto mais grave para os professores universitários que, sobrecarregados de trabalhos burocráticos e obrigações curriculares, gastam muito tempo com leituras que não respondem a uma motivação interna.

Narciso Irala, em *Controle cerebral e emocional* (1988), destaca o impacto cada vez maior que as excitações do mundo exterior exercem sobre o homem contemporâneo, e como a velocidade da nossa época tem substituído a calma socrática e o pensamento ordenado por uma vida agitada em que as pessoas sofrem de gastrite e dependem de pílulas para dormir. As nossas escolas, neste sentido, não nos defendem deste problemas, mas nos submergem nele: os professores, querendo “despertar” a atenção dos alunos, excitam-nos, procuram seduzi-los. Não conseguindo agir sobre a Vontade, tentam controlar o Desejo.

O mero Desejo, diz Irala, é passivo, resultado do poder de atração que outro objeto exerce sobre nós. O impulso é igualmente uma força instintiva ou uma resposta a um estímulo exterior. A educação que se dirige às partes mais baixas e inconscientes do homem é uma educação inferior, um adestramento que torna o homem inferior a si mesmo, pois a atenção voluntária é o que distingue o homem dos outros animais.

“A Vontade é o princípio mais alto da atividade humana”, diz Régis Jolivet (1966, p. 206), “ela se opõe ao instinto, como uma atividade refletida se opõe a uma atividade inconsciente e fatal”. O estudante que segue um curso movido por interesses externos terá uma atenção superficial, distraída. Aquele que o segue por um interesse profundo estará mais atento, dono de uma concentração ativa e deliberada no seu objeto, e procurará eliminar as distrações e preocupações externas por um esforço firme.

O interesse profundo é, portanto, uma condição necessária para a aprendizagem efetiva. Para que ela se cumpra, o estudante – ou melhor, o estudioso – deve, primeiro, examinar profundamente a própria alma, e só depois partir para o trabalho. Como diz Guitton (1955, p. 37-38), “o espírito é uma potência perplexa; quando se sabe, por fim, em que deve interessar-se perfeitamente e em direção a qual fim dirigirá a sua acuidade, já fica muito aliviado. O maior dos pesos, para a alma, é não saber o que é necessário saber¹⁶⁴”.

¹⁶⁴ Em espanhol: El espíritu es una potencia perpleja; cuando sabe, por fin, en qué debe interesarse preferentemente y hacia qué fin debe dirigir su agudeza, ya está muy aliviado. El mayor de los pesos para el

Contra a ansiedade e a avidez por conhecimento, que dispersam e impedem o amadurecimento da vontade, vale mais a calma e a reflexão, e a alternância equilibrada entre trabalho e ócio. “A vantagem do repouso é evitar a desproporção. Todo trabalho obriga a concentrar o pensamento em apenas um ponto¹⁶⁵” (GUITTON, 1955, p. 65), e o repouso ajuda a recolocar os problemas numa escala adequada. Cada ato de atenção, exigindo um foco especial, provoca o esquecimento do resto, rompendo um equilíbrio. “O verdadeiro modo de se corrigir consiste em dormir e recomeçar no dia seguinte [...] os heróis se recostam ao cair da tarde e saúdam os róseos dedos da aurora¹⁶⁶” (GUITTON, 1955, p. 96).

O repouso propicia o amadurecimento, evitando a carência de uma “terceira dimensão”. Por isso, Goethe costumava esperar muitos anos antes de publicar uma obra, retomando-as de tempos em tempos. Toda lentidão no trabalho do espírito é oportunidade de um fruto maduro. “O tempo prepara a perfeição, faz cair o que não era essencial em nossos pensamentos [...] trabalha, também, de um modo positivo fazendo germinar o que era apenas semente¹⁶⁷” (GUITTON, 1955, p. 67). Gide dizia que é melhor não forçar a obra, mas deixá-la formar-se por si mesma: “chama-se cultivo forçado o que produz, nas plantas, uma floração prematura. Creio que o maior defeito dos artistas e literatos de hoje é a impaciência; se soubessem esperar, seu tema compor-se-ia por si mesmo, lentamente, no espírito¹⁶⁸” (apud GUITTON, 1955, p. 75).

As obrigações externas da profissão podem exigir leituras rápidas e superficiais, impedindo um contato mais demorado que permita decantar, por ação do tempo, o que era essencial. Mesmo um professor universitário, aparentemente culto e com uma boa experiência, pode ser um mau leitor, como Adler atesta por sua própria experiência. Podemos ler muitos livros e conhecer a parte mais importante da bibliografia crítica sobre eles, sem nos deixar impregnar pelo texto, sem extrair, por nós mesmos, o que livro tem a oferecer¹⁶⁹. Não bastam as informações de segunda mão; é preciso um aprofundamento com as próprias forças.

A arte da leitura seria, então, um processo pelo qual a mente, sem nenhuma ajuda

alma es el de saber lo que es necesario hacer”.

¹⁶⁵ Em espanhol: “La ventaja del reposo es la de evitar la desproporción. Todo trabajo obliga a concentrar el pensamiento sobre un solo punto”.

¹⁶⁶ Em espanhol: “La verdadera manera de corregir consiste en irse a dormir y recomenzar al día siguiente [...] Los héroes se acuestan al caer la tarde y saludan los rosados dedos de la aurora”.

¹⁶⁷ Em espanhol: “El tiempo prepara la perfección. Hace caer lo que era lo que no era esencial en nuestros pensamientos [...] Trabaja, también, de un modo positivo haciendo germinar lo que aún no era sino semilla”.

¹⁶⁸ Em espanhol: “...se llama cultivo forzado al que produce, en las plantas, una floración prematura. Creo que el mayor defecto de los artistas y literatos de hoy es la impaciencia; si supiesen esperar, su tema se compondría por sí mismo, lentamente, en su espíritu”.

¹⁶⁹ Adler insiste que o indivíduo, quando lê muito, mas sem o cuidado necessário — como é o caso de muitos intelectuais profissionais —, torna-se portador daquilo que Montaigne chamava de *ignorância doutoral*.

exterior além do livro, se eleva mediante o poder do seu próprio funcionamento. A mente passa, de um estágio em que conhecia menos, a um em que conhece mais.

Esta transformação não acontece numa leitura meramente informativa, como fazemos em sites de notícias, jornais e revistas, e em alguns livros; a mera acumulação de dados não aumenta a compreensão, mas insere-se nos nossos “esquemas interpretativos” do mundo.

A educação liberal significa muito mais do que acúmulo de informações. Certos livros não apenas acrescentam informações, mas lançam uma nova luz em dimensões da realidade que ignorávamos, ou fornecem novos conceitos e chaves interpretativas pelos quais reformulamos os pontos de vista. Somente a leitura que não apenas exercita a memória, mas revela algo da conexão entre os fatos, pode tornar o leitor mais culto.

Estar informado equivale simplesmente a conhecer algo [...] Ser culto significa saber, além disso, em que consiste o todo: por que é de tal maneira, que conexões tem com outros fatos, em que aspectos é igual a outras coisas, em quais é diferente, e assim por diante¹⁷⁰. (ADLER, 2001, p. 25).

A recuperação o ideal da Educação Liberal não significa a defesa de um programa de ensino a ser implantado nas escolas e universidades brasileiras, pois a aplicação em larga escala, a partir de um centro regulador, é totalmente oposta ao espírito de uma educação que pressupõe a liberdade de escolha e a livre aceitação do estudante. Um ideal, por outro lado, não é um programa, pois quando se converte em ação desce da esfera ideal para as vicissitudes e contradições da realidade imediata, podendo converter-se no seu contrário. A Educação Liberal é, como disse Newman, uma meta à qual se tende, sem nunca se alcançar plenamente.

Os filósofos gregos almejavam pela sabedoria, sem jamais possuí-la plenamente. Por isso chamavam à filosofia “amor à sabedoria” e não “sabedoria”. Os gregos fixaram, desta forma, a condição constante de qualquer estudioso e as limitações de todo plano de estudos ou modelo educacional, que não poderá, jamais, ser um produto acabado, uma fórmula oferecida ao estudante.

O ideal da sabedoria apresenta-se de forma diferente a cada indivíduo, que está sempre numa condição espaço-temporal única e irrepetível; portanto, numa forma histórica determinada e sempre nova. Mas não podemos cair na tentação de esquecer o caráter supra-

¹⁷⁰ Em espanhol: “Estar informado equivale simplemente a conocer algo, a saber que es de una u otra manera. Ser culto significa saber además en qué consiste todo: por qué es de tal manera, qué conexiones tiene con otros hechos, en qué aspectos es igual que otras cosas, en cuáles diferente y así sucesivamente”.

histórico do ideal¹⁷¹, que serve como um norteador e direcionador dos elementos circunstanciais para o alcance de certos fins já prefigurados, dirigindo e encaminhando a razão¹⁷²”.

Mas o ideal, por sua vez, não teria uma existência historicamente determinada, variando conforme o passar do tempo? Não há dúvida de que o homem busca a sabedoria para enfrentar os problemas concretos da sua época e, portanto, o sábio não tem sempre a mesma feição. No entanto, o homem não reinventa a roda a cada geração; apesar de se encontrar numa circunstância única e irrepetível, ele se apoia na sabedoria acumulada das gerações anteriores. A busca da sabedoria não se fecha em si mesma, mas, pelo diálogo com sábios de outras épocas, se abre desde o seu ponto de apoio até a visão mais abrangente e universal.

O ideal da Educação Liberal, alcançado pela leitura compreensiva e a ordenação do saber, não parece inadequado para a formação de professores, nos nossos dias. Se, em vez de submeter os alunos desprovidos de cultura literária a uma bateria de textos teóricos e disciplinas especializadas, oferecêssemos a leitura de alguns dos principais clássicos, de forma a dar uma noção do que seja a unidade da nossa civilização, contribuiríamos de forma mais efetiva para torná-los cultos.

Em segundo lugar, deveríamos ensinar-lhes a gramática, para que possam escrever com algum a correção, e não uma disciplina especializada como a linguística, que deveria ser destinada a estudiosos com uma formação minimamente sólida. Em terceiro lugar, a retórica cuidaria de tornar a sua linguagem mais eficaz e persuasiva.

Não creio que se possa esperar nada melhor de um professor formado nos cursos de Letras. Se ele não tem essa formação mínima (cultura literária, escrita correta e minimamente persuasiva) qualquer especialização – linguística, literária e pedagógica – será completamente inútil e contraproducente.

Um professor que organizasse a carreira em torno de uma vida intelectual profundamente motivada, fundada no conhecimento da Tradição e destinada a formar a própria personalidade seria sem dúvida superior a um profissional adestrado em algumas

¹⁷¹ Nem tudo pode ser reduzido ao condicionamento da História, como as entidades lógicas e matemáticas, que não têm existência histórica, mas apenas ideal. Assim como toda a História do cosmos é regida por leis matemáticas que lhe antecedem e configuram as suas possibilidades, assim os ideais agem como reguladores, aglutinadores e, de certa forma, como um catalisador que direciona as ações humanas e influi no devir histórico.

¹⁷² Olavo de Carvalho, em *O abandono dos ideais* (1987), diz que o ideal é condição indispensável para a coesão da personalidade, pois converge as tendências mais antagônicas da personalidade “num só ímpeto ascensional” e, sob o ponto de vista psicológico, serve tanto para contornar as necessidades do “Id”, quanto para contrariar as exigências da moralidade exterior, o “Superego”. Destituído do ideal, o homem se abandona na luta cega entre paixões egoístas e o temor da represália do “Superego”.

especialidades, mas dotado de uma cultura superficial.

Não é possível, contudo, *fabricar* aquele professor em larga escala, mas apenas fornecer alguns meios para que ele possa, por um ato de Vontade, buscar o próprio desenvolvimento. Em nossa época, essa mediação tem sido abandonada; a universidade, distante da sua missão original, investe no adestramento profissional e na especialização, sem contribuir decisivamente para a formação humana.

CONCLUSÃO

Os sucessivos fracassos na tentativa de resolver os problemas da educação literária na universidade indicam que há algum desvio originário, uma falha na base do sistema educacional, que é, aliás, bastante simples: o sistema educacional expandiu-se e mudou de natureza, abarcando pessoas que não têm interesse pelos estudos. Ninguém aprende além do que julga necessário, pois o aprendizado exige esforço contínuo e dedicação; requer, enfim, uma faculdade inerente apenas ao homem, que é a Vontade.

A Vontade é ativa. Não pode ser dirigida exteriormente, não é condicionável, como os meros impulsos e desejos, que são passivos. Muitos dos métodos educacionais tentam prender a atenção do aluno; podem atingir, e talvez até controlar, os desejos, mas só alcançam a Vontade se esta assim o assentir.

Nenhuma reforma educacional pode prever e controlar a Vontade, como pode ser atestado pela má qualidade do ensino destinado às massas, mesmo nos países com o sistema educacional mais desenvolvido. Não que a Vontade não seja educável; não há educação mais nobre e importante do que esta. Mas ela só se exerce por um ato de liberdade.

Enquanto foi escassa a capacidade de ler e escrever, nunca houve problemas de alienação cultural e declínio das capacidades cognitivas (a não ser, é claro, durante catástrofes naturais ou convulsões sociais). Com a expansão do ensino, criam-se massas de estudantes despreparados e desmotivados, e a forma de ensino tradicional no Ocidente, a Educação Liberal, que era destinada, em última instância, a pessoas interessadas no autoconhecimento, falha por completo na educação das massas.

A escola não é capaz de introduzir o aluno no mundo intelectual e, no fundo, não se esperava que o fizesse. Essa iniciação ocorre fora dos seus muros, no contato com a discussão ocorrida na sociedade. A literatura propagou-se, ao longo da História, a partir de círculos de praticantes e conhecedores. A figura do sábio, que atraía alunos voluntários que o admiravam, cedeu lugar ao especialista que cumpre uma obrigação profissional e, não raro, é desprezado pelos estudantes.

Desde a modernidade, a expansão da escola foi diminuindo progressivamente a liberdade na esfera educacional. A verdadeira diversidade de modelos educativos, que só pode originar-se de diferenças entre os primeiros princípios e os fins últimos da existência, foi substituída por um discurso pluralista que ocorre, paradoxalmente, numa escola padronizada, que caminha para a unificação internacional do currículo.

Para piorar, a escola tem sido alvo da investida de grandes organismos que defendem a aplicação de técnicas não aversivas de manipulação psicológica, que a transformam num centro de produção de novos comportamentos desejados pela elite burocrática internacional.

Educação passou a ser confundida com *escolarização*. Os professores adotaram um modelo rejeitado pelos séculos, o dos sofistas; os Estados adotaram o modelo espartano do controle social. Não é possível exercer a consciência e o espírito crítico, se estivermos alienados da nossa própria situação real, e é isso que fazemos, frequentemente, tentando “resolver os problemas” da educação literária numa escola que desconhecemos.

Preparar os alunos para ensinar literatura na escola, num ambiente hostil ou indiferente ao conhecimento, é fugir da realidade. O remédio adulterado torna-se veneno. Professor e estudante se colocam numa situação de absurdo kafkiano, tornando-se como os personagens alienados dos livros que leem e analisam em sala de aula, sem perceber que estão na mesma condição.

É preciso, portanto, ter cautela com o investimento humano feito na escola, que é o lugar de onde saem os alunos para os Cursos de Letras, e para onde eles retornam, como professores.

A literatura não é facilmente ensinada numa escola massificada por ser uma atividade difícil – aristocrática, como diria Carpeaux – cuja linguagem está sempre se afastando da experiência comum, na fronteira entre o dito e não dito. O estudo da literatura pressupõe, então, um “afastamento do mundo”, uma abertura à vida do espírito, uma dedicação e um entusiasmo constantes. Como fazer isso numa universidade em que o grande problema é o afluxo de alunos despreparados e sem vocação, despejados pelo novo sistema educacional, e atraídos para o ensino superior devido à grande oferta de vagas e a perspectiva de uma melhor colocação profissional?

Uma mentalidade igualitarista, profundamente arraigada nas consciências, vê na educação universal a solução para os principais problemas da humanidade e, por outro lado, considera suspeita toda diferenciação entre os estudantes. Os alunos interessados são colocados com a maioria de indiferentes, e estes determinam o padrão geral dos cursos.

O resultado invariável das tentativas de resolver os problemas é a mudança do currículo e dos cursos, e não dos estudantes, que permanecem no lugar onde estavam. O nível desce até onde estão os estudantes, e nunca o contrário, a não ser por algumas exceções, que são os alunos com vontade de aprender.

Até que ponto os cursos assim constituídos podem ser chamados de *universitários*? Que espaço haverá para a alta cultura, se a universidade está cumprindo outras funções? A grande máquina educacional dá uma educação limitada a uma maioria que não tem vocação para os estudos, e a pequena minoria interessada prossegue na carreira acadêmica, na pós-graduação, pela via da especialização. A parte mais importante das humanidades, que é o sentido do conjunto e síntese dos conhecimentos, para a orientação da existência, é deixada ao diletantismo.

A vida universitária tem suas limitações intrínsecas, como tudo o que é humano, e frequentemente estas limitações não são percebidas conscientemente, originando uma série de vícios que desvirtuam a atividade intelectual. O sistema educacional massificado, não podendo manter um alto nível de exigência, é propício à proliferação de deformidades intelectuais – como o apego excessivo à teoria ou ao método, em substituição a uma cultura literária – que se adaptam melhor a uma vida de estudos superficial, tornando cada vez mais difícil, nos alunos, a possibilidade de um despertar da inteligência.

A ampliação da máquina educativa, por sua vez, gera o aperfeiçoamento do sistema burocrático regulador, e a busca de ajustamento às suas exigências consome muito tempo e energia, além de desviar o foco de interesse das necessidades intelectuais intrínsecas para a adequação institucional.

Diante das dificuldades no ensino, o investimento em novas técnicas pedagógicas é visto como a melhor solução, mas acaba por encobrir a causa mais profunda da crise educacional. O excessivo incremento da pedagogia, além de não resolver o problema, cria um outro: os educadores tentam atingir uma previsibilidade máxima nos resultados da educação – o que, por si só, já é uma deformação, que transforma a educação num *adestramento* ou numa *programação*. Aos educadores não resta senão indicar uma direção, sem que seja possível prever a resposta dos alunos: a educação é uma arte de resultados imprevisíveis.

As técnicas pedagógicas investem nos meios, enquanto o verdadeiro problema está nos fins. As humanidades foram profundamente transformadas, e criou-se uma “cultura da contestação”, que tornam suspeitos os procedimentos e os valores cultivados por milênios de tradição ocidental. A sua crise se confunde com os problemas educacionais da nossa época: é, no fim das contas, a crise da nossa civilização, resultado da dispersão da unidade espiritual do Ocidente e da perda de um estilo de existência. O relativismo minou a fé nos valores que edificaram a nossa civilização, e não nos deu um novo ponto de equilíbrio.

Perdido na abundância de informações e de conhecimentos técnicos, o homem precisa reencontrar a si mesmo, precisa de um centro ordenador que dê sentido à massa

informe e caótica de conhecimentos que produz em profusão. Essa é a grande tarefa do homem contemporâneo, que só é possível, como diz Maritain (1968, p. 27) com a ajuda da “experiência coletiva que as gerações precedentes acumularam e conservaram”.

“Que vamos ensinar, então?”, podemos perguntar, como Allan Bloom (2001, p. 285). “A resposta pode não ser evidente, mas tentar responder à pergunta é já filosofar e começar a educar”.

O papel dos intelectuais nas épocas de crise, diz Carpeaux (1999, p. 264-5), é o de guia e guardião, “tem algo do serviço vestalino de guarda do lume sagrado”, que permite “guardar o ponto firme do espírito livre e da continuidade histórica, para, no turbilhão duma época ilusionista, estar consigo mesmo, sem ilusões e consciente”.

Contudo, embriagados de atualidade e do mito do progresso, voltamos as costas à tradição, numa espécie de “cronocentrismo”. Acreditamos superados os exemplos do passado, ou então os julgamos por nossas próprias medidas. Carpeaux (1999, p. 203) nos mostra, no entanto, que “a tradição não tem necessidade de justificar-se perante nós”, mas, ao contrário, o “exame do moderno em face do eterno [...] nos ensina a guardar a continuidade em relação às experiências do passado, e a escolher as experiências que nos servem para reconhecer o durável dentro do instável em nosso curto momento de vida”.

Tudo, em nossa sociedade, é o resultado do que o homem veio criando e fazendo ao longo dos séculos. A Tradição é, propriamente, aquilo que nos constitui tal como somos. A Educação Liberal, que transmite os elementos mais estáveis que conferem unidade à nossa civilização – a cultura humanística e a religião cristã – é como a autoconsciência dessa nossa vida fundada no passado.

A base da Educação Liberal é a leitura dos clássicos, especialmente as obras literárias, que constituem o alicerce no qual se edifica a cultura e, conseqüentemente, a educação. Ela transcende a vida institucional; é destinada essencialmente ao indivíduo, orientando na busca da sabedoria e na realização do sentido da vida, isto é, na busca de um novo estilo de existência.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2004.
- ADLER, Mortimer; HUTCHINS, Robert. *Gateway to the Great Books. Introduction & Syntopical Guide*. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 1990.
- _____; VAN DOREN, Mark. *A arte de ler*. Rio de Janeiro: Agir, 1954.
- _____. *Cómo leer un libro*. 2. ed. Madri: Editorial Debate, 2001.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. São Paulo: Quadrante, 1985.
- ALLIANCE for the Separation of School & State. *Why Shouldn't the Government be Involved in Education?* 29 jan. 2008. Disponível em: < www.schoolandstate.org/case/case2.htm >. Acesso em: 4 fev. 2011.
- ALVES, Márcio M. *O beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Idade Nova, 1968.
- ANDERSON, Patrick et al. *How Educational Freedom Will Help Michigan Students, Schools, and Taxpayers*. Michigan: Mackinac, 1997. Disponível em: <<http://www.mackinac.org/archives/1997/s1997-04.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2011.
- ARAÚJO, Rodolfo. *Experimentos em psicologia: a unanimidade burra de Salomon Asch*. 19 jun. 2009. Disponível em: <http://rodolfo.typepad.com/no_posso_evitar/2009/06/experimentos-em-psicologia-a-unanimidade-burra-de-solomon-asch.html>. Acesso em: 4 fev. 2011.
- ARENDT, Hannah. *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus, 1998.
- _____. *A crise na educação*. In: POMBO, Olga. *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'água, 2000.
- ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Escala, 2006.
- _____. *Tópicos*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- AUERBACH, Erich. *Mimesis*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- AZEVEDO, Padre Paulo R. *Marxismo cultural*. Disponível em: <<http://padrepauloricardo.org/audio/marxismo-cultural/>>, acesso em 8 ago. 2010.
- BANDEIRA, Manuel. *Antologia de poetas bissextos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- BARROS, Roque. Apresentação. In: STAL, Isabelle; THOM, Françoise. *A escola dos*

bárbaros. São Paulo: Edusp, 1987.

BARZUN, Jacques. *La casa del intelecto*. Santiago: Editorial del Pacifico, 1961.

_____. *Professor e universidade nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

BELLOW, Saul. *Tudo faz sentido: do passado obscuro ao futuro incerto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, p. 180-198.

BENDA, Julien. *A traição dos intelectuais*. São Paulo: Peixoto Neto, 2007.

_____. *Discours à la Nation européenne*. Gallimard, col. Idées, 1979, p. 71

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrurtu, 2001.

BERLIN, Isaiah. *Estudos sobre a humanidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *A força das ideias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BESANÇON, Alain. Prefácio. In: STAL, Isabelle; THOM, Françoise. *Escola dos bárbaros*. São Paulo: Edusp, 1987.

BEZMENOV, Yuri. *Palestra*. 1983. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=GnCEhrpRNbk>> Acesso em: 4 fev. 2011.

BLOOM, Allan. *A cultura inculta*. Lisboa: Europa-América, 2001.

_____. *Gigantes e Anões*. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetivas, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit, 1970.

BRASIL. Diário Oficial da União. *Diretoria de gestão e planejamento, coordenação-geral de recursos logísticos, aquisições e convênios. Retificação*. 22 Jun. 2010. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=22/06/2010&jornal=3&pagina=44&totalArquivos=192>>. Acesso em: 4 fev. 2010.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *Mandado de segurança n. 7.407 – DF (2001/0022843-7)*. 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/42/docs/ms-ensino_fundamental-7407_stj.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

CALLINICOS, Alex. *Contra el Postmodernismo*. Santiago de Compostela: Laiovento, 1995. Disponível em: <<http://www.scribd.com/people/view/3502992-jorge>>. Acesso em: 4 fev. 2011.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. Professor, escola e associações docentes. *Almanaque*. São Paulo, v.11, p.83-7, 1980.

_____. O socialismo é uma doutrina triunfante. *Brasil de Fato*. 12 jul. 2011. Disponível em: < <http://www.brasildefato.com.br/node/6819> >. Acesso em: 15 out. 2010.

CARMACK, Patrick. *O movimento dos grandes livros: um retorno aos clássicos*. Disponível em: < www.extralibris.org/revista/o-movimento-dos-grandes-livros/ >. 21 mai. 2007. Acesso em 18 abr. 2011. Tradução de Moreno de Barros.

CARPEAUX, Otto Maria. *Ensaaios Reunidos*. v. I. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

_____. Otto Maria. *Ensaaios Reunidos*. v. II. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

_____. *História da Literatura Ocidental*. 4 vols. Brasília: Senado Federal, 2008.

CARREIRA, Denise; PINTO, José M.R. *Custo Aluno – Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

CARVALHO, Olavo de. *O abandono dos ideais*. Set. 1987. Disponível em: < <http://www.olavodecarvalho.org/apostilas/ideais.htm> >

_____. *O ensino pode ignorar sua própria História?* Revista Sala de Aula, ano 3, 20 abr. 1990. Disponível em: < <http://dennymarquesani.sites.uol.com.br/semana/oensinopodeignorar.htm> >. Acesso em: 14 out. 2011.

_____. *Descartes e a psicologia da dúvida*. 9 mai. 1996. Disponível em: < www.olavodecarvalho.org/apostilas/descartes.htm >. Acesso em: 4 fev. 2010.

_____. *Kant e o primado do problema crítico*. 1996. Disponível em: < <http://www.olavodecarvalho.org/apostilas/kant.htm#nota1> >. Acesso em: 15 out. 2011.

_____. *Aristóteles em nova perspectiva*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997. Disponível em: < <http://www.olavodecarvalho.org/livros/4discursos.htm#18> >. Acesso em: 4 fev. 2004.

_____. *O imbecil coletivo*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1997.

_____. *O jardim das aflições*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

_____. *Benfeitor ignorado*. 21 jul. 2001. In: *Jornal da tarde*. Disponível em: < <http://www.olavodecarvalho.org/semana/adler.htm> >. Acesso em: 4 fev. 2011.

_____. Educação liberal (transcrição). 18 out. 2001, Disponível em: < <http://www.olavodecarvalho.org/palestras/2001educacaoliberal.htm> >. Acesso em: 4 fev. 2010.

- ____. *Distribuição de lixo*. 8 abr. 2004. Disponível em: < <http://www.olavodecarvalho.org/semana/040408jt.htm> >. Acesso em: 4 fev. 2010.
- ____. *Conspiração de iniquidades*. 25 jun. 2007. Disponível em: < <http://www.olavodecarvalho.org/semana/070625dc.html> >. Acesso em: 4 fev. 2010.
- ____. *Educar todo mundo não funciona*. Entrevista concedida a Karla Correa. *Jornal do Brasil*, 1 jun. 2008. Disponível em: < http://www.olavodecarvalho.org/textos/080601entrevista_jb.html >. Acesso em: 14 set. 2011.
- ____. *Introdução ao Curso Online de Filosofia* (transcrição). Aula postada em 10 dez. 2008. Disponível em: < <http://www.seminariodefilsosofia.org/system/files/Introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf> >. Acesso em 29 jun. 2011.
- ____. *Ciência moderna e inversão revolucionária*. 10 jul. 2009. Disponível em: < <http://www.seminariodefilsosofia.org/node/423> >. Acesso em: 14 out. 2011.
- ____. *Curso online de filosofia. Aula 44* (transcrição). 6 fev. 2010. Disponível em: < <http://www.seminariodefilsosofia.org/system/files/COF+AULA+044.pdf> >. Acesso em: 30 jun. 2011.
- ____. *Curso online de filosofia. Aula 57*. 8 mai. 2010. Transcrição Disponível em: < <http://www.seminariodefilsosofia.org/system/files/COF+AULA+057.pdf> >. Acesso em: 30 jun. 2011.
- ____. *A mentalidade revolucionária*. 18 jun. 2010. Disponível em: < www.seminariodefilsosofia.org/node/1418 >. Acesso em: 10 out. 2011.
- ____. *O valor da educação literária*. 14 nov. 2010. Disponível em: < www.seminariodefilsosofia.org/node/1745 >. Acesso em: 4 fev. 2010.
- ____. *Ciência e fraude*. 11 abr. 2011. Disponível em: < <http://www.seminariodefilsosofia.org/node/2112> >. Acesso em: 14 out. 2011.
- ____. *Curso online de filosofia. Aula 107*, 28 maio 2011. Disponível em: < <http://www.seminariodefilsosofia.org/node/2094> >. Acesso em: 13 out. 2011.
- ____. *Contra o Bolchevismo de Direita (ou o Tradicionalismo de Esquerda). Debate com o filósofo russo Alexandre Dugin*. 4 jun. 2011. Disponível em: < <http://debateolavodugin.blogspot.com/2011/06/r4-olavo-port.html> >. Acesso em: 28 set. 2011.
- ____. *Princípios de uma política conservadora*. *Diário do Comércio*, São Paulo, 27 jun. 2011, Disponível em: < <http://www.olavodecarvalho.org/semana/110627dc.html> >. Acesso em: 11 jul. 2011.
- CATURELLI, Alberto. *La estudiosidad y la vida espiritual*. Sapientia. 1987, vol. XLII, pp.167-176.

CERAM, C. W. *Civiltà sepolte*. Torino: Einaudi, 1956.

CHRISTIAN & HOMESCHOOL RESOURCE CENTER. *Famous homeschoolers*. 19 mai. 2004. Disponível em: <
http://www.christianhomeschoolers.com/hs_famous_homeschoolers.html>. Acesso em 13 out. 2011.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

COOMARASWAMY, Ananda. *The bugbear of literacy*. 2004. Disponível em: <
www.worldwisdom.com/public/library/default.aspx> Acesso em 3 fev. 2011.

COURTOIS, Stéphane et al. *O livro negro do comunismo*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

CROCE, Benedetto. *Estetica*. Bari: Laterza, 1912.

_____. *Logica come scienza del concetto puro*. Bari: Laterza, 1920.

CUMMINS, Jim; SAYERS, Dennis. *Brave new schools*. Nova York: St. Martin's Press, 1997.

CURY, Carlos. *Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica*. Ed. Soc., Campinas, vol. 27, nº 96 – Especial, p. 667-688, out. 2006.

CZELUSNIAK, Adriana. Quando o saber não vem da escola. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 1 mar. 2011. Disponível em: <
<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?tl=1&id=1101573&tit=Quando-o-saber-nao-vem-da-escola>>. Acesso em: 14 out. 2011.

DAWSON, Christopher. *Dinâmicas da História do mundo*. São Paulo: É Realizações, 2010.

_____. *La crisi dell'educazione occidentale*. Brescia: Morcelliana, 1965. Disponível em: <
http://www.totustuus.it/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownloaddetails&lid=38&ttitle=La_crisi_dell'educazione_occidentale>. Acesso em: 25 ago. 2011.

DECLARAÇÃO de Bolonha. *Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha*. Bolonha, 19 jun. 1999. Disponível em: <
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 26 set. 2011 .

DELORENZO NETO, Antônio. *Sociologia aplicada à educação*. São Paulo: Duas Cidades, 1974.

DE TOMMASI, Livia (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

DODET, Torres. *Conférence de Mexico sur le politiques culturelles*, Unesco, 1982, p. 20.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EINSTEIN, Albert. *Notas autobiográficas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. Disponível em: < [http://www.4shared.com/document/rI4nQxT5/Albert Einstein - Notas Autobi.htm](http://www.4shared.com/document/rI4nQxT5/Albert_Einstein_-_Notas_Autobi.htm) >. Acesso em: 9 set. 2011.

ELIOT, Thomas Sterns. *Notas para uma definição de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

_____. *A função social da poesia*. In: ELIOT, T. S. De poesia e poetas. São Paulo: Brasiliense, 1991. Disponível em: < <http://singrandohorizontes.blogspot.com/2009/05/t-s-elliott-funcao-social-da-poesia.html> >. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. *Ensaaios*. São Paulo: Art Editora, 1989.

_____. *Ensayos escogidos*. Mexico: UNAM, 2000.

ESTULIN, Daniel. *A verdadeira história do Clube Bilderberg*. Barcelona: Planeta, 2005.

EVANGELISTA, Aracy (Org.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERRATER MORA, José. *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

FESTINGER, Leon; CARLSMITH, James. *Cognitive Consequences of Forced Compliance*. Journal of Abnormal & Social Psychology, 1959, nº 58, p. 203-210.

FINKIELKRAUT, Alain. *A derrota do pensamento*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FOUCAULT, Michel. *Les mot et les choses*. Gallimard, 1966.

FOURASTIÉ, Jean. *Les Conditions de l'esprit scientifique*. Paris: Gallimard, 1966.

FRYE, Northrop. *O código dos códigos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

FUKUYAMA, Francis. *El fin de la Historia*. 1989. Disponível em: < <http://search.4shared.com/q/1/francis%20fukuyama> >. Acesso em 17 out. 2011.

GATTO, John Taylor. *Underground history of american education*. New York: Odysseus, 2000. Disponível em: www.4shared.com. Acesso em: 3 fev. 2011.

_____. *Dumbing US Down: the Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Gabriola Island: New Society Publisher, 2002.

_____. *Por que la escuela no educa*. 20 set. 2005. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/510865/clubdelateta-REF-208-Por-que-la-escuela-no-educa-1-0> >. Acesso em: 3 fev. 2011.

_____. *História secreta del sistema educativo*. Barcelona, 2007. Disponível em: < <http://historiasecretadelsistemaeducativo.weebly.com/index.html> >. Acesso em: 13 out. 2011.

_____. *Weapons of mass instruction*. Gabriola Island: New Society Publisher, 2009.

- GLASS, Bentley. *Ciência e educação liberal*. São Paulo: Ibrasa, 1964.
- GILES, Thomas Ransom. *História da Educação*. São Paulo: EPU, 1987.
- GIRARD, René. *El chivo expiatório*. Barcelona: Anagrama, 1986.
- _____. *O bode expiatório e Deus*. Covilhã: Lusosofia Press, 2008.
- GOLDING, William. *O senhor das moscas*. Porto: Mil Folhas, 2002.
- GOLITSYN, Anatoliy. *Novas mentiras velhas*. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/39146285/Novas-Mentiras-Velhas-Anatoli-Golytsin> >. Acesso em 13 out. 2011.
- GUITTON, Jean. *El trabajo intelectual*. Buenos Aires: Critério, 1955.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* Lisboa: Moraes, 1970.
- GRÜNER, Eduardo. *El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Zizek*. In JAMESON, Frederic; ZIZEK, Slavoj. *Estudios Culturales*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. *A ideia de universidade: processos de aprendizagem*. Revista brasileira estadual de pedagogia. Brasília, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993
- HAZARD, Paul. *A crise da consciência europeia*. Cosmos: Lisboa, 1971.
- HEARSCH, Jeanne. Defeitos da pedagogia. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 09 mai. 1982.
- HENRY, William. *In defense of Elitism*. Nova York: Doubleday, 1994.
- HOGGART, Richard. *As utilizações da cultura*. Lisboa: Presença, 1957.
- HUGHES, Robert. *A cultura da reclamação*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- HUIZINGA, Johan. *Nas sombras do amanhã*. Coimbra: Arménio Amado, 1944.
- HUNT, Ian. *Alimentando o interesse natural da criança pelo aprendizado*. [200-]. Disponível em: < http://helenab.tripod.com/jan_hunt/aprendiz.htm >. Acesso em: 9 set. 2011.
- HUSSERL, Edmund. *Renovación del hombre e la cultura*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2002.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- _____. *Energía y equidad. Desempleo creador*. Cidade do México: Planeta, 1985.
- IONESCO, Eugène. *A lição*. Disponível em: < http://www.4shared.com/document/1GP3FM1J/A_Licao_-_Eugene_Ionesco.html >. Acesso em 13 out. 2011.

- IRALA, Narciso. *Controle cerebral e emocional*. São Paulo: Loyola, 1988.
- ISERBYT, Charlotte. *The Deliberate Dumbing Down of America*. Ravenna, Ohio: Conscience Press, 1999.
- JAEGER, Werner. *Paideia*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- JAMESON, Frederic; ZIZEK, Slavoj. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- JIE, Lu. Conferência. In: _____. *International Symposium and round table. Qualities Required of Education Today to Meet Foreseeable Demands in the Twenty-First Century*. Pequim, (China), 1989. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/66052229/UNESCO-International-Symposium-and-Round-Table-1989-China>>. Acesso em: 5 out. 2011.
- JOLIVET, Régis. *Curso de filosofia*. Rio de Janeiro: Agir, 1966.
- JOSEPH, Mirian. *O Trivium*. São Paulo: É Realizações, 2008.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- JUNQUEIRA, Ivan; CARPEAUX, Otto Maria. Ensaio. In: *Enciclopédia Mirador Internacional*. São Paulo: Encyclopaedia Britannica, 1977.
- KELLER, Susanne. *O destino das elites*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- KERR, Clark. *The uses of the university*. Harvard University Press, 1963. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=KJ_2yq7K2E0C&pg=PA1&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 4 out. 2011.
- KIMBALL, Roger. *Radicais nas universidades*. São Paulo: Peixoto Neto, 2009.
- KIRK, Russell. *O propósito conservador de uma educação liberal*. [200-]. Trad. De Márcio Hack. Disponível em: <<http://www.aristoi.com.br/node/20>>. Acesso em: 30 jun. 2011.
- KJOS, Berit. *Brave New Schools*. Eugene: Harvest House Publishers, 1995
- KUNDERA, Milan. *Un Occident Kidnappé*, Le Débat, n° 27, nov. 1983, p. 17.
- LAENG, Mauro. *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote, 1978.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- _____. *O que é literatura?* São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997.
- LANGER, Suzanne. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

- LEITE, Lúgia Chiappini M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LEITE, Sebastião Uchoa; LIMA, Luís Costa. *Literatura, crítica & arte. José*. Rio de Janeiro: Fontana, nº 1, p. 5-6, jul. de 1976.
- LEWIS, Clive Staples. *Um experimento na crítica literária*. São Paulo: Unesp, 2009.
- LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.
- LOMBARDI, José (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.
- LONERGAN, Bernard. *Insight: Um estudo do conhecimento humano*. São Paulo: É, 2010.
- LYOTARD, Jean-François. *La condición postmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1987.
- _____. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- MANCINELLI, Laura. *Literatura e 'pessoa histórica'*. Trad. Benedito Antunes. Assis: Papéis Avulsos, v. 1, p. 81-98, 1995.
- MANN, Horace. *A educação dos homens livres*. São Paulo: Ibrasa, 1963.
- MANNHEIM, Karl ; STEWART, W. *Sociologia da educação*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *Primeira carta a Francesco Guicciardini*. Disponível em: <[http://it.wikisource.org/wiki/Lettere_\(Machiavelli\)/Lettera_I_a_Francesco_Guicciardini](http://it.wikisource.org/wiki/Lettere_(Machiavelli)/Lettera_I_a_Francesco_Guicciardini)>. Acesso em 4 out. 2011.
- MARÍAS, Julián. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1966.
- _____. *História da Filosofia*. Porto: Edições Sousa e Almeida.
- _____. *Breve tratado de la ilusión*. 21 jun. 2007. Disponível em: <<http://www.conoze.com/doc.php?doc=2818>>. Acesso em: 19 set. 2011.
- _____. O respeito à universidade. Em *O Estado de São Paulo*, “Suplemento Cultura”, 21/02/1982. Disponível em: <<http://jczamboni.wordpress.com/2011/07/05/o-respeito-a-universidade-%E2%80%93-julian-marias/>>. Acesso em 8 jul. 2011.
- MARITAIN, Jacques. *Rumos da educação*. Rio de Janeiro: Agir, 1968.
- MARROU, Henri-Irinée. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: Herder, 1969.
- MARTIN, Malachi. *Las llaves de esta sangre*. Cidade do México: Lasser Press, 1991.
- MCLUHAN, Marshall. Visão, som e fúria. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Gli strumenti del comunicare*. Milão: Mondadori, 1993.

_____. *La galaxia Gutenberg*. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6336844/Marshall-McLuhan-La-Galaxia-Gutenberg>>, acesso em 21 jan. 2011.

MEC. *História*. 2011. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2:historia&catid=97:omec&Itemid=171>. Acesso em: 4 fev. 2011.

MILL, John Stuart. *A liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MILGRAM, Stanley. *Obediência à autoridade: uma visão experimental*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. *A transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica*. Trad. De Alain François. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, nº 91, p. 391-403, Mai/Ago. 2005.

MOREIRA, Alexandre Magno. *Homeschooling: uma alternativa constitucional à falência da Educação no Brasil*. Disponível em:

<<http://www.midiasemmascara.org/artigos/educacao/7100-homeschooling-uma-alternativa-constitucional-a-falencia-da-educacao-no-brasil.html>>. Acesso em: 4 fev. 2011.

MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Unesco, 1999.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 14 out. 2011.

NASH, Paul. *Autoridade e liberdade na educação*. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.

NASSER, José Monir. Para entender o trivium. In: JOSEPH, Mirian. *O Trivium*. São Paulo: É Realizações, 2008.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS – Institute of Education Sciences. *1.5 Million Homeschooled Students in the United States in 2007, 2008*. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/pubs2009/2009030.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.

NO BRASIL, o ensino domiciliar é contra a lei. *Gazeta do Povo*. Curitiba, 1º mar. 2011. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=1101615>> Acesso em 9 mai. 2011.

NUNES, Ruy. *História da educação na Idade Média*. São Paulo: EDUSP, 1979.

O'BRIEN, Dominic. *How to develop a perfect memory*. Londres: Pavilion, 1993.

O CUSTO do aluno da escola pública. *Tribuna do norte*. Natal, 25 abr. 2010. Disponível em: <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/o-custo-do-aluno-da-escola-publica/146551>>. Acesso em: 4 fev. 2011.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Franklin de. *Literatura e civilização*. Brasília: INL, 1978.

_____. *A fantasia exata*. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.

OLIVEIRA, Lucas Mafaldo. *O que é educação clássica?* Disponível em: <<http://aristoi.wordpress.com/o-que-e-educacao-classica/>>. Acesso em: 30 jun. 2011.

ORTEGA y GASSET, José. *Missão da universidade*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. *A rebelião das massas*. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em: www.ebooksbrasil.org. Acesso em: 3 jul. 2011.

_____. Sobre o estudar e o estudante. In: POMBO, Olga. *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'água, 2000.

PATERSON, Isabel. *God of machine*. Nova York, GPPS, 1943.

PENNAC, Daniel. *Como Um Romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

PEREIRA, Elizabete; ALMEIDA, Maria de Lourdes. *Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha*. Campinas: Mercado das letras, 2009.

PEREIRA, Luiz (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. In: *Literatura e sociedade*. São Paulo, v. 9, p. 17-29, 2006.

PIEPER, Josef. *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Rialp, 1979.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix, 1970.

POVALYAEV, Sergei. Conferência. In: _____. *International Symposium and round table. Qualities Required of Education Today to Meet Foreseeable Demands in the Twenty-First Century*. Pequim, (China), 1989. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/66052229/UNESCO-International-Symposium-and-Round-Table-1989-China>>. Acesso em: 5 out. 2011.

PUGGINA, Percival. Qual vacas para touro. *Mídia Sem Máscara*, 4 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.midiasemmascara.org/artigos/educacao/11820-qual-vacas-para-touro.html>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

RASSEKH, Shapour; VAIDEANU, George. *Les contenus de l'éducation*. Paris : UNESCO, 1987.

RATZINGER, Joseph. *Verdade do cristianismo*. Conferência na Sorbonne, 27 nov. 1999. Disponível em: <www.scribd.com/doc/7342354/Verdade-Do-Cristianismo>. Acesso em

21/02/2011.

REALE, Giovanni. *Para uma nova interpretação de Platão*. São Paulo: Loyola, 2004.

REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*. São Paulo: Saraiva, 1999.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1981.

RODHEN, Valério. *Ideias de universidade*. Canoas: ULBRA, 2002. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=LRfw6LIlt2IC&pg=PA93&dq=john+henry+newman&hl=pt-BR&ei=YnntTMHzK4X6lwevk-2_AQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDcQ6AEwAzgK#v=onepage&q=john%20henry%20newman&f=false. Acesso em: 23 nov. 2010.

ROMÃO, José. *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

ROSA, Antônio Donato. *A Educação segundo a filosofia perene*. São Paulo, dez. de 1992. Disponível em: http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/sine-data_AA_VV_A_Educacao_Segundo_A_Filosofia_Perene_PT.pdf. Acesso em: 21 set. 2011.

ROSENDO, Ana Paula. *A Ideia de Educação Liberal no Pensamento de Michael Oakeshott*. Covilhã: Lusosofia Press, 2010.

ROSENSTOCK-HUESSY, Eugen. *A origem da linguagem*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ROTHBARD, Murray. *Education: Free & Compulsory*. Auburn: Von Mises Institute, 1999. Disponível em: <http://mises.org/resources.aspx?Id=2689&html=1>. Acesso em 13 out. 2011.

RUMMEL, Rudolph. Página pessoal do autor. Disponível em: <http://www.hawaii.edu/powerkills/>. Acesso em: 19 set. 2011.

SACRISTÁN, José Jimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCRUTON, Roger. *Politics of culture and other essays*. Londres: Carcanet Press, 1981.

_____. Multiculturalism. In: *Dictionary of political Thought*. Hampshire: Macmillian, 2007. Verbete.

SERTILLANGES, Augustin. *A vida intelectual*. 4 jul. 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/29538984/Vida-Intelectual-A-D-Sertillanges-eBook-Revisado>. Acesso em: 3 out. 2011.

SEVERO, Júlio. *O direito de escolher: a educação escolar em casa no Brasil*. 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.midiaseemmascara.org/arquivos/4750-o-direito-de-escolher-a-educacao-escolar-em-casa-no-brasil.html>. Acesso em: 4 fev. 2011.

SCHALL, James. *Another sort of learning*. São Francisco: Ignatius Press, 1988.

SHIROMA, Eneida et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHULTZ, Theodore. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZ, Laurent. *Para salvar a universidade*. São Paulo: Edusp, 1984.

SILVA, Luiz Carlos Faria da. A educação domiciliar e seus motivos. *Gazeta do povo*. Curitiba, 1º mar. 2011. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?tl=1&id=1101627&tit=A-educacao-domiciliar-e-seus-motivos>>. Acesso em: 9 mai. 2011.

____; Miguel Najib. Direito dos pais ou direito do Estado? *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.imil.org.br/artigos/ptdireito-dos-pais-ou-estado/>>. Acesso em 13 out. 2011.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Walden II: uma sociedade no futuro*. São Paulo: Herder, 1972.

____. *Walden Two*. Hackett: Indianápolis, 1948. Disponível em: <http://books.google.com/books?id=KEiYzfCVzv4C&printsec=frontcover&dq=Walden+Two&ei=_eatSorxMp7CzQThoKTpBA#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 22 dez. 2010.

____. *Science and human behavior*. 1953. Disponível em: <<http://www.bf Skinner.org/BFSkinner/PDFBooks.html>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

____. *Skinner fala sobre a máquina de ensinar*. 8 set. 2007. Disponível em: <http://www.4shared.com/video/xIQs_LIF/Skinner_fala_sobre_a_Maquina_d.html>. Acesso em: 22 dez. 2010.

SMITHWICH, Dan. *Nueve razones para no usar las scuelas publicas*. 19 set. 2004, Disponível em: <http://www.contra-mundum.org/castellano/smithwick/9_razones.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2011.

SOKAL, Alan ; BRICMONT, Jean. *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1999.

SOWELL, Thomas. *The education mantra*. *Jewish World Review*. 10 mai. 2011. Disponível em: www.JewishWorldReview. Acesso em: 18 mai. 2011.

STAL, Isabelle; THOM, Françoise. *Escola dos bárbaros*. São Paulo: Edusp, 1987.

STEINER, George. *Lecciones de los maestros*. Madri: Siruela, 2002. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/8974324/George-Steiner-Lecciones-de-los-maestros>>. Acesso em: 13 out. 2011.

STRAUSS, Leo. *On Tyranny. An interpretation of Xenophon's "Hieron"*. Ithaca: Cornell UP, 1963

____. *Persecution and the Art of Writing*. Chicago: The Free Press, 1952.

____. *What is liberal education*. Disponível em: <<http://www.ditext.com/strauss/liberal.html>>.

Acesso em: 4 fev. 2011.

SUTTON, Antony. *America's secret establishment. An introduction to the Order of Skulls & Bones*. Walterville: Trine Day, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

TIMES HIGHER EDUCATION. *The world university rankings 2011-2012*. Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-2012/top-400.html>>. Acesso em: 6 out. 2011.

TOLEDO, Armando. *Reflexiones sobre la crisis de la educación superior*. 13 mar. 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/13236476/Reflexiones-sobre-la-crisis-de-la-educacion-superior>>. Acesso em: 4 out. 2011.

TOLENTINO, Bruno. *Quero meu país de volta*. Entrevista à revista Veja. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/bruno-na-veja-ha-11-anos-so-entro-uma-universidade-disfarcado-cachorro/>>. Acesso em: 23 set. 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

_____. *Sobre el Postmodernismo*. Zona Erogena, nº 17, 1994. Disponível em: <<http://dc118.4shared.com/doc/hkmlHVM2/preview.html>>. Acesso em: 13 out. 2011.

TOYNBEE, Arnold. *Debate sobre el crecimiento*. Cidade do México: Fondo de Cultura Economica, 1975.

TRINDADE, Hélió (org.). *Universidade em ruínas*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

UNESCO. *Conférence de Mexico sur le politiques culturelles*. México, 1982. Disponível em: <http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf>. Acesso em: 13 out. 2011.

_____. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jomtien (Tailândia), 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2011.

_____. *International Symposium and round table. Qualities Required of Education Today to Meet Foreseeable Demands in the Twenty-First Century*. Pequim, (China), 1989. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/66052229/UNESCO-International-Symposium-and-Round-Table-1989-China>>. Acesso em: 5 out. 2011.

UNIVERSIDADE DE NOVA YORK. *Repercussão acadêmica do “Escândalo Sokal”*. 24 set. 2011. Disponível em: <<http://www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/>>. Acesso em: 22 out. 2011.

VARGAS LLOSA, Alvaro. *Mensaje a la semilla Sobre (contra) la educación pública y obligatoria*. Jun. 1996. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/66680418/Alvaro-Vargas-Llosa-Mensaje-a-la-Semilla-Sobre-Contra-%E2%80%A6>>. Acesso em 3 fev. 2011.

VITZ, Paul. *Problemas com a autoestima*. Palestra proferida em 29 set. 1995. Disponível em: <<http://www.quadrante.com.br/Pages/servicos02.asp?id=349&categoria=Cultura>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

VOEGELIN, Eric. *Reflexões autobiográficas*. São Paulo: É Realizações, 2007.

VOLKOFF, Vladimir. *O politicamente correto*. Entrevista a Marc Vittalino. 6 Jun. 2009. Disponível em: <<http://espectivas.wordpress.com/2009/07/06/vladimir-volkoff-e-o-politicamente-correcto/>>. Acesso em: 4 fev. 2011.

WEIL, Eric. A educação enquanto problema do nosso tempo. In: POMBO, Olga. *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'água, 2000.

WINCHESTER, Ian. Conferência. In: _____. *International Symposium and round table. Qualities Required of Education Today to Meet Foreseeable Demands in the Twenty-First Century*. Pequim, (China), 1989. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/66052229/UNESCO-International-Symposium-and-Round-Table-1989-China>>. Acesso em: 5 out. 2011.