

1. Que educação é possível na pós-modernidade?

“Sorria, você está sendo filmado!”

É interessante notar, cada vez mais avisos como esse são vistos tanto em locais públicos, quanto privados, em geral, a propósito de aumentar a segurança dentro de uma sociedade acuada e temerosa por um clima tenso de insegurança total. Um dos mais renomados escritores especialistas em analisar tendências futuras para a sociedade, Alvin Toffler¹, já fazia, desde os anos 70, o prognóstico de que nós seríamos cada vez mais vigiados por câmeras digitais: “Não apenas o governo, mas também as corporações vão monitorar o comportamento e as conversas das pessoas com objetivos de marketing”. (Toffler, 1970)

O que vai acontecer com a tão decantada liberdade de outrora, ou o que resta é a certeza de que em uma cultura de consumo não há lugar para a liberdade? Alguns pessimistas acabam por concluir que não há saída para uma sociedade que gera, ao invés de indivíduos, consumidores em potencial. Assim, diante da tendência do marketing e da mídia de se tornar moduladores totais e definitivos da sociedade atual, a questão é: Que educação é possível diante do panorama do caos moderno?

A mídia televisiva é considerada, nos últimos tempos, o principal meio pelo qual a criança se educa, sendo chamada por muitos de “babá eletrônica”, que teria a função de preencher a lacuna causada pela ausência dos pais na vida moderna. Porém, a mídia já era reconhecida como um novo fator de transformação da vida social, desde a década de 50, ou seja, antes mesmo do evento da televisão, ao anúncio de uma nova fase na cultura americana, entendendo-se aquela época como a transição da atividade econômica da produção para o consumo. Alguns autores já ressaltavam que, se antes toda a influência era exercida quase que exclusivamente através da família, a criança abria-se para um meio social mais amplo, aprendendo com o “rádio, os quadrinhos e o cinema como devem se comportar os pais, e coloca este ideal acima deles”. (Riesman, In Lasch, 1997/1991, p. 168)

¹Alvin Toffler, autor de best-sellers como O choque do Futuro (1970) e A terceira Onda (1980), nos quais previu com 20 anos de antecedência que a maioria das pessoas teriam computadores em casa, a expansão da TV a cabo por assinatura, a clonagem humana, além de uma mudança estrutural da família.

Desde então, o embate gira em torno do poder que a mídia, como linguagem da cultura do consumo, exerce sobre o indivíduo contemporâneo e sobre o papel da educação. Dentro da realidade moderna, o adulto, “mais do que responsável, é conivente” (Jobim e Souza, 2003) diante do fato da mídia estar, inexoravelmente, atuante no processo de formação da criança:

“Uma nova subjetividade infantil emerge, não mais sustentada apenas pela família e pela escola, instituições que até bem pouco tempo eram responsáveis pelos mecanismos de socialização da criança e dos jovens. Hoje, não temos mais dúvida em relação ao papel exercido pela mídia e pela cultura do consumo na produção da infância”. (Ibid, p. 94).

Se antes os dogmas eram ditados pela Igreja Católica, através de regras morais rígidas, a partir do evento da indústria de comunicação de massa promove-se uma homogeneização dos públicos consumidores, com imposição de novas regras, como a moda, a música, o que comer, o que vestir, determinando ao indivíduo tudo o que ele pode ou deve fazer. Diante de tal imposição, disfarçada de promessas de felicidade duradoura, há uma ilusão de que o indivíduo tem liberdade e autonomia. No entanto, o que se constata é que a única liberdade que ele tem é a escolha de comprar um, entre outros produtos, mas não lhe cabe o direito do não-consumismo, uma vez que “esse desejo lhe foi fabricado, lhe foi (sutilmente) imposto”. (Hamann, 2003, p. 146)

Contradizendo os que se colocam como pessimistas diante desse quadro, há os que acreditam que o indivíduo é subjugado pelo meio, já que cada indivíduo é de fato o resultado das relações que mantém com seu contexto de crescimento e desenvolvimento, tendo sua formação dependente do ambiente que é realizada, porém, este atua como condição da sua autonomia. Os seres humanos não são totalmente determinados, dado que, “mudam sua forma de pensar e de se comportar na medida em que modificam os laços que os ligam a seu meio”. (Puig, 1998, p. 154)

Assim, reconhecendo-se esse papel duplo, a cultura é “como um modo de expressão da nossa interioridade. Não há dentro e nem há fora, mas o sujeito se constituindo na grande temporalidade histórica”. (Jobim e Souza, 2003, p. 92)

Adorno, por sua vez, vê na educação uma oportunidade de esclarecimento sobre as marcas que o sujeito recebe do meio social em que vive, estabelecendo que “A educação só tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. (Ibid, p. 95)

É durante o “ir e vir” nesse caminho que Morin apresenta dois movimentos distintos: “um, para o conformismo, o produto padrão e outro, para a livre invenção e criatividade a fim de resistir a uma cultura de massa frágil e sedutora e a uma subjetividade massificadora e consumista”. (Morin, In Novaes, 1999, p. 149)

Cada vez mais o centro das atenções, alguns teóricos tecem críticas ferozes ao poder exercido pelo meio. Entretanto, não cabendo aqui uma polêmica, a idéia é entender que a prática educativa se efetiva, exatamente por ser um caminho de “ir e vir”, portanto, em sendo os indivíduos constituídos e constituintes da cultura, admite-se que o papel da educação, hoje é

“assumir o compromisso de alterar significativamente os sentidos e os valores hegemônicos do consumismo, enfim, questionar as representações simbólicas que predominam na sociedade contemporânea e que deturpam o ideal de felicidade como atividade da alma voltada para o bem comum“. (Jobim e Souza, 2003, p. 95)

Supondo, então, a Educação como possível e necessária, a questão que se coloca a seguir é: a quem compete a educação?

1.1. Educação é dever da família. Que papel resta à escola?

Há um consenso implícito que a educação da criança cabe à família, o que leva alguns professores a justificar problemas de indisciplina como se à criança faltasse “educação de berço”, negando o seu papel de co-parceiro nessa empreitada.

Questões sobre a quem cabe o dever da Educação acontecem por determinações culturais, em outras vezes, até mesmo por ideologia. À guisa de exemplo, em meios acadêmicos, em disciplinas como licenciatura ou formação de professores, a polêmica se instalou quanto a uma mudança na legislação² que rege a matéria, provocando protestos calorosos de alguns que teimavam em apontar

² O artigo 1º. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394 publicada em 23/12/1996 – tem uma redação diferente, quanto a ordem da palavra família que foi colocada antes da palavra Estado em relação ao texto do artigo 205 da Constituição de 1988: “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida...*”. Esta discussão não vingaria em meios acadêmicos como o Direito, pois a Constituição prevalece sobre a legislação ordinária. Adicionalmente, do ponto de vista hermenêutico, a ordem das palavras na lei não significa que a antecedente tenha prevalência sobre a subseqüente, a não ser que tal prevalência esteja expressa.

“segundas intenções” por parte do governo, acusando-o de manobras a fim de se furtar de responsabilidades. Seja por motivo ideológico ou qualquer outro, as funções efetivas de cada contexto foram sempre um mote para discussões, em diferentes teorias e momentos históricos distintos, oscilando entre a família e a escola.

Em análises da sociedade atual, denuncia-se um certo declínio moral como um sintoma do individualismo exacerbado da modernidade. O epicentro desta crise que condena a sociedade de hoje é uma exagerada valorização do sujeito, uma vez que, “a visão intimista é impulsionada na proporção em que o domínio público é abandonado, por estar esvaziado”. (Sennett, 1988, p. 26).

Este é o panorama a que diversos teóricos se referem para falar da sociedade atual que sofre mudanças importantes a partir do Renascimento e do protestantismo, estabelecendo uma nova relação da sociedade com o trabalho, que passa a ser fator determinante na formação de identidade do sujeito, somente a sua condição de homem trabalhador promovia a sua salvação perante Deus.

“O conceito protestante da vocação não somente dignificou a vida no mundo, insistiu no valor moral do trabalho, e legitimou o cálculo prudente e a precaução com o futuro, mas também defendeu a dignidade espiritual do casamento e da vida doméstica”. (Lasch, 1977/1991, p. 26).

Durante a Idade Média, o sentimento da linhagem era o “único sentimento de caráter familiar”, que, diferente da família, estendia-se aos laços de sangue, porém, nunca se reunia no mesmo espaço comum, nem se levava em conta os valores nascidos da coabitação ou da intimidade. (Ariès, 1960).

O casamento servia “para promover os interesses da família ampliada em vez do interesse dos participantes” (Socci, 1993). Até o século XVII, os direitos do pai se confundiam “como um agente do Estado e o próprio Estado, tamanha era a coesão entre família e comunidade”. (Jablonsky, 1998).

Segundo Demos, (In Jablonsky, 1998) a atitude de interferir denotava, na verdade, “uma prerrogativa natural do Estado”, reafirmando uma sociedade constituída a partir da fusão entre família e comunidade que desconsiderava completamente o indivíduo isolado, sendo este estimulado a constituir família, tanto para garantir a própria subsistência, quanto para a segurança da comunidade, pois todo solteiro era visto como um fator de desordem em potencial.

A Revolução Industrial aumenta a alienação do homem diante de seu trabalho e é dita como responsável pela mudança da natureza do casamento e da vida familiar, fazendo surgir a família da cidade que passa a ser a base da sociedade moderna.

Nas famílias rurais eram produzidos os alimentos, os remédios, os abrigos, sendo, portanto, a mulher imprescindível no lar, assim como também os filhos, estes considerados igualmente uma importante mão-de-obra. A família urbanizada foi separada da sua rede de parentesco por intermédio da mobilidade geográfica proporcionada pelo êxodo rural. Os homens passam a ser o provedor por meio de salários, pagando por mercadorias e por serviços, inclusive para a educação dos filhos, o que acaba por provocar uma mudança substancial no seu papel quanto à educação de seus filhos, que, então, não mais se realiza dentro do seio familiar, passando a ser função da escola pública. (Socci, 1983)

Donzelot, em seu livro, “A Polícia das famílias”, (1985) ao demonstrar sua tese sobre a gênese do social, descreve a instância do tribunal de menores, como o social por excelência, vendo-o mais do que simplesmente um aparelho jurídico. Para o autor, ainda que as finalidades ou personagens se confundam com o aparelho jurídico, há um outro tipo de organização de espaço dentro do qual educadores como testemunhas, notáveis como assessores, formam um círculo de tutores e técnicos cercando a família fragmentada ou “liberalizada” e, assim, cada vez mais a missão de educar é gradualmente assumida por outras instituições.

À medida que o Estado se fortalece, passa a interferir mais e mais na administração do lar e da família de acordo com os seus próprios interesses:

“Não há dúvida de que o Estado, que tirou sucessivamente do pai todas as suas prerrogativas ou parte delas, quis melhorar a sorte da criança. Ninguém duvida tampouco que as medidas tomadas marcaram um progresso em nossa história. Foram, aliás, os governos liberais que cercearam os direitos do pai com mais energia, contra a oposição reacionária. É verdade, não obstante, que a política de assumir e proteger a infância traduziu-se não apenas numa vigilância cada vez mais estreita da família, mas também na substituição do patriarcado familiar por um “patriarcado de Estado”. (Donzelot, In Badinter, 1985, p.97)

As interferências do Estado na família ou na escola foram localizadas por Foucault como as disciplinas que, justificadas a cada época a seu modo, apareceram a partir do século XVII nas escolas de província ou nas cristãs elementares, tendo como foco o lugar da carência do pobre na educação dos

filhos, uma vez que este não podia transmitir aquilo que ele mesmo não tinha recebido. No entanto, no período pós-revolução industrial, a finalidade que o ensino primário deveria ter era de “fortificar”, “desenvolver o corpo”, preparar a criança “para qualquer trabalho mecânico no futuro” e proporcionar a ela “uma capacidade de visão rápida e global, uma mão firme, hábitos rápidos”. As disciplinas vão, então, funcionando cada vez mais como “técnicas que fabricam indivíduos úteis”. (Foucault, 1987, p. 174)

Essas ações são apontadas por Foucault como disciplinares que não podem ser confundidas com uma instituição nem com um aparelho de Estado, mas como uma modalidade de poder constituída por um conjunto de instrumentos, de técnicas que ficavam a cargo de diversas instituições, quer seja, prisões, escolas ou hospitais. (Ibid, p. 177)

Há um crescente hábito em relação ao Estado de vigiar o pai, que se propõe a criar novas instituições para suprir qualquer falta referente à criança, seja o professor, o assistente social, o psiquiatra ou o juiz de menores. (Donzelot, 1985) A criança passa a ser um instrumento de transmissão do saber e dever na família, facilitando um controle maior do Estado.

“Hoje o nosso relacionamento com a ciência e a tecnologia é diferente daquele que existia nos primórdios da sociedade industrial. Na sociedade ocidental, durante uns dois séculos a ciência funcionou como uma espécie de tradição. O saber científico devia superar a tradição, mas acabou tornando-se uma autoridade por si mesma incontestável. Era algo que a maioria das pessoas acatava, mas que era externo às suas vidas. Os leigos “assumiam” as opiniões dos especialistas”. (Giddens, 2000, p. 146)

O campo para ação dos especialistas na escola abre-se a partir do século XIX, com a transformação do casamento que, se antes arranjado pela família ampliada por interesses comuns, estes principalmente pautados pela posse de propriedades, passa a ser concebido em nome do amor romântico, mudando as relações familiares e o modo de ver a infância:

“Enquanto anteriormente as crianças se misturavam com liberdade na sociedade dos adultos, agora os pais buscavam sua segregação prematura do contato com empregados e outras influências corruptoras. Os educadores e moralistas começaram a destacar a necessidade de brincar, de amor e de compreensão por parte da criança e de que seu desenvolvimento fosse gradual e suave”. (Lasch, 1977/1991, p. 27)

Os especialistas na escola têm como alvo professores e pais, pois o adulto passa a ser reconhecido como agente ativo no desenvolvimento da criança.

1.2. Especialistas da psicologia na educação

Inicialmente, a intervenção de especialistas da psicologia na escola reconhece uma explicação possível para problemas da criança, que seria decorrente da hereditariedade, ocorrendo, no entanto, uma mudança de foco a partir da introdução do ponto de vista cultural. Com o desenvolvimento da ciência, a partir das idéias evolucionistas de Darwin, a psicologia avança, descartando a explicação apenas herodológica, passando a considerar o ambiente no desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a atenção volta-se ao ambiente sócio-familiar, que seria causa primeira de desajustes da infância.

Era um campo fértil para a intervenção da psicologia na área da educação que se intensificava na medida em que especialistas, como Kant e Piaget, dividiam-se em opiniões distintas quanto ao papel da família e da escola no desenvolvimento infantil. Ainda que ambos admitissem que “a educação começa na família e que deve continuar na escola” (In, De La Taille, 1996, p.157), opunham-se quanto às causas. Kant exaltava o valor efetivo da escola, quanto à possibilidade de correção que os privilégios excessivos dados à criança nesse contexto causavam. Piaget, entretanto, entendia que à escola cabia o papel de um lugar privilegiado para a promoção da autonomia, uma vez que esta se constrói a partir das experiências entre iguais, tornando possível o estabelecimento de respeito mútuo, recíproco e simétrico. A família, por outro lado, seria um lugar principalmente constituído a partir da coerção, denunciando um alicerce firmado pela hierarquia de papéis na relação pai-filho. (Piaget, 1930/1996)

Apesar disso, Piaget, estabelecia certas condições em relação ao tipo de escola que se fazia necessária, criticando a escola tradicional que, com seu método, “confinava a criança num trabalho estritamente individual”, colaborando “mais que todas as situações familiares, para reforçar o egocentrismo espontâneo da criança”. O ideal da escola tradicional pouco a pouco passou a ser “preparar para os exames e para os concursos mais que para a própria vida”. (Piaget, 1932/1994, p. 301)

Autores tradicionais também justificavam a necessidade de uma intervenção na escola, como Durkheim, “O amor é sem paciência”, referindo-se também à excessiva afetividade que então permeava as relações familiares, assim

como Alain, entendia que "a autoridade que ama é sem poder". (Alain, 1948, In De La Taille, 1996b, p. 157)

Diante de uma discussão atual sobre as diferenças entre os contextos responsáveis pela formação da criança, compartilhando das idéias de Piaget, dentre outros teóricos mais atuais, Puig (1998) auxilia, estabelecendo diferenças flagrantes em cada um deles, fazendo distinção entre espaços formais e informais na formação moral da criança, assim, "os fins a serem atingidos não são os mesmos na família, na escola ou em um grupo de amigos". A escola como espaço formal tem metas específicas, "como a relação com os iguais e adultos na aquisição de conhecimento". (Ibid, p. 157)

A contribuição mais rica que esse autor traz refere-se ao resgate do papel que os adultos exercem na educação da criança, "sem ferir a liberdade das crianças nem inibir seus primeiros vôos em direção à autonomia e à cidadania". (De La Taille, In Macedo, 1996, p. 17)

Em oposição àqueles que não vêm mais possibilidade na educação da criança, De La Taille destaca ainda que a partir da teoria desse autor a imagem do "sábio moral, de vida exemplar e que tudo sabe e transmite com belos e edificantes discursos", dá lugar à outra:

"uma pessoa experiente, colaboradora, segura a respeito de alguns valores e regras, e na dúvida em relação a outros (não dogmática, portanto, tolerante), que generosa e humildemente passa para os mais jovens suas experiências, suas certezas e suas dúvidas, e os convida a, com ela, refletir e agir". (Ibid, p.17)

A proposta de educação moral como construção da personalidade moral, enfatiza que, embora esta deva ser vista como um processo individual, fica implícita a questão da contribuição que este indivíduo dá às formas de vida social, explicitando que este é "um processo de formação pessoal no seio de uma comunidade", comparando a educação moral com o trabalho que se faz na oficina, diferenciando-se e orientando para possibilidades maiores quanto à educação no presente e no futuro. (Puig, 1998, p. 20)

Apesar da constatação de um clima de instabilidade, uma ação educativa eficiente que tenha o objetivo de formar cidadãos ainda passa por uma escola forte e capaz de cumprir o seu papel, segundo alguns teóricos atuais, acreditando que a escola aparece sempre como uma possibilidade interessante de "reforçar, no

aluno, o sentimento de sua dignidade como ser moral”. Ele traz ainda uma solução a partir do diálogo, dizendo que para a escola resta:

“lembrar e fazer lembrar em alto e bom tom, a seus alunos e à sociedade como um todo, que sua finalidade principal é a preparação para o exercício da cidadania. E, para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e diálogo franco entre olhares éticos. Não há democracia se houver completo desprezo pela opinião pública”. (De La Taille, 1996a, p. 23)

A partir desta posição, que coloca o diálogo como indispensável na convivência humana, supõe-se uma educação possível que passe essencialmente pelas interações sociais presentes na escola, vista em uma situação privilegiada. A questão seguinte que se impõe é: Que tipo de educação está sendo proposta?