

PEDAGOGIA POSITIVA: Ensino como “autoajuda”

Positive Pedagogy: Teaching as “self-help”

Renan Antônio da Silva¹ 

Autor para correspondência:
Renan Antônio da Silva

E-mail: renan@ufscar.br

Declaração de Interesses: Os autores certificam que não têm nenhum interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em conexão com o manuscrito.

Há educadores que defendem uma pedagogia positiva, aquela que foca apenas o lado positivo da educação, como se fosse um apelo missionário. É um positivismo, no sentido de ver a realidade pela metade, no lado positivo (que, epistemologicamente, é o lado mensurável, experimental). O negativo esconde-se. Há o médico que, descobrindo um câncer no paciente, resolve dizer que é resfriado, para o agradar. Há o educador adepto da “crítica positiva”, desconhecendo que esta não critica nada – a alma da crítica é sua negatividade, necessária, por exemplo, para ler a realidade em sentido emancipatório. A crítica positiva espera do opressor a libertação. É a lógica da autoajuda, não como “deveria ser” na acepção do termo (saber ajudar-se, evitando depender; todos precisam de ajuda, mas não de dependência), mas da prática das fórmulas positivas buzinas para esquecer o lado difícil da vida. É também uma contradição lógica: não é viável falar do lado positivo sem implicar o negativo e vice-versa. Por vezes há uma boa intenção na jogada: afastar críticas apenas destrutivas, ferinas, ferozes. A realidade vista de um lado só é manca. Pedagogia positiva é covarde.

Palavras-chave: Pedagogia. Estudos. Formação. Professores.

There are educators who defend a positive pedagogy, one that focuses only on the positive side of education, as if it were a missionary appeal. It is positivism, in the sense of seeing reality in half, on the positive side (which, epistemologically, is the measurable, experimental side). The negative hides. There is the doctor who, upon discovering cancer in his patient, decides to say that it is a cold, to please him. There is the educator who is a fan of “positive criticism”, unaware that it does not criticize anything – the soul of criticism is its negativity, necessary, for example, to read reality in an emancipatory sense. Positive criticism expects liberation from the oppressor. It is the logic of self-help, not as it “should be” in the meaning of the term (knowing how to help yourself, avoiding dependence; everyone needs help, but not dependence), but the practice of positive formulas honked to forget the difficult side of life. It is also a logical contradiction: it is not viable to talk about the positive side without implying the negative and vice versa. Sometimes there is a good intention in the move: to ward off criticism that is only destructive, hurtful, ferocious. Reality seen from just one side is lame. Positive pedagogy is cowardly.

Keywords: Pedagogy. Studies. Training. Teachers.

¹ Docente Permanente no Programa de Pós – Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos – UFScar.

INTRODUÇÃO

Em termos concretos, o que se tem chamado de pedagogia crítica pode ser apenas negativa (ou melhor, negativista), focando obcecadamente as misérias da escola, ao invés de, por exemplo, avaliar para cuidar. No entanto, cuidar não vai longe se só cuida do lado positivo. É como o médico que só trata paciente saudável; o doente não é bem-vindo. Uma medicina que só lida com a vida é metade e farsante. Uma pedagogia positiva acaba sendo medrosa: só vê o lado alvissareiro, para não encarar os problemas. A mãe crítica atenta pode perceber que o filho está metido em drogas em como abre e fecha a porta, quando chega tarde em casa. A mãe positiva desatenta só se dá conta na delegacia! Neste texto busco discutir a importância de observar a escola em seus lados complementares dialéticos, mantendo a importância da pedagogia crítica (autocrítica, por coerência). A vida, a escola, o casamento, a profissão como festa são fúteis. A pedagogia positiva é colonialista. Crítica foi elevada à nobreza acadêmica sobretudo pela “teoria crítica” e tem um pedigree epistemológico muito saliente nas metodologias críticas da ciência, com destaque para Bachelard (*A filosofia do Não – 2009*) (1986; 1996), que ressaltou o lado também poético e sonhador do cientista. A teoria crítica foca a propensão desconstrutiva da ciência, em duplo sentido: i) desconstrói a realidade, porque esta nunca é o que parece; ii) desconstrói o discurso sobre a realidade, porque, sendo toda teoria autorreferente e parcial, além de ser um dispositivo de poder (Foucault, 2000), é preciso manter aberto o esforço de teorização. Na percepção de Bachelard tornou-se proverbial a “má vontade” da ciência com a realidade e com as teorias vigentes e que pode aparecer também em versões positivistas mais clarividentes, como em Popper: para pretender-se científica a teoria precisa manter-se falsificável, ou seja, aberta a ser atingida por casos que a contestem; não os achando, persiste; achando-os, fale ou se reformula (Popper, 1959; 1967. Kolakowski, 1972). Esta má vontade com a realidade e as teorias reponta também no uso dialético do conceito de utopia: como tal, o termo significa “não lugar; ou irrealizável”; para uma visão aberta de realidade e teoria, o irrealizável é parte da realidade, pelo menos como potencialidade aberta (nunca a conhecemos até ao fim, exceto nos positivismos das teorias finais ou de tudo) (Kaku, 2022); sendo mudança o default (só permanece o que muda), precisamos de uma referência irrealizável para incomodar o realizado, indicando a insuficiência de toda realidade. Quem não tem utopia, contenta-se com a realidade que tem. Bloch, famosamente, ao lado de seu “Princípio Esperança” (1959), propôs a “Ontologia do ainda-não-ser” (1961): o que ainda não se realizou poderia realizar-se, se o mantivermos como irrealizável dentro do realizável; este nunca esgota o realizável. É, pois, realista não ficar só com a realidade realizada! Na prática, esta visão da utopia cuida da alternativa como intrínseca a uma realidade dinâmica aberta, que nunca se consuma em qualquer versão real, precisamente na percepção de toda realidade como versão possível.

Na teoria crítica assume-se a epistemologia negativa como fundante da ciência: o primeiro gesto desta é desconstruir a realidade e as teorias, ou seja, um gesto crítico. De fato, pesquisamos a realidade porque sempre há nela o que não conhecemos, a ponto de muitos considerarem ser mais lúcido tomar a ignorância como a timoneira da ciência (Firestein, 2012): a ciência inteligente aberta não se orienta pelo que já realizou, mas pelo que falta realizar; este nos deixa a impressão de que, aumentando a produção científica, aumenta a distância entre o que se sabe e não se sabe, ao invés de diminuir. Feyerabend incomodou a muitos com seu “Contra o método” (1977), por acentuar neste, não só o lado epistemológico da busca lógica e procedimental do conhecimento, mas como uma jaula da mente, ao manter a esta prisioneira de procedimentos que

coíbem as ousadias. Naturalmente, está por trás uma ideia de ciência como ousadia ou rebeldia (Dyson, 2005), em geral muito autocomplacente, já que não faltam cientistas conservadores e antiéticos, bem como a expectativa libertária de ciência (Feyerabend, 1979), um legado eurocêntrico do Iluminismo (Pinker, 2021; 2022. Roudinesco, 2022).

Em educação, teoria crítica é quase uma “obrigação”, em especial na visão de Paulo Freire, em seu “ler a realidade” como típica contraleitura (1989; 1997): enquanto o oprimido esperar do opressor a libertação, não a terá ou tê-la-á na medida do opressor. No contexto, desenvolveu-se o conceito de práxis (preferível à prática), para realçar sua politicidade crítica (prática transformadora) (Chatelet, 1972; Vasquez, 1977. Bornheim, 1983), ao lado do conceito de “pobreza política” (Demo, 2006), para indicar a condição de massa de manobra dos excluídos, a destruição do sujeito. No cenário nacional é comum a proposta de Saviani da “pedagogia histórico-crítica” (2020), de inspiração marxista, buscando preservar o legado libertário da educação (Corti et alii, 2023).

No entanto, a teoria crítica também é teoria, e, se for coerente, deve aceitar ser desconstruída e reconstruída. Nem sempre é autocrítica (Kellner, 1995. Pucci, 1995. Matos, 1989. Wiggershaus, 2002. Therborn, 1972. Slater, 1978), foi sobranceira e elitista, embora tenha tido mérito muito aclamado, também civilizatório, na academia, ao combater o positivismo (Adorno et alii, 1972; 1970; 1970a). A crítica pode ser um vício supremacista, como tem sido na visão eurocêntrica de ciência como botim particular (Poskett, 2022. Graeber & Wengrow, 2022), na autodeterminação iluminista que impede a autodeterminação de outros povos (Rosa, 2019), na evangelização cristã ou evangélica que se tem por exclusiva (excludente) (Roudinesco, 2022). Na academia, críticos podem tornar-se um povo eleito, por se acharem acima da turba ignara, num ato falho clamoroso, porque busca uma supremacia construída sobre pretensões ideológicas seletivas meritocráticas (Markovits, 2021. Sandel, 2020). Em geral, o desafio maior da crítica é de ser autocrítica – a coerência da crítica está na autocrítica: ninguém pode criticar e impedir de ser criticado – no sentido de, por coerência, aceitar ser criticada, ainda que sempre via argumentação elaborada. Facilmente o crítico se arma de uma couraça irônica, tipicamente supremacista, porque vê o outro como inferior, não como outro autêntico e diverso. Em geral, vemos nos outros os defeitos nossos, nem tanto do outro.

A crítica negativista pode ser destrutiva, expondo muito mais as mazelas do próprio crítico, do que do criticado. Um exemplo forte é a “criação destrutiva” capitalista (Schumpeter, 2008), hoje na boca dos empresários neoliberais e decantada como pedagogia da produtividade e competitividade, abusivamente destituída de autocrítica. O sistema produtivo destrói a sociedade e a natureza como recurso privatizável, para preservar a supremacia de uma elite que se tem por “seleção natural”. Quando a ciência se oferece como desconstrutiva e reconstrutiva, o faz com base na autoridade do argumento, não do argumento de autoridade, aberto, crítico autocrítico, já que ciência aberta (Cribb & Sari, 2010. Nielsen, 2012) supõe-se aberta à crítica, ou seja, autocrítica (Demo, 2011). Por conta da autorreferência e da politicidade da ciência, é endêmica a tendência de criticar unilateralmente.

Contudo, pedagogia positiva é covarde porque evita se confrontar com os problemas, postulando ingenuamente que este procedimento seja mais pedagógico. Muitos, então, condenam avaliar, diagnosticar, ou esperam que o diagnóstico só aponte lados positivos, metade da realidade apenas. Questionar as avaliações e diagnósticos é pedagogicamente necessário, porque, sendo ambíguos, precisam do escrutínio aberto da intersubjetividade alerta, mas é

epistemologicamente fútil esconder-se atrás de metade da realidade, sendo que a outra metade, por ser incômoda, é ignorada. Por exemplo, o Ideb lida com o conceito de “aprendizado adequado”, muito controverso; seria ingenuidade do educador tomar isso ao pé da letra, e mais ainda que as cifras resultantes expressem diretamente a realidade escolar. Dado é uma fabricação que tem a cara de seu fabricante (Latour & Woolgar, 2013. Latour, 2013), é sempre discutível, mas, mesmo assim, pode ser usado, por conta e risco. Um dos fenômenos mais marcantes da educação é a falta de diagnóstico mínimo escolar, o que faculta discursos faceiros sobre pedagogia da transformação, usando Paulo Freire como referência declamatória, sem contato crítico com a realidade escolar (Demo & Silva, 2021). Em parte pelo menos, a pedagogia positiva se nutre dessa covardia: a realidade escolar é gritantemente problemática – poucos aprendem bem, e, subindo nas etapas, aprendemos sempre menos – sobretudo para os alunos mais pobres. Prefere-se, porém, decantar a escola pública como patrimônio da democracia ou algo assim, baluarte contra o neoliberalismo, mas sem a retaguarda diagnóstica. A escola pública é, sim, patrimônio da sociedade, mas não é uma “maravilha” – é tipicamente a escola pobre para o pobre, com o agravante de que a melhor escola que temos é pública, a federal, mas é pequeno-burguesa. Então, para não ter o desgosto de encarar tantas contradições, é melhor não diagnosticar, como faria um paciente que, por medo de câncer, não vai ao médico. A pedagogia positiva não é só covarde; é ignorante. O que seria mais favorável ao neoliberalismo do que uma escola subserviente, na qual só os mais ricos aprendem alguma coisa? O neoliberalismo não prefere o estudante despreparado; prefere quem sabe matemática; a razão, porém, é competitividade e produtividade, não justiça social. Saber matemática, contudo, não implica ter consciência crítica. Assim, o neoliberalismo conta com a parceria efetiva da pedagogia positiva.

ENSINO

Um dos críticos mais contundentes do ensino foi Barthes, mais conhecido pela “morte do autor” (1977), sobretudo em sua Aula inaugural de 1977 no Colégio de França (1996): avisou que o ensino morreu em maio de 68, porque os estudantes rejeitaram continuar imbecilizados na escola. Como outras tiradas de Barthes – um tremendo *enfant terrible* – esta também contém retórica crítica, mas indica mudanças fundamentais na educação. A primeira percepção penetrante e profética foi que o ensino medieval, hierárquico, supremacista, missionário, colonizador ruiu em maio de 68, não, porém, porque os professores tomaram juízo, mas porque os estudantes se rebelaram e rejeitaram os mestres manipuladores. A segunda percepção hoje em voga mais ainda é que o professor precisa estar à altura do aluno, o que inverte a expectativa. O aluno é a razão da escola, não o professor. Um dos vícios do ensino é sua supremacia: precisa de um subordinado ou ignorante. É um vício típico eurocêntrico, da civilização superior que tem a missão civilizatória de enquadrar as outras civilizações, por óbvio inferiores (Segato, 2021. Graeber & Wengrow, 2022). A escola é, naturalmente, um retrato da sociedade, e muito mais em discussões sobre o ensino, seu autoritarismo, manipulação, politicagem, porque aí aparece o lado incômodo da educação: como manipulação, alienação. E podemos acrescentar uma terceira percepção atualíssima: o professor precisa estar à altura das novas gerações, que visivelmente reclamam da escola, sobretudo de seu atraso em termos das tecnologias digitais (Reich, 2020). Professores desatualizados reclamam da nova geração como insolente, desatenta e

desatenciosa, não estuda, não se interessa... Tudo isso pode ocorrer, sim, e muitos críticos apontaram para mazelas da nova geração, como Twenge (2017) (“iGen: por que as crianças de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes – e completamente despreparadas para a vida adulta...”); ou Turkle (2011) (“Sozinhos juntos”); (2015) (Solicitando conversa); ou Rosen (2021) (iDisorder: entendendo nossa obsessão com tecnologia...). No entanto, é a geração do futuro e precisamos cuidar dela, não só questionar. Lida com tecnologias digitais, quase sempre, melhor que os adultos. As tecnologias digitais vieram para ficar, os alunos não vão deixar o celular (preferem deixar a escola!), a escolarização precisa incluir as tecnologias digitais (literacia ou letramento digital), com todos os seus riscos e ambiguidades.

O acesso à informação e à analítica digital terá impacto definitivo no ensino: para apenas repassar conteúdo curricular, plataformas digitais podem ser mais efetivas que o professor; professor será imprescindível para o aluno como referência maiêutica mediadora, formadora, não como referência instrucionista. A escola terá de se adaptar, não submissamente, mas como capacidade de resposta adequada a novas pressões. Sobretudo, a escola terá de estar à altura das novas gerações, incluindo o desafio digital. A escola precisa merecer a atenção dos alunos – ela diz que estes não se interessam, se distraem com o celular etc. Cabe perguntar: o que a escola oferece, merece a atenção dos alunos? Diria enfaticamente que não! Barthes indica o movimento que quer fazer, agora como catedrático do Colégio, em direção aos estudantes, que são sua razão de ser. Quer ser útil, está a serviço, se compromete com parceria, não com hierarquia.

Muitos professores, contudo, mantêm visão antiquada conservadora do ensino, como doutrinação eurocêntrica. A propósito, vale citar Stoco (2023:21), pesquisador num grupo de estudiosos da educação pública, dedicado a “produzir conhecimento sobre a educação pública no estado de São Paulo em diálogo com as escolas...” (Corti et alii, 2023:11). O aporte de Stoco é o capítulo 1, do livro organizado por Corti et alii (2023), interessando aqui a crítica direta com que analisa a escola pública. “A escola pública como a conhecemos é um projeto da visão liberal, do ocidente, que sustenta uma concepção de sociedade e marca profundamente a Idade Moderna. A ideia iluminista inicial foi transformar o modelo da catequese em agência social de formação dos novos Estados-nação (principalmente no século XIX), que deveriam, inspirados pelas Revoluções Inglesa, Francesa e Norte-Americana, constituir o humano civilizado – em uma atualização da experiência ateniense do cidadão – organizado em repúblicas democráticas, o sonho institucional contratualista de criar o governo de todos, para todos, em contraposição aos regimes absolutistas monárquicos” (Stoco, 2023:21-22). A escola pública que temos foi importada em contexto colonialista supremacista típico, contendo um tipo autoritário e excludente de ensino próprio da “civilização” eurocêntrica, que sequestra para si o direito de domesticar “os outros” (civilizá-los), constando no arsenal enorme da produção da subserviência também o ensino escolar, que, em geral, exemplificamos com os jesuítas (Stoco, 2023:23). “No Brasil, entre as décadas de 1960 e 1990, a escola pública se tornou o equipamento do Estado presente em todas as localidades, mas a falta de investimentos proporcionais à empreitada levou aquele projeto de uma elite letrada – remanescente dos tempos coloniais – a um processo de degradação que atinge: a arquitetura dos prédios escolares, dos ginásios renascentistas às escolas de lata; a estrutura pedagógica, da escola modelo do Colégio Pedro II ao ‘depósito de crianças’; e os seus professores, que passaram de autoridades locais a proletários de trabalho intermitente” (Id.:25). Chama de “escola dual que sempre existiu no país” (Ib.): uma escola para ricos e outra para os pobres – do centro e das

periferias; das elites e das massas; privada e pública. “Reprovação e vestibular são os mecanismos que modulam este processo” (Ib.).

O estudo da escola pública encontra uma instituição historicamente referenciada e precisa compreender as disputas intestinas, sumariadas em três: i) sentido do público – com a reconfiguração do papel do Estado, empurra-se o modelo republicano e do espaço de formação comum para nova visão de gestão pública neoliberal, tendo o privado como referência; ii) fundos públicos para a escola, vistos como currículos, avaliações e tecnologias, submetendo a gratuidade à seletividade, junto com a revisão da laicidade (ensino domiciliar e escola sem partido); iii) direito à educação, redimensionando a escola acessível, disponível, aceitável e adaptável (direito humano à educação), a um modelo contratual (consumo) de habilidades e competências que apequena a educação, um direito de cidadania, ao direito de aprendizagem (Id.:28). Embora a posição de Stoco, como todas as interpretações de fenômenos históricos tão complexos, possa/deva ser discutida, contém visão sintética muito pertinente da historicidade da escola pública, suas peripécias e estruturas também contraditórias como instituição social, disputas internas convulsionadas que expressam uma sociedade muito desigual. O contexto histórico não pode ser determinista, que não cabe cientificamente, não só porque não precisamos ser ventríloquos da civilização eurocêntrica, mas sobretudo porque o fenômeno é multifacetado demais para ser estilizado linearmente. Os termos sempre são ambíguos, como foi a cidadania grega (uma aristocracia, na prática), ou a conotação pública da escola mantida pelo Estado, ocultando exclusões abomináveis (a escola federal é a melhor escola que o país tem, melhor que a privada e mais bem provida infraestruturalmente, indicando que somos capazes de propor uma escola pública emancipatória, mas a reservamos para uma pequena-burguesia), ou a relação ensino-aprendizagem, quase sempre invertendo os valores (aprendizagem avassalada ao ensino).

Na visão de Stoco ouve-se a posição de Rosa (2109): a Europa achou a “autodeterminação” como um dos ícones do Iluminismo e Revoluções industrial, política, científica etc., mas a reservou só para si, como facilmente acontece com emancipados: podem não tolerar a emancipação do outro (Freire, 1997). Este supremacismo está no centro do neoliberalismo: quando se tenta propor que o mercado livre individualista é a razão da sociedade, sugerimos a dualidade irreconciliável entre uma elite que pode tudo e a multidão que não pode nada, como algo natural, em geral no contexto da “seleção natural”: os mais ricos são a seleção natural; os outros, os perdedores. A parte de cima civiliza a parte de baixo, ensina-lhe as boas maneiras, define o lugar próprio subalterno, marca os valores da convivência social iníqua naturalizada, ilumina ou esclarece as mentes não letradas. Logo esta relação se petrifica e o civilizado define a vida e a morte do incivilizado, pode evangelizar, doutrinar, excluir, humilhar, deformar, escravizar, matar. Não se pode reduzir a história do ensino europeu a uma deformação, porque dinâmicas tão imensas não se enquadram em esquemas tão restritos, mas é preciso apontar o quanto o ensino europeu foi e ainda é deformante e colonizador.

Ensinar é parte de toda sociedade minimamente organizada, constando na relação geracional uma hierarquia entre os experientes e os inexperientes, quem sabe mais e quem sabe menos, uma das razões para as “iniciações” (Graeber & Wengrow, 2022). Embora hoje critiquemos muito a meritocracia (Markovits, 2021. Sandel, 2020) porque camufla méritos obscenos, pode haver nesta hierarquia um mérito geracional. Em termos familiares, é papel da geração anterior cuidar da posterior, supondo que as famílias funcionem minimamente, estendendo-se ao nível macrossocial. Naturalmente esta relação não é linear, tanto que pode

conter contradições e confrontos lancinantes, como é ensinar em família o patriarcalismo, a guerra e o supremacismo entre os jovens, a manipulação religiosa e a competitividade, a naturalização das iniquidades sociais, a subserviência como valor social fundante de uma sociedade autoritária, ensinar que a elite é a razão da sociedade, não a população. Há sempre um lado operacional importante do ensino: socializar os membros da sociedade, no sentido de Tiba (2007; 2007a) – imposição de comportamentos normalizados, reprimindo os desviados, para que seja possível a rotina social. Rotina social é muito pouco para quem quer vida mais plena, mas não vivemos sem ela. Rotina social é o produto principal do ensinador: não só ensina a como se comportar para o “bem do ensinado”, mas a como alinhar o comportamento dele ao do ensinador. Não se ensina emancipação, porque é, fundamentalmente, uma autoria. Vindo esta de dentro, não pode ser fabricada de fora, como o ensinador postula: quer ser a razão da emancipação do outro, ou seja, mata-a no nascedouro. Mas emancipação precisa de mediação: de educadores que cuidem da autoria do outro, a exemplo da mãe (Hrdy, 1999).

A ligação incestuosa entre ensino e aprendizagem precisa ser questionada. Seres vivos aprendem como autores, não como marionetes. Também aprendem a obedecer, pois é preciso em sociedade, mas a aprendizagem emancipatória aposta na rebeldia da vida. “Ensinar a ser livre” é um projeto neoliberal autoritário, porque carrega a truculência da liberdade definida por outrem, não pelo candidato à emancipação. “Ler a realidade” abriga a pretensão de ter leitura própria, não a do outro (opressor), e por isso é, a rigor, uma “contraleitura”. Ensino não combina com contraleitura; combina com amém, como é na Igreja: após duas horas de sermão instrucionista cantamos “Amém!” Ensino é legado típico religioso (até achamos que começa com os Jesuítas), do velho profeta que pontifica sobre vida e morte dos fiéis, sendo ele porta-voz de Deus (na verdade é ao inverso: Deus é mero porta-voz), o responsável pelo povo eleito; este, contudo, é um rebanho. Ensino, como não se liga a aprender, conta com a “conversão”, uma lavagem cerebral, uma epifania do além. O convertido, diz a lenda, tende a ser mais católico que o Papa. Mesmo assim, há ensino e ensino: pode ser muito útil, ainda que, na história europeia, seja um golpe institucionalizado, sobretudo.

É da politicagem da autoajuda impor a subserviência do ajudado, para que não deixe de depender de quem ajuda. Todos precisamos de ajuda, pois somos limitados e naturalmente conviventes. Mas não precisamos de dependência. Entre as mazelas do ensino está a postulação de que o ensinado depende do ensinador, tem a este como modelo, deve-lhe reverência. Ensino, como relação hierárquica entre quem pode mais e quem pode menos, como sugerem Barthes (1996) e Foucault (2000), abriga a propensão manipuladora do profeta, oráculo, iluminado, sacerdote ou pastor, que sempre sabem o que é melhor para o subordinado, sobretudo que deve permanecer subordinado. Esta propensão aparece na obsessão pelo repasse de conteúdo – copiado para ser copiado – que apenas reafirma a “reprodução” escolar (Bourdieu & Passeron, 1975) da ordem vigente, empurrando o aluno para manipulado subalterno e impedindo que desenvolva sua autoria. Esta condição escolar é parte crucial do ensinador europeu, missionário, colonizador e escravocrata, visível, por exemplo, na bravata americana de povo eleito, excepcional, destinado a conduzir o destino da humanidade, ensinando a esta a como viver. Hoje, contudo, sabemos que o sistema socioeconômico americano teve origem escravocrata, como mostra Hannah-Jones et alii, no *The 1619 Project* (2021), e se funda na drasticidade desigual da “casta” (Wilkerson, 2021). Não se trata de um povo “bíblico”, mas “escravocrata”, o que se observa cruamente no racismo estrutural americano. Na análise de Barthes, este ensino domesticador

morreu em maio de 1968 em Paris, quando os estudantes decidiram encerrar o colonialismo escolar, ou o “império cognitivo”, na acepção de Santos (2019). O ensino que “salva” o aluno é resquício inquisicional de uma civilização supremacista que detesta parceiros cidadãos e que foi aplicado cruentamente na evangelização dos indígenas do Novo Mundo. Embora ensino seja endêmico na sociedade (é parte fundamental da libido dominandi), não sendo vício exclusivo europeu, nem tem alguma origem (sempre existiu na relação social prepotente) (Graeber & Wengrow, 2022. Graeber, 2023), os estudantes pedem outra condição escolar, de parceria, que vai ao ponto de tomar o aluno razão de ser no processo educacional. Estar à altura do aluno é o desafio, não ser seu preceptor. A era em que os pais determinavam o futuro dos filhos cessou; agora é ao contrário, também porque a nova geração não simplesmente repete a anterior; pode interpor gap cada vez maior, que exige da geração anterior esforço, contribuição, cuidado, dedicação muito maiores.

Ensino como autoajuda desvela a insídia dos manuais de autoajuda que prendem a vítima num enredo externo comandado pelo coach, que decide o que é felicidade, autorrealização, desenvolvimento. Embora se mantenha o nome em si adequado (autoajuda implicaria saber ajudar-se, sair da dependência), a tramoia é ocultar sob sua fantasia libertária manobras de manipulação que roubam a identidade própria autoral do ajudado. No entanto, em muitas livrarias, o espaço da autoajuda é o maior, o mais lucrativo, o mais visitado. Cumpre função similar à da escola, do aluno que a frequenta para aprender a depender.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO ALIENADA

A libido dominandi (Barthes usa a expressão em sua Aula) (1996:6) é intrínseca à sociedade e aos humanos, uma marca que não tem início discernível, porque é estrutural. Ensino é uma de suas expressões mais regulares e atávicas, embora não caiba ver apenas o lado negativo, já que poder, tendo dois lados, pede consideração de ambos, como, por exemplo, o contrapoder que os estudantes teriam exercido em maio de Paris para superar, entre outras coisas, o ensino imbecilizante. O ensinador cai na tentação comum de que quer apenas o bem do outro, tem a melhor das intenções, quer só ajudar. Há contradição nisso porque, se quisesse de fato o bem do outro, não perderia tempo em ensinar; proporia uma aprendizagem de parceria. Observando o ambiente familiar, em famílias razoavelmente bem-organizadas, os pais não podem perder a autoridade, tanto quanto não podem ser autoritários. Na família acontece não só a reprodução da vida, mas a gestação de novos membros, dos quais se espera contribuição criativa, alternativa, pulsante na trajetória evolucionária, que, contudo, não se confunde com a seleção natural neoliberal (Dawkins, 1998). Em ambiente não autoritário é possível que filhos desenvolvam seu potencial incisivamente, de estilo emancipatório (à medida em que filhos vão assumindo o destino em suas mãos, mesmo apenas relativamente), porque os pais se colocam na posição de parceria igualitária. Esta implica impor limites comportamentais (Tiba, 2007; 2007a), porque necessários em sociedade, mas sobretudo sustentar um estilo de formação autoral: o filho não será eco dos pais, mas uma personalidade própria e cooperativa.

Em psicologia, é comum a noção de psicologia positiva, muito ligada a Seligman, entre outros. Em livro de 2002, falava de “felicidade autêntica” e realização potencial duradoura (Seligman, 2002), mas no livro de 2011, sob pressão crítica insistente, usa o termo “florescer” como “novo entendimento de felicidade” (Seligman, 2011). Em psicanálise dificilmente se falaria de psicanálise positiva, porque a proposta é cooperar com o analisado para que conduza sua vida

com autonomia, tendo no analista uma referência de apoio, não de dependência. Sequer se usa a linguagem de resolver problemas, porque se entende que uma vida sem problemas (positiva!) é alienação. É mais prático saber lidar com os problemas e, sobretudo, preferir problemas interessantes, instigantes, que nos mantenham abertos para novas experiências realizadoras. Em educação crítica, facilmente ouvimos que respostas certas são enganadoras, porque as grandes questões da vida não têm uma resposta certa, sem falar que, ao tentarmos enfrentar grandes problemas, arranjamos outros, que são parte da dinâmica da vida como ela é, não positiva. Diríamos até que problema sem tamanho é a pessoa que acha não ter problema – está muito iludida. Epistemologicamente, consideramos que a ciência não é positiva, pois é bem menos efetiva no que afirma, do que naquilo que nega (*modus tollens*). É muito mais apropriada para buscar, desconstruir, contestar, do que para oferecer soluções, que serão, naturalmente, sempre parciais (Deacon, 2012). Assim, poderíamos sugerir que a maior positividade (ou utilidade) da ciência é sua negatividade, que Bachelard apanhou em sua “filosofia do não” (2009). Mesmo assim, não se duvida que ciência seja útil, sobretudo vinculada às tecnologias, embora hoje tenhamos consciência mais clara de que a ciência e tecnologia úteis eurocêntricas sejam um projeto de dominação e escravatura. Surpreendentemente, Lula, reunido em Paris para discutir o futuro do Planeta, soltou uma mensagem muito significativa: a Revolução Industrial é um troféu europeu apenas, que hoje vemos como paranoia autodestrutiva (Misiaszek, 2018). A emancipação europeia, maiúscula, redundou na colonização e escravatura do Novo Mundo (indígenas) e dos africanos (negros), reservando-lhes a subalternidade minúscula.

Sempre foi parte fundamental, fundante mesmo, dessa supremacia “ensinar” como pontífice, como dono da verdade, como decisor do futuro alheio, como preceptor, como oráculo divino, no contexto da “mission civilisatrice” (https://en.wikipedia.org/wiki/Civilizing_mission). Esta missão é bem mais visível nos EUA (fazem parte, porém, do eurocentrismo), que incorporaram a arrogância afoita de serem o modelo de democracia, economia, sociedade, hoje negado frontalmente, por exemplo, por Desmond (2023) em seu texto impactante *Poverty, by America* (Pobreza, à la Americana – são o país mais rico com mais pobres no mundo); ou por Hannah-Jones et alii (2021) que revelam ser o projeto americano aquele de 1619 (ano em que chegaram os primeiros escravos ao país), intestinamente colonialista e escravocrata; ou por Wilkerson (2021) que retoma o conceito de casta indiano para aplicá-lo aos americanos, tamanha é a segregação racista. Este ambiente supremacista doentio está por trás do ensino como teologia, autoajuda, salvacionismo, como se fosse atividade divina, quando é um restolho eurocêntrico. Muitos hoje, embora com exageros (Roudinesco, 2022), reconstróem sua interpretação histórica do Iluminismo e Revolução Industrial, também das interpretações dominantes ufanistas ou mesmo marxistas unilaterais, para dar conta de realidades mais complexas, sobretudo com histórias próprias bem diversas (Graeber & Wengrow, 2022. Graeber, 2023. Segato, 2021) e propostas alternativas democratas e republicanas. Não há interesse em reavivar o ensino autoritário da teologia jesuítica colonialista, que teve enorme impacto negativo no Brasil. Não vejo, contudo, como adequado mudar o cânone colonial pelo decolonial, porque persistimos em cânone. Mas considero necessário mudar de cânone, buscando uma formulação não canônica. Algumas análises do século 19 não consideraram adequadamente questões hoje em foco, como a diversidade, o patriarcalismo, as minorias e sequer isto precisa ser visto como defeito irreparável, como na teoria marxista, mas apenas como tributo à autorreferência da época. Outras análises são bem mais problemáticas, como do evolucionismo interpretado como projeto eurocêntrico

(Dawkins, 1998), como seleção natural ideologizada neoliberal. Posta em termos civilizatórios, propõe-se que a civilização eurocêntrica é o modelo, a própria seleção natural, valendo isso para a classe mais rica, razão pela qual é mérito supremacista. Na teoria evolucionária, como teorização aberta, não como cânone, seleção natural referência a capacidade de seres vivos de se adaptarem ao ambiente de modo autopoietico (não como mero objeto que sofre influência), sendo alguns mais exitosos que outros. Não cabe retirar daí a europeização do conceito. É importante, então, desconstruir o pano de fundo colonialista do ensino escolar.

Retomando Stoco (2023:21), está por trás deste ensino a visão liberal ocidental do supremacismo, que lhe daria o direito de iluminar os ignaros via libertação definida de fora. Lembra Stoco que a ideia iluminista inicial era transformar a catequese em agência social, não, contudo, igualitária, mesmo nas repúblicas indígenas dos jesuítas, porque a dualidade sempre foi sua marca definitiva. Esta dualidade é parte intrínseca da civilização (contra os bárbaros, que sempre são os outros), resultando disso a segregação escolar: uma escola dos ricos, outra dos pobres; os ricos privatizam sua escola; os pobres se contentam com a pública. A perversidade é intrínseca, também em suas contradições: o ensino privado, pedagogicamente muito inadequado, é efetivo no sentido pragmático (aprova nos vestibulares preferenciais); no ensino público há uma escola dos nobres, a federal, a melhor escola do país, mas pequeno-burguesa, elitista. Esta situação indicaria que o instrucionismo é de todos, da direita e da esquerda, bem como a busca por educação privilegiada. Indica sobretudo o quanto é difícil libertar-se do colonialismo escravista, como afirma Theodoro (2022). Por trás do ensino está um atavismo caduco, patriarcalista, segregativo, que marca profundamente a pequena-burguesia que adora ensinar, não porque tenha compromisso libertário com os alunos, mas como marionete ou teóloga da burguesia, numa posição não muito distinta da do capitão do mato no escravismo.

Mesmo assim, ensino é parte, porque a sociedade, mesmo se fosse igualitária, não elimina as clivagens de poder; a libido dominandi não se extirpa; se gere. Abominável é o ensino como volúpia, encantamento com a dominação sobre o néscio, supremacia civilizatória. É preciso reler a história colonialista e escravocrata (Gomes, 2020; 2021; 2022), buscando o olhar da Senzala, não da Casa Grande. Sobretudo, cumpre reconhecer que ensino é o que temos de mais inútil na escola (Demo & Silva, 2021. Teixeira, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos buscando outra escola. Por ironia, consta na BNCC, mesmo como ato falho típico, quando pede a “recriação da escola” (2018:462). Não é crível; é bravata. Mas ouviu o galo cantar. Uma das razões para buscar outra escola é superar o esnobismo do ensino na escola, uma entidade feita para “ensinar”, não para “aprender”. Até hoje, a escola não é do aluno – no sentido de ele ser a razão da escola, tal qual o filho é a razão da família – é do professor, do diretor, do prefeito. A escola não é uma instituição dedicada à aprendizagem do aluno, sua formação integral e interdisciplinar, inteiriça, holista. Atividades de aprendizagem nunca foram seu foco; só atividades de ensino. Repassar o currículo é que conta, completando sua missão. Se os alunos aprendem não é exigido, apenas se supõe, uma vez dado o ensino. Enorme mentira escolar para a grande maioria dos alunos mais pobres, excetuando-se dois casos: da escola privada, que,

mesmo tendo uma proposta pedagógica neoliberal retrógrada, é efetiva para passar nos vestibulares preferenciais; da escola federal, a melhor escola do país, pública por sinal, por surpresa ou por contradição, mas com cobertura de 1%, seletiva, pequeno-burguesa. Não estamos sabendo retirar a escola do passado colonialista escravocrata, e esta dificuldade é azedada sobremaneira pela mania do ensino. Ensino sempre haverá, mas não pode ser mania. A melhor parte da escola é a chance de aprender como autor, pela qual é possível desenhar chances emancipatórias. Até hoje, a escola gira em torno da aula de 50 minutos, uma inutilidade clamorosa, já que, se estivermos interessados em contribuir para a formação do aluno, não em sua domesticação, 50 minutos só servem à aula do professor. O aluno persiste vítima de aula (Demo, 2017).

Para aprender, o aluno precisa ler, estudar, pesquisar, elaborar, argumentar e tais atividades de aprendizagem (Demo, 2018) não constam na didática escolar; consta, sim, enfaticamente, repassar o currículo. Deste cuida-se religiosamente. A escola é uma entidade alienígena (foi imposta de fora) e alienada (feita para domesticar). Ensinar é a arma principal da exclusão escolar, ao lado da pobreza de grande parte dos alunos. A função docente é de estar à altura do aluno – este como parâmetro – como mediador solícito. Quem é mediador solícito, obsequioso, não ensina; aprende junto.

Educação como ensino é um projeto eurocêntrico colonizador, desrespeitoso do aluno e da história – este ensino morreu em maio de 68. O professor agarrado ao ensino não toma o aluno a sério, nunca esteve à altura do aluno, não o merece. A relação pedagógica entre professor e aluno (pais e filhos) não é de um lado por cima, outro por baixo, mas de parceria rival e cooperativa, complexa. O que energiza esta relação no professor é pôr-se à altura do aluno, cuidar da autoria dele, de sua emancipação, de seu desenvolvimento. Currículo é instrumento, meio, que precisa ser desconstruído e reconstruído, não ensinado. Sobretudo aluno é a razão do professor, não o contrário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, HORKHEIMER, MARCUSE, BENJAMIN, HABERMAS. 1970. **Kritik und Interpretation der Kritischen Theorie**. T.W.A. Reprint-Edition. Cuba-Lichtenstein.
- ADORNO, HORKHEIMER, MARCUSE. 1970. **Kritische Theorie der Gesellschaft**. T.W.A. Reprint-Edition. Cuba-Liechtenstein.
- ADORNO, T. et alii. 1972. **Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie**. Luchterhand. Berlin.
- BACHELARD, G. 1986. **O Direito de Sonhar**. DIFEL, São Paulo.
- BACHELARD, G. 1996. **A Poética do Devaneio**. Martins Fontes, São Paulo.
- BACHELARD, G. 2009. **A Filosofia do Não**. Presença, São Paulo.
- BARTHES, R. 1977. **The Death of the Author**. Hill, New York.
- BARTHES, R. 1996. **Aula**. Cultrix. https://drive.google.com/file/d/1mUHn8CF0A-Ej5t_5-EfUAOcWICHjrc8/view

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BLOCH, E. 1959. **Das Prinzip Hoffnung**. 2 Bände. Suhrkamp. Frankfurt.

BLOCH, E. 1961. **Zur Ontologie des Noch-Nicht-Seins**. Suhrkamp. Frankfurt.

BORNHEIM, G.A. 1983. **Teoria, Praxis**. Editora Globo, Porto Alegre.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. 1975. **A Reprodução** - Elementos para uma teoria do sistema educativo. Francisco Alves, Rio de Janeiro.

CHATELET, F.F 1972. **Logos e Práxis**. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

CORTI, A.P., CÁSSIO, F., STOCO, S. (Orgs.). 2023. **Escola Pública – Práticas e pesquisas em Educação**. Editora UFABC, Santo André.

CRIBB, J. & SARI, T. 2010. Open Science: **Sharing Knowledge in the Global Century**. Cairo Publishing, N.Y.

DAWKINS, R. 1998. **The Selfish Gene**. Oxford University Press, Oxford.

DEACON, T.W. 2012. **Incomplete Nature** – How mind emerged from matter. W.W. Norton & Company, N.Y.

DEMO, P. & SILVA, R.A. 2021. **Efeito desaprendizagem na escola básica**. Amazon - <https://drive.google.com/file/d/1jnLdc4Eie3zY0eDbmfMrz6Kac17kVqj0/view>

DEMO, P. 2006. **Pobreza Política - A pobreza mais intensa da pobreza brasileira**. Autores Associados, Campinas.

DEMO, P. 2011. **A força sem força do melhor argumento** – Ensaio sobre novas epistemologias virtuais. Ibict, Brasília.

DEMO, P. 2017. **Vítima de aula** – Algumas razões por que não se aprende na escola brasileira - <https://drive.google.com/file/d/1uZhWU7kThm6UEa3XDXEE1koGBXNFSzf6/view>

DEMO, P. 2018. **Atividades de Aprendizagem** – Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. SED/Gov. MS, Campo Grande - <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4cjsb77-/view>

DEMO, P. 2023. **Ensino Cândido** - <https://pedrodemo.blogspot.com/2023/06/ensaio-937-ensino-candido.html>

DESMOND, M. 2023. **Poverty**, by America. Independently Published (Crown, N.Y.).

DYSON, F. 2006. **The Scientist as Rebel**. New York Review Books, New York.

FEYERABEND, P. 1977. **Contra o Método**. Francisco Alves, Rio de Janeiro.

FEYERABEND, P. 1979. **Erkenntnis für freie Menschen**. Suhrkamp, Frankfurt.

FIRESTEIN, S. 2012. **Ignorance** – How it drives science. Oxford University Press, Oxford.

FOUCAULT, M. 2000. **A Ordem do Discurso**. Loyola.

FREIRE, P. 1989. **A Importância do ato de ler**. Cortez, São Paulo
http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf

FREIRE, P. 1997. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

GOMES, L. 2020. **Escravidão**. Vol. 1 – Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Globo Livros.

GOMES, L. 2021. **Escravidão** – Vol. 2 – Da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de dom João ao Brasil. Globo Livros.

GOMES, L. 2022. **Escravidão** – Vol. 3 – Da Independência do Brasil à Lei Áurea. Globo Livros.

GRAEBER, D. & WENGROW, D. 2022. **O Despertar de Tudo** – Uma nova história da Humanidade. Companhia das Letras.

GRAEBER, D. 2023. **Pirate Enlightenment, or the Real Libertalia**. Farrar, Straus and Giroux.

HANNAH-JONES, N. et alii (Eds.). 2021. The 1619 Project: **A new origin story**. One World.

KAKU, M. 2022. **The God Equation**: The quest for a theory of everything. Doubleday Books.

KELLNER, D. 1995. **Media & Culture** – Cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern. Routledge, New York.

KOLAKOWSKI, L. 1972. **Positivist philosophy** - From Hume to the Vienna Circle. Penguin Books, London.

LATOUR, B. & WOOLGAR, S. 2013. **Laboratory Life** – The construction of scientific facts. Princeton U. Press.

LATOUR, B. 2013. **An Inquiry into Modes of Existence** – An anthropology of the moderns. Harvard University Press, Cambridge.

MARKOVITS, D. 2021. **A Cilada da Meritocracia**. Intrínseca.

MATOS, O.C.F. 1989. **Os Arcanos do Inteiramente Outro** – A Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução. Brasiliense, São Paulo.

MISIASZEK, G. 2018. **Educating the global environmental citizen**: understanding ecopedagogy in local e global contexts. Routledge.

NIELSEN, M. 2012. **Reinventing Discovery**: The New Era of Networked Science. Princeton University Press, Princeton.

PINKER, S. 2018. **Enlightenment Now**: The case for reason, science, humanism, and progress. Viking, N.Y.

PINKER, S. 2022. **Racionalidade** – O que é, por que parece estar em falta, por que é importante. Intrínseca.

POPPER, K.R. 1959. **The Logic of Scientific Discovery**. Hutchinson of London, London.

POPPER, K.R. 1967. **El desarrollo del conocimiento científico** - Conjeturas y refutaciones. Paidós, Buenos Aires.

- POSKETT, J. 2022. **Horizons: The global origins of modern science**. Mariner Books.
- PUCCI, B. (Org.). 1995. **Teoria Crítica e Educação - A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Vozes, Petrópolis.
- REICH, J. 2020. **Failure to disrupt: Why technology alone can't transform education**. Harvard U. Press.
- ROSA, H. 2019. **Resonance: A sociology of our relationship to the world**. Polity.
- ROSEN, L. 2012. **iDisorder: Understanding Our Obsession with Technology and Overcoming Its Hold on Us**. Palgrave Macmillan, N.Y.
- ROUDINESCO, E. 2022. **O Eu Soberano – Ensaio sobre as derivas identitárias**. Zahar.
- SANDEL, M.J. 2020. **The tyranny of merit: What's become of the common good?** Farrar, Strauss and Giroux.
- SANTOS, B.S. 2019. **O Fim do Império Cognitivo – A afirmação das epistemologias do sul**. Autêntica, Belo Horizonte.
- SAVIANI, D. 2020. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a BNCC**. Autores Associados.
- SCHUMPETER, J.A. 2008. **Capitalism, socialism, and democracy**. Harper Perennial Modern Classics.
- SEGATO, R. 2021. **Crítica da Colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. Bazar do Tempo.
- SELIGMAN, M.E.P. 2002. **Authentic Happiness - Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment**. Free Press, New York.
- SELIGMAN, M.E.P. 2011. **Flourish: A New Understanding of Happiness, Well-Being - and How to Achieve Them**. Atria Books, N.Y.
- SLATER, P. 1978. **Origem e significado da Escola de Frankfurt - Uma perspectiva marxista**. Zahar, Rio de Janeiro.
- STOCO, S. 2023. **Escola pública, por que mesmo?** In Corti et alii, *Escola Pública – Práticas e pesquisas em Educação*. Ed. UFABC, Santo André, p. 19-29.
- TEIXEIRA, A. 1994. **Educação não é privilégio**. Edit. UFRJ.
- THEODORO, M. 2022. **A sociedade desigual: Racismo e branquitude na formação do Brasil**. Zahar.
- THERBORN, G. 1972. **La Escuela de Frankfurt**. Editorial Anagrama, Barcelona.
- TIBA, Içami. 2007. **Disciplina - Limite na medida certa**. Integrare Editora, São Paulo.
- TIBA, Içami. 2007a. **Quem Ama, Educa!** Integrare Editora, São Paulo.
- TURKLE, S. 2011. **Alone Together – Why we expect more from technology and less from each other**. Basic Books, N.Y.

TURKLE, S. 2015. **Reclaiming conversation**: The power of talk in a digital age. Penguin, N.Y.

TWENGE, J.M. 2017. **iGen**: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood – and what that means for the rest of us. Atria Books, Amazon.

VASQUEZ, A.S. 1977. **Filosofia da Praxis**. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

WIGGERSHAUS, R. 2002. **A Escola de Frankfurt** - História, desenvolvimento teórico, significação política. DIFEL, São Paulo.

WILKERSON, I. 2021. **Casta**: As origens de nosso mal-estar. Zahar.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.