

O OUTRO MENTE? Verdades e mentiras do pedagógico¹

Loïc Chalmel
Laboratoire CIVIIC – Université de Rouen

Resumo

O artigo discorre sobre a idéia de um “outro”, presente tanto na história do pensamento filosófico quanto na do pensamento pedagógico, trazendo, para tanto, a filosofia, a psicanálise e o pensamento educacional. Ele problematiza a idéia de um “livre arbítrio”, presente na tradição teológica, e a de “autonomia”, trazida pela filosofia, como idéias afins e nos remete à reflexão de diferentes pensadores – Erasmo, Kant, Freud, Rousseau, dentre outros – sobre a questão. A intenção deste texto é demonstrar que a idéia de um “outro” se constrói como uma herança dentro do pensamento educacional e como isso ecoa contemporaneamente em nossos discursos educacionais e em nossa compreensão das relações no campo educacional.

Palavras-chave: Alteridade; História da Educação; Pensamento Pedagógico

Abstract

This article discuss about the idea of a “other” present both in history of philosophical and pedagogical thoughts, for that, it brings philosophy, psychoanalysis and the educational thought. It puts in doubt the idea of a “free will” present in the theological tradition, and also the idea of “autonomy”, brought by philosophy, as similar ideas, and reminds us of the thoughts of different philosophers - Erasmo, Kant, Freud, Rousseau, among others - about the question. The purpose of this work is to demonstrate that the idea of a “other” is built like an inheritance inside the educational thought and how it is still present in our educational speeches and in our comprehension of the relations on educational field.

Keywords: Alterity; History of Education; Pedagogical Thought

Homo sum et nihil humanum me alienum a puto (Térence)
Sou homem e nada do que diz respeito à humanidade me é estranho

Sobre quais ombros estamos erguidos?

A temática do “OUTRO na história e na filosofia” ressoa, para o historiador das ideias pedagógicas, com o convite outrora feito por Bernard de Chartres a seus alunos:

Somos como anões sobre ombros de gigantes. Vemos melhor e mais longe do que eles, não que nossa vista tenha maior alcance ou que nosso tamanho seja maior, mas porque somos carregados e elevados por sua estatura gigantesca².

Convite a elevar-se, portanto, a não ser que se queira arriscar uma visão rasante, atrofiada e singular do OUTRO, sem ligação com o pensamento universal. Claro, mas ainda seria preciso instalar-se sobre os “bons” ombros, suficientemente altos para elevar-se acima das redes de ideias e práticas que percorrem a história das ideias pedagógicas, suficientemente estáveis para ali assentar as fundações de um edifício teórico singular em sua relação com a herança. Escolher também é renunciar... mesmo que se possa, em função de necessidades retóricas, mudar de ombros no intuito de adotar um diferente ângulo de visão.

Escolhemos, portanto, construir o quadro teórico da nossa reflexão em torno de quatro abordagens: teológica, filosófica, psicanalítica e, por fim, pedagógica. No que diz respeito às duas primeiras, qualquer reconstituição histórica exaustiva dos debates sobre o estatuto do OUTRO, discípulo, aluno, aprendiz, etc., os quais atravessam o campo da história das ideias, é naturalmente fora de propósito.

Porém, almejamos submeter ao conflito das interpretações duas controvérsias fundamentais em torno de um conceito vizinho: o do “livre arbítrio” para os teólogos, secularizado em “autonomia” junto aos filósofos. Quatro ombros (quatro “belvederes” como diriam os italianos) serão, portanto, necessários: sucessivamente, os de Erasmo de Roterdã e de Martinho Lutero, e ainda os de Jean-Jacques Rousseau e de Emmanuel Kant.

A perspectiva psicanalítica, que em seguida se abre para nós acima dos ombros de Sigmund Freud, parece-nos complexificar o modelo racional, ao mesmo tempo em que o ilumina com uma nova luz em torno do conceito central de transferência.

Finalmente, algumas grandes figuras pedagógicas, Comenius, Pestalozzi, em primeiro plano, Steiner, Korzack e Freire, em segundo plano, passarão a testemunhar da invenção do OUTRO no espaço dialético teorias/práticas, em função dos contextos e universos culturais de referência.

Como qualquer questão essencial para desembaraçar a complexidade do encontro pedagógico, aquela referente à relação com o outro procede, para o historiador, da herança. Mas, quem diz herança também diz testamento. Ora, qual é a natureza do testamento? Em que estado ele chegará até nós? Como ressoa com nossas abordagens contemporâneas da relação na educação? E, afinal, seríamos herdeiros sem testamento?

O que Deus fala

“Porque havemos de combater as feras”. É assim que o próprio Erasmo de Roterdã (1469-1536) qualifica, em uma carta de 8 de março de 1526, a improvável queda de braço que o opôs, contra sua própria vontade, a Lutero e a seus discípulos em torno da questão essencial do livre arbítrio.

Existem marcos cronológicos imutáveis na história da humanidade: 800, a coroação do Imperador Carlos Magno, 1492, a descoberta do novo mundo, 1969, Armstrong põe os pés na lua. Aquele datado de 28 de março de 1519, quando Martinho Lutero (1483-1546), o reformador, pega a pena para propor a Erasmo, o humanista, 17 anos mais velho, liderar o movimento que desencadeou na Alemanha, é ignorado pela maioria: “Temos os mesmos inimigos, e amigos em comum...”. Do ponto de vista ideológico, este primeiro contato, todavia, acarretou uma partilha espacial e cultural da Europa educativa, da qual certamente vivemos ainda hoje as consequências.

O humanismo de Erasmo é carregado pelo desabrochar da religião cristã na tradição clássica. Ele mistura satisfação estética e disciplina intelectual. Buscando destacar as letras antigas de sua tradição pagã ao nelas perceber o modelo de virtudes sãs e naturais, ele almeja, no mesmo movimento, restaurar as fontes da revelação cristã em sua pureza primitiva. O humanista quer assim regenerar o homem ao purificar a religião e sacralizar a cultura.

Exegeta e comentarista, Erasmo não aprecia tanto as controvérsias e não busca o combate, mesmo quando se trata de pregar aos outros a paz que ele traduz em suas obras. Porém, perante a mensagem de harmonia do humanismo cristão vindo de Roterdã e da Basiléia ergue-se o ensinamento revolucionário do evangelismo luterano, oriundo de Wittenberg.

Em 1519, Lutero permanece um monge marcado por uma infância difícil e uma formação religiosa insuficiente, que encontrou em São Paulo o desencadeador de suas teorias da liberdade do cristão perante a lei e da impotência absoluta deste em conseguir sua salvação sem as intervenções graciosas de Deus. Essas duas teses essenciais são a da justificação pela fé e a da liberdade cristã.

Não há dúvidas quanto ao fato da fé-confiança não ser o produto de nossas obras ou méritos, ela nos vem de Jesus-Cristo e nos é graciosamente prometida e dada (Strohl, 1931, p.105)

[...] O cristão é um livre senhor de todas as coisas e não submisso a ninguém – pela fé. O cristão é um servidor de todas as coisas e submisso a todos (Luther, 1996, p.27).

Afinal, o destino terrestre do homem permanece, portanto, marcado por uma impotência radical e, em seu desespero, agarra-se a uma justificativa completamente

externa: “A salvação dada por Deus sem nenhum mérito de nossa parte” (Strohl, 1931, p. 311).

A teoria da justificação pela fé resulta em parte da experiência pessoal de Lutero e, em parte, de suas meditações sobre a bíblia. A súbita revelação de sua própria justificação, ao final de 1518, e sua consequência, a gratuidade total da salvação, constituem o famoso “episódio da torre” que marca uma completa mudança do equilíbrio interno do reformador de Wittenberg, assim como uma consolidação de sua doutrina.

De um ponto de vista mais político, Lutero consegue o apoio da quase totalidade da opinião alemã, muito hostil aos principados eclesiásticos e à excessiva tributação.

Em 30 de maio de 1519, Erasmo, que não deseja nada além da exasperação do conflito, rejeita a proposta de Lutero. Preso entre um reformador cujos exageros ele desaprova e a facção conservadora da Igreja, ele sabe ser impossível qualquer neutralidade. Porém, embora o universo de Erasmo pareça inconciliável com o ensinamento doutrinário e a conduta política de Lutero, é, sobretudo, o medo do xiismo, por ele pressentido, que o empurra a engajar o humanismo em um combate sem perspectiva de êxito.

O primeiro elemento da controvérsia é publicado em 1524 sob a forma de um curto balanço baseado nas Escrituras: *De libero arbitrio*. Nesse pequeno tratado, Erasmo examina se a vontade humana está apta a livremente determinar a ação e o pensamento diante da vontade divina, ou se ela é objeto de um determinismo ou de um fatalismo, permitindo afirmar, como o faz Martinho Lutero, ser ela determinada em cada um de seus atos por forças alheias ao seu domínio. O livre arbítrio opõe-se assim, de certa maneira, à idéia de destino.

Este discreto pleito em favor do humanismo cristão, cujo desenvolvimento é irremediavelmente travado pelo xiismo luterano, funda-se no princípio segundo o qual as teses do determinismo absoluto (John Wyclif, Santo Augustino) tendem a levar os homens carnaís à impiedade. Erasmo defende, com sua exegese e o apoio que busca junto aos Pais da Igreja, a existência de uma forma de livre arbítrio e afirma em particular que:

- o cristão, dividido entre o peso da concupiscência carnal e a solitação do espírito, triunfará com a ajuda de Deus e produzirá boas obras;
- a natureza humana não cessa de colaborar para sua salvação;
- o homem não é apenas um instrumento na mão de Deus, mas participa efetivamente de sua salvação;
- os textos sobre a inclinação do homem ao pecado comprovam mais a necessidade da graça que a inexistência do livre arbítrio.

Erasmo descreve assim o quadro de uma possível colaboração entre este Infinito que Deus representa e este elemento limitado, porém não negligenciável, representado pelo homem: o *concursum*. Dentre os três “momentos” que determinam nossos atos, a inspiração, a volição e a execução, Erasmo atribui à graça a inteira responsabilidade dos dois extremos (inspiração e execução), mas reivindica para o livre arbítrio uma participação importante no

segundo momento (volição). Segundo ele, o principal erro dos luteranos consiste em alegar que todas as obras do homem constituem pecados, que este não possui nenhum mérito e é movido por uma necessidade absoluta. Conquanto seja necessário atribuir a maior participação à graça, um espaço deve permitir ao homem expressar seu livre arbítrio. Mesmo que o homem tenha recebido tudo de Deus, isso não o impede de ser homem, e embora se considere servidor inútil, ele deve carregar em sua conduta a dignidade de um agente livre e razoável, criado à imagem de Deus. Finalmente, Erasmo assim define o livre arbítrio:

“Uma força da vontade humana graças à qual o homem possa dedicar-se às coisas que concorram para a salvação ou para dela se afastar”.

Como resposta a seu *De liberio arbitrio*, Erasmo recebe de Lutero um verdadeiro ultimato em abril de 1524:

Contenta-te em assistir como espectador à nossa tragédia [...]. Peço-te não publicar obras contra mim, e de meu lado, evitarei escrever contra ti (Mesnard, 1945, pp. 43-44).

O segundo elemento da controvérsia não tardaria a ser publicado: *De Servo Arbitrio* (1525), texto chave para apreender o pensamento religioso luterano. Trata-se de uma obra de grande porte (aproximadamente 300 páginas), polêmica e radical. *De liberio arbitrio* é ali qualificado como ridículo, impiedoso, e Erasmo como ignorante e medíocre exegeta.

Lutero coloca a questão do livre arbítrio à maneira de uma equação lógica: ou ele tem o verdadeiro poder de conduzir-nos à salvação e, nesse caso, a graça torna-se inútil, ou ele não possui esse poder e não se trata de nada além de uma palavra vazia, com a qual os sofistas enganam os demais. Assim, Lutero nega com a sua exegese a existência de qualquer forma de livre arbítrio, afirmando em particular que:

- é preciso chamar os cristãos para a consciência e revelação interior;
- se a doutrina do livre arbítrio fosse aceita, isso acabaria com a paz interior;
- o homem deve render-se ao livre arbítrio divino.

Os luteranos teriam a última palavra e a querela em torno do livre arbítrio marca, sim, o fim do humanismo cristão em sua primeira forma. E, conquanto seja possível e razoável historicamente falar de um xiismo da Igreja a partir dessa questão, igualmente é legítimo pensar em um xiismo na concepção da relação ao OUTRO, em particular na relação educativa. Com efeito, não é anódino dirigir-se a um indivíduo determinado por um destino sobre o qual ele não tem controle, ou a um *alter ego* capaz de autonomia, pelo menos no que tange ao *querer*.

O Iluminismo e os autonomistas

O debate à distância entre o filósofo genebrês e o mestre de Königsberg, mesmo que pareça mais apaziguado (por ser indireto), no fundo não é muito diferente da queda de braço travada entre Erasmo e Lutero sobre a questão do livre arbítrio.

Rousseau, em seu *Emile ou de l'éducation*, postula que a educação, “[...] tudo que não temos ao nascer e precisamos ao crescer” (Rousseau, 1966, p.39), nos é dada por três tipos de mestres:

Essa educação vem-nos da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (Rousseau, 1966, p.40).

Assim, para ser “bem criado”, é necessário que as lições dadas pelos três mestres do homem não se contrariem. Qualquer cacofonia é sinônimo de herança e incoerência. Rousseau deduz paradoxalmente dessa necessária coerência a impossibilidade do processo educativo: ensinar a outrem é uma profissão impossível! Existe, contudo, uma ponta de esperança se dois dentre os mestres aceitam conformar seus atos com aqueles do terceiro:

Ora, dessas três educações diferentes a da natureza não depende de nós; a das coisas só em certos pontos depende. A dos homens é a única de que somos realmente senhores e ainda assim só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que cercam uma criança? [...] Tudo o que se pode fazer, à força de cuidados, é aproximar-se mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la. Que meta será essa? A própria meta da natureza; isso acaba de ser provado. Dado que a ação das três educações é necessária à sua perfeição, é para aquela sobre a qual nada podemos que cumpre orientar as duas outras [...] (Rousseau, 1966, p.41).

A educação, portanto, será natural ou não será. Acompanhar o desenvolvimento do homem natural conduz ao respeito fundamental de sua autonomia, de sua faculdade de pensar e de se pensar por si mesmo. A educação trata de unidade, de estruturação da identidade. O indivíduo dela é a norma, o preceptorado, a forma:

O homem natural é tudo para si próprio; ele é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que apenas tem relação consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária, cujo valor se encontra em sua relação com o inteiro, ligada ao denominador que é o corpo social. As boas instituições sociais são aquelas que sabem o melhor desnaturar o homem, tirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma outra, relativa, e transportar o eu na unidade comum; de tal maneira que cada indivíduo não se acredite mais um, mas parte da unidade, e seja apenas sensível no tudo [...] Para ser algo, para ser si

mesmo e sempre um, é preciso agir como se fala; é preciso ser sempre decidido sobre as escolhas que devemos fazer, fazê-las com convicção e sempre segui-las. Espero que me mostrem esse prodígio para saber se é homem ou cidadão, ou como faz para ser ambos [...] Essas duas palavras de pátria e cidadão devem ser apagadas das línguas modernas. (Rousseau, 1966, pp. 39-44)

A visão de Kant deforma sensivelmente aquela da autonomia definida por Rousseau. A tutela é assim considerada como o principal obstáculo para uma educação segundo os princípios da razão, uma ligação de dependência entre os mestres e aqueles por eles dominados. O problema é que o dominado apega-se às suas correntes e escolhe deliberadamente “depende”:

A preguiça e a vileza são as causas pelas quais tão grande parte dos homens, depois que a natureza há muito tempo os liberou da heterodireção (naturaliter minores), ainda permanecem de bom grado em estado de menoridade por toda a vida; e esta é a razão pela qual é tão fácil que outros se erijam como seus tutores. É tão cômodo ser menor! Se eu tiver um livro que pensa por mim, um diretor espiritual que tem consciência por mim, um médico que decide por mim sobre a dieta que me convém etc., não terei mais necessidade de me preocupar por mim mesmo. Embora eu goze da possibilidade de pagar, não tenho necessidade de pensar: outros assumirão por mim essa enjoada tarefa. De modo que a estrondosa maioria dos homens (e com eles todo o belo sexo) considera a passagem ao estado de maioridade, além de difícil, também muito perigosa, e provém já os tutores que assumem com muita benevolência o cuidado vigilante sobre eles. Depois de tê-los em um primeiro tempo tornado estúpidos como se fossem animais domésticos e ter cuidadosamente impedido que essas pacíficas criaturas ousassem mover um passo fora do andador de crianças em que os aprisionaram, em um segundo tempo mostram a eles o perigo que os ameaça caso tentassem caminhar sozinhos. Ora, este perigo não é assim tão grande como se lhes faz crer, pois ao preço de alguma queda eles por fim aprenderiam a caminhar: mas um exemplo deste gênero os torna em todo caso medrosos e em geral dissuade as pessoas de qualquer tentativa ulterior (Kant, 1964, pp.481-494).

Libertar-se da tutela, quebrar as correntes da dependência, tornar-se capaz de usar seu entendimento sem a conduta de um terceiro, assim deve ser, segundo Kant, o projeto educativo do Iluminismo. Coragem! *Sapere aude!* Belo convite à libertação das almas e consciências... Porém, além das aparências enganosas, será que o espelho kantiano mostra o mesmo reflexo que aquele de Rousseau?

A questão agrava-se quando colocamos a questão do como (os meios para ali chegar), portanto a questão da educação e da relação com o OUTRO.

Na relação preceptorial, dominante no sonho pedagógico de Emílio, Rousseau faz do mestre uma personagem esperta, assim como a raposa da fábula. Sob as aparências da autonomia desenham-se os contornos de uma tutela que não diz seu nome, mas constitui o

quadro referencial da educação segundo a via natural:

Siga um caminho oposto com seu aluno; que ele acredite sempre ser o mestre, mas que você o seja sempre. Não há sujeição comparável em perfeição àquela que conserva a aparência da liberdade; assim se cativa a própria vontade. A pobre criança que não sabe nada, não pode nada, não conhece nada, não fica à sua mercê? Em relação a ele, será que você não dispõe de tudo que o cerca? Não seria você quem decide usá-lo ao seu bel-prazer? Seus trabalhos, seus jogos, seus prazeres, suas penas, tudo não seria em vossas mãos sem que ele o saiba? Sem dúvida, ele não deve fazer apenas o que ele quer; mas ele deve querer apenas o que você quer que ele faça; ele não deve dar um passo sem que você o tenha previsto, ele não deve abrir a boca sem que você saiba o que ele vai dizer. (Rousseau, 1966, pp. 110-112)

As palavras não dão lugar a equívocos: sujeição, aparência de liberdade, captura da vontade... tutela que não se assume. Trata-se aqui mais de quadro que de ligação. Estranho paradoxo de querer desenvolver a autonomia na dependência... O caráter implícito da ligação, e sua contínua elaboração constituem afinal o *savoir-faire* pedagógico: como tornar a tutela indivisível e construtiva para o OUTRO? De resto, a autonomia de Emílio constrói-se na dependência e pensar por si mesmo transforma-se em pensar como o mestre quer que eu pense. A educação do OUTRO funda-se em um princípio não-igualitário e o mínimo que se possa dizer é que a autonomia encontra-se aqui “construída”.

Vejamos agora como Kant encontra seu caminho. Sem surpresa, onde Rousseau faz nascer a autonomia da ligação indefectível entre um mestre singular e seu discípulo, Kant aposta na força do coletivo:

É, portanto, difícil para cada homem considerado individualmente arrancar-se do estado de tutela, tornado, por assim dizer, uma natureza. Ele chegou a gostar disso e, no momento, encontra-se na total incapacidade de se servir de seu próprio entendimento, porque nunca lhe foi permitido tentar. [...] Mas, é mais provável que um público se esclareça a si mesmo; é até mesmo quase inevitável a partir do momento que se lhe outorgue uma certa liberdade. (Kant, 1964, pp.481-494)

Pensar livremente é um trabalho de equipe. O OUTRO é aqui pensado como parceiro cujo aporte é necessário para minha própria emancipação. A ligação torna-se então sinônimo de força e garantia de independência. Certo, mas apenas nas aparências... Pois no pano de fundo da cena kantiana, os mestres ditam o roteiro nas coxias:

Pois sempre encontrar-se-á alguns seres pensando por si mesmos, mesmo dentre os tutores em exercício da maioria, para rejeitarem eles próprios o jugo do estado de tutela e, em seguida, propagarem em seu entorno o espírito de uma apreciação razoável do próprio valor e da vocação de todo homem a pensar por si mesmo. (Kant, 1964, pp.481-494)

A liberdade tem seus profetas e o OUTRO participa de uma encenação de sua *autonomia*, cuja apropriação das finalidades, “uma verdadeira reforma do modo de pensar”, permanece aleatória. Kant, homem de reforma (etimologicamente “mudança de forma”), aproveita-se da flexibilidade do quadro da organização (organizacional) da sociedade; porém, embora a tutela mude de natureza, permanecendo, contudo, como para Rousseau, benevolente por natureza, ela continua a existir. A autonomia constrói-se na dependência, a esperteza e a ligação permanecem agentes duplos, tanto suportes de um desenvolvimento autônomo quanto transmissores de uma tutela que não se assume.

O pedagogo é (e) a transferência

A teoria psicanalítica supõe o sujeito humano como dividido entre, de um lado, o ator, face social supostamente “objetiva”, e, por outra parte, o actante, face arcana, subjetiva, lugar de fabricação dos sintomas sem o conhecimento do indivíduo.

O ator encarna a superfície social. O actante é aquele que “por baixo” conduz à ação. Quem age? Quem fala nesse sujeito dividido? Essa falta de conhecimento simboliza o lugar no qual se constroem os sintomas, a verdade de nosso desejo inconsciente.

O modelo didático tradicional encena um emissor (o professor) e um receptor (o aluno, o OUTRO) e pressupõe que a qualidade do preparo do encontro e a pertinência dos conteúdos propostos permitirão verificar em contrapartida os adquiridos quando de uma avaliação (feedback). Tais pressupostos delimitam os contornos de um modelo cíclico das aprendizagens.

Este modelo privilegia o enunciado, a mensagem (“o sabor dos saberes”), e ignora o sentido e a significância. Referindo-se à psicanálise, as palavras são carregadas de afetos (em nós ressoam), e a relação do indivíduo com o discurso é, antes de mais nada, uma relação de tipo afetivo. Cada um entende o que é enunciado dentro de um sistema de referências a ele pertencente.

As palavras ouvidas podem evocar algo da vida recalcada e conflituosa que habita o indivíduo. Cada pessoa que eu encontro me inspira algum *senti/ment*³. A simpatia ou antipatia por mim sentida não é necessariamente ligada a esta pessoa, mas ao que ela representa. Ela vem re/presentar (presentar de novo) alguém que pode ser colocado ao nível das imagens que me habitam em séries simpáticas ou antipáticas. Não somos nós que os outros amam ou detestam, mas o que representamos aos seus olhos. Fala-se então de uma transferência, vivida como retorno de algo situado ao nível do inconsciente ou como uma estrutura que se reatualiza quando do encontro. No terreno pedagógico, a transferência age como suporte. Ela fundamenta todo o campo pedagógico. A psicanálise afirma, portanto, que nos atos por nós colocados existem fatores inconscientes.

Ora, como vimos, o *senti/ment* e esta mentira sustentam o edifício pedagógico. É incontestável que o mestre precisa ser amado para existir. Mas o amor não é evidentemente uma finalidade, apenas uma condição prévia (não suficiente) para o acesso aos saberes

(processo freudiano de “sublimação”). Qualquer desenvolvimento exagerado da transferência positiva conduz, através da sedução, à manipulação. A falta de amor induz a rejeição do saber sobre o pretexto da rejeição do veículo (o mestre). O excesso de transferência negativa conduz à depressão, à culpa, às resistências... Visão aristotélica do meio termo...

O desafio pedagógico (segundo Freud impossível de ser vencido) consistiria portanto em transformar esse *sentiment*, necessário mediador do encontro inaugural com o OUTRO, em uma relação de fiança, na falta de confiança, abrindo caminho para um possível “co labor” (colaboração) nas aprendizagens.

Finalmente, a psicanálise parece escrever a mentira em seus fundamentos, através da imagem refletida pelo OUTRO (efeito de transferência).

Ser pedagogo ou saber desdobrar-se

Pedagogos do Iluminismo, Comenius (1592-1670) e Pestalozzi (1746-1827) afirmam juntos o lugar preponderante do homem no cerne da criação. Insistem no dever sagrado dos educadores, aos quais cabe a pesada tarefa de ajudar a criança a preparar seu acesso à vida em boas condições e na urgência da reforma de um sistema educativo falido que não permite “ensinar tudo a todos”. Almejavam substituir ao ensino tradicional escolástico a escola da vida: o ensino deve permanecer concreto para permitir ao aluno sempre julgar com seus próprios recursos sensitivos e intelectuais, sem precisar dos olhos dos outros.

Foi principalmente nos quatro primeiros capítulos de sua *Didactica Magna* (Grande Didática), publicada em 1657, que Comenius desenvolveu os fundamentos ideológicos de sua pedagogia. O fato de conceber o mundo como uma escola conduz a pesquisar sua penetração em todas suas particularidades. Esta busca da verdade é facilitada pela bivalência do indivíduo, ao mesmo tempo objeto e sujeito do mundo: ele é objeto de um universo do qual faz parte integrante e sujeito atuante para dele entender os mecanismos e interpretá-los. Nessas bases teóricas, Comenius atribue ao mestre e ao aluno seus papéis respectivos na obra educativa: a criança não é considerada o recipiente vazio em que o mestre precisa amontoar conhecimentos já que ela possui em si os princípios fundamentais permitindo-lhe adquiri-las. Um equilíbrio deve, portanto, instalar-se entre ambas as partes, o sábio não sufoca mais o discípulo feito à sua imagem. As boas relações entre o mestre e seu aluno conduzem a uma integração sucedida deste na classe em primeiro lugar, e depois na sociedade. O contrato tácito entre ambas as partes, impõe-lhes a busca conjunta do melhor caminho possível a seguir para que o aluno alcance o mestre na sua compreensão do mundo.

Ao abrir o retábulo comeniano, podemos ver três quadros fundadores. O painel central coloca os fundamentos éticos da relação com o OUTRO, os painéis laterais precisam os contornos de uma ação fundada em uma ética de convicção de um lado, e as vias da natureza do outro:

1. Os filósofos chamam o homem de microcosmo, compreendendo, de modo obscuro, todas as coisas que se vêem por toda a parte amplamente espalhadas pelo universo (macrocosmo). Em consequência disso, a mente do homem que entra no mundo compara-se com muita razão a uma semente ou a um caroço, no qual, embora não exista ainda em ato a figura da erva ou da árvore, todavia, nele existe já de fato a erva ou a planta, como se torna evidente quando a semente, metida debaixo da terra, lança para baixo as raízes e para cima os rebentos, os quais, pouco depois, por uma força ingênita, se alongam em ramos e em ramagens, se cobrem de folhas e se adornam de flores e de frutos (Comenius, 1992, p.61).

2. Não é necessário, portanto, introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o gérmen em si mesmo e fazer-lhe ver qual a sua natureza. Por isso, aceitamos que Pitágoras costumava dizer que era tão natural ao homem saber tudo que, se um menino de sete anos fosse prudentemente interrogado acerca de todas as questões de toda a filosofia, com certeza que poderia responder a todas, precisamente porque a luz da razão é a forma e a norma suficiente de todas as coisas. Simplesmente agora, após a queda, que o obscurece e confunde, é incapaz de se libertar pelos seus próprios meios; e aqueles que deveriam ajudá-lo não contribuem senão para aumentar o embaraço em que se encontra (Comenius, 1992, p.61).

3. E, onde mestres e alunos não faltam, tampouco podem faltar os livros; os livros divinos, claro! Pois cada um tem diante de si, em todo lugar e sempre, o grande livro da Criação, o mundo; por conseguinte, é preciso que se aprenda a ler nele! Cada um tem também um livro menor em si mesmo, isto é, seu espírito, que se abre de bom grado graças a todas as verdades inatas, a todos os desejos inatos, e a todos os impulsos inatos; que cada um aprenda portanto a folhear este livro! E o terceiro livro divino, o livro das revelações de Deus, é facilmente acessível a cada povo, já que ele é traduzido em línguas vivas ou pode lê-lo. Enfim, outros bons livros tampouco podem faltar, à condição de dedicar-se a compô-los.

A imagem da relação ao OUTRO, refletida pelo tríptico de Comenius, remete-nos ao debate teológico precedentemente evocado quanto à questão do livre arbítrio. O saber potencial é uma dádiva da graça; a relativa autonomia uma consequência do livre arbítrio. O método consiste em uma descoberta autônoma e progressiva das dádivas da graça divina pelo domínio progressivo dos saberes. Embora apresente as aparências da liberdade, todavia permanece fundada no reconhecimento de uma suprema tutela, a vida na terra sendo apenas percebida como propedêutica à universidade celestial!

Po sua vez Pestalozzi também aborda a questão da autonomia na relação com o OUTRO. Na perspectiva do autor do “Método”, o desenvolvimento autônomo do pensamento da criança encontra suas raízes na relação de amor fundamental entre mãe e

filho. O amor recebido e compartilhado permite “amar a si mesmo”, antes de acessar, através da escola, a um pensamento autônomo pela prática de atividades autônomas. A mãe encarna a graça. Porém, seria por isso a autonomia pestalozziana sinônimo de liberdade?

Foi em seu *Journal sur l'éducation de Jakob* que o pedagogo suíço pareceu aproximar-se mais do tríptico livre arbítrio, autonomia, liberdade. Na continuidade de Comenius, o discípulo de Rousseau leva-nos consigo nos caminhos do mundo:

É na livre sala de aula da natureza inteira que conduzirás teu filho pela mão: instruí-lo-ás pelas montanhas e pelos vales. É nesta livre sala de aula que seu ouvido abrir-se-á às intenções de teu ensino. A dificuldade das línguas e da geometria será para ele substituída pela liberdade; mas, que nestas horas de liberdade, a natureza ensine antes de ti. Se, durante estas horas, ensinas-lhe algo outro, que a alegria que te outorga a busca de tua arte não te conduza, se por acaso objetos da natureza desviarem-no de teu ensino, a não deixá-lo inteiro ao pleno gozo da natureza que a ele se impõe. Ele deve sentir, sentir plenamente, que é a natureza que aqui ensina, e que não fazes mais do que deslizar delicadamente de seu lado, acompanhando-o de tua arte; quando o pássaro gorjeia de modo charmoso e que um novo inseto trepa ao longo da folha, interrompe então teu exercício de língua: o pássaro ensina, assim como o inseto, mais e melhor. Cala-te. (Soëtard, 1995)

Porém, onde Rousseau faz da esperteza uma virtude pedagógica cardinal, Pestalozzi, o pragmático, prefere reintroduzir o constrangimento alternando assim entre ética de convicção e ética de responsabilidade:

Porém, nas poucas horas em que se deve formar a aptidão necessária a se trabalhar um ao outro, não te deixa atrapalhar. Que estas horas sejam pouco numerosas, mas que nada possa substituí-las. Ao contrário, que o sério reine totalmente, e zela, o tanto quanto puder, para que nenhum evento atraente venha interrompê-lo ou distraí-lo durante estas horas, que todo o que se apresente seja definitivo e irremediavelmente descartado. Que não se desenvolva o menor lume de esperança de poder subtrair-se a esta necessidade. Tal esperança tirar-lhe-ia toda tranquilidade, ao passo que a plena convicção que não se pode escapar faz esquecer até o próprio desejo de escapar. É aqui que a natureza e a inclinação à liberdade devem absolutamente ser contrariadas.[...] (Soëtard, 1995)

Pestalozzi beira a fronteira entre liberdade, obediência e dever social. A preparação da criança para seus deveres sociais exige que sua liberdade seja contrariada “completamente e sem esperança”. Nada de meio termo, portanto. A outorga da liberdade depende do mestre, este agente duplo: “a liberdade é um bem e a obediência também o é”. Ainda o meio termo... O bom mestre é persuadido da benfeitoria da liberdade (a natureza ensina melhor que os homens), como também da necessidade de habituar o OUTRO à obediência, em meio a uma educação livre... Medimos aqui o paradoxo da posição pedagógica. Pestalozzi não se deixa enganar e sabe que qualquer constrangimento produz a desconfiança, ao passo

que o acompanhamento pedagógico funda-se na confiança!

Nosso pequeno florilégio de pedagogos poderia ter nos levado a examinar ainda o pensamento de Paulo Freire que, ao pretender que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1974), parece ecoar com Comenius e Pestalozzi, ou ainda aquele de Rudolph Steiner cuja finalidade do projeto antropológico é dar sentido e objetivo à vida do homem ocidental:

L’esprit de l’homme doit toujours se réincarner, cette loi veut qu’il transporte les fruits d’une vie précédente, dans la suivante [...] L’esprit qui se réincarne ramène son destin de ses incarnations précédentes [...] Ce destin, qui est l’œuvre propre de l’homme, c’est le karma.

Ao educar o OUTRO, é possível, segundo Steiner, regularizar e modificar seu carma pela introdução ao conhecimento do mundo suprasensível. Por fim, o pensamento de Janus Korczak que “a criança não se torna um homem, já o é”, abala toda uma série de representações sobre a inferioridade suposta, a natureza diferente e a imaturidade da infância:

A criança é como um estrangeiro em uma cidade desconhecida, da qual não conhece a língua nem os costumes nem a direção das ruas [...] Amiúde, ela prefere virar-se sozinha, mas se for complicado demais, ela pede conselho. Ela precisa então de um informador educado. (Korczak, 1929)

Epílogo

Talvez fosse temerário chegar, a partir desse panorama sucinto da relação ao OUTRO, conclusões por demais apressadas. Resta, todavia, que a trilogia livre arbítrio, autonomia, liberdade, assenta à relação, fosse ela pensada por teólogos, filósofos, psicanalistas ou pedagogos. De um ponto de vista metodológico a tensão entre verdade e mentira parece estruturar o campo da relação. Mas se o OUTRO MENTE, como dizer a verdade ao OUTRO?

Notas

¹ Tradução do francês: David Yann Chaigne (davidyannchaigne@yahoo.com.br)

² Citação de Bernard de Chartres (1120), endereçando-se a seus alunos. In Riché, P., Verger, J. (2006). *Des nains sur les épaules de géants. Maîtres et élèves au Moyen Age*. Paris : Tallandier

³ Em francês, trocadilho formado a partir de *sentir* (sentido, particípio passado do verbo sentir) et *ment* (mente, flexão da terceira pessoa do presente do verbo mentir), remetendo à palavra *sentiment* (sentimento). N.d.T.

Referências bibliográficas

- VATTIMO, Gianni. O fim da modernidade. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- CHANTRAINE, G. *Erasme et Luther, libre et serf arbitre*. Namur: Presses Universitaires, 1991.
- COMENIUS, J.-A. *La Grande Didactique*. Paris: Klincksieck, 1992.
- ERASME. *Essai sur le libre arbitre*. Alger: Chaix, 1945.
- FREIRE, P. *La pédagogie des opprimés*. Paris: La Découverte, 2001.
- FREUD, S. *Cinq psychanalyses*. Paris: PUF, 1993.
- KANT, E. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In *Berlinische Monatsschrift*, n°4 (1784), pp. 481-494, Insel, Frankfurt/Main: édité par W. Weischedel, tome VI. 1964.
- KORCZAK, J. *Le droit de l'enfant au respect*. Paris: R. Laffont, 1979.
- LUTHER, M. *De la liberté du chrétien*. Paris: Points, 1996
- LUTHER, M. *Du serf arbitre*. Paris: Gallimard, Folio essais, 2001.
- MESNARD, P. *Introduction à l'Essai sur le libre arbitre*. Alger: Chaix, 1945.
- ROUSSEAU, J. J. *Émile ou de l'éducation*. Paris: Granier-Flammarion, 1966.
- SOËTARD, M. Journal de Pestalozzi sur l'éducation de son fils. In *Etudes de Jean-Jacques Rousseau*, n°6, Montmorency, Musée Jean-Jacques Rousseau, 1995.
- STEINER, R. *Philosophie de la liberté*. Paris: PUF, 1923.
- STROHL, H. *La substance de l'Évangile selon Luther. Témoignages choisis, traduits et annotés par Henri Strohl doyen de la faculté de théologie protestante de Strasbourg*. Paris: la Cause, 1931.
- STROHL, H. *Luther. Sa vie et sa pensée*. Strasbourg: Oberlin, 1953.
- TEUTSCH, Ch. *La controverse contre Luther et Erasme sur le libre arbitre*. Strasbourg. Thèse de Théologie, 1853.

Correspondência

Loïc Chalmel – professor do Laboratoire CIVIIC, da Université de Rouen – França.

E-mail: loic.chalmel@wanadoo.fr

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
