

A Educação da Desmemória e a Cultura do Esquecimento - UMA BREVE CARTOGRAFIA

Edson da Silva Augusta¹

RESUMO: Pretendo fazer um breve mapeamento da *questão educação e escola*, no mundo que se qualifica como moderno e muitas vezes como pós-moderno, pela perspectiva da despotencialização da dimensão mnemônica na educação escolar e na cultura contemporânea. Tenho como horizonte de investigação a hermenêutica fenomenológica de Martin Heidegger.

PALAVRAS- CHAVES: Memória; educação; escola, Heidegger; moderno; pós-moderno.

The Education of the Not-Memory and The Culture of the Forgetfulness -- A BRIEF CARTOGRAPHY

ABSTRACT: I intend to do a brief map of the *question education and School*, in the world that is qualified as modern and a lot of times as postmodern, for the perspective of the disablement of the mnemonic dimension in the school education and in the contemporary culture. I have as investigation horizon Martins Heidegger's hermeneutics phenomenological.

KEY WORDS: Memory; education; school; Heidegger; modern; postmodern.

Introdução

Da questão Heideggeriana

O presente texto parte de uma perspectiva, ou tem como rede de suporte, a filosofia de Martins Heidegger. Uma filosofia que se propôs revisar toda a história do pensamento ocidental, ou, o que dá no mesmo: desconstruir a metafísica. É, portanto, uma abordagem não muito comum

¹ Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Pesquisador Assistente do Instituto Brasileiro de Pesquisas Jurídicas, Assessor da Direção dos *Campi* Externos da Universidade Candido Mendes e membro do Grupo de pesquisa “As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania”/PROPED/UERJ, coordenado pela prof^a Nilda Alves. Endereço para correspondência: Rua do Riachuelo, 241/210 sl, Rio de Janeiro, Centro, CEP: 20230-011. E-mail: edson.augusta@pqjuris.com.br ou edsilv50@hotmail.com. ou esilva@candidomendes.edu.br

na área dos estudos educacionais, contudo, a questão abordada não é, de todo, desconhecida dos educadores/pesquisadores cotidianistas e os teóricos pós-críticos do currículo.

Antes de tentar esclarecer o entendimento do que seja metafísica, na perspectiva heideggeriana, devo apresentar, em pouquíssimas palavras, Martins Heidegger. Heidegger nasceu em Messkirch, grão-ducado de Bólen, Alemanha, em 1889 e morreu em maio de 1976, em Freiburg-im-Breisgau. Foi discípulo de Edmundo Husserl. Em 1927 publicou *Ser e Tempo*, livro que o projetou no mundo acadêmico.² O problema abordado por Heidegger é o do esquecimento da questão do *ser* no pensamento ocidental. Heidegger se propôs, em *Ser e Tempo* (e continuou nas obras posteriores) a fazer uma desconstrução/revisão da metafísica nascida, enquanto critério padrão do pensar, com Sócrates/Platão, colocando a questão do encobrimento do *ser* como o problema primeiro do pensamento, determinante da história ocidental e da nossa contemporaneidade.

Nisto a compreensão do que seja a metafísica. Ou seja, desde a antiguidade do pensamento, observou-se que as “coisas” (os entes)³ também davam a entender um para além de si, um seu diverso, uma “não-coisa” (o nada, o ser). Os pensadores pré-socráticos, em especial Parmênides e Heráclito, giravam em torno dessa DIFERENÇA entre a “coisa” e a “não-coisa”. Aquilo que parece já dado não se confina no seu aparecer, no seu apresentar-se, pois tudo comporta um ocultar-se, um NADA. Este nada Heráclito compreendia como sendo mudança, ACONTECIMENTO:

‘Vejo o vir-a-ser’, exclama Heráclito, ‘e ninguém contemplou tão atenta-mente esse eterno quebrar de ondas e ritmo das coisas [...]. Não vos deixeis enganar! É vossa curta vista, e não a essência das coisas, que vos faz acreditar ver terra firme em alguma parte no mar do vir-a-ser e do perecer. Usais nomes das coisas como se estas tivessem uma duração rígida: mas nem mesmo o rio em que entraís pela segunda vez é o mesmo que da primeira vez (HERÁCLITO apud NIETZSCHE, 1983, p. 35).

Platão, assim como os pré-socráticos, também se interrogou sobre a ambiguidade das “coisas” e formulou sua compreensão. Para ele, que concordou que as “coisas” realmente não se esgotam em sua objetividade, contudo, concebendo que aquilo que muda é imperfeito (imperfeição e mudança se assemelham para Platão), e como para ele, e antes para seu mestre Sócrates, o que é perfeito é verdadeiro e por isso não muda, conclui que a “coisas verdadeira” – aquilo que está além das “coisas” – estava fora do mundo dos acontecimentos, das mudanças. Este outro era o *mundo das idéias* e o mundo sensível, onde vivemos, mera cópia imperfeita deste outro. Esse entendimento é o que predominou na história do Ocidente. O *ser* é coisificado em Platão, é entendido como uma *coisa supra-sensível*, estático. Platão inaugura o pensamento que desconhece o *ser*, ou melhor, desconhece

² Veja referências.

³ “Ente significa tudo que de algum modo é: o homem, as coisas, os acontecimentos, até mesmo o nada, enquanto é um nada, isto é, enquanto tem um significado, seja positivo ou negativo para a existência”. (LEÃO, 1989, p. 110).

a diferença ente e ser, ou ainda, o ininterrupto movimento de velar e desvelar do ser em seu ente (HEIDEGGER, 1991).

Eis, em resumo, a concepção de metafísica: o ser é confundido com o ente e ao longo da história aquela é esquecido e encoberto por este. Desta forma, o pensamento Ocidental foi, por mais de dois mil e quinhentos anos, um pensar das “coisas” e um esquecer, e até mesmo um desprezo, pela “não-coisa”.⁴

Da tradição

Forquin (1993, p. 10), discursando sobre a relação entre escola e cultura, afirmara: “Este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhes o nome de cultura”.

Também entendo ser a cultura o que constitui o conteúdo escolar. Contudo, ao que nos “ultrapassa” e “precede” parece-me mais apropriado denominar de *tradição*. Distinção fundamental neste trabalho, já que parto da hipótese de que a cultura moderna se quer como *cultura do esquecimento*, da não-transmissão, e que cultua uma declarada aversão pelo passado:

Já o protestante Pierre de la Ramée, nascido em 1515 e vítima em 1572 da matança de S. Bartolomeu, nos seus *Scholae in liberales artes*, pedira a substituição das antigas técnicas de memorização por novas, fundadas na ‘ordem dialética’, num ‘método’. Reivindicação da inteligência contra a memória que até os nossos dias não deixou de inspirar uma corrente ‘antimemória’, que reclama, por exemplo, uma diminuição das matérias ditas ‘de memória’ nos programas escolares [...] (LE-GOFF, 1990, p. 459).

Assim, a palavra cultura é aqui entendida num sentido mais *lato*, na qual cabe também – contrariamente à idéia de *tradição* – a cultura mercadoria, aquela que se possui como objeto de

⁴ Diante o texto acima é preciso um esdarecimento: A língua ocidental é prisioneira da metafísica – como não poderia deixar de ser, já que se propôs falar somente dos entes (das “coisas”). Heidegger, em *Ser e Tempo*, estica a língua até o limite do possível, a fim de falar de algo que esta não se propôs dizer por 25 séculos. Mas o próprio filósofo abandona esta empreitada. Não temos como fugir da metafísica, ela nos constitui intimamente. A proposta então é toma-la como a riqueza que temos para a compreensão daquilo que ela encobriu (e esqueceu), e assim diferir dela. Desta forma, é no texto como um todo que estará centrado o meu esforço de desvio da metafísica, portanto, não evitarei frases ou palavras dicotômicas como essência, interior, substrato, etc. É através da sintaxe que me proponho esquivar da atração metafísica, sendo assim, neste texto coordenação e coexistência serão tão presente quanto subordinação e sucessão. Entrelaçarei, também, autores de epistemes distintas, pois acredito que num mundo já não tão transparente e coeso é temerário e tendente ao fracasso querer analisa-lo através de uma única concepção epistêmica.

consumo: uma pintura de Picasso, um livro de Guimarães Rosa, uma escultura de Dali etc. É a cultura cultuada na contemporaneidade (moderna e pós-moderna)⁵ como coisas usáveis e desfrutáveis, como objeto de troca e consumo. Ou ainda a cultura tecnológica,⁶ que reduz a linguagem humana a “um simples instrumento de troca e de comunicação” (HEIDEGGER, 1995, p. 32-33). Na era moderna/pós-moderna, querem retirar da linguagem humana (que é o passado re-dito) sua temporalidade, transformando-a em pura informação que só relata, na ânsia de só dizer o que cada palavra denota, retirando as marcas da experiência de quem fala.

Do substrato da cultura

De que tradição falo? Falo da tradição, não no seu sentido epocal ou social (tradição medieval, tradição religiosa, etc.), mas no seu sentido temporal (o passado, o acontecido, a morte) de forma que não a confundamos com o conservadorismo decadente, nem com a vontade de hegemonia, nem com o reacionarismo das culturas dominantes. A *tradição* aqui anunciada é mais do que isto; melhor ainda, é isto e um pouco mais, e é neste “um pouco mais” – a linguagem enquanto transmissão e traição/tradução do já dito – que se concentra a compreensão do que aqui se denomina *tradição*.

É necessário começar com uma afirmação de Bosi (1997, p. 53): “a memória é o centro vivo da tradição, é o pressuposto de cultura no sentido de trabalho produzido, acumulado e refeito através da História”, e uma outra de Benjamin (1980, p. 66): “A memória é a capacidade épica por excelência. Só graças a uma memória abrangente pode a épica, por um lado, apropriar-se do curso das coisas e, por outro, fazer as pazes com o desaparecimento delas – com o poder da morte”.

A frase que sintetiza as duas citações acima é a seguinte: sem memória não há *tradição*. *Tradição* como discurso que fala de forma nova (traduz e trai) o que é antigo; que lúdica (porque sempre narrada) brinca em desvelar e velar o mundo de que fala; que sempre nos desvela ou vela, contudo encobrir é também mostrar, não só a fala do seu sujeito, mas o sujeito que fala, o ouvinte e o mundo que os circunda; que, antropológicamente estruturante, vai ao encontro da verdade. Verdade não como a verdade da razão ávida de causalidade, de encadeamentos causais e de concordância identitária (verdade não como o lugar do juízo), mas do *desvelamento*, como ontofania, ou seja: verdade como manifestação do ser.

Digo do Narrador a que Benjamin (1980) se refere, digo dos contadores de história, dos profetas hebreus, de Hesíodo, de Heródoto, dos contos de fadas, dos mitos, das lendas. Refiro-me a esse tipo de discurso quando anuncio a *tradição*. Discurso que, por querer falar sobre o sentido do ser, que por

⁵ Pós-moderno é um “conceito” bastante difícil de definir com clareza (e não é a proposta deste trabalho essa discussão), contudo há um certo consenso de que a palavra se refere a idéia (controversa) de que vivemos um época depois da era moderna, iniciada na Revolução Francesa e caracterizada, entre outros, pela queda dos modos de vida medieval; pela Revolução Industrial (ou revoluções industriais) e pela Revolução Científica. Pós-moderno é assim, numa brevíssima definição, uma “época” onde os valores, modos, padrões e comportamentos (etc.) da vida moderna foram superados e onde o modo de produção pós-industrial (informática e todas as conseqüências e mudanças que ela produz e produziu na sociedade e na cultura) é o predominante. Veja Lyotard, 1986 e Jameson, 1997.

⁶ Não separável da cultura mercadoria, pelo contrário, uma depende da outra como faces de uma só moeda, já que os objetos culturais são, cada vez mais, os artefatos tecnológicos.

vira o foguete míssil, que vira o foguete espacial, que vira o Ônibus da Nasa e assim por diante.⁷

A ciência com a técnica se irmana, pois aquela possibilita esta quando prima pela objetividade; quando despreza todos os fenômenos que não possam ser quantificados, matematizados, previstos através de cálculos e fórmulas. Entretanto, ainda assim, a ciência tem uma dimensão questionadora sobre a “natureza” das coisas, ainda que tênue existe na ciência uma interrogação em relação a essência do mundo. No entanto, atentemos mais uma vez: a técnica não se questiona a respeito de nada, nem sequer sobre os entes que manipula; se há alguma interrogação no processo técnico é a de saber qual a melhor arrumação dos entes dados a mão.

A conclusão, provisória, que podemos chegar diante os parágrafos anteriores, é, a princípio, radical, ou seja: diante a univocidade da técnica e frente a epifania da tradição (desvelamento do indizível), é muito provável que possamos afirmar que a *tradição* – para escândalo da contemporaneidade – é a possibilidade do novo e que a inovação tecnológica é a afirmação do mesmo.

Do requinte metafísico

A linguagem da *tradição* institui um tipo de tempo que nós, os tecnológicos, talvez só consigamos viver plenamente quando crianças. Para Heidegger, desde muito – mais precisamente, desde Platão – que reduzimos o tempo (nós, os metafísicos) a uma única temporalidade: o presente; e a um único fluxo para esse tempo: linearmente para frente.

Heidegger diz que, ao longo da história, o *ser* foi concebido como algo dado e/ou representável, ou seja, estático. Ora é a alma ou espírito, ora é a consciência, ora é Deus, ora é o Espírito Absoluto de Hegel, ora é o Sujeito Transcendental de Husserl. Pensamentos sobre a questão do *ser* que afirmam um único tempo: o presente. Essa redução, contudo, não é desinteressada, ou seja, só o tempo presente é possível ser “possuído”. Dominar o tempo, o inexorável, eis o propósito humano e, em especial, do homem moderno. Sua própria designação (moderno) é uma afirmação do tempo enquanto tempo presente (o novo, o agora, o atual). Estratificar o implacável fluxo, eis a tarefa da modernidade. Esforço alavancado com a explosão tecnológica iniciada com a Revolução Industrial inglesa e incitado e reatualizado com a informatização da nossa sociedade.

O requinte metafísico, na visão da hermenêutica fenomenológica, é a técnica moderna, a cultura técnica. Dominar a vida subjuga-la aos seus caprichos é o que persegue o homem do mundo tecnocientífico. Para dominar ele reduz o saber ao alculável, ao quantificável. A língua se torna código, e a comunicação se transforma em informação, numa compulsiva e louca esterelização do mundo-da-vida.⁸

⁷ Veja MARTINS, Roberto de Andrade. História e história da ciência: encontros e desencontros, p. 11-46. In: Actas do 1º CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TÉCNICA, 1, 2001, Évora. **Actas**. Évora: Centro de Estudos de História e Filosofia da Ciência da Universidade de Évora, 2001. (Universidade de Évora e Universidade de Aveiro). Ver tb.: GAMA, Ruy (Org.). **História da técnica e da tecnologia**. São Paulo: T. A. Queiroz/ EDUSP, 1985.

⁸ Mundo-da-vida é o lugar da **tradição**. Da união (não digo unidade, mas união) entre corpo e pensamento. Onde a linguagem (morada do *ser*) não é coagida a simplesmente informar, onde a cultura não é canalizada como as águas de um rio (represa) e subjugada ao resultado prático – em nossa sociedade contemporânea, confundida com o sentido da vida.

Da Escola

Aqui inicio a defesa da tese de que existe um desejo da modernidade (e da pós) de exterminar o *tempo* (a *tradição*, o passado, a experiência) e de como tal projeto se encontra na Escola-da-modernidade⁹ também chamada de curricular.

O problema da desvalorização da tradição é visível quando paramos para pensar que o que justifica “o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura” (FORQUIN, 1993, p. 13-14). O problema parece ainda maior se refletirmos acerca do que Heidegger (1988, p. 48) diz:

Explicitamente ou não, a pre-sença [o ser humano]¹⁰ é sempre o seu passado e não apenas no sentido do passado que sempre arrasta ‘atrás’ de si e, desse modo, possui, como propriedade simplesmente dada, as experiências passadas que às vezes, agem e influem sobre a pre-sença. Não. A pre-sença ‘é’ o seu passado no modo de seu ser, o que significa, a grosso modo, que ela sempre ‘acontece’ a partir de seu futuro. Em cada um de seus modos de ser e, por conseguinte, também em sua compreensão do ser, a pre-sença sempre já nasceu e cresceu dentro de uma interpretação de si mesma, herdada da tradição. De certo modo e em certa medida, a pre-sença se compreende a si mesma de imediato a partir da tradição.

Da Escola-da-tradição

Escola-da-tradição é aqui entendida como o processo cotidiano de socialização e de educação. Hamilton (1992, p. 14-15) faz uma distinção interessante e esclarecedora entre os conceitos socialização, educação e escolarização. Ele diz o seguinte:

[...] embora todos os três processos ‘socialização’, ‘educação’ e ‘escolarização’ [conduzam] a um resultado comum (a saber, ‘aprendizagem’), existem diferenças importantes na maneira pela qual essa aprendizagem é adquirida. A ‘socialização’, assim eu [argumento], é um processo relativamente difuso; ela gera aprendizagem que é ‘captada’ ou ‘observada’ no curso da interação humana. Em comparação, a ‘educação’ é um processo mais visível e mais ‘forte’, ela produz uma aprendizagem que foi deliberadamente promovida através de “ensino”, e finalmente, a ‘escolarização’ é ainda mais socialmente visível; ela produz aprendizagem que, por sua vez, foi moldada por modos de ensino formalizados e institucionalizados.

⁹ Estou chamando de Escola-da-modernidade todas aquelas que nasceram pós-Revolução Francesa, pós-Revolução Industrial.

¹⁰ A palavra alemã é *dasein*, traduzida comumente por “ser-aí”, contudo, Emmanuel Carneiro Leão a traduz por “pre-sença”. Esta categoria heideggeriana, de extrema riqueza, é um dos frutos do esforço do filósofo, que chega aos limites da língua, na tarefa de se desviar da metafísica. Sem aprofundar, podemos entender a “pre-sença” como sinônimo de “ser-humano”, ou, o ente que pode compreender o ser.

A Escola-da-tradição – ou, os ensinamentos que acontecem no âmbito da socialização e da educação – é um processo difuso e interinstitucional (se dá no cotidiano).¹¹ Intencionalmente ou não ela busca, acima de tudo, a compreensão e/ou a consolidação do fundamento do que é particularmente humano e regionalmente cultural. Por isso a *Escola-da-tradição* é, acima de tudo, o passado rememorado (nossa memória coletiva).¹²

Em suma, é a *Escola-da-tradição* – difusa e interinstitucional – um espaço exclusivamente narrativo, no qual residem os fins últimos da vida social e humana. É de sua “natureza” reverenciar o passado, seus ancestrais, seus heróis. É o conhecimento encharcado de suas contingências cotidianas (o *Erfahrung* de BENJAMIN, 1980). É a forma mais utilizada por todos nós para aprendermos e transmitirmos conhecimentos: “dominamos a maior parte de nossas habilidades observando, imitando, fazendo, e não estudando teorias nas escolas ou princípios nos livros” (LÉVY, 1990, p. 84). Esta escola é uma instituição semelhante ao mestre artesão da Idade Média, aos profetas hebreus, aos contadores de história.

Já na *Escola-da-modernidade* o modo do conhecimento é histórico-formal (sistemático, linear, escrito), faz parte da sua “natureza” estabelecer a verdade crítica, racional. Também se remete ao passado, mas o passado é por ela racionalizado, criticado, quantificado. Afastado das contingências cotidianas, o conhecimento desta escola é essencialmente “teórico” (abstraido do contexto).¹³

Ela é instituída por sobre a *Escola-da-tradição* ou, mais apropriadamente, esta última foi encampada pelas idéias e pelos ideais da modernidade:

Os artesãos socializavam-se na mesma comunidade de pertencimento, formavam grêmios, irmandades ou corporações dotadas de determinados privilégios e usavam seus direitos para intervir na coisa pública do mesmo modo que as universidades medievais. A aprendizagem implicava neste caso um sistema de transmissão de saber que se fazia de forma hierarquizada na oficina, a qual, além de ser lugar de trabalho, era lugar de educação, instrução e habitat; nela coexistiam transmissão de saberes e trabalho produtiva [...]. Os aprendizes viviam misturados com os adultos, intervinham em suas lutas e reivindicações, tomavam parte em seus debates, iam com eles à taberna e ao cabaré, tinham seu lugar em festas e celebrações, aprendiam, em contato com a realidade que os rodeava, um ofício que não deixava de ter dificuldades nem carecia de dureza e penalidades [...]. A imposição da escola obrigatória romperá de forma definitiva estes laços, o que suporá um impulso para o aparecimento da infância popular associada à inculcação do moderno sentimento familiar nas classes trabalhadoras (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 86).

¹¹ E esse cotidiano é essencialmente oral (narrado). E, mesmo quando a escrita é presente ela se rende ao caráter oral (a leitura em voz alta), como quando um adulto conta às suas crianças histórias de contos de fadas. A própria escrita, em si, quando no âmbito da oralidade, comporta-se de forma a permitir as características orais, como, por exemplo, a literatura de cordel.

¹² A memória coletiva é aquela que “dá um fundamento – aparentemente histórico – à existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem” (LE-GOFF, 1990, p. 428).

¹³ A *Escola-da-modernidade* é, essencialmente, produto de uma concepção (dominante) de mundo, daqueles que protagonizam a Modernidade, a burguesia.

Da Educação da Desmemoria

Antes de nos determos na questão que será lançada a frente, é preciso deixar claro ao leitor não familiarizado com a história da educação, que a modernidade criou a imagem preconceituosa e infundada de que a Escola Tradicional é medieval e pré-científica. Ora, o ensino tradicional, que ainda é o comum em muitas das nossas escolas, nasceu pós-revolução industrial “para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna” (MANACORDA, 1989, p. 272).

A acusação de pré-científica também não tem fundamento. O ensino tradicional é baseado nos cinco passos de Johann Herbart (1776-1841)¹⁴ que correspondem ao método científico indutivo formulado por Francis Bacon (1561-1626)¹⁵. A pedagogia tradicional é tanto fruto da modernidade quanto são a pedagogia tecnicista, o construtivismo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, entre outros inúmeros métodos e/ou concepções pedagógicas presentes na nossa contemporaneidade.¹⁶

————— ++ —————

Rousseau (1992, p. 11) acreditava que tudo se deveria reportar às “disposições primitivas”; e que isto “seria possível se nossas três educações fossem tão-somente diferentes”. E quais são as três educações?

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 o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas.

Mas que fazer, continua Rousseau, quando essas três educações, além de diferentes, são opostas? O que fazer

¹⁴ *The Science of Education* entre outras obras. Veja referências, EBY, 1973.

¹⁵ Especialmente na sua obra denominada *Novum Organum*. Veja referências.

¹⁶ Junto à necessidade industrial e mercadológica de escolarização laica e universal, juntou-se a rápida urbanização da sociedade com as enormes conseqüências sociais e culturais, mais a descoberta da infância e a criação das escolas infantis. Com isto, o “como ensinar” tomou dimensões gigantescas fazendo emergir expoentes na área da educação – como Friedrich Froebel, Ovide Decroly, Maria Montessori entre outros – com interesses humanitários e humanistas e com propostas para uma nova escola ou uma escola nova que viesse ocupar o lugar da escola tradicional.

quando, ao invés de educar um homem para si mesmo, se quer educá-lo para os outros? Então o acerto se faz impossível. Forçado a combater a natureza ou as instituições, cumpre optar entre fazer um homem ou um cidadão, porquanto não se pode fazer um e outro ao mesmo tempo.

A opção para Rousseau é clara: o homem e não o cidadão. E o homem é por ele positivamente entendido como o indivíduo fechado em suas “disposições primitivas”, enquanto o cidadão é negativamente entendido como o homem imerso no seu contexto social, aberto às influências de seus contemporâneos e seus antepassados.¹⁷

Como veremos e como só pode ser uma autêntica obra da modernidade, Emílio de Rousseau é um ataque à tradição. Seu conceito de natureza implica a afirmação do homem presentificado, indivíduo auto-suficiente:

[...] as emoções primitivas, os instintos naturais, as 'primeiras impressões', são mais dignas de confiança, como bases de ação, do que a reflexão ou a experiência que adquirimos em contacto com outros [...]. Rousseau, portanto, ataca constantemente a formação de 'hábitos' na educação. 'O único hábito que se deveria permitir à criança é o de não contrair hábito de espécie alguma', disse ele. O hábito, no sentido de disposição primária, não alterado pela instrução ou pela sugestão de outros, deve merecer consideração. O hábito, em seu significado usual, como método fixo de ação adquirido por imitação direta ou pela sugestão de outros deve ser evitado (MONROE, 1988, p. 259).

É fácil encontrarmos esse desejo de extermínio do passado, nos educadores contemporâneos, como, por exemplo, Lauro de Oliveira Lima, no seu livro *Mutações em Educação segundo Mc Luhan*. Na 11ª. edição (1977, p. 13), que tenho em mãos, podemos ler o seguinte:

Já é bastante antiga a suspeita de que o processo escolar, baseado na memorização, produz embotamento da inteligência [...]. A escola tem representado até aqui um complot contra a livre pesquisa intelectual, fornecendo fórmulas já acabadas que robotizam a solução dos problemas [...]. Daí o 'slogan' que adotamos em nosso livro *A Escola Secundária Moderna*: 'O professor não ensina: ajuda o aluno a aprender'.

Parece ser este o mais bem elaborado projeto da *Escola-da-modernidade*: uma educação da e para a amnésia. Citarei aqui alguns exemplos de discursos educacionais em que a desmemória é o

¹⁷ Sim, este argumento é em si datado; Rousseau criticava a “aristocracia” burguesa da época, quando se referia ao homem civil ou cidadão. No entanto, uma obra como *Emílio* sempre transcende seu autor e sua época: “Assim como o Contrato Social contém os germes da Constituição Americana, também o *Émile* contém em germe as idéias do jardim da infância, do trabalho da escola moderna e de toda concepção moderna de educação” (MONROE, 1988, p. 258).

objetivo pedagógico principal. No livro de Rosa (1982, p. 307, 313), encontrei descrições sobre o Método Montessoriano¹⁸ que dizem:

O método visa libertar o menino do professor; o aluno, através de atividades pessoais, descobrirá o que lhe é necessário e possível obter. Criar condições para agir e conceber liberdade para manifestar-se – eis o caminho certo para o conhecimento do menino' [...]. Montessori acredita firmemente que nenhum ser humano pode receber educação de outro ser. O que a criança não aprende por ela mesma, jamais aprenderá.

Podemos ver essa meta educacional de amnésia também no método educacional de Freinet, descrito por Sepúlveda (1988, p. 18) no qual mantém-se fixo a proposta do sujeito forte, não poroso, não atravessável, unificado, independente: “É o que pretende a nossa pedagogia, passando ao máximo a palavra à criança, proporcionando-lhe, individual e cooperativamente, uma iniciativa máxima no âmbito da comunidade, esforçando-se mais em prepará-la que em dirigi-la”.

Ainda Sepúlveda (p. 19) sobre Freinet:

Através do tateamento experimental, num clima de cooperativismo e responsabilidade, rechaça inteiramente o autoritarismo, uma vez que um relacionamento democrático permite ao aluno o aprofundamento a ponto de se autoavaliar e corrigir, respeitando cada um o seu ritmo individual.

Podemos encontrar esta apologia da amnésia também no Construtivismo: “[...] o aluno educa a si mesmo. No fim das contas, o que educa os alunos é o que eles mesmos realizam e não o que recebem” (VYGOTSKY, 1998, p. 177).

Os exemplos anteriores são de educadores que criaram métodos pedagógicos que até hoje são reverenciados e utilizados, mas, para finalizar, quero citar alguém mais contemporâneo, como Juracy C. Marques que publicou um livro com o título: Ensinar não é Transmitir:

Ensinar não é transmitir, pois o ensino depende mais daquele que aprende do que das intenções, claras ou implícitas, de quem assume o papel de facilitar a experiência do aluno. Ensinar é, sobretudo planejar e propor situações de aprendizagem válidas no contexto sócio-psicológico em que elas têm lugar (MARQUES, 1977, p. 1).

Emílio, modelo da Escola-da-modernidade, parece-me ser um manual de construção daquele sujeito de que fala Tocqueville (1961, p. 23) em sua famosa obra: De la démocratie en Amérique, em que “cada homem” esquece não só seus antepassados, mas oculta os seus descendentes e separa-se dos seus contemporâneos.¹⁹ Este é o objetivo principal da Escola-da-modernidade: a amnésia. Vontade

¹⁸ Maria Montessori (1870/1952).

¹⁹ “A trama dos tempos rompe-se a todo instante e apaga-se o vestígio das gerações... só os mais próximos interessam [...]. Assim, a democracia não só faz com que cada homem esqueça os antepassados, mas oculta-lhe os descendentes e separa-os dos contemporâneos. Sem cessar o reconduz a si só, ameaçando encerrá-lo enfim completamente na soledade do próprio coração” (TOCQUEVILLE, 1961, p. 23).

de esquecimento que continua presente, como podemos observar com o prof. Carlos Seabra do Senac de São Paulo, referindo-se a informatização de sua escola:

[...] Procuramos inclusive reduzir a quantidade de conteúdo a ser transmitida, estamos depurando os currículos. O aluno deve ter uma idéia geral e aprender a buscar o conhecimento, em livros, em fontes de referência, na hora em que precisar dele. Neste ponto, o computador permite uma coisa muito rica: que o aluno, sentado à máquina, entre em contato com o seu próprio pensamento (SEABRA, 1994, p. 94).

————— ++ —————

Mas em que reside a gravidade da questão?

Por uma ambigüidade pouco visível. Ou seja, todos esses discursos contra o passado – passado que só pode emergir através da memória e é esta que está sendo atacada – são, a meu ver, no fundo, um desejo de retomar a experiência que a Escola-da-modernidade “perdeu”, fazendo-se duramente formal e sistemática.

Emílio é um ataque ao passado como forma de enfatizar a experiência vivida que se apaga com as artificialidades do urbanismo moderno. Rousseau, assim como muitos outros protagonistas da cultura-moderna, percebeu essa espécie de efeito colateral da modernidade (ou esta sua outra face) com que até hoje o sujeito contemporâneo e a Escola-da-modernidade se debatem.

Observemos um outro trecho da obra de Rousseau (o Livro Terceiro, correspondendo à terceira idade de Emílio):²⁰ Rousseau e Emílio se perderam numa floresta ao norte de Montmarency. Emílio chora porque tem fome (é meio-dia, hora do almoço) e, claro, porque está perdido. Rousseau inicia um diálogo (uma clara referência à maiêutica socrática) em que este leva Emílio a concluir que a cidade de Montmarency estava ao sul e, sendo meio-dia, bastava seguir na direção oposta às suas sombras projetadas para chegar a Montmarency. Ao que Emílio diz: “...vamos almoçar, vamos depressa; a astronomia serve para alguma coisa”. Rousseau (1992, p. 195-196) conclui:

[...] fiquei certo de que ele não esquecerá nunca a lição desse dia, ao passo que se eu o tivesse levado a suportar tudo isso no seu quarto, minhas palavras teriam sido esquecidas no dia seguinte. É preciso falar tanto quanto possível pelas ações e só dizer o que não se pode fazer.

²⁰ “[...] essa idade aproxima-se da adolescência sem ser ainda a da puberdade” (ROUSSEAU, 1992, p. 172).

Quem não concorda com tal sentença? Toda a pedagogia comprometida com o projeto da modernidade adota (mesmo que muitas não pratiquem) este discurso rousseauiano. A Escola-da-modernidade e seu precursor (Rousseau), cientes de que a Escola tem a tendência de esvaziar-se das experiências vividas, parecem querer apossar-se destas, só que a interpretam ou a reinterpretam como uma série de dons latentes e estritamente individuais chamados, por Rousseau, de natureza. Natureza que, socraticamente, pode ser parida por um professor, que “não ensina: ajuda o aluno a aprender” (LIMA, op. cit.).²¹

————— ++ —————

Aquilo que a Escola-da-tradição chama de experiência é o respeito aos ancestrais – ao que passa e ao que é passado – e que sempre se dá como instituído, como uma instituição, ainda que difusa. Por sua vez, a “experiência” da Escola-da-modernidade é uma afirmação do presente, do agora. No lugar dos ancestrais, o indivíduo: “O homem natural é tudo para ele, é a unidade numérica, e o absoluto total” (ROUSSEAU, 1992, p. 13). Não é explícito, mas é nessa mesma concepção de experiência, ou seja, nesta presentificação do homem (“[...] a unidade numérica, e o absoluto total”, op. cit.) que se assenta o que o próprio discurso de Rousseau (adotado pelos educadores aqui citados) condena: a “decoreba”. Diz Le-Goff (1990, p. 435): “Goody pensa que o aparecimento de processos mnemotécnicos, permitindo a memorização ‘palavra por palavra’, está ligado à escrita”. O instituído (o passado) na modernidade se dá como uma memória congelada, decorada, presentificada nos códigos escritos, tão congelada quanto a concepção de homem da Escola-da-modernidade.²² É este congelamento (que somente a escrita poderia propiciar) que dá margens aos processos mnemotécnicos.

Tal não se dá na Escola-da-tradição; nesta a memória transmitida não é “mecânica”. Observaram-se, diz Le-Goff (1990, p.430), numerosas

variantes nas diversas versões do mito, mesmo nos fragmentos mais estereotipados. Os homens-memória, na ocorrência narradores, não desempenham o mesmo papel que os mestres escolas (e a escola não aparece senão com a escrita). Não se desenvolve em torno deles uma aprendizagem mecânica automática [...] ‘o produto de uma rememoração exata’ aparece nestas sociedades como ‘menos útil, menos apreciável que o fruto de uma evocação inexata’. Assim, constata-se raramente a existência de procedimentos mnemotécnicos nestas sociedades [...].

²¹ Não é demais observar que esta busca pelo sentido perdido da escola é ajuntado ao sentido prático, ao fazer útil, expressão da nossa cultura técnica: “vamos almoçar, vamos depressa; a astronomia serve para alguma coisa”, diz Emílio (op. cit.).

²² Escola-da-modernidade diz, também, da vontade de esquecimento. Vontade presente tanto entre os adeptos da Escola Nova, quanto entre os da Escola Tradicional. Ou seja, a memória dura – aquela que procura a rememoração exata das palavras, predominante entre os educadores que são classificados entre os adeptos da Escola Tradicional – é também um procedimento amnésico, tão amnésico quanto aqueles que se chamam escolanovista e que atacam explicitamente a memória ou, os tecnicistas, como o prof. Carlos Seabra que implanta no seu Senac a pedagogia do esquecimento.

Só um elemento que se considera uma unidade radicalmente distinta da bagagem mnemônica da tradição pode pensar a memória como decoreba (o apelidado “cuspe e giz”). A Escola-da-modernidade nega a tradição, querendo como seu fundamento a escrita e reatualiza seu esforço de amnésia com a sua informatização, na qual o “computador permite [...] que o aluno, sentado à máquina, entre em contato com seu próprio pensamento” (SEABRA, op. cit.). Mas observemos: ainda que fundada na escrita (memória paralisada), a Escola só é justificável pela tradição (o passado, a transmissão da herança mnemônica deixada por nossos ancestrais). E é essa problemática fusão²³ que, acredito, sustenta a insistência da Escola-da-modernidade na decoreba do “cuspe e giz”, apesar da pressão da nossa sociedade tecnológica e dos reformadores da educação: “Encontrei evidências de uma continuidade aparentemente obstinada do ensino centrado no professor a despeito dos intensos reforços de reforma para mudar as práticas de sala de aula para um ensino mais centrado no aluno” (CUBAN, 1992, p. 117).

É importante observar que na “pedagogia do cuspe e giz”, ou, ainda, no ensino tradicional, existe uma evidente valorização do passado. Ou seja: os professores – tal qual os guardiões da tradição nas sociedades arcaicas – representam o saber ancestral; são os sustentáculos dos modelos ideais – aqueles que *passados* e guardados na memória coletiva como valores preciosos representam o que de mais alto se conhece da humanidade.²⁴

Contudo, o caráter fundante da Escola-da-modernidade que a faz diferente da Escola-da-tradição, não é por causa de uma inclusão tecnológica (a escrita), mas por um modo de pensamento determinante desta:

Frente a lista ‘serra, lenha, plaina, machado’, os camponeses de cultura puramente oral não pensavam em classificar a lenha separadamente, enquanto que as crianças, assim que aprendiam a ler, observaram imediatamente que a lenha não é uma ferramenta [...]. Isto quer dizer que as pessoas educadas em culturas orais não possuem lógica, enquanto que, ao tomarem-se letradas, aprenderiam a raciocinar? Na verdade, diversos trabalhos de antropologia demonstraram que os indivíduos de cultura escrita têm tendências a pensar por categoria enquanto que as pessoas de culturas orais captam primeiro as situações (a serra, a lenha, a plaina e o machado). Os oralistas – preferimos este termo do que analfabetos, que remete às sociedades onde a cultura se encontra parcialmente estruturada pela escrita – não são portanto menos inteligentes nem menos razoáveis que nós, apenas praticam uma outra forma de pensar, perfeitamente ajustada às suas condições de vida e de aprendizagem (não escolar) (LÉVY, 1990, p. 93).

O cerne da questão:

A Escola-da-modernidade, assim como a modernidade (a tecnológica e a humanista) deteve-se no *ente* e nele vê todo o humano. Um humano destemporalizado, entificado. É que somente assim pode

²³ O fundar-se na escrita, mas justificar-se na tradição.

²⁴ É interessante ressaltar, também, que a exposição oral (a oralidade) é a base do ensino tradicional, ainda que despotencializando a tradição, subordinando-a a paralisação na escrita.

ser manipulado, apoderado, possuído como qualquer objeto do mundo. É essa escola da amnésia, da desmemorialização, que produz o indivíduo: sujeito da modernidade e suporte da cidadania, na qual está assentada a universalização das Leis (a Vontade Geral de Rousseau), que sustenta os valores da democracia.

Verticalizemos a afirmação acima, analisando-a detidamente:

O modo do pensamento socrático/platônico/aristotélico, desenovelado e tecido ao longo da história do ocidente, pode ser resumidamente identificado por três princípios: o da identidade ($A=A$), o da não contradição (A não pode ser NÃO- A ao mesmo tempo) e o do terceiro excluído (ou A é verdadeiro ou A é falso). Nessas delimitações do pensamento, a que se submeteu a cultura ocidental, encontra-se a moderna idéia de homem e de cidadania. Que é o cidadão senão o sujeito delimitado por direitos e deveres ditados pela Lei?

“Eis’ – escrevera em 1767 Rousseau ao Marquês de Mirabeau, pai do orador – ‘eis, em minhas antigas idéias, o grande problema na política, que comparou ao da quadratura do círculo na geometria [...]: achar uma forma de governo que coloque a lei acima do homem” (CHERVALLIE, 1980, p. 171).

Não é outra a essência do Contrato Social (1983) que define a cidadania moderna. Somente é cidadão quem está dentro dos limites do princípio de identidade, ou seja, da concordância com a Lei, em que cidadão deve ser igual a Lei. E somente a concepção de homem como indivíduo (“objeto” distinto e superior à “natureza”) pode segurar a concepção de cidadania cunhada no Contrato Social.

Indivíduo é assim o *ser* radicalmente congelado, paralisado e que por isto pode ser colado a um conjunto de valores: autônomo, escolarizado, culto, politizado, etc. Valores que necessariamente são predicativos de sujeitos, adjetivando-os, qualificando-os. Ora, adjetiva-se o que é substância; contudo o *ser* (o ser humano) não é coisa, não é substantivo, é verbo.

Heidegger (1988. p. 29) faz uma diferenciação esclarecedora entre ontológico e ôntico, de extrema importância para entendermos o exposto acima. Usarei de um escrito seu, que não fala diretamente sobre essa *diferença*, mas que serve para meu intento. Ele cita Pascal, que diz:

“Não se pode tentar definir o ser sem cair no seguinte absurdo: pois não se pode definir uma palavra sem começar por – é –, quer se a exprima, quer se a subentenda. Portanto, para definir o ser seria preciso dizer é, e assim empregar a palavra definida na definição. Assim o ‘ser’ é o conceito evidente por si mesmo [...]. Todo mundo compreende: ‘o céu é azul’, ‘eu sou feliz’ etc. Mas essa compreensão comum demonstra apenas a incompreensão [...]. Nós não sabemos o que diz ‘ser’. Mas já quando perguntamos o que é ‘ser’ nós nos mantemos numa compreensão do ‘é’, sem que possamos fixar conceitualmente o que significa esse ‘é’. Nós nem sequer conhecemos o horizonte em que poderíamos aprender e fixar-lhe o sentido. Essa compreensão do ser vaga e mediana é um fato (p. 29).

Não compreendemos o “é”, não porque ele não possa ser compreendido, como a metafísica nos fez acreditar, mas porque, ao longo da história, nele não nos detivemos, demo-lo como evidente e mais

tarde o esquecemos. Mas é o “é” que funda o “azul”, é porque o “é” se retrai que o “azul” pode se mostrar, assim como só falamos porque existe o silêncio ou, como diz Carneiro Leão: “Os homens falam para responder e são para falar [...] a fala só fala para e por calar” (LEÃO *In* HEIDEGGER, 1988, p. 16).

Dessa forma o *ser* – porque se retira – mostra o *ente*. A cultura da amnésia é esse esquecimento do “é”, o não-pensado desde Platão. Escolheu-se pensar e somente pensar o “azul”, apesar de saber de seu fundamento. E, mais tarde, de evidente, por não necessitar ser pensado, ele foi esquecido; e “azul” se confundiu com o “é”, que o alicerça.

Para Heidegger (1988), é Descartes quem funda a premissa ôntica moderna, a teorização da consciência, com sua famosa proposição: “*cogito ergo sum*”, penso logo existo. Na qual o *sum*, o ser, é dado, – semelhante ao dualismo platônico – como evidente, e o *cogito*, o pensamento, justifica e funda a existência.²⁵ Desde muito, denuncia Heidegger, *Dasein* foi determinado pelos modos cognoscentes, e estes modos eram (são) destemporalizados. Com Descartes radicaliza-se essa relação, e o *cogito* se quer como fundamento e justificativa do *sum*, de onde se originam todas as nossas teorias da consciência (as “psi” e suas correlatas). E consciência é o *ente* da modernidade que se quer enquanto *ser*. Conscientizar, ser racional, razão dialógica, ter consciência, etc., são palavras de ordem da modernidade que querem dizer: SER, existir plenamente, ser autônomo e, mais essencialmente, existir individualmente.²⁶

Somente este sujeito dá margem ao mundo tecnocientífico. Ou por outra: “enquanto aspecto da metafísica, o humanismo também não pode ter a ilusão de representar valores alternativos aos valores técnicos” (VATTIMO, 1996, p. 28). A arrogância antropocêntrica é comum à razão dialógica tanto quanto à razão instrumental. As duas têm no sujeito individualizado, que tem em si seu próprio fundamento,²⁷ a meta maior, o objetivo primeiro ou, nas palavras de Vattimo (1996, p.29): “O fato de a técnica se apresentar como uma ameaça para a metafísica e para o humanismo é apenas uma aparência, derivada de que, na essência da técnica, desvendam-se as características próprias da metafísica e do humanismo, que estas sempre haviam mantido ocultas”.

Se no começo desejava-se o “azul” como objetividade verificável (a verdade científica), hoje se quer o “azul” como o que é montável, manuseável. O “é” é ainda mais esquecido pela sedução do poder manipulador, pois, enquanto o “é” somente se deixa ser compreendido – e quando objetivado se perde –, o “azul” pode ser infinitamente mexido. E podemos voar com o “azul”, explorar o fundo do mar com o “azul”, ir à lua com o “azul”, ver o infinitamente pequeno e o infinitamente grande com o “azul”, fazer engenharia genética do “azul” e com o “azul”, podemos nos comunicar com o outro lado do mundo. É nesta disponibilidade, nesta imensa oferta ôntica – iniciada com Platão, continuada com Aristóteles, desenvolvida na Escolástica e potencializada na modernidade – que se funda o nosso mundo tecnocientífico:

²⁵ O que em si é monstruoso. “Eu” não penso logo existo, “eu” existo por isto penso.

²⁶ Nisto também as “tecnologias do eu”, que nos revela Foucault: o sujeito como objeto de seu próprio conhecimento.

²⁷ E, como vimos, a *Escola-da-modernidade* – como não poderia deixar de ser – está comprometida com a formação desse sujeito.

A objetividade se converteu em possibilidade de manipulação (montagem, arranjo) e o homem saiu da época da objetividade para a época da manipulação [...] [e esta é] a forma extrema da história da metafísica em que não há mais objetos, mas 'bens de consumo' à disposição do usuário que, ele próprio, está embutido na máquina de produção e consumo, ele [Heidegger] diz: 'O homem, segundo Marx, aquele homem que é para si sua própria raiz é precisamente o homem desta produção e do consumo que dela faz parte. Este é o homem de nossa época' (STEIN, 1988, p. 119).

Se ao longo da história da metafísica o *ente* foi o foco do pensamento em detrimento do *ser*, na contemporaneidade, o próprio homem se identifica como *ente*, como “coisa” e entende-se esvaziado de seu *ser*, tornando-se não só mercadológico, mas como o próprio ente manipulável, montável.²⁸ O homem contemporâneo mais do que deseja o novo (o moderno), se identifica com ele. Contudo, o “novo” é paradoxalmente não-“novo”, “um-que-já-passou-num-instante”, como só pode ser o tempo presente – um fluxo ininterrupto. Nisto a sofreguidão consumista, a compulsão produtiva, a velocidade tecnocientífica. Nossa Escola é pressionada a ser tão veloz quanto a sociedade tecnocientífica; entretanto (problema!), a Escola-da-modernidade é uma instituição estruturalmente arqueológica: sua justificativa é tradicional, ainda que dela queira se desvencilhar.²⁹ E, por ser uma instituição da modernidade, mas justificada pela tradição, ela se define, essencialmente, pela tarefa hercúlea de conciliar – não sem problemas – tradição e novidade.

Tradição e novidade, esse parece ser o maior paradoxo da Escola-da-modernidade. Arendt, diz Forquin (1993, p. 20): “formula esta contradição em termos particularmente fortes quando ela observa que a educação, que por natureza supõe a autoridade e a tradição, deve se exercer hoje num mundo que não está mais estruturado pela autoridade nem contido pela tradição”.

Esse conflito é vivência cotidiana de muitos professores como poderemos ver, a título de ilustração, numa fala de uma professora de Niterói:

É, nós achamos que o construtivismo permite muitas coisas [...]. Inclusive em reuniões pedagógicas a gente tem muita discussão sobre isso, porque uns acham que não deveriam aplicar de jeito nenhum, outros já estão assim de vento em popa e achando que têm resultados. Eu não quero ser arcaica, mas a gente quer o outro método; o tradicional dá resultado mais satisfatório.³⁰

Há evidências – e pesquisas como a de Cuban – que mostram esse conflito estrutural da Escola-da-modernidade. Diz Cuban (1992, p. 126): “Historicamente, as práticas docentes têm convergido

²⁸ Não é essa a idéia matriz da Biotecnologia e da Engenharia Genética?

²⁹ Tem um papel sociocultural continuísta, ou a justificativa educacional como tradição e transmissão da cultura, em que o passado é a fonte de riqueza.

³⁰ “Poder na Cultura do Trabalho Escolar”. Trabalho apresentado pelo autor na III Jornada de Pesquisadores em Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 8 de agosto de 1996, como um dos resultados da pesquisa financiada pelo CNPq: “A cultura do trabalho escolar”, coordenada pela Prof.^a Dra. Esperanza França da Mata.

para um familiar padrão centrado no professor que persistentemente se reafirma a si mesmo depois que os impulsos reformistas enfraquecem e desaparecem”.

Desta forma a oposição moderno/antigo (sendo o primeiro possuidor de valor semântico positivo e o segundo negativo) é o que caracteriza tanto a modernidade quanto sua Escola, que, tendo que conviver neste espaço simbólico, estabelece com sua condição antropológica (seu compromisso com a tradição) um estado de conflito desagregador que, acredito (assim como Forquin, 1993), seja sua tão decantada crise estrutural.

Contudo, no mundo moderno, a Escola, apesar dos problemas gerados por essa desagregação, pôde se manter. O esforço de dissolvência do passado feito pela modernidade é limitado, pois ela está contida no tempo da escrita, ainda tem o passado como referência, ainda reverencia seus ancestrais – mesmo que sob a tutela da razão científica ou acadêmica – na citação, na nota de rodapé, nas referências bibliográficas. Mas, no mundo da pós-modernidade, o tempo implode. Neste mundo o tempo não é mais o circular (tradição), nem é mais o linear (histórico), mas pontual (tele-informático); neste mundo dias transformam-se em segundos através das próteses eletrônicas do mundo tecnocientífico (VIRILIO, 1995); neste mundo a banalizada aceleração tecnológica dessacraliza os instituídos socioculturais (pois estes não têm tempo de se fixar como valor) inviabilizando a estabilidade necessária para que a tradição se faça; vive-se, e cada vez mais, vive-se um eterno presente. Caminhamos para a cultura da radical amnésia.

Esta escola que conhecemos sobreviverá à pós-modernidade?

Da Tradição ao seu Paradoxo

– E somente quando me tiverdes todo renegado eu voltarei a vós

(ZARATUSTRA)

Diante o que foi escrito, não é muito difícil se chegar à conclusão de que este trabalho defende o retorno à Escola-da-tradição e que a nossa salvação só é possível se as nossas instituições retornarem à tradição. Conclusão apressada, que não está em concordância com o pensamento que motiva as palavras aqui escritas. Podemos relativizar a positividade da tradição (se assim podemos designar) até aqui exposta se nos detivermos naquilo que não é o “um pouco mais” referido quando o conceito foi trabalhado.

A tradição é conservadora e reacionária (defensora da autoridade constituída). Tal pode se expressar com suavidade e sedução ou se impor pela violência disciplinar ou punitiva. Mas, inegavelmente, os dois modos são formas de coação, modos diferentes de violar o outro.

Seja em uma sociedade dividida em castas, em classes, ou seja em uma pequena comunidade indígena, a subjugação do aprendiz é necessária e imprescindível. A modelagem e/ou a domesticação do outro em favor da comunidade (ou supostamente a favor desta) é inegável e inevitável.

O Narrador de Benjamin (1980), por estar enraizado na cultura de seu povo, é também um defensor da autoridade constituída (um reacionário). E, por ter o poder que o saber lhe confere, é muitas vezes como

um déspota (senhor absoluto) que ele atua. Sua “aura” o acompanha, seduz e subjuga o aprendiz. Déspota esclarecido, a serviço da cultura do seu povo, assim também é o Narrador de Benjamin.

Assim, tradição oral não diz somente de sua ludicidade narrativa e de sua epifania, mas também de seu despotismo. Despotismo que a modernidade se propôs derrubar, colocando em seu lugar³¹ a democracia: o debate de sujeitos autônomos em busca do bem comum. Há ainda um outro grande problema na tradição: ela só pode existir nas pequenas relações, está necessariamente ligada à regionalidade e/ou à nacionalidade; e nesta relação tão próxima, que prima pela semelhança, o diferente é facilmente visto como ameaça, como inimigo. Nisto a propulsão essencial das guerras: a diferença, o combate ao diferente, a dominação e neutralização da ameaça que o outro (o não semelhante) representa. Nisto o argumento de Hitler, que se repete no argumento dos neonazistas europeus: preservar a tradição, os valores, a cultura da raça privilegiada. Não é muito difícil que a valorização da tradição de um dado povo se transforme em preconceito de raça, a exemplos dos gregos em face dos não-gregos, dos romanos frente aos não-romanos, dos europeus em relação aos não-europeus, do Sudeste do Brasil em relação ao Nordeste ou mesmo, no ódio racista do Nazismo.

Por fim, é nesta incongruência, neste paradoxo lançado, que reside o problema da Escola e da Educação frente a cultura contemporânea (moderna e pós-moderna).

REFERÊNCIAS

- BACON, Francis. **Advancement of learning, novum organum & new atlantis**. Chicago: Encyclopædia Britannica, 1989.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: **Cultura brasileira tradição/contradição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Funarte, 1997. p. 33-58.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: UnB, 1994.
- CHEVALLIER, Jean-Jacques. **As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias**. Rio de Janeiro: Agir, 1980.
- CUBAN, Larry. Como os professores ensinam: 1890-1980. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p.115-127, 1992
- EBY, Frederick. **História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1973.p. 408-429.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GAGNEBIN, Marie Jeanne. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GAMA, Ruy (org.). **História da técnica e da tecnologia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo I**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

³¹ Mesmo que esse lugar seja para muitos uma utopia, um lugar imaginário.

- _____. **Ser e tempo II**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **Língua da tradição e língua técnica**. Lisboa: Vega, 1995.
- _____. **Que é metafísica**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 25-63. (Conferências e escritos filosóficos)
- _____. **Essais et conférences**. Traduit de l'allemand par André Préau et Préface par Jean Beaufret. Paris: Gallimard, 1958.
- JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- LEÃO, Emanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____. **Introdução a "ser e tempo"**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- LE-GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990. (Coleção Repertórios).
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1990.
- LIMA, Oliveira Lauro de. **Mutações em educação segundo Mc Luhan**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1986.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARQUES, Juracy C. **Ensinar não é transmitir**. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1974.
- MARTINS, Roberto de Andrade. História e história da ciência: encontros e desencontros. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TÉCNICA, 1, 2001, Évora. **Actas**. Évora: Centro de Estudos de História e Filosofia da Ciência da Universidade de Évora, 2001. p.11-46. (Universidade de Évora e Universidade de Aveiro).
- MONROE, Paul. **História da educação**. 19. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1988.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Obras incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- ROSA, Maria da Glória de. **História da educação através dos textos**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- _____. **Contrato social**; discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, discurso sobre as ciências e as artes. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- SEABRA, Carlos. Informática e educação. **Revista Idéias**, São Paulo, n. 4, p. 91-95, 1994.
- SEPÚLVEDA, Lenice. Uma pedagogia em favor da vida. **Revista Informação Pedagógica**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 16-21, 1988.
- STEIN, Ernildo. **Seis estudos sobre "ser e tempo"**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- TOCQUEVILLE, Alexis. **De la démocratie en Amérique**. Paris: Gallimard, 1961. T. I.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.
- VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Virilio, Paul. **O espaço crítico (e as perspectivas do tempo real)**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- VYGOTSKY, L. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Recebido: 02/08/05

Aprovado: 30/08/05