

Excertos dissonantes: ciência da educação e sistema*

Nelson PALANCA¹

É a dissonância entre o pensamento e a realidade, o conceito e o objeto, a identidade e a não-identidade que deve ser revelada. A tarefa do crítico é iluminar as rachaduras na totalidade, as brechas na rede social, os fatores de desarmonia e discrepância através dos quais a inverdade do todo se revela e os vislumbres de uma outra vida tornam-se visíveis. (Seyla Benhabib, 1996, p. 91).

A ciência da educação

Em tempos de neoliberalismo, qualidade total e globalização, a leitura de alguns pensadores da Escola de Frankfurt, suscitou-nos a iniciativa de desenvolver uma reflexão sobre a conotação assumida pela chamada modernização da educação no Brasil, à luz do pensamento daqueles teóricos.

Sob determinada perspectiva, o que se convencionou chamar de modernização da educação brasileira, iniciou-se, na prática, em 1968 com as reformas do ensino consubstanciadas nas Leis 5.540/68 (que disciplinou o ensino superior) e, posteriormente, com a Lei 5.692/71 (que tratou do ensino de 1º e 2º graus). Tal perspectiva, comenta Marilena Chauí (1983), explicitou-se na forma de um processo que privilegiou uma determinada concepção de educação, assentada na cientificação do processo didático-pedagógico, na organização burocrático-administrativa das unidades de ensino e na centralização do processo decisório.

Necessário esclarecer que tal concepção nada mais é que o reflexo do desejo e da possibilidade de racionalizar a vida social, centrando-a numa perspectiva iluminista, assentada no desenvolvimento da ciência e da técnica, viabilizadoras do domínio do homem sobre a natureza.

Com base nesta matriz teórica, passou-se a acreditar que esta mesma racionalidade, de forma análoga, poderia dar conta das muitas contradições ainda existentes nas sociedades contemporâneas, entre elas, as que permeiam o universo educacional.

* Adaptação do nosso trabalho “Excertos Dissonantes” apresentado no Colóquio Nacional “Dialética Negativa, Estética e Educação” – UNIMEP/Piracicaba- 2000.

¹ Professor das Faculdades Integradas de Jaú, SP. Doutorando em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Assim, não é de se estranhar que - coerentemente com o processo que se desenvolveu em outras esferas da sociedade - a teoria pedagógica também adquirisse uma conotação científica/tecnológica.

Entretanto o par, ciência/técnica, contempla perspectivas contraditórias. Se por um lado viabilizou o domínio da natureza e contribuiu para promover a expansão e o desenvolvimento material da sociedade, por outro lado também colaborou para implementar um processo de desumanização, que, nos últimos tempos, vem transformando o homem em mero componente da enorme máquina na qual se converteu o sistema, sobre o qual se assenta o mundo contemporâneo.

Neste contexto, a se dar crédito às ponderações de Marilena Chauí, a educação moderna, ao cientificizar-se, incorporou idênticas contradições:

Para compreendermos o que significa transformar a pedagogia em ciência, o educador em cientista prático (técnico) e o aprendizado em criação de força-de-trabalho, precisamos avaliar o significado da cultura contemporânea como poderoso agente de exclusão e de intimidação social e política (1983, p. 57-8).

Cientificizada a educação, tornou-se imanente ao processo educativo, uma das principais características das modernas instituições do Mundo Ocidental: o funcionamento racional e objetivo das mesmas.

Explicitou-se então, no âmbito das instituições educativas, a busca da eficiência e da eficácia, as quais passaram a ser perseguidas sem maiores considerações quanto a natureza do trabalho escolar, num processo em que valores eminentemente educacionais foram substituídos por outros de caráter econômico: maximização da produção (formar mais alunos) e minimização das despesas (menores gastos).

Uma vez adaptada aos novos pressupostos, a educação teve que rever seus fins. Não mais a formação do educando no sentido amplo (*Bildung*), mas, principalmente, a formação de quadros necessários à produção e ao consumo de bens e serviços com total neutralidade ideológica e sem qualquer visão crítica da realidade.

Ramos-de-Oliveira, num conjunto de aforismos que tem por título *Reflexões Sobre a Educação Danificada* oferece um visão acurada desse processo:

Eis aí o ensino modernizado: grandes unidades para a produção do conhecimento. Tudo segundo a ciência norte-americana pragmática e sistêmica: a escola é a grande caixa-preta industrial, seu 'input' são os alunos

ignorantes, seu 'output' são os alunos diplomados, ou melhor, alguns como produtos com o selo do controle de qualidade, outros destinados ao submercado ou simplesmente refugados. Estamos entrando no industrialismo moderno, na mecânica do fordismo (1997, P. 22).

Sistemas

Quem se der ao trabalho de consultar os livros editados para subsidiar o ensino da disciplina “Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio”, componente curricular obrigatório dos cursos destinados à formação de docentes, poderá verificar que os mesmos, com raras exceções, remetem logo de início à definição de sistema:

Conjunto de elementos materiais ou não, que dependem reciprocamente uns dos outros de maneira a formar um todo organizado (LALANDE, 1996).

Não é de se estranhar a ênfase conferida a tal conceito, na medida em que o mesmo consubstancia a estrutura da organização escolar brasileira, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases, assentada em sistemas municipais, estaduais e federal de ensino.

Neste contexto, o modelo que alicerça a organização da educação no Brasil explicita-se através da inserção de subsistemas educacionais em sistemas mais amplos, onde, por exemplo, cada unidade escolar, enquanto sistema que é, está contido num dos sistemas citados: municipal, estadual ou federal, os quais, por sua vez, se subordinam, respectivamente, um ao outro.

Vale lembrar, com Saviani, que a sistematização resulta de um ato intencional voltado para a consecução de determinados fins. Mais ainda, somente a intencionalidade não esgota a perspectiva sistematizante. Há que se buscar a organicidade dos elementos integrantes do sistema de tal forma que resultem num todo orgânico. A sistematização contempla a intencionalidade de conferir “*unidade à multiplicidade*” (1981, p. 72).

A preocupação em dotar o Brasil de um sistema educacional racionalmente organizado, foi alvo da preocupação de eminentes educadores brasileiros. Justifica-se esta perspectiva pela pressuposição de que a sistematização contemplaria a possibilidade de se constituir em um instrumento para o desenvolvimento da população.

No entanto, sabe-se também como afirmam os economistas atuais, que o desenvolvimento é um processo social global que pressupõe, além de outras

condições um propósito deliberado e coerente, segundo determinados modelos básicos. Ora, a possibilidade de uma sociedade assumir globalmente um propósito deliberado e coerente de desenvolvimento, afigura-se um problema em grande parte, dependente da questão educacional. A ênfase que se vem dando ultimamente à educação como um instrumento para o desenvolvimento exprime, embora de maneira difusa e freqüentemente unilateral, essa dependência (SAVIANI, 1981, p. 1-2).

Nesta altura é interessante notar que, aos olhos de teóricos como Adorno e Horkheimer, por exemplo, o desenvolvimento social preconizado pela racionalidade sistêmica não passa de mera aparência. Mera aparência, porque se explicita através de uma falsa racionalidade que impede a superação das contradições que suscita. Contradições como, por exemplo, a fome que atinge grande parcela da população mundial, quando a produção de alimentos no mundo atual é mais que suficiente para suprir o “*Pão nosso de cada dia*” a todos os habitantes do planeta. Entretanto, mais da metade da população mundial passa fome. Paradoxo, que a racionalidade do sistema não é capaz de justificar.

A confiança no modelo sistêmico deriva da crença na racionalidade suscitada pelo pensamento que fundou a filosofia iluminista. O sucesso desta crença - alimentado pelo desenvolvimento das ciências e da tecnologia - ensejou segundo Bornheim (1991), a idéia de que a sociedade como um todo, deveria ser racionalmente reestruturada. Idéia esta que encontrou seu fundamento no pensamento filosófico hegeliano.

Hegel vê a razão, não apenas enquanto uma faculdade do homem que lhe permite a compreensão do mundo. Para ele a razão se explicita enquanto ordem racional, constituinte e alimentadora desta mesma ordem. Ela confunde-se com o próprio mundo e, neste contexto, realidade e racionalidade não são mutuamente excludentes: “*O racional é real, e o real é racional*”.

Desse pressuposto deriva a admissão que a realidade seria sistemática: uma vez que o real é racional, a realidade seria obrigatoriamente composta por elementos racionais e na medida em que o racional é real a organização racional de tais elementos de forma a comporem um todo racionalmente organizado (sistema) pode ser identificado à própria realidade.

Assim, nascido e gestado (do ponto de vista teórico) sob a égide da razão iluminista, o modelo sistêmico ganhou enorme relevância na organização das sociedades do mundo contemporâneo. Se Aristóteles, em sua época, pode caracterizar o homem como um animal político, nas sociedades modernas do Mundo Ocidental pode-se dizer que ele é um animal sistêmico. Com isso queremos dizer que o modelo sistêmico contempla a realidade

social do homem contemporâneo e a vida do mesmo transcorre, predominantemente, no interior dos mesmos (basta olhar em volta: supermercados, shoppings, escolas, igrejas, hospitais, indústria, meios de comunicação, trânsito, governo, etc.). O sistema converteu-se em princípio e o mundo converteu-se em sistema.

Realmente, salta aos olhos que a imperiosidade do sistema conseguiu invadir - sem esquecer a sua soberania em ciências puramente formais – largos setores do mundo contemporâneo, a ponto de se poder dizer que, mais do que nunca no passado, o homem atual vive dentro do sistema; o sistema tornou-se como coextensivo à própria realidade social: já nem se alcança imaginar o mundo sem essa incoercível tendência a tudo sistematizar (BORNHEIM, 1991, p. 43).

Num aforismo do livro *Dialética Negativa*, Adorno liga o sistema à pré-história do homem, quando este, ainda no estado animal, dotado de fúria instintiva atacava a presa para saciar a fome. No processo de evolução da espécie, o homem se racionalizou e enquanto tal, racionalizou igualmente aquele instinto animalesco.

Para o autor, a racionalidade do homem ocidental objetiva-se enquanto sistema. É, enquanto tal, que se institucionaliza o domínio da natureza, que, por incluir a natureza interior do próprio homem, estende este domínio à humanidade como um todo. Ela explicita uma ideologia que se contrapõe à alteridade, ao não-eu, contra o qual, o sistema se volta.

O sistema em que o espírito soberano se acreditou transfigurado, teve sua pré-história no pré-espírito, na vida animal da espécie. (...) O sistema é o ventre que se torna espírito, a fúria é a marca distintiva de todo idealismo (...). A 'ratio' burguesa como princípio de troca, tornou homogêneos com os sistemas tudo que desejava comensurável, idêntico a si mesmo (...). A assim chamada angústia existencial é a claustrofobia da sociedade que se tornou sistema.

Educação & sistema

É do conhecimento daqueles que estão familiarizados com o pensamento de Adorno que sua expectativa quanto à educação é de que a mesma evite a explicitação das circunstâncias que conduziram a Auschwitz. Perguntado sobre qual seria esta educação, respondeu: aquela que dê margem à *“produção de uma consciência verdadeira”* esclarecendo logo após, que tal perspectiva contempla a perspectiva de uma educação comprometida com a emancipação do educando.

Admitida esta premissa perguntamos: pode a escola, contida num sistema e enquanto sistema, promover a emancipação e, via de conseqüências, a autonomia dos alunos?

A nosso ver, é duvidoso que tal possa acontecer.

A sistematização da educação formal, nos moldes em que se apresenta, implica, necessariamente, a racionalização progressiva do universo educacional e sua adequação às perspectivas da ciência e da tecnologia. Nesse contexto, a organização do processo educativo torna-se científica na medida em que passa a contemplar a possibilidade da consecução dos fins previamente estabelecidos e se apoiar em conceitos gestados no âmbito das ciências que lhe dão suporte: a psicologia, a sociologia, a biologia, a economia (além de outras).

Na medida em que a racionalidade da ciência e da técnica impregnam a esfera da educação, transformando-a, esvaziam-se os fundamentos e os fins que até então a legitimavam e a formação cultural tradicional (*Bildung*) que lhe era inerente, converte-se naquilo que Adorno denomina semiformação (*Halbbildung*).

Enquanto sistema racionalmente organizado, a organização escolar objetiva-se por meio da administração e a administração, diz Adorno, “*é extrínseca ao administrado, o subsume em lugar de apreendê-lo*” (1966, p. 58). Nisto reside a violência maior do sistema ao separar dirigentes e dirigidos: a transformação de sujeitos em meros objetos a serem manipulados.

Em tal contexto, a autonomia dos elementos no interior da escola deve ser negada uma vez que pode comprometer a totalidade inerente ao sistema.

No âmbito da educação (cientificizada), observa Marilena Chauí, a relação professor e aluno deixa de ser uma relação direta e passa a ser mediada:

Não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer lugar e sob qualquer circunstância. (...) Entre nosso corpo e nossa sexualidade, interpõe-se a fala do sexólogo, entre nosso trabalho e nossa obra, interpõe-se a fala do técnico, entre nós como trabalhadores e o patronato, interpõe-se o especialista das ‘relações humanas’, entre a mãe e a criança, interpõe-se a fala do pediatra e da nutricionista, entre nós e a natureza, a fala do ecologista, entre nós e a nossa classe, a fala do sociólogo e do politólogo, entre nós e nossa alma, a fala do psicólogo (muitas vezes para negar que temos alma, isto é consciência). **E entre nós e nossos alunos, a fala do pedagogo** (1983, p. 58, grifo nosso).

Os diferentes especialistas que se interpõe entre o indivíduo e o mundo, assim como entre professor e aluno, negam o princípio da autonomia e conseqüentemente a possibilidade deste indivíduo/aluno caminhar por seus próprios pés, autonomizar-se. Sua existência só adquire sentido na medida em que obedeça aos “novos dogmas” impostos pela racionalidade científica. Eles determinam como se deve ver, como se deve pensar e como se deve agir. Enfim, como se deve viver.

Como os marinheiros da nau de Ulisses - episódio narrado por Homero na *Odisseia* - que, por determinação deste, taparam os ouvidos para livrarem-se do perigo representado pelo canto das sereias, tornando-se surdos para a beleza do mesmo, em idênticas condições, a educação racionalizada promove a limitação do si (do aluno), que se faz aprendiz na escola da submissão. Em tempos modernos, a educação sistematiza-se. Enquanto sistema contempla o todo sistêmico.

Mas, como observa Adorno: “*O todo é o não verdadeiro*” (1966, p. 58).

Referências

ADORNO, Theodor W. Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial. In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.

ADORNO, Theodor W. Cultura y Administracion. In: Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. **Sociológica**. Madrid: Taurus Ediciones, 1966.

ADORNO, Theodor W. **Dialéctica Negativa** (Trad. José Maria Ripalda). Madrid – Espanha: Taurus Ediciones, 1975.

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**. São Paulo: Ática, 1992.

BENHABIB, Seyla. A Crítica da Razão Instrumental. In: ZIZEK, Slavoj (org.). **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BORNHEIM, Gerd. Racionalidade e Acaso. In: Novaes, Adauto (Org.). **Rede Imaginária: televisão e democracia**. São Paulo: Cia. das Letras, Sec. Mun. de Cultura, 1991.

CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: Brandão, Carlos R. (Org.). **O Educador: vida e morte** 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FAUSTINI, Loide A. (Org.). **Supervisão Pedagógica em Ação**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação – CENP, 1979.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992.

JAMESON, Fredric. **O Marxismo Tardio**: Adorno, ou a persistência da dialética. Ed. Boitempo, 1997.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Reflexões sobre a Educação Danificada. In: ZUIN, Antonio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.). **A Educação Danificada**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

SABATO, Ernesto. **Homens e engrenagens**. Campinas: Papyrus, 1993.

SABATO, Ernesto. O desenvolvimento ocidental: suas raízes e seus frutos. In: Birou, A.; Henry, P. (Coord.) **Um outro desenvolvimento**. São Paulo: Vértice, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. 4^a ed. São Paulo: Saraiva, 1981.