

O SABOR DA AUTONOMIA

Marcelo Aymar Ortiz*

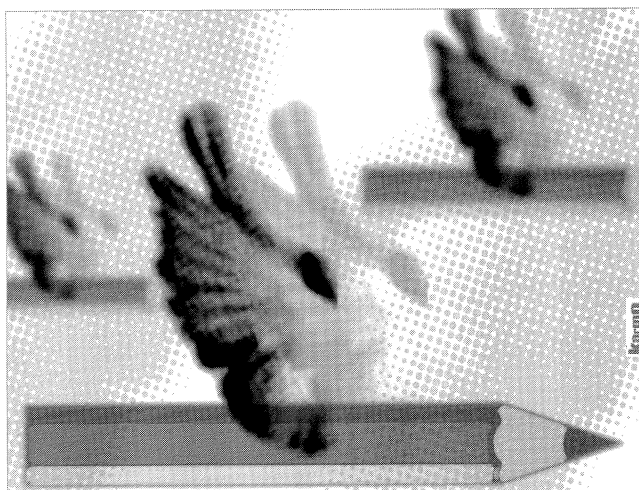
Denise Dantas de Alcântara**

Muitas vezes aquilo que um professor busca transmitir em sala de aula pouco parece fazer sentido frente à realidade vivida pelos seus alunos fora das quatro paredes. Poder-se-ia arriscar afirmar que, na ausência de comunicação eficiente entre o saber teórico em que se especializa o educador e aquilo que o educando almeja conhecer e que este espera ser útil num mundo tão pragmático e veloz como o nosso, residem os maiores fracassos constantemente ocorridos na atualidade quanto à prática do ensino. Há tempos, é notório o desânimo do estudante em estar numa sala a ouvir o aparentemente desgastado discurso de seus mestres.

Difícilmente, pode-se esperar de um mestre o mesmo papel de enorme respeito e carisma que o consagravam os antigos. Não se pode esperar que nossos estudantes tenham o mesmo fascínio pelos educadores que os discípulos nutriam em relação aos mestres dos tempos antigos. As pessoas que freqüentam as escolas atuais – em particular, as faculdades – não são discípulos admiradores de mestres e isso a despeito do professor ser admirado e respeitado enquanto formador de opiniões ou como aquele que busca fazer com que o aluno crie suas próprias convicções e posições críticas. Afinal de contas, os mestres antigos não concorriam com os recursos atuais proporcionados pelo nosso mundo das imagens. A concorrência é mesmo desleal com mundo virtual do fascínio lá fora versus voz solitária qual sonífero em sala quadrada. Quem pode chamar mais atenção?!

Os atrativos da pedagogia de

uma relação mestre-discípulo como a dos antigos em nada se compara com a nossa relação professor-estudante. Aqueles cultivavam o convívio constante em todos os lugares. Nós, ao contrário, estamos trancados, envoltos pelas paredes da sala de aula e por algumas tantas horas-aula. Enquanto, lá fora, fervem os contrastes da vida, entre múltiplos recursos tecnológicos e misérias escandalosas. O



mundo da sala de aula é árido se comparado ao mundo fascinante das imagens transmitidas fora da mesma. Não temos sequer o **prazer** das aparências das imagens, esquecendo as lições que nos guiavam ao entendimento de que para se **saber** é necessário adquirir o **sabor** (prazer) pelo conhecimento, termos etimologicamente advindos da mesma raiz, do latim *sapere*. Barthes já nos chamava atenção a esse respeito em sua aula inaugural proferida no Collège du France. (Barthes, 1978).

Nossos alunos precisam saber que o prazer em conhecer existe de verdade, sendo que o que não pode ser aprazível e nem deixar ninguém satisfeito é o fato de ser um ignorante. Hoje, os envolvidos no processo ensino-aprendizagem não encaram o ensino com prazer. Os estudantes, muitas vezes, afirmam que detestam estudar.

Daí a atual relação professor-aluno, conforme aqui mencionado, em nada aproximar-se da antiga relação mestre-discípulo, cujo pressuposto principal era uma concepção de pedagogia que nunca desvinculava prazer (e amor) de conhecer e buscar a verdade.

‘Vejam os que nos diz o professor Pessanha:

Percebe-se: tanto quanto o vínculo intelectual, liga fortemente os discípulos ao mestre (...) a *philia*, vínculo afetivo, devotado e grato amor. A relação mestre-discípulo aparece no epicurismo como modalidade do erotismo docente-discente que já marcara a mesma relação entre pitagóricos e socráticos. Eros, o mediador, como mostra o *Banquete* de Platão, patrocina o magistério filosófico, pois a verdade é conquistada em dupla ascese, teórica e erótica. (Pessanha, 1992, p.56).

Neste sentido, o prazer (sabor) dos antigos discípulos residia no amor (*philia* e Eros) ao conhecimento (saber), fazendo confluir o vínculo intelectual e o vínculo afetivo, o

que os unia aos mestres. Discípulos de Epicuro, de Sócrates, e de Platão, entre outros, mantinham uma relação intelectual e afetiva com seus mestres, pois não havia separação entre intelecto e afeto, entre saber e sabor, entre teoria e erotismo. Vale lembrar o significado etimológico da palavra Filosofia *philos sophia que quer dizer amor ao saber*.

É lógico que não se pode esperar que em nossos dias ocorra um convívio tão estreito entre professores e alunos ao estilo dos antigos mestres e seus discípulos. É preciso perceber o que nos fez perder o gosto pelo ato do conhecimento refletido, e quando perdemos o fio que nos unia a tal modelo, afinal, a educação fora do seio da família tem seu surgimento justamente nesse modelo grego antigo. Algo foi perdido no meio do caminho da história cujo

* Marcelo Aymar Ortiz é Professor de Filosofia da Faculdade de Direito da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Mestrando em Literatura Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Campus de São José do Rio Preto), e pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

** Denise Dantas de Alcântara é Professora de Sociologia da Faculdade de Direito da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Mestre em História Social da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Campus de Assis).

desdobramento tem tornado a base dessa educação cada vez mais infrutífera.

O debate levantado por este artigo não pretende apresentar uma discussão acerca dos rumos da educação no que diz respeito ao advento de sua massificação e institucionalização na modernidade. Nem pretende-se aqui discutir sobre os efeitos de uma economia política capitalista na educação, embora tais temas não se dissociem. Apenas dá-se vazão a um enfoque da educação sob o prisma das relações cotidianas do contato entre professor e aluno para colaborar com um debate sobre como é possível atingirmos de modo salutar uma convivência mais virtuosa num ambiente escolar.

Trata-se de um debate sobre a pedagogia decorrente de seu enlace ético. Se na antiguidade a virtude norteadora da relação mestre-discípulo era o próprio conhecimento e tal relação dava-se por meio da *philia*, atualmente, que valor norteia a relação e que tipo de pacto mestre e discípulo podem fazer? Portanto, trata-se de se redefinir o conhecimento como uma busca constante do educando, em sua relação com o educador, enquanto atitude de virtude, ou seja, enquanto ato para a **cidadania**. Repensar o conhecimento como virtude (como na origem antiga do modelo pedagógico no qual espelha-se o nosso) de certa forma redimensiona educador e educando frente à **cidadania**; ao invés de sermos, no proceder das instituições educativas, marcadamente vendedores ou consumidores de diplomas.

O único ponto que, aqui, torna-se imprescindível tocar no que diz respeito aos aspectos do processo social burguês em relação aos rumos da educação, é a questão do caráter de **autonomia** ostentado pelo indivíduo moderno (Bornheim, 1992). Se de um lado perdemos o prazer em saber, no sentido antigo, de outro a modernidade nos trouxe o destaque para um tipo de conhecimento menos reflexivo do que aquele exercido em conjunto na relação mestre-discípulo, para então concentrar o prazer em questões mais pragmáticas exercidas através da concorrência individualista.

Este caráter de autonomia sem dúvida criou e vem criando relações aparentemente ambíguas em nossas relações sócio-culturais, ocasionando grandes contrastes entre as ações do

indivíduo no âmbito de sua vida privada e suas ações em sociedade. Contrastes que modificam o modo de entendimento do que venha a ser útil enquanto informação para a formação do conhecimento, para a educação. Isso esbarra em questões de ordem cultural, ética e, até mesmo, de filosofia do direito. Gerd Bornheim já chamou a atenção para o caráter da denominada autonomia, a qual aparece como fator decisivo do projeto burguês: criar uma noção de **sujeito** plena-

*“É preciso
perceber o que
nos fez perder o
gosto pelo ato do
conhecimento
refletido, e
quando perdemos
o fio que nos unia
a tal modelo.”*

mente dissociado das raízes de seus valores morais. Trata-se da contraposição entre sujeito e norma, visto que nos rumos da modernidade ocorre a revolucionária ruptura do distanciamento entre o universal e o indivíduo humano, o que sempre constituiu, no passado, a vigência e a legitimidade da norma. A vigência da norma sempre dependia da crença no fundamento divino da norma. A autonomia do sujeito burguês, diversamente, faz com que o mesmo possa sempre discutir a norma, rompendo com a aparente eternização da universalidade da norma.

O contraste entre o universal e o singular criou uma nova dinâmica entre o sujeito e a norma na modernidade. Este aspecto é bastante salutar ao debate acerca das falhas da atual relação professor-aluno. De certa forma vê-se refletido nos meios institucionalizados da educação o advento da busca de autonomia: esta que transforma o sujeito em um ser competitivo num mundo individualista e pragmático.

A mesma autonomia que liberta o sujeito humano para discutir mais

livremente a relação entre singularidade e universalidade, entre os direitos do sujeito e seus deveres frente a universalidade da norma, vem gerando paradoxalmente em nossos tempos certa falta de autonomia crítica do sujeito frente a sua educação. Nas universidades, por exemplo, vemos cada vez mais educandos que pouco se importam com a ampliação de sua capacidade crítica e de seu poder de reflexão, justamente em nome de sua realização enquanto sujeito pragmático no mundo competidor resultante do projeto burguês acima mencionado.

Isso quer dizer que muitos alunos nos meios escolares estão efetivamente desinteressados quanto ao seu poder de autonomia reflexiva, esta que é fruto da conquista da liberdade do sujeito frente aos seus deveres éticos, frente às normas e o seu poder de imposição de obrigação universal. O poder normativo ganha nova dimensão com o sujeito autônomo moderno, visto que este passa a redimensionar suas ações e obrigações: afinal a norma sempre, enquanto norma fundamental, significa imposição de obrigações (Bobbio, p.1995).

Entretanto, a **outra autonomia** – a que parece Ter se perdido enquanto o sujeito pragmático moderno ganhava autonomia frente às questões de direito que redimensionaram a função da norma na modernidade – por assim dizer teve seu retrocesso marcante. A autonomia de ação reflexiva, de poder crítico, teve seu empobrecimento nos meios universais do que se vem compreendendo ser a educação. Antonio Joaquim Severino destaca que a aprendizagem somente se dilata quando o estudante possui condições de **autonomia** (Severino, p.1985). Tendo este, então, poder de crítica, o qual apenas pode se desenvolver quando o mesmo puder caminhar com seus próprios passos, com **autodidatismo**. Passamos a pensar como pode a universidade, que assim deixa de ser um espaço de reflexão e passa a ser o espaço da pseudoautonomia do sujeito no mundo pragmático, verdadeiramente ser atraente !?

A escola (a faculdade) deixa de ser atraente porque parece não acompanhar as necessidades práticas da vida fora dela. É como se as pessoas que a frequentam sentissem que estão ali para cumprir uma pena de reclusão a qual lhes desse em troca um diploma salvador. Esse sentimento de

desagrado e de desprazer, o qual dizia-se aqui ser o motivo do desinteresse pela prática do ato do conhecimento nos ambientes escolares – a falta de saber pela falta de sabor – termina por criar uma ruptura de ordem moral nas instituições educacionais. Ou seja, estas instituições passam a ser o teste de resistência para ver se o aluno, após tanto sofrer, consegue o diploma, como uma senha ou um passaporte ao mercado de trabalho com maior *status*.

O ponto central de discussão acima exposto diz respeito à perda, no mundo contemporâneo, da virtude do conhecimento. Trata-se da mesma idéia antiga presente em Sócrates: a virtude como algo que consiste no saber e no pensar bem. (Maritain, 1964, p.33-38). Os alunos de hoje não buscam, em geral, o conhecimento como virtude que engrandece sua existência ética. Buscam apenas uma forma de adentrar no mercado de trabalho, ainda que isto seja equivalente à pretensão de participar de um mundo criado com imagens surreais.

Criamos, em nossos tempos, um mundo feito de imagens com tamanho poder que terminamos por ceder às tentações dos brilhos da sua fantasia. É importante reconhecer, pensando na balança da justa compreensão, o que vem a ser mais atraente aos educandos contemporâneos, em plena era das aparências anunciadas por tantas imagens saturadas: ficar algumas horas sentado, preferencialmente em sepulcral silêncio, rodeado por quatro paredes, dedicando total concentração aos assuntos transmitidos por uma única pessoa (o mestre), a qual encontra-se desprovida dos efeitos especiais dos vídeos; ou ficar brincando com as luzes lá fora, dentre a explosão imagética das telas da realidade virtual (da ficção verídica)?!

Conforme já ressaltado acima, a concorrência é desleal. O professor tem sua aula considerada desinteressante pelo aluno porque o mundo lá fora, virtual ou não, tem muito mais brilho, chama mais a atenção do que as paredes e o quadro negro.

Olhar para o passado para compreender melhor os erros presentes trata-se de uma postura bastante saudável, no entanto não se trata de recuperar a pedagogia dos antigos. Entretanto, a sua sabedoria ética ainda é, de veras, útil, conforme destacou-se aqui a virtude do conhecimento de acor-

do com Sócrates. Por outro lado há outra postura que olha para o passado e que, infelizmente, tem pouco resultado: aquela que quer imaginar que a educação atual, por todos os seus problemas, deve espelhar-se na rigidez autoritária da educação das gerações passadas: é comum ver pessoas envolvidas no trabalho pedagógico explicarem os erros atuais através da idéia de falta de mãos pesadas, próprias de outros tempos ainda relativamente recentes; não seria também correto manifestar ares de autoridade como solução para o aparente desinteresse dos alunos em ir às aulas, correndo o risco de eliminarmos os avanços da expressão de liberdade nos meios escolares.

Grande parte dos educadores, além de outras pessoas que frequentemente preocupam-se com o tipo de educação que se vem realizando, com destaque para os pais dos jovens em formação, têm, em geral, tomado certa postura saudosista frente aos problemas da educação: ou afirmando que falta recorrer à imposição de uma postura disciplinar mais rígida, a qual fosse mais próxima ao modelo das escolas de outrora; ou argumentando que as escolas estão cada vez mais inoperantes quanto ao seu já histórico papel de formadoras de cidadãos, sendo que os estudantes não possuem mais o hábito de **estudar** (entendendo-se este termo como uma capacidade resultante do ato de ler e escrever, não necessariamente de maneira independente, criativa ou crítica).

De fato, tal postura em defesa desse hábito de **estudar** tem sua razão de ser. Torna-se mesmo imprescindível, para se gerar conhecimento em nível teórico, enquanto fonte essencial de conhecimento científico, a utilização das ferramentas fundamentais de registro do saber, haja visto a vital função comunicativa desse conhecimento. É irrefutável que o ato educacional não dissocia linguagem e conhecimento. Educar é comunicar o que se sabe àqueles que perpetuarão a espécie humana; podendo-se inferir essa afirmação sem o menor exagero, haja visto que o conhecimento comunicado de geração a geração serve justamente para manter vivas em nossas memórias as técnicas que nos permitem a sobrevivência.

Realmente, por diversas vezes, o educador vislumbra o desinteresse do educando sem se dar conta do por que um estudante não pode enxergar a necessidade vital daquelas infor-

mações estudadas naquele momento. –Para que serve estudar aquilo?, clama o estudante que vive num mundo como o nosso, tão pragmático. O aluno quer saber para que serve e para que servirá aquilo que vai aprender. Falta a ele entender que o conhecimento como virtude é bem mais que um conjunto de técnicas que alimentem o mundo pragmático. Por não entender termina por se achar obrigado a deixar sua autonomia reflexiva e criativa de lado para cumprir sua pena escolar. E um pensamento lhe escapa: as escolas seriam mais interessantes num *videoclip*?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo : Moderna, 1996.
- ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. Trad. L. Vallandro, G. Bornheim. São Paulo : Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores, IV)
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo : Cultrix, 1978.
- BECKER, F. **A Epistemologia do professor: o Cotidiano da Escola**. Petrópolis : Vozes, 1993.
- BOBBIO, N. **Teoria do ordenamento jurídico**. Trad. Maria Celeste C. L. dos Santos. Brasília : Editora UnB, 6ª ed., 1995.
- BORNHEIM, G. O sujeito e a norma. In: NOVAES, Adauto(Org). **Ética**. São Paulo : Companhia das Letras : Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- CASSIRER, E. **Antropologia filosófica**. Trad. Vicente F. de Queiroz. São Paulo : Mestre Jou, 1977.
- CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia**. São Paulo : Brasiliense, 1994.
- MARITAIN, J. **A filosofia moral**. Trad. Alceu Amoroso Lima. Rio de Janeiro : Agir, 1964.
- PESSANHA, J.A. M. As delícias do jardim In: NOVAES, Adauto(Org). **Ética**. São Paulo : Companhia das Letras : Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- RADBRUCH, G. **Filosofia do Direito**. Trad. L. Cabral de Moncada. São Paulo : Sarai-va, 1937.
- RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Trad. Vamireh Chacon. Brasília : UnB, 1981.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo : Cortez, 1980.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1985.
- VASQUEZ, A. S. **Ética**. Trad. João Dell'Anna. Rio de Janeiro : Civ. Brasileira, 1984.