

# Educar e instruir

Inês Lacerda Araújo\*

*\* Professora pesquisadora do programa de pós-graduação em Filosofia (Mestrado) na PUC-PR; doutora em Estudos Lingüísticos, UFPR.*

## I. O pano de fundo filosófico

Foi somente com a chamada virada pragmática que as filosofias de estilo cartesiano e kantiano foram postas em xeque com sua pretensão fracassada de fundar absolutamente o sujeito, considerado seja como portador de uma mente cognitiva seja como centro de irradiação do conhecimento. O novo modelo não pretende mais certeza absoluta (todo conhecimento tem fundo histórico, é produto humano) e nem reduz o sujeito a formas mentais de cognição do mundo, o que fomenta a noção errada de que o sujeito da educação se limita a apreender, a assimilar, a absorver informações como se fosse uma esponja. O primeiro obstáculo a ser levantado é o de superar o pressuposto de que há uma dicotomia entre a escola formadora e a escola profissionalizante. É preciso mostrar que o preparo profissional inclui e se realiza através da formação de valores e da capacidade criativa; eles não são processos excludentes: a profissionalização, essencial para o desenvolvimento econômico e social, requer a formação da pessoa do

educando, de sua capacidade de realização. O desafio é, para os educadores, encontrar meios para realizar as duas metas: educar e instruir. O segundo obstáculo é a educação ineficiente, distante das necessidades sociais e econômicas que podem promover o desenvolvimento em sentido amplo.

O modelo pragmático dispensa o apelo a formas transcendentais e a-históricas, supera dicotomias tais como interior do sujeito e o mundo das coisas, exterior. A mente não é uma cuba que recebe impressões ou nem fonte de idéias. Há a *ação humana* coordenada pelas inumeráveis capacidades de falar, comunicar, pensar, raciocinar, realizar projetos, intervir, agir pela fala, planejar. Essas atividades são ao mesmo tempo fruto de aprendizado e de demandas típicas de nossas formas de vida. Por isso não se pode mais falar em subjetividade, mas sim em *intersubjetividade*. Tanto a perspectiva de Dewey como a de Habermas se movem em meio a um paradigma pós-metafísico, antifundacionalista, que critica o logicismo, e vê o pensamento como ação intermediada pela linguagem.

## 1.1 Como educar e instruir segundo Dewey

Dewey (1859-1952) entende que instruir e educar são processos interdependentes. Desde a criança, com sua curiosidade, passando pela capacidade de prontidão que difere de aluno para aluno, a multiplicidade de formas pelas quais se pensa (observar, lembrar, ouvir falar, ler, apreender etc), essas são características que mostram ser falsa a oposição entre as disciplinas formais ao modo como realmente se pensa:

*“Não há um poder de pensamento único e uniforme, mas uma multiplicidade de diferentes maneiras pelas quais coisas específicas – coisas observadas, lembradas, das quais se ouviu falar, leu – evocam sugestões ou idéias que são pertinentes para a ocasião e proveitosas para as situações seguintes. O treinamento é esse desenvolvimento da curiosidade, sugestão e hábitos de explorar e testar, ao mesmo tempo em que se alargam seu escopo e eficiência.”<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> DEWEY, John. *How we think*, 1997, pp. 45-46.

Os elementos lógicos, na educação e no desenvolvimento do pensamento, começam na infância e culminam na vida adulta. A inteligência não é uma capacidade intelectual isolada; ela caminha juntamente com a experimentação e com o raciocínio que faz inferências e que, guiado pelos princípios do cuidado, da completude e da necessária continuidade, constroem e treinam o pensamento. Por isso, para Dewey, a liberdade genuína é a liberdade intelectual, quer dizer, sua base é o treinamento do poder do pensamento e não um valor abstrato. Sem esse treino do pensamento, sem o exercício das capacidades intelectuais, lógicas, emocionais, não há autonomia, não há formação do indivíduo, portanto não há liberdade. Explorar a diversidade das situações, aprender com a aplicação, imaginar a situação, aprender a usar as habilidades da indução e da dedução, mostrar que as idéias formam sistemas interligados (a famigerada *interdisciplinaridade*, tão exaltada, tão mal explicada e pessimamente aplicada). É preciso contextualizar os acontecimentos, mostrar sua inserção histórica, social, seu papel prático. O fato, a situação específica, o que é particular, recebe seu sentido do todo, do geral; é preciso ver a razão, a importância, levar em conta que tal ou tal aspecto pode ser a solução para tal ou tal problema. Enfim, a experiência é de uma riqueza inesgotável. Tudo isso se dá numa rede dinâmica e funcional de relações.

**É preciso contextualizar os acontecimentos, mostrar sua inserção histórica, social, seu papel prático.**

Mostrar como se emprega tal equação, tal teorema, tal resultado, tal descrição geográfica, tal dado histórico, enfim, contextualizar e aplicar, são requisitos para que a educação e a instrução produzam uma escola cujas partes não se fragmentem. É preciso ver relações entre temas de estudo, suas características e suas fontes. Não é possível aproximar-se de um problema, de um tema, de uma questão, com uma mente virgem ou de modo ingênuo. Apenas ao formular um juízo completo, uma avaliação, é que conceitos se padronizam e se tornam conceitos lógicos, explica Dewey. Quando é que se obtêm idéias, isto é, quando é que a escola produz

resultado transformador de si, de sua situação, de sua visão das coisas? O sentido crítico, tão propalado por certa linha pedagógica, não é alcançado por via ideológica, e sim, como mostra Dewey (ele próprio execrado pelo preconceito contra o pragmatismo) obtido pela capacidade de raciocinar, de inferir. Quando há inferência e o significado não é estabelecido dogmaticamente, daí resultam as *idéias*, verdadeiras chaves para produzir decisões, pois elas são “conjecturas empregadas em um juízo [...]. Uma idéia é um significado que é manejado em nossas práticas, que é formada e usada com referência a sua apropriação para decidir diante de uma situação de perplexidade – um significado usado como ferramenta do juízo”<sup>2</sup>.

O método científico é ativo, ele conduz a aprendizagem a dar passos seguros, nada afirmar sem a possibilidade de verificar. A mente treinada logicamente, disciplinada, é o objetivo do processo educacional; é aquela que sabe o quanto cada caminho precisa ser percorrido e cada degrau alcançado a cada ocasião. Os processos de indução e dedução são permanentes e imprescindíveis para a construção de um sistema de idéias interligadas, pois a experiência é ativa, requer tanto as condições empíricas como atitudes experimentais da mente. Esta, como dissemos no início, não é um receptáculo passivo para as idéias, e sim parte vital do crescimento humano, fruto de sua libertação dos sentidos e do apetite animal, da vida imediata, presa a necessidades básicas.

A educação evita a servidão mental, os alunos não devem ser dóceis nem passivos, para pensar com pelo menos alguma dose de originalidade; em geral o que o professor ensina são os conteúdos pedagógicos, o que está nos livros ou apostilas. Nas provas são exigidas a memorização e a transposição daqueles conteúdos. Para Dewey, o professor deveria focar a relação do conteúdo com a experiência de vida, com os sistemas cotidianos com os quais os educandos têm a ver, para refinar e alargar essas experiências. Isso evita que os alunos vivam em dois mundos separados – o da escola, dos livros e das lições, e o da sua vida fora da escola.

---

<sup>2</sup> DEWEY, op. cit., p. 108.

Em resumo, para Dewey os passos são: a preparação ou contextualização; a apresentação dos temas, problemas, conteúdos; a comparação com outras situações para ser possível diferenciar, estender, completar as informações e melhor assimilá-las; a aplicação das generalizações a situações novas.

É interessante fazer um paralelo com a escola na sociedade disciplinar, na perspectiva de Foucault. Quando o homem nasce para o saber ocidental, ele é objetivado pelos conceitos e procedimentos das ciências humanas; essas formas que o objetivam são as mesmas formas que o subjetivam, e que igualmente o sujeitam a normas, exames, testes, avaliações, práticas pedagogizadoras que favorecem um comportamento adequado à sociedade industrial e tecnológica, adaptado às normas de instituições e aparelhos, produtivo e útil, dócil. Essa adaptação favorece o jogo do saber e do poder, que desmancha as ilusões das filosofias do sujeito, quer dizer, de que se possa conhecer o homem em sua essência sem que com isso se produza objetivação. Essa objetivação, de uma forma ou de outra, acaba passando pelos filtros do discurso das ciências humanas, das regras institucionais, das práticas disciplinares, todos eles recursos de que a modernidade dispõe para governar, extrair saber, constranger, controlar, adaptar, punir, regular.

São justamente essas práticas que se limitam a táticas e estratégias de sujeição, obediência, vigilância e punição; estas, por sua vez, limitam a escola à tarefa da instrução; elas praticamente identificam o papel da escola com o de uma empresa burocratizada, de que fala Habermas. Para Dewey também, a escola assimilada à reprodução mecânica, limitada a um eficiente operador pedagógico, privilegia apenas recursos disciplinares. Foucault os analisa em *Vigiar e punir*: ele descreve a escola a partir de fins do século XVIII, quando se consolidam práticas que vêm até hoje. Entre elas, as filas, carteiras para imobilizar as crianças, horários, exercícios gradativos, recitação, enquadramento do aluno em séries, anotação do comportamento, punição do menor desvio de conduta, atitudes de prontidão, avaliação permanente, diferenciação de cada um com relação aos demais, exame através de interro-

gatório, questionários<sup>3</sup>. Não sobra espaço para a autonomia, a criatividade. Esse tipo de ensino reprodutivo está ligado às práticas ‘pedagogizadoras’ da sociedade industrializada, informatizada, tecnicista, de comunicação de massa. Ensinar é, grosso modo, instruir, instrumentalizar para tal ou tal habilidade e avaliar o que o aluno assimilou. Enfim, os aspectos mecânicos da mera instrução bastam.

Habermas mostra que este é um lado bem evidente e preponderante, mas *não* é o único. As sociedades modernas reservam para a educação um espaço ainda considerável, e que pode ser alargado e se tornar frutífero, sem precisar opor sistema econômico que demanda profissionalização competente a educação formadora, ao mesmo tempo em que os procedimentos disciplinares devem e podem ser repensados e aplicados tendo em vista uma perspectiva nova para a educação.

## *1. 2 Habermas: comunicação e educação.*

A proposta central de Habermas (1929) é a de que a racionalidade é lingüística, comunicativa entendida não apenas no sentido semântico, e sim no sentido pragmático, isto é, a ação humana, além do aspecto mais evidente de atuação no mundo para transformá-lo, realiza conjuntamente outro tipo de atividade, a comunicativa. A racionalidade comunicativa levanta pressupostos de validação intersubjetiva, tais como verdade, envolvimento pessoal, normatividade. Desse modo, o discurso carrega pretensões de legitimação e se torna instrumento para a justificação, a validação e a aplicação de questões éticas, políticas, educacionais. Os atos de fala produzem acordo e entendimento acerca de situações objetivas, normas, valores e interesses sociais, produções culturais e científicas. Habermas afirma que

*“A linguagem organiza categorialmente e preestrutura gramaticalmente a compreensão de fundo que a comunidade lingüística tem do mundo da vida e com isso possibilita a conduta racional. Na*

---

<sup>3</sup> Ver *Vigiar e punir*, 3ª unidade.

*medida em que aqueles que atuam comunicativamente se entendem sobre algo no mundo, se movem já sempre dentro do horizonte de seu mundo da vida”.*<sup>4</sup>

A linguagem é o meio em que nos movemos, nos interpretamos, realizamos nossas experiências com o mundo, nos entendemos e, também, aprendemos. Como exigência para a ação no mundo, os falantes dispõem de uma estrutura proposicional de enunciados referentes às situações. Essas situações são, por sua vez, compartilhadas intersubjetivamente por meio do diálogo comunicativo. Entender-se entre si, sobre algo do mundo, em uma situação normativamente apropriada, produz simultaneamente verdade necessária à objetividade, adequação com relação ao mundo social com seus requisitos normativos, e a confiança mútua decorrente de personalidades intactas, íntegras, sinceras e verazes.

Essas idealizações são para Habermas não só factíveis, como necessárias para haver ordem social legítima. O que pressupõe educação, formação, ou, como ele próprio denomina, *construtivismo*. A busca cooperativa da verdade só é produzida por diálogo comunicativo, intersubjetivo, através da capacidade argumentativa de discursos abertos, públicos, sujeitos à crítica permanente, à revisão diante de novos acontecimentos. Enfim, na modernidade, o paradigma metafísico-ontológico de contemplação de um mundo (exterior) a ser representado pela mente (interior) cedeu lugar ao paradigma da racionalidade comunicativa, em que a força é ‘apenas’ a do melhor argumento. As intervenções racionais para conhecer o mundo pertencem ao âmbito da ação lingüística de sujeitos concretos vivendo situações no mundo, aprendendo com isso e suscetíveis de falhas, enganos. A verdade e a certeza, consideradas pela filosofia tradicional como absolutas e transcendentais, passam a ser requisitos para uma comunicação bem-sucedida. A teoria da ação comunicativa fornece subsídios teóricos para mostrar a mútua implicação entre educar e instruir.

---

<sup>4</sup> HABERMAS, J. *Verdad y justificación*. 2002, p. 125.

**A linguagem é o meio em que nos movemos, nos interpretamos, realizamos nossas experiências com o mundo, nos entendemos e, também, aprendemos.**

A argumentação aberta a todos os participantes que estão interessados em um tema, problema ou questão, que buscam a verdade em ações organizadas de modo cooperativo, que objetivam alcançar acordo e entendimento, só tem condições plenas para sua realização em sociedades organizadas legitimamente (democracia e pleno estado de direito). O instrumento de efetivação é a *formação de indivíduos capazes de entrar num diálogo argumentativo*. Para tal, a filosofia e as chamadas ciências sociais reconstrutivas, como a psicologia, a sociologia, a política, a pedagogia, têm um papel fundamental. Para que atos de fala bem sucedidos ocorram, três dimensões entram em jogo: a pretensão à verdade demanda um saber acerca da situação, informações fidedignas, formulações objetivas, enfim, conhecimentos bem fundamentados; a pretensão à correção normativa demanda contextos adequados com relação a valores e normas sociais, regulamentações legítimas devem ser observadas e praticadas; a pretensão à veracidade demanda personalidades coesas, educadas, éticas, íntegras, que entram no processo dialógico dispostas a argüir e não a influenciar ou apenas impor, manipular<sup>5</sup>.

Esse processo a um só tempo necessário e difícil, por si só não evita o que Habermas chamou de “colonização do mundo da vida” perpetrada pelo sistema representado pelo jogo estratégico do mercado e do poder burocrático dos governos; é preciso que regulamentações legitimadas pelos processos do direito e de governos democráticos tenham vez e voz, e a força deles vem calcada na ação comunicativa.

---

<sup>5</sup> Em *Teoria da ação comunicativa* (1988) Habermas lança as bases de seu conceito de racionalidade comunicativa e da distinção entre mundo da vida e sistema. A escola, além de socializar e funcionar no mundo da vida na esfera social, cultural e pessoal, sujeita-se ao sistema, que a coloniza, burocratiza.

Mas sem personalidades educadas, capazes de diálogo produtivo, conduzido de modo a não lesar a *intersubjetividade*, a ação comunicativa não se dá. A linguagem tem força social, ética, política, educacional, que Habermas chama de *força emancipatória*, pois a fala argumentativa, ao possibilitar entendimento e consenso, leva a interações livres, responsáveis, que assumem um caráter de vínculo e coesão sociais:

*“Para argumentar é preciso ser educado e a própria argumentação é um processo de aprendizagem. Alguém capaz de comunicar-se foi educado pelo diálogo, para o diálogo. A comunicação argumentativa requer sujeitos responsáveis, autônomos, que procuram entender-se entre si acerca de um fato, de um projeto, de uma intenção. Alguém que é surdo ao diálogo não alcança o teor do que está sendo discutido, ou é refratário às razões aduzidas, ou responde com asserções dogmáticas”.*<sup>6</sup>

O aprendizado, seja na família ou na escola, é a base para se poder fundamentar, dar razões. E também para reconhecer erros, falhas, corrigi-los. O papel principal da argumentação na aprendizagem racional não se faz sem uma formação da criança em seus aspectos psicológicos, de socialização, de desempenho cognitivo. Todo discurso teórico se constrói com essa abertura à capacidade de aprender com os erros, refutar ou validar hipóteses, intervir no mundo, explicar. Em outras palavras, a argumentação é fundamental nos processos de aprendizagem pelos quais adquirimos conhecimentos teóricos, visão moral, ampliamos a linguagem avaliadora, superamos auto-enganos e dificuldades de compreensão.

Chegar a esse patamar ideal requer esforço de governos, organizações, instituições, enfim, de toda a sociedade. A participação efetiva em discursos requer, por sua vez, *simetria*, isto é, igualdade de oportunidade. E esta só pode ser obtida pela *educação universal*, apta

---

<sup>6</sup> ARAÚJO, I. L. “Teoria do discurso e educação”. In: *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, vol. 10, nº 1, 2003, p. 99.

a produzir as condições para aquele processo e que, ao mesmo tempo, utilize em larga escala processos dialógicos, intersubjetivos.

No contexto da educação, os requisitos para a aprendizagem são a problematização, a capacidade de questionamento, poder examinar as razões e através de razões chegar a entendimento, à compreensão da situação ou do tema em foco. Neste sentido, argumentar não é um processo puramente lógico, formal ou retórico. Quando se visa consenso, vale o melhor argumento, e esses devem poder formar convicções intersubjetivas, quer dizer, a educação entendida como processo intersubjetivo não pode limitar-se a uma via de mão única, ao estilo pedagógico baseado exclusivamente na imposição ou exposição de conteúdos.

No processo de modernização, sistema e mundo da vida se diferenciaram, e este passou por um processo de modificação no qual tradições são abandonadas (certa visão religiosa do mundo, por exemplo) e no qual a estratificação social se atenua. Houve, portanto, incremento da emancipação. O problema é que essa emancipação sofre pressões e sofre com a opressão social e econômica. A individuação crescente não pode ser vista como ampliação pura e simples das opções da racionalidade instrumental, e nem o processo de modernização decorre apenas da diferenciação social, isto é, das funções dos indivíduos e de seus próprios códigos. É claro que cada um assume uma profissão, exerce diferentes funções, como eleitor, como consumidor, como escolar, como profissional. Mas os processos de inclusão, de especialização de funções, exercício de papéis, tomadas de decisão, não resultam pura e simplesmente de imperativos econômicos do sistema. A individuação social vem da

esfera da integração social, que singulariza pessoas com seus valores, visões, aptas ao entendimento, ao reconhecimento recíproco, a decisões autônomas, a uma vida assumida com responsabilidade. O que mostra que o processo de individuação não é fruto da auto-reflexão e sim da socialização, e esta é obra da

***A educação entendida como processo intersubjetivo não pode limitar-se a uma via de mão única.***

família e da educação formal (escola) e informal (presente em todo espaço social).

A barreira contra a colonização do mundo da vida pelos imperativos do sistema é a ‘socialização lingüística’, o agir comunicativo, considerado o centro virtual das sociedades modernas, descentralizadas. As esferas públicas favorecem um saber reflexivo sobre a sociedade, a intersubjetividade deve e pode utilizar os múltiplos recursos de comunicação. Mas isso não basta, pois a esfera pública só se torna efetiva com um controle central do Estado, das normas jurídicas, da legislação. O problema é que, no seu uso, esses recursos legítimos resultam em burocratização, juridicização, com efeitos semelhantes aos que Foucault aponta em sua concepção de sociedade disciplinar e normalizadora. O próprio Estado, cada vez mais controlado pelos meios de comunicação de massa, perde sua razão de ser como organizador da sociedade.

A solução encontrada por Habermas foi a de mostrar que a integração sistêmica e a integração social se diferenciam, mas não se excluem e nem são substituíveis uma pela outra. Quer dizer, *a instrução e a profissionalização de um lado, e a formação pessoal de outro, atendem respectivamente às funções do sistema com suas determinações e ao mundo da vida, com seus valores insubstituíveis*. Na evolução social e histórica, até chegar à modernidade, o sistema de fato pôde abstrair das ações reguladas por normas e de pessoas utilizando-se de estruturas simbólicas, mas não pode prescindir disso, nem deve abrir mão da educação, da socialização.

Na família e na escola as relações se instrumentalizam, quer dizer, são mobilizadas apenas para responder a necessidades imediatas. O Estado regula, vigia, penetra nas relações familiares (métodos de natalidade, regulamentação do aborto, ingresso na escola etc.). Na escola a sujeição aos aspectos funcionais do sistema prepondera. Ensino mais democrático e liberdade pedagógica encontram a barreira da profissionalização, cujas pesadas exigências prevalecem. Outro problema é a ação pedagógica perder força diante de uma socialização escolar esfacelada em atos puramente administrativos. Medidas disciplinares e burocratização do ensino desconhecem que há pessoas afetadas, que há seus interesses, desejos e projetos em

jogo. Essas medidas ameaçam a liberdade pedagógica, a iniciativa. Qualificar-se fica sendo uma questão de regulamentos, o que inibe a criatividade, suprime a responsabilidade, leva ao imobilismo. A escola se torna um balcão de negócios, uma prestadora de serviços.

A arma da teoria crítica é a denúncia dessa colonização interna do mundo da vida, em que o adensamento das relações sociais desligadas dos contextos normativos facilita a penetração cega dos imperativos sistêmicos na família, na escola, na esfera da opinião pública, esta última sustentada pelos meios de comunicação de massa. Hoje a ação comunicativa se encontra restrita, devido à colonização do mundo da vida (ao qual a escola e os processos educacionais pertencem) pelo poder econômico. A reação deve vir do próprio mundo da vida, da ação comunicativa, que pode transformar a escola em meio e fim para a realização da formação completa.

## 2. A escola que forma, informa e capacita

Por detrás do ensino escolar há dois mitos, o de que há um sujeito a ser moldado e o de que há um caminho correto para tal, um método científico, ‘verdadeiro’ para moldar o aluno (uma espécie de pedagogia científica); esse mesmo método deve também ser ensinado, e deve ser devidamente aprendido (ciência como verdade constatada, regras matemáticas, regras lingüísticas). Há um discurso único, uma racionalidade única, uma mentalidade única. Para combater esses dois mitos, o da pedagogia salvífica e o da ciência miraculosa, portadora de verdade indiscutível, é preciso rever o papel da educação formal e informal. Os currículos estão cada vez mais distantes da realidade social e econômica. Empresas exigem o diploma de ensino médio, mas o ensino médio não prepara o jovem, nem para a formação intelectual, nem para a profissionalização, as quais, aliás, são vistas como opostas, quando, na verdade, são caminhos paralelos.

A expectativa social com relação ao ensino fundamental de qualidade tem esbarrado em dificuldades que remontam ao Brasil-colônia e que prosseguem devido à inércia do poder público e da

iniciativa privada. Dar os fundamentos e as ferramentas para as habilidades essenciais como o domínio da escrita e da leitura, uma visão sobre a história e o espaço geográfico-cultural e para que a criança possa operar com a matemática, realizar cálculos simples e necessários, todos esses procedimentos básicos, têm sistematicamente falhado (especialmente no ensino público!). Ora, se o ensino básico sofre de carências crônicas,

a própria capacitação para o mercado de trabalho, para o prosseguimento dos estudos, a preparação da criança e do jovem para ingressar no ensino médio, ficam comprometidos.

É alarmante o índice de jovens e adultos analfabetos (13, 63%), o percentual dos que concluem algum curso superior permanece baixo; o ingresso no ensino médio tem se expandido, em 1997 tornou-se obrigatório, e há garantia legal de acesso a todos que concluíssem o ensino fundamental. Ainda assim, em 2006 concluíssem o ensino médio dois milhões de alunos, ingressaram no ensino superior aproximadamente 400 mil alunos. O ensino técnico formou 700 mil alunos. Há atualmente, entre escolas técnicas federais e mantidas pelas universidades federais, um total de 152 escolas voltadas para a profissionalização<sup>7</sup>.

Se os números até podem impressionar positivamente, a qualidade do ensino básico é sofrível. No processo de comunicação, alguém semi-alfabetizado – caso da maioria da população brasileira – conhece um universo de aproximadamente 500 palavras e destas faz uso de apenas 200 a 300. Como é possível que alguém nestas condições possa ingressar no mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo? Em geral as portas se abrem para os

***Se o ensino básico sofre de carências crônicas, a capacitação para o mercado de trabalho, para o prosseguimento dos estudos, a preparação da criança e do jovem para ingressar no ensino médio, ficam comprometidos.***

---

<sup>7</sup> Dados no site [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt).

medianamente instruídos que cumprem as condições criadas pelas novas tecnologias.

O processo de ensino/aprendizagem deveria formar pessoas com instrução, autonomia, preparo para a vida e para a ação produtiva, alguém capaz de decidir pela sua própria cabeça, com alicerces éticos, um nível razoável de instrução, que leva a uma formação completa, em termos de personalidade, conhecimento, visão de mundo, informação; enfim, o jovem se tornaria apto a produzir saberes, técnicas, e, ao mesmo tempo, compreender, analisar, avaliar, criticar e aplicar conhecimentos; sua personalidade estaria formada, um jovem íntegro e determinado, firme em seus próprios pés e ‘treinado’ num saber-fazer. Por isso a escola, especialmente o ensino médio, deveria possibilitar o desenvolvimento inteligente da experiência de cada um, a fim de tornar o indivíduo ativo e realizador, como propõe Dewey.

Hoje, o papel da educação formal é mais crucial do que nunca. O desafio para a escola é duplo, pois o treinamento e habilitação profissionais deverão vir acompanhados da formação pessoal de valores e critérios, bem como de socialização, como mostra Habermas. Liberdade de pensamento, justiça social e oportunidade de acesso aos bens materiais e culturais, são produzidos em grande parte pelas instituições de ensino/aprendizagem, em especial pela escola em seus graus formais.

As questões mais prementes para nosso país (emprego, segurança, saúde) se articulam cada vez mais com uma educação de qualidade, até mesmo dependem de uma educação de qualidade, que atenda às mudanças da atualidade. Desde os problemas relacionados à violência até o preparo e capacitação para o trabalho e as tomadas de decisão em nível social e político, relacionam-se com o preparo que a escola pode fornecer. A própria democracia se legitima e se estabiliza através de pessoas e instituições, e estas dependem da educação universal, na visão de Habermas. Os princípios da liberdade, pluralismo de idéias e chances para proporcionar experiências diversas evitarão a intolerância e o sectarismo. Formando a sociabilidade, a escola é o melhor meio de difusão de valores sociais, culturais e éticos; só assim cada jovem pode exercer

as atividades essenciais de julgamento e escolha. Para que uma ação seja bem conduzida são precisas idéias e propostas inteligentes e produtivas a movê-las, e estas, por sua vez, poderão levar a novas experiências, ensina Dewey.

As disciplinas escolares podem e devem ser acompanhadas por valores sociais de solidariedade e cooperação. O que significa que *uma ótima preparação técnico-científica deve vir acompanhada da formação ética, da personalidade, da conscientização acerca de valores; é essa integração entre os aspectos práticos e profissionais, com os aspectos formadores da pessoa (preparo em termos de valores e espírito crítico, criativo e empreendedor), que preenche o sentido mesmo de educação.* Por isso uma escola voltada exclusivamente para a simples reprodução de fórmulas desgastadas fará da vida social uma cópia mecânica das atividades/meio como se fossem atividades/fim. Disso resulta uma sociedade tecnocrática que não passa de aglomerado frágil, ou, como diz Habermas, uma sociedade colonizada, não emancipada.

Na situação em que nos encontramos no Brasil, não basta pensar em instalações, mais e mais escolas, nem que mudança em currículos seja a salvação e nem que haja uma prática pedagógica milagrosa. O mais premente é pensar na formação e aperfeiçoamento do professor (o que passa pela questão salarial!) e na reformulação da política didático-pedagógica.

### 3. A reformulação da política didático-pedagógica

O primeiro passo é repensar o papel da ciência e da tecnologia para o chamado desenvolvimento sustentado. A ciência produzida nos centros de pesquisa e nas universidades visa a proporcionar conhecimento cuja veracidade e objetividade são suscetíveis de teste, confirmação e corroboração. Estes procedimentos se fazem na forma de experimentos, lançamento de hipóteses, leis e teorias. A ciência estuda e intervém em setores específicos da realidade, tais como os fenômenos físicos e químicos, exploração de recursos naturais, aporte tecnológico para a produção industrial; além disso, há as demais áreas, que dizem respeito à saúde, aos aspectos biológicos e psicológicos, à vida em sociedade, à cultura, à história. Como

instrumento metodológico e de pesquisa, entram as ciências propriamente formais que são a matemática e a lógica.

A tarefa mais importante da ciência é a produção de conhecimento e, como decorrência disso, o avanço da tecnologia. Ora, nem de longe a educação formal toca nesses mecanismos de produção e saber, que estão crucialmente conectados e que são o motor para o desenvolvimento pleno de uma nação. Não só a escola apresenta um material defasado e deficiente, como o pouco que se aprende em termos de pesquisa científica não passa de reproduções inócuas e até mesmo ingênuas. A escola não é um centro de pesquisa, evidentemente. Porém, do modo como se ensina ciência, e as demais disciplinas ligadas à produção de conhecimento, especialmente no nível médio, atende tão somente às exigências de vestibulares (em geral de universidades públicas) ou se destina aos poucos cursos técnicos (ver item 2), raramente com a qualidade requerida para a capacitação técnica, tecnológica; essa capacitação deveria ser acompanhada de uma formação que possibilitasse o desenvolvimento do raciocínio e de uma visão de conjunto. Mas o que se tem, em suma, é muita fórmula, pouco uso, muita regra, pouca aplicação. Saber teórico precário aliado a um desconhecimento da realidade sobre a qual refletir, intervir e transformar. A proposta didático-pedagógica para o ensino médio é uma (ênfase na contextualização, inclusive para o ensino das ciências), mas a realidade é outra (falta de professores qualificados, defasagem entre a realidade social e econômica, o mercado de trabalho de um lado, e conteúdos esquilidos e falta de interesse dos alunos, de outro lado).

Além disso, no ensino de ciências e de humanidades, passa-se

uma noção errada de que o cientista trabalha com fatos e não deve se envolver com valores morais, políticos, religiosos, nem tomar decisões. Em segundo lugar, há a idéia de que a ciência por si só leva ao desenvolvimento.

***A educação tem o duplo papel de promover o desenvolvimento científico e tecnológico e de avaliar com isenção que tipo de desenvolvimento é desejável e exequível.***

De outro lado, ainda há a atitude oposta, também ela prejudicial, de que ciência e tecnologia são produto do capitalismo ou do neoliberalismo, e, portanto, devem ser criticadas e modificadas para atender propósitos político-ideológicos, de corte salvífico. O ensino profissionalizante e técnico sofreu esse tipo de crítica, como se aprender uma profissão fosse demérito. Ora, a ciência e a tecnologia avançam juntas, por isso cabe sim a preocupação com o que pesquisar, como pesquisar e quais resultados obter. Ou seja, o professor, o pesquisador (especialmente em universidade e centros de pesquisa) deve se responsabilizar perante a sociedade, em função do tipo de ciência que se produz, em geral às custas de um tipo de desenvolvimento predador da natureza e da sociedade. Assim, o desenvolvimento científico fica a reboque de políticas de interesse, como defesa militar, pesquisa em armamento, drogas e medicamentos altamente rentáveis.

A educação tem o duplo papel de promover o desenvolvimento científico e tecnológico, que é hoje o motor e o promotor do equilíbrio econômico e social, e o papel de questionar, de avaliar com isenção que tipo de desenvolvimento é desejável e exeqüível. Levantar em conta os fatores ambientais é o primeiro sinal positivo em direção a políticas educacionais que promovem e são promovidas pelo desenvolvimento sustentável. A equação lucro/prejuízo ambiental não pode mais ser ignorada; financiar pesquisa, investir em educação é crucial para o desenvolvimento. Não medir as conseqüências para o meio ambiente pertence ao passado, e, se a equação *ciência e tecnologia* de um lado, e *desenvolvimento sustentado* de outro, não é levada em conta, trata-se de um misto de má-fé e incompetência, em geral de governantes.

As escolas e as universidades, bem como a comunidade científica (interna e externa ao sistema formal de ensino), têm a obrigação de examinar os aspectos éticos e sociais envolvidos tanto na escolha dos projetos de pesquisa quanto nos fins a que elas se destinam. As necessidades econômicas, sociais e políticas que impulsionam a ciência são evidentes, ela nunca esteve desligada da técnica, das decisões de poder e dos interesses estratégicos. O avanço tecnológico está no cerne dos mais recentes problemas e soluções que a

globalização da economia tem suscitado. E esse avanço depende diretamente da pesquisa científica de ponta.

A ciência não é pura elucubração ou pura especulação de alguns gênios solitários. Instituições estabelecidas como governos, exército, empresas, grandes laboratórios, representam interesses não só no sentido de sua eficiência teórica, mas também em resultados aproveitáveis, em investimentos seguros. A teia complexa das relações econômicas, sociais e políticas permeia o tempo todo a investigação científica: o cientista não pode dirigir sua pesquisa para setores nos quais não obtém financiamento. Por ser financiada, em curto ou longo prazo resultados serão cobrados. Como são restritas as áreas em que o benefício é diretamente social, as preocupações com esta área são raras. O prêmio Nobel, por exemplo, premia áreas tradicionais da ciência, cientistas renomados que trabalham em centros de pesquisa avançados. O simples soro (água tratada, sal e açúcar) que evita a desidratação produzida pela diarreia, tão comum em países pobres, não incorpora tecnologia, portanto não move a máquina dos grandes investimentos, não é visto como pesquisa 'séria'. Isso mostra que, dependendo do tipo de sociedade temos um tipo de ciência; o avanço científico e tecnológico que está por detrás do desenvolvimento e da própria globalização econômica canaliza os investimentos para setores estratégicos com retorno seguro; investir diretamente em educação e saúde, com a consequente melhoria do padrão de vida das populações mais pobres do planeta, produz benefícios econômicos também, mas em longo prazo. Por isso mesmo, educação e saúde são setores cuja responsabilidade cabe aos governos e suas políticas sociais; claro, a governos que planejam e executam, com seriedade e responsabilidade.

Simultaneamente, a própria sociedade não deveria abrir mão de uma visão e de uma postura crítica com relação às políticas científico-tecnológicas que ignoram o desenvolvimento sustentado, que desprezam o investimento em educação. O que não significa projetar uma sociedade pautada pela ciência e pela tecnologia, pois nesse tipo de sociedade o técnico teria a última palavra, e assim, reduz-se os problemas à sua dimensão técnica. A formação escolar comple-

ta, que educa e que instrui, é a arma contra esse tipo de risco. Atender exclusivamente interesses hegemônicos e corporativos impede a discussão e a crítica. A ação inteligente, como diz Dewey, os valores, a educação, as decisões éticas e políticas podem barrar o poder técnico; já a escola reduzida a testes, provas, a medidas de desempenho, avaliação perpétua, e exercícios puramente formais, compactua com a mediocridade e a falta de vontade política.

Na escola, especialmente no ensino médio, impôs-se um padrão de ensino pautado pelo exame vestibular; nas relações sociais e mesmo pessoais, aceita-se sem reservas o aval técnico ou científico. Nessa sociedade disciplinar, empobrecida por a educação ter sido relegada a um segundo plano, a própria ciência perde o rumo. Projetos que visam a uma pesquisa alternativa, menos comprometida com os interesses de mega financiadores, dificilmente são estimulados. No ensino o padrão é o do teste; nas relações pessoais, o aval do perito tem mais valor do que uma conversa franca; na sociedade tecnocrática, as relações pessoais, a escola, a universidade, as decisões políticas, a esfera da justiça e do direito, se tornam unidimensionais, mecânicas, prontas a dar repostas como se não passassem de um sistema informatizado.

A educação de qualidade é o melhor, senão o único antídoto *contra* a pobreza, a ignorância, a violência, a corrupção, e em *favor* do desenvolvimento, do espírito crítico, das decisões inteligentes, do planejamento político conseqüente, da aplicação em ciência e tecnologia guiada pela educação renovada. Trata-se de um círculo virtuoso. A liberdade de crítica é um exercício de sabedoria, depende de uma produtiva relação entre educação e democracia, ou seja, que haja discernimento e espaço para tomar decisões corajosas e responsáveis:

*“O cientista isola uma da outra: a ciência (que ele acredita resumir-se na pura pesquisa objetiva livre de pressão política ou econômica) da técnica (os produtos da ciência servem para o pior ou o melhor, mas ele, cientista, aí já não pode e nem deve intervir) e da política (que é vista pelos cientistas como má condutora dos resultados da boa ciência). Ora, ciência, técnica e política não vêm*

dissociadas, nem num nível epistemológico ou metodológico (afinal o método científico “deu certo”) e nem no nível da realidade histórica atual.<sup>8</sup> ■

## Referências bibliográficas

- ARAUJO, I. L. *Introdução à filosofia da ciência*. 3 ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.
- \_\_\_\_\_. “Teoria do discurso e educação” In: *Espaço Pedagógico*. Vol. 10, nº 1. Passo Fundo, jan/ jun 2003, pp. 95-106.
- DEWEY, J. *How We Think*. Boston: Dover Publication, 1997.
- FOUCAULT, M. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 1975.
- HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa*. Trad. de Manuel Redondo. Madrid: Taurus, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Verdade y justificación*. Trad. de Pere Fabre e Luis Díez. Madrid: Trotta, 2002.

---

<sup>8</sup> ARAÚJO, I. L. *Introdução à filosofia da ciência*. 2003, p. 226.

## Educar e instruir

Inês Lacerda Araújo

### Resumo

A função da escola deveria ser a de simultaneamente educar, no sentido formador, para que a instrução, no sentido de preparação profissional, não seja o foco único dos processos pedagógicos. Em um sistema disciplinar há apenas treino em habilidades. Em um sistema democrático a escola é o terreno das formas de vida humanas que aprendem, compreendem, se comunicam, agem e pensam. Dewey e Habermas apontam nessa direção, o primeiro demonstra que o objetivo educacional é situar, generalizar, analisar, solucionar problemas, deduzir, aplicar. O segundo, mostra que os atos de fala comunicativos exigem a troca intersubjetiva, a pluralidade de perspectivas, a inclusão do outro, a compreensão contextualizada, o dar e ouvir razões em processos argumentativos, aprender pela teoria e pela prática. O que a sociedade demanda da escola não é a permanência da atual dicotomia educação/instrução, e da escola sem um nível mínimo de qualidade; a educação para o desenvolvimento deve integrar a formação e a instrução, além de atender parâmetros de qualidade e eficiência.

### Palavras-chave

Educação – instrução – Dewey – Habermas – ciência – tecnologia

### Abstract

*The function of school should be simultaneously to educate meaning formation so that instruction meaning professional training would not be the exclusive focus of the pedagogical process. Just in a disciplinary system there are capacities training only. In a democratic system school is the territory for life forms to learn, understand, communicate, act and think. Dewey and Habermas point to this direction, the first in order to demonstrate that the objective of educating is to locate problems, generalize, analyze, to give problems a solution and be capable to apply. The former shows that the communicative speech acts demand intersubjective exchange, plurality of perspectives, inclusion of the different, contextual comprehension, argue with reasons in argumentative processes, learn by means of theory and practice. What society demands of school is not the present dichotomy between education and instruction, both lacking a minimum of quality; education for developing must integrate formation and instruction, and besides, it must attain parameters of quality and efficiency.*

### Key words

*Education – instruction – Dewey – Habermas – science – technology*

E-mail:

[ineslara@matrix.com.br](mailto:ineslara@matrix.com.br)