

**EDUCAÇÃO NOS
TEMPOS DA CÓLERA**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Bonzatto, Eduardo Antonio
Educação nos tempos da cólera / Eduardo Antonio
Bonzatto. -- 1. ed. -- São Paulo : Ícone,
2010. -- (Coleção conhecimento e vida /
coordenação Diamantino Fernandes Trindade)

ISBN 978-85-274-1141-7

1. Educação - Brasil - História 2. História
social 3. Pedagogia 4. Sociologia educacional I.
Trindade, Diamantino Fernandes. II. Título. III.
Série.

10-08412

CDD-370.981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação : História social
370.981
2. Educação : Brasil : História social
370.981

Eduardo Antonio Bonzatto

**EDUCAÇÃO NOS
TEMPOS DA CÓLERA**

COLEÇÃO CONHECIMENTO E VIDA

COORDENAÇÃO

DIAMANTINO FERNANDES TRINDADE

1^a EDIÇÃO

BRASIL – 2010

 **icone**
editora

© Copyright 2010
Eduardo Antonio Bonzatto
Direitos cedidos à Ícone Editora Ltda.

Coleção Conhecimento e Vida

Coordenação Editorial
Diamantino Fernandes Trindade

Capa e diagramação
Richard Veiga

Revisão
Marsely De Marco Dantas

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou meio eletrônico, mecânico, inclusive através de processos xerográficos, sem permissão expressa do editor (Lei nº 9.610/98).

Todos os direitos reservados pela
ÍCONE EDITORA LTDA.
Rua Anhanguera, 56 – Barra Funda
CEP 01135-000 – São Paulo – SP
Tel./Fax.: (11) 3392-7771
www.iconeeditora.com.br
e-mail: iconevendas@iconeeditora.com.br

EDUCAÇÃO NOS TEMPOS DA CÓLERA¹

EDUARDO ANTONIO BONZATTO²

*Aprenda a língua da poesia,
da arte, do romance e do sexo.*

Leonardo da Vinci

¹ A palavra cólera, em português, tanto exprime o sentimento de ira, raiva, fúria, quanto designa a doença produzida pelo vibrião colérico. Na primeira acepção, a palavra é feminina; na segunda, o gênero tem sido motivo de interminável controvérsia.

Na primeira acepção, a palavra cólera tem sua raiz etimológica no grego *kholé*, bile, através do latim *cholera*, pois se acreditava, conforme a doutrina da patologia humoral que norteou o pensamento médico por mais de dois milênios, que o excesso de bile no organismo tornava a pessoa de mau humor, irascível; donde os adjetivos colérico, encolerizado e biloso.

Nesse caso, portanto, a palavra deve ser feminina, pois refere-se ao sentimento de ira, raiva e fúria.

Publicado no livro **Linguagem Médica**, 3^a ed., Goiânia: AB Editora e Distribuidora de Livros Ltda., 2004.

² Doutor em história social, professor e permacultor.

*(...) é preciso que o povo seja livre
para que possa escolher; e
é preciso que ele seja instruído
para que faça a escolha certa.*

Jornal O Universal, 1825

*Não acredito na educação.
O teu único modelo deves ser tu próprio,
mesmo que esse modelo seja assustador.*

Albert Einstein

Hoje, em algum dia de agosto de 2009, para os 191 milhões de brasileiros, existem 975 livrarias. O mesmo número de livrarias da cidade de Buenos Aires, capital da Argentina. É possível entender a razão?



O que é ser educador hoje?

A alegria é o que sentimos quando percebemos o aumento de nossa realidade, isto é, de nossa força interna e capacidade para agir. Aumento de pensamento e de ação, a alegria é caminho de autonomia individual e política. A tristeza é o que sentimos ao perceber a diminuição de nossa realidade, de nossa capacidade para agir, o aumento de nossa impotência e perda da autonomia. A tristeza é o caminho da servidão individual e política, sendo suas formas mais costumeiras o ódio e o medo recíprocos.

Espinosa dizia que a razão só inicia o trabalho do pensamento quando sentimos que pensar é um bem ou uma alegria, e ignorar, um mal ou uma tristeza. Somente quando o desejo de pensar é vivido e sentido, como um afeto que aumenta nosso ser e nosso agir, é que podemos avaliar todo o mal que nos vem de não saber. Pensar, agir, ser livre e feliz constituem uma forma unitária de viver, individual e politicamente. Ignorar, padecer, ser escravo e infeliz, também constituem um modo unitário de existir. Por isso, escrevia Espinosa, não há instrumento mais poderoso para manter a dominação sobre os homens do que mantê-los no medo e para conservá-los no medo, nada melhor do que conservá-los na ignorância. Inspirar terror, alimentar o medo, cultivar esperanças ilusórias de salvação e conservar a ignorância são as armas privilegiadas dos governos violentos... O que

me é dado sob a aparência de saber não é sequer o próprio saber, mas sua caricatura banalizada e vulgarizada... Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de ideias que constituem o saber estabelecido. Pensar é desentranhar a inteligibilidade de uma experiência opaca que se oferece como matéria para o trabalho da reflexão a ser compreendida e, assim, negada enquanto experiência imediata. Conhecer é tomar posse. Pensar é trabalho da reflexão. O conhecimento move-se na região do instituído, o pensamento, na do instituinte.³

Em todos os sentidos, a descrição acima traduz a escola de hoje. Devo produzir um tesseme entre saber e conhecimento, já que o saber é fruto da experiência e o conhecimento é produzido pela academia. Enquanto o saber é instituinte, o conhecimento é instituído, o que equivale a dizer: o saber é perigoso, o conhecimento é inofensivo. Um permite a reflexão, enquanto o outro produz o medo.

Este ensaio pretende apontar algumas das contradições que auxiliariam no entendimento dos problemas da educação no Brasil contemporâneo.

Três grandes questões se impõem: uma histórica, uma cultural e outra econômica. A primeira diz respeito à questão da alfabetização nesses tempos de cólera; a

³ CHAUI, M. "O que é ser Educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador", *In: O educador: vida e morte*. Carlos Rodrigues Brandão [Org.]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 7^a Ed. 1986.

segunda à questão da visualidade especificamente no Brasil, e a terceira cuida de apontar as escolhas oriundas do tratado de Jontiem na Tailândia em inícios dos anos 1990 e seu alinhamento com o receituário neoliberal.

Começemos pelas questões históricas.

Uma grande pesquisa em seis capitais brasileiras patrocinada pela Unesco e pelo Ministério da Educação, entre 2003 e 2004, com treze mil alunos de 110 escolas públicas, realizada pelo Observatório de Violência nas Escolas apontou um quadro nada surpreendente: metade dos docentes já foi xingada pelos alunos. Mas o diagrama das agressões, se entendemos, de um lado, a indiferença e de outro a violência física, é muito maior.⁴

As conclusões a que chegaram os analistas da pesquisa apontam para um imbricamento entre a violência da sociedade e uma violência peculiar à própria escola, até às questões voltadas para o conteúdo: “se o que está sendo oferecido e ensinado não faz sentido para o aluno, ele se desinteressa”.

Tais constatações serão suficientes para uma discussão sobre os rumos da educação nesses tempos tão bicudos.

Devemos nos indagar sobre o porquê da educação, qual sua função, qual sua necessidade social. Delimitar sua historicidade pode ser um estratagema para entendermos seus limites e possíveis reconfigurações. O anacronismo escolar, ou melhor, o descompasso de uma escola que não dialoga mais com o seu tempo, abre perspectivas potencializadoras de mudanças profícuas em suas diretrizes.

⁴ **Jornal Folha de S. Paulo**, 1^o de maio de 2006, Folha cotidiano, p. C 1.

Para iniciarmos nossa reflexão, devemos entender que a violência ocorre quando toda a energia potencial voltada para o diálogo transforma-se em discurso. Esse protocolo categorial é necessário na medida em que a violência, entendida como discurso, pode funcionar como uma pista em busca de seu contra discurso, leitura a contra-pêlo reveladora da estrutura de sua insurgência.

Em primeiro lugar, a escola, em sua configuração moderna, é uma instituição articulada, desde seu aparecimento, a duas outras instituições fundamentais de nossa estrutura social: a família nuclear e o trabalho disciplinar.

Inúmeros elementos comuns às três instituições apresentam caprichosamente esta articulação: hierarquia, obediência, normatização, regramento, etc. Pai, professor, patrão expressam uma tríade em que a escola não destoa de sua função formativa da acessibilidade ao paradigma da dominação.

Essas três instituições possibilitaram e vitalizaram processos de macro sociabilidades (ou macro solidariedades), cuja expressão maior é o estado-nação. Estrutura coerente e hegemônica, o estado-nação abarca o afeto, o conhecimento e o consumo, integrados num tecido que sempre foi mais que mera promessa de conquista: foi justamente sua realização que tornou hegemônica sua instalação na realidade. Tal estrutura alargou-se enormemente durante o século XX, contemplando número crescente de indivíduos, principalmente na consolidação de uma classe média que lhe conferia sempre mais legitimidade.

O pai provedor, o professor rigoroso e o patrão inflexível compuseram um centro irradiador que se expandiu

equilibradamente até os anos iniciais da década de 1980, no Brasil, patrocinados, em parte, pelo regime militar e seu estado pleno, inflado e gestor de uma economia rigorosamente expandida, pelo menos até quanto suporta um modelo de produção fundamentado pela desigualdade entre as pessoas.

No Brasil, o início da década seguinte coincide com o projeto neoliberal, fronteira da expansão do bem estar e capricho da acumulação concentrada nas mãos de muitos números que estarão sempre muito longe dos “muitos” a que qualquer princípio de justiça aspira. Mas, a rigor, é um sistema de produção pensado e implementado para a iniquidade: sistema de produção, de exploração, de dominação, termos que devem ser hierarquizados se quisermos entender suas expressões mais elementares: seres hierarquizados, em desigualdade, “naturalmente” desiguais. No entanto é preciso convencer as pessoas dessa desigualdade, só então é possível explorá-las e, só então, é possível produzir tranquilamente os elementos da riqueza, de tal sorte que hoje, esses mesmos dominados/ dominadores são chamados colaboradores (a semântica é poderosa arma de nomeação).

Todavia, o tijolo elementar dessa construção é a condição de desigualdade entre dois seres humanos; esta a relação básica, o elemento fundamental de toda estrutura. A compreensão dessa hierarquia é fundamental para qualquer possibilidade de mudança. Deixar de compartilhar com essa estrutura é mudar a relação mínima que a alimenta. Todavia é necessário pensar nos elementos que tornam tal hierarquia possível.

Insisto enfaticamente neste princípio, já que são tantos os desvios de nossa atenção que tentamos inutilmente corrigir tal sistema, não pelo seu princípio, mas por suas bordas, pela conscientização, pelo esclarecimento, pelo conhecimento que deve ser socializado para toda a sociedade para que só então seja possível alterá-la. Como veremos, essa estratégia somente reforça a estrutura, pois não toca nem de longe no fundamento, aquilo que leva as pessoas a sentirem-se em posições diferentes na hierarquia social. Nesse sentido, o conhecimento é o elemento mais sofisticado de produção de hierarquias, já que necessita de um lócus apropriado para ser adquirido, sob condições muito precisas: a escola.

Contrapunha-se radicalmente à experiência:

O aprendizado, como iniciado em habilitações dos adultos, não se restringe à sua expressão formal na manufatura, mas também serve como mecanismo de transmissão entre gerações. A criança faz seu aprendizado das tarefas caseiras primeiro junto à mãe ou avó, mais tarde (frequentemente) na condição de empregado doméstico ou agrícola. No que diz respeito aos mistérios da criação dos filhos, a jovem mãe cumpre seu aprendizado junto às matronas da comunidade. O mesmo acontece com os ofícios que não têm um aprendizado formal. Com a transmissão dessas técnicas particulares, dá-se igualmente a transmissão de experiências sociais ou da sabedoria comum da coletividade. Embora a vida social esteja em permanente mudança e a mobilidade seja consi-

*derável, essas mudanças ainda não atingiram o ponto em que se admite que cada geração sucessiva terá um horizonte diferente. E a educação formal, esse motor da aceleração (e do distanciamento) cultural, ainda não se interpôs de forma significativa nesse processo de transmissão de geração para geração.*⁵

Nascida para apoiar a expansão do estado-nação, seja propagando uma língua única, uma história uniforme, os conhecimentos ali divulgados originaram-se, em sua grande maioria, dos princípios do iluminismo e de seu grande catálogo do conhecimento socialmente produzido que era, não coincidentemente, baseado no princípio do “saber é poder”.⁶

Tratemos, primeiramente, da centralidade da cultura escrita. Talvez fosse melhor indagarmos como se dava a aquisição da cultura escrita antes da escolaridade formal do estado-nação.

Considerando os tutores, as sociedades de leitores e de escritores, os profissionais do ofício, os diversos caminhos de acesso, quase sempre voluntariosos; a rigor não havia regras universalizantes para se tornar um leitor. Os ensinadores eram inaptos para a formulação de um

⁵ THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Cia das Letras, 2005, p. 18.

⁶ Como ainda farei uma distinção entre saber e conhecimento, talvez fosse melhor dizer “conhecimento é poder”. Contudo, como consagrada está a expressão, mantenho-a com esta ressalva.

padrão de ensino. Cada qual seguia um caminho, elaborava uma gramática mínima⁷.

O rastreamento dos primórdios da alfabetização na modernidade pode percorrer inúmeros caminhos.

Tomando Comênius como uma dessas possibilidades inferimos que a imagem tinha enorme argumento propedêutico; sua obra *Orbis Pictus Sensualium* prometia emergir do cotidiano dos aprendizes calcados pelas imagens mais representativas do ordinário dia a dia.

E nisso ele não estava só. Tanto a chamada “bíblia dos pobres”, quanto a *Fibel* (pequena bíblia e que mais tarde emprestaria seu nome a quase todos os manuais escolares) fartavam-se do uso de imagens para “ensinar” a história bíblica, sendo que o segundo, além de imagens, dividia escrituras com os ícones.

Outro método empregado indiscriminadamente era o “fônico”, em que se salientava o som das palavras para atingir a alfabetização.

Era notável a rapidez com que se aprendia a ler. Alguns manuais da época prometiam que tanto crianças quanto adultos aprendiam a ler em “seis dias”.⁸

⁷ Em sua obra variada, Luciano Cândora tem rastreado esse caminho erradio da leitura e da escritura antes do aparecimento da escola formal. Dentre suas obras, destaco **Um ofício perigoso**, São Paulo: Perspectiva, 2003; e, principalmente, **Livro e Liberdade**, São Paulo: Ateliê, 2003.

⁸ KREUTZ, L. Literatura Escolar dos Imigrantes Alemães no Rio Grande do Sul: Fonte Inexplorada na História da Educação. In: Catani, D. B. & Bastos, M. H. C. [Org.]. **Educação em Revista**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 111 a 125.

Mais um método ainda vigente no raiar da modernidade era o da soletração, ou silábico.

No entanto, a função da leitura e da escrita dava-se no âmbito da família e, por extensão, da comunidade, incluindo-se aí a igreja.⁹

A utilização desses métodos era absolutamente aleatória e dependia, em grande parte, da escolha dos diversos agentes envolvidos.

Autores consagrados podem oferecer pistas de uma prática da escrita e da leitura antes da emergência da escola da nação, uniformizante, laica, para todos e cuja função passou a ser absolutamente controladora, em que o próprio aprendizado deveria implicar em ordem e homogeneização. No século XVI, temos Jordan, no XVII, Comênius e Ratke, no XVIII, Tropp, Helsinger e Oberberg, todos, de alguma forma, envolvidos com métodos de alfabetização cuja variância garantia uma total descentralização da aquisição do hábito da leitura e da escrita.

Cartilhas remanescentes dão um testemunho dessa variação: *Heiligen Namenbuch*, de 1435, de autoria de *Dankrotzheim* educava pelo nome dos santos e pela tabuada, pelo método do abecedário; outro manual im-

⁹ A experiência da aldeia é uma das permanências mais interessantes no que concerne a um âmbito de valores e vivências. Só na Inglaterra calcula-se que existam ainda hoje mais de treze mil aldeias, muitas das quais permanecem no mesmo local por mais de mil anos. (Seed, P. *Cerimônias de Posse na Conquista Europeia do Novo Mundo – 1492-1640*. São Paulo: Unesp, 1999, p. 31)

portante que trazia inúmeras ilustrações era o *Abecedarium Madeburgense*, de 1603; da safra do método fônico, podemos citar Leseschul, de 1533, de Jordan e o *Teutsche Grammatica*, de 1534, com farta ilustração como promessa para alfabetizar tendo como aliança o som poderoso das palavras.¹⁰

Exemplo considerável desse período nebuloso da história da alfabetização moderna pode ser a chamada *leitura extensiva*, que um historiador chamou de “revolução da leitura”; essa revolução:

*(...) teve lugar na Alemanha em fins do século XVIII, no sentido de uma mudança da leitura intensiva para a leitura extensiva. Outro descreveu uma passagem mais gradativa e mais geral “da leitura intensiva e reverente para um estilo de leitura mais extensivo e independente”, resultado da proliferação, seguida da conseqüente dessacralização do livro. Foi em meados do século XVIII que o Dr. Johnson perguntou a um interlocutor com a ênfase costumeira: “Você lê os livros até o fim?”*¹¹

Assim, essa leitura extensiva consistia no ato de folhear os livros, passar os olhos, consultar, enfim.

¹⁰ Idem, p. 114.

¹¹ BURKE, P. **Uma História Social do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 161.