

im Hannah Arendt, Eric Weil,
Bertram Russel e Ortega y Gasset,
Quatro Textos Essenciais, Lisboa,
Relógio D'Água Editores, Fevereiro
de 2000.

A CRISE NA EDUCAÇÃO¹

Hannah Arendt

I

A crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios e revestindo-se de diferentes formas. Na América, um dos aspectos mais característicos e reveladores é a crise periódica da educação a qual, pelo menos na última década, se converteu num problema político de primeira grandeza de que os jornais falam quase diariamente. Na verdade, não é necessária grande imaginação para se avaliarem os perigos decorrentes de uma baixa constante dos padrões elementares ao longo de todo o sistema escolar. Os vários e inumeráveis esforços das autoridades responsáveis pelo controlo da situação mostram bem toda a gravidade do problema. No entanto, quando se compara esta crise na

¹ «The crisis in Education» foi pela primeira vez publicado na *Partisan Review*, 25, 4 (1957), pp. 493-513. Publicado em versão alemã em *Fragewürdige Traditionenbestände im Politischen Denken der Gegenwart*, Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1957, o texto veio a ser de novo reimpresso em *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, New York: Viking Press, 1961, pp. 173-196, de onde o traduzimos. (N. T.)

educação com as experiências políticas de outros países no século XX, a onda revolucionária posterior à Primeira Guerra Mundial, os campos de concentração e extermínio, ou mesmo o profundo mal-estar que, sob a aparência de prosperidade, se espalhou por toda a Europa depois do fim da Segunda Guerra Mundial, torna-se difícil dedicar à crise na educação toda a atenção que ela merece. Com efeito, é tentador considerá-la como um mero fenómeno local, desligada dos problemas mais importantes do século, fenómeno cuja responsabilidade seria necessário atribuir a determinados aspectos particulares da vida dos Estados Unidos, sem equivalência noutros pontos do mundo.

Mas, se isso fosse verdade, a crise no nosso sistema escolar não se teria transformado numa questão política e as autoridades responsáveis pela educação não teriam sido, como foram, incapazes de tratar o problema a tempo. Sem dúvida que, para além da espinhosa questão de saber por que razão o Joãozinho não sabe ler, a crise na educação envolve muitos outros aspectos. Somos sempre tentados a admitir que estamos perante problemas específicos, perfeitamente delimitados pela história e pelas fronteiras nacionais, que só dizem respeito a quem por eles é directamente atingido. Ora, é precisamente essa crença que hoje em dia se revela falsa. Pelo contrário, podemos tomar como regra geral da nossa época que tudo o que pode acontecer num país pode também, num futuro previsível, acontecer em qualquer outro país.

Para além destas razões de ordem geral que levam o homem comum a interessar-se por problemas que se colocam em domínios acerca dos quais, de uma perspectiva especializada, ele nada sabe (é este é sem dúvida o meu caso quando falo da crise na educação, uma vez que não sou educadora profissional), há ainda uma outra razão, porven-

tura mais convincente, que leva o homem comum a preocupar-se com uma situação crítica em que não se encontra imediatamente envolvido. Referimo-nos à oportunidade, fornecida pela própria crise — a qual tem sempre como efeito fazer cair máscaras e destruir pressupostos — de explorar e investigar tudo aquilo que ficou a descoberto na essência do problema, essência que, na educação, é a natalidade, o facto de os seres humanos *nascem* no mundo. O desaparecimento dos pressupostos significa simplesmente que se perderam as respostas que vulgarmente se aceitam sem sequer nos apercebermos de que, na sua origem, essas respostas eram respostas a questões. Ora, a crise força-nos a regressar às próprias questões e exige de nós respostas, novas ou antigas, mas, em qualquer caso, respostas sob a forma de juízos directos. Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona.

Numa crise, por mais claro que um problema de ordem geral se possa apresentar, é sempre impossível isolar completamente o elemento universal das circunstâncias concretas em que esse problema aparece. Ainda que a crise na educação possa afectar o mundo inteiro, é significativo que seja na América que ela assume a forma mais extrema. A razão para tal decorre talvez do facto de, apenas na América, uma crise na educação se poder tornar verdadeiramente um factor político. Na verdade, a educação desempenha na América um papel diferente, de natureza política, incomparelmente mais importante do que nos outros países. A aplicação técnica consiste obviamente no facto de a América ter sido sempre uma terra de imigrantes. Nestas circunstâncias, é óbvio que só a escolarização, a educação e a ame-

ricanização dos filhos dos imigrantes pode realizar essa tarefa imensamente difícil de fundir os mais variados grupos étnicos — fusão nunca completamente bem sucedida mas que, para lá de todas as expectativas, está continuamente a ser realizada. Na medida em que, para a maioria dessas crianças, o inglês não é a sua língua-mãe mas a língua que têm que aprender na escola, as escolas são necessariamente levadas a assumir funções que, em qualquer estado-nação, seriam naturalmente desempenhadas em casa.

Mais decisivo, no que respeita à nossa análise, é no entanto o papel que a contínua imigração desempenha na consciência e estrutura política do país. A América não é simplesmente um país colonial que necessita de imigrantes para povoar o seu território mas cuja estrutura política se manteria independente deles. Na América, o factor determinante foi sempre a divisa impressa em cada nota de dólar: *Novus Ordo Seclorum*, Uma Nova Ordem do Mundo. Os imigrantes, os recém-chegados, constituem para o país a garantia de que ele representa de facto a nova ordem. O sentido desta nova ordem, desta criação de um novo mundo em oposição ao antigo, era, e continua a ser, abolir a pobreza e a opressão. Mas, simultaneamente, a magnificência desta nova ordem consiste no facto de, desde o princípio, ela se não ter desligado do mundo exterior para o confrontar com um modelo perfeito — como sempre acontece na criação de utopias — em se não ter arrogado pretensões imperialistas, nem ter sido pregada como se de um evangelho se tratasse. Ao contrário, a relação que esta república, que tinha como projecto abolir a pobreza e a opressão, estabeleceu com o mundo exterior caracterizou-se, desde o início, pelo bom acolhimento dado a todos os pobres e oprimidos da Terra. Nas palavras de John Adams em 1765, antes portanto da Declaração de Independência: «Vejo sempre

a Constituição da América como o começo de um grande plano ou projecto da Providência com vista à iluminação e emancipação de todos os povos oprimidos da Terra.» Foi em concordância com esta intenção ou lei fundamental que a América iniciou a sua existência histórica e política.

O extraordinário entusiasmo por tudo aquilo que é novo, visível em quase todos os aspectos da vida quotidiana americana, bem assim como a correspondente confiança numa «perfectibilidade indefinida» — aquilo que Tocqueville considerou ser o credo do «homem vulgar não instruído» e que, enquanto tal, precede em quase uma centena de anos um desenvolvimento semelhante nos outros países ocidentais — poderiam explicar a maior atenção que sempre foi prestada e o maior significado que, na América, sempre foi atribuído aos recém-chegados pelo nascimento, isto é, às crianças. Crianças às quais, desde o momento em que abandonavam a infância e estavam prestes a entrar na comunidade dos adultos enquanto jovens, os Gregos chamavam muito simplesmente *oi neoi* — os novos. Há ainda um facto adicional que se revelou decisivo para o significado da educação: o facto de este *pathos* da novidade, se bem que consideravelmente anterior ao século XVIII, só se ter desenvolvido conceptual e politicamente no nosso século. Foi a partir desta fonte que se constituiu um ideal de educação, mesclado de rousseauismo — e, de facto, influenciado directamente por Rousseau — de acordo com o qual a educação se transformou num instrumento da política e a própria actividade política foi concebida como uma forma de educação.

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, desde a Antiguidade até aos nossos dias, mostra bem como pode parecer natural querer começar um mundo novo com aqueles que são novos por nascimento e

por natureza. No que diz respeito à política há aqui, obviamente, uma grave incompreensão: em vez de um indivíduo se juntar aos seus semelhantes assumindo o esforço de os persuadir e correndo o risco de falhar, opta por uma intervenção ditatorial, baseada na superioridade do adulto, procurando produzir o novo como um *fait accompli*², quer dizer, como se o novo já existisse. É por esta razão que, na Europa, a crença de que é necessário começar pelas crianças se se pretendem produzir novas condições tem sido monopólio principalmente dos movimentos revolucionários com tendências tirânicas, movimentos esses que, quando chegam ao poder, retiram os filhos aos pais e, muito simplesmente, tratam de os endoutrinar. Ora, a educação não pode desempenhar nenhum papel na política porque na política se lida sempre com pessoas já educadas. Aqueles que se propõem educar adultos, o que realmente pretendem é agir como seus guardiões e afastá-los da actividade política. Como não é possível educar adultos, a palavra «educação» tem uma ressonância perversa em política — há uma pretensão de educação quando, afinal, o propósito real é a coerção sem uso da força. Quem quiser seriamente criar uma nova ordem política através da educação, quer dizer, sem usar nem a força e o constrangimento nem a persuasão, tem que aderir à terrível conclusão platónica: banir todos os velhos do novo estado a fundar. Mesmo no caso em que se pretendem educar as crianças para virem a ser cidadãos de um amanhã utópico, o que efectivamente se passa é que se lhes está a negar o seu papel futuro no campo político pois que, do ponto de vista dos novos, por mais novidades que o mundo adulto lhes possa propor, elas serão sempre mais velhas que eles próprios. Faz parte da na-

² Em francês no original. (N.T.)

tureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar.

Nada disto acontece na América e é justamente por isso que, aqui, é tão difícil julgar correctamente estas questões. O papel político que a educação efectivamente representa numa terra de imigrantes, o facto de que a escola não serve apenas para americanizar as crianças mas tem também efeitos sobre os seus pais, o facto ainda de que, aqui, se ajudam efectivamente as pessoas a abandonar um mundo velho e a entrar num novo, tudo isto dá força à ilusão de que o novo mundo está a ser efectivamente construído através da educação das crianças. É claro que não é esta a verdadeira situação. O mundo em que as crianças estão a ser introduzidas, mesmo na América, é um mundo velho, quer dizer, um mundo pré-existente, construído pelos vivos e pelos mortos, um mundo que só é novo para aqueles que nele entraram recentemente pela imigração. Mas a ilusão é aqui mais forte do que a realidade porque emerge directamente de uma experiência americana básica: a de que é possível fundar uma nova ordem e, mais ainda, a de que é possível fundá-la com a consciência profunda de um *continuum* histórico. Na verdade, a expressão «Novo Mundo» só ganha sentido face a um Mundo Antigo, mundo que, se bem que admirável por outras razões, foi rejeitado por não ter podido encontrar solução para os problemas da pobreza e da opressão.

Ora, no que diz respeito à educação ela mesma, só no nosso século é que a ilusão emergente do *pathos* do novo produziu as suas mais sérias consequências. Em primeiro lugar, permitiu que essa mistura de modernas teorias edu-

cativas provenientes da Europa Central, e que consiste numa espantosa salganhada de coisas com sentido e sem sentido, revolucionasse todo o sistema de educação sob a bandeira do progresso. Aquilo que na Europa não passou de uma experiência, testada aqui e além, em algumas escolas e instituições educativas isoladas, estendendo depois, gradualmente, a sua influência a alguns sectores, produziu na América, de há cerca de vinte e cinco anos a esta parte e, por assim dizer, de um dia para o outro, uma transformação completa no que diz respeito às tradições e aos métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem.

Não entrarei em detalhes e deixarei de lado as escolas privadas, muito especialmente o sistema de escolas parciais católicas romanas. O facto mais significativo é que, em virtude de certas teorias, boas ou más, todas as regras da saudável razão humana foram postas de parte. Um procedimento como este tem sempre uma significação grande e pernicioso, em especial num país cuja vida política repousa tão fortemente no *sensu communis*³. Quando, nas questões políticas, a sã razão humana falha ou desiste da tentativa de encontrar respostas, estamos frente a uma crise. Este tipo de razão é afinal o senso comum em virtude do qual nós, e os nossos cinco sentidos individuais, nos adaptamos a um mundo único e comum a todos e aí nos movemos. O desaparecimento do senso comum que hoje se verifica é pois o sinal mais seguro da actual crise. Em todas as crises é destruída uma parcela do mundo, algo portanto que nos é comum a todos. Qual varinha mágica, o fracasso do senso comum aponta para o lugar onde se produz essa destruição.

De qualquer forma, a resposta à questão de saber porque razão o Joãozinho não sabe ler ou à questão mais geral de

³ *Common Sense* no original. (N.T.)

saber porque é que os níveis escolares da escola americana média permanecem tanto aquém dos níveis médios actuais de todos os países da Europa não consiste, infelizmente, em dizer que este país é jovem e, por isso, não alcançou ainda os padrões do Velho Mundo. Pelo contrário, neste domínio, este país é o mais «avançado» e o mais moderno do mundo. O que é verdade em dois sentidos: em nenhum outro país se puseram com tanta acuidade os problemas de educação de uma sociedade de massas, e em nenhum outro foram aceites de forma tão servil e acrítica as mais modernas teorias pedagógicas. Assim, a crise na educação americana anuncia, por um lado, o fracasso da educação progressista e, por outro, constitui um problema extremamente difícil porque surge no seio de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências.

Neste sentido, devemos ter presente um outro factor mais geral que, se não constituiu a causa da crise, a agravou em elevado grau: refiro-me ao papel que o conceito de igualdade desempenha e sempre desempenhou na vida americana. Trata-se de uma noção na qual está envolvida muito mais do que a igualdade perante a lei; mais também do que o nivelamento das distinções de classe; mais mesmo do que aquilo que a expressão «igualdade de oportunidades» designa, embora esta tenha aqui grande significado uma vez que, na perspectiva americana, o direito à educação é um direito civil inalienável. Este último ponto foi aliás decisivo para a estruturação do sistema escolar público no qual, só excepcionalmente, existem escolas secundárias de tipo europeu. Portanto, a escolaridade obrigatória se estende até aos dezasseis anos, todas as crianças devem frequentar a escola secundária a qual, portanto, surge como uma espécie de continuação da escola primária. Ora, a falta de um ensino verdadeiramente secundário tem uma série de efeitos em cadeia: a pre-

paração para a universidade tem que ser dada pelas próprias universidades, o que faz com que os *curricula* destas sofram, por essa razão, de uma sobrecarga crónica, o que, por sua vez, afecta a qualidade do trabalho que aí se faz.

À primeira vista, pode parecer que esta anomalia reside na natureza mesma de uma sociedade de massas na qual a educação deixou de ser privilégio das classes favorecidas. Mas, se olharmos para Inglaterra, onde, como se sabe, a educação secundária foi também recentemente estendida a todas as classes sociais, percebemos que não pode ser essa a explicação. Em Inglaterra, foi instituído um exame difícil no fim da escola primária, ou seja, para alunos de onze anos, exame esse que permite seleccionar cerca de dez por cento de alunos considerados capazes de prosseguir estudos secundários. Ainda que, mesmo em Inglaterra, o rigor desta selecção tenha sido aceite com protestos, na América, isso seria completamente impossível. Em Inglaterra, o que se pretende é instaurar uma «meritocracia», mais uma vez claramente correspondente a uma oligarquia, não agora de riqueza ou nascimento, mas de talento. Ainda que em Inglaterra se não esteja disso plenamente consciente, isso significa que o país, mesmo sob um regime socialista, continuará a ser governado como desde sempre tem sido, ou seja, não como uma monarquia ou como uma democracia, mas como uma oligarquia ou aristocracia — esta última entendida como sendo melhores os mais dotados, o que está longe de constituir uma certeza. Na América, uma divisão quase física deste tipo, entre crianças dotadas e não dotadas, seria intolerável. A meritocracia não contradiz mesmo o princípio da igualdade, de uma democracia igualitária, do que qualquer outra oligarquia.

Deste modo, o que faz com que a crise da educação seja tão especialmente aguda entre nós é o temperamento polí-

tico do país, o qual luta, por si próprio, por igualar ou apagar tanto quanto possível a diferença entre novos e velhos, entre dotados e não dotados, enfim, entre crianças e adultos, em particular, entre alunos e professores. É óbvio que este nivelamento só pode ser efectivamente alcançado à custa da autoridade do professor e em detrimento dos estudantes mais dotados. No entanto, é igualmente óbvio para quem alguma vez esteve em contacto com o sistema educativo americano que esta dificuldade, enraizada na atitude política do país, tem também grandes vantagens, não apenas do ponto de vista humano, mas no plano da educação. De qualquer forma, estes factores gerais não podem explicar a crise em que nos encontramos no presente nem justificar as medidas que a precipitaram.

II

Estas medidas catastróficas podem ser esquematicamente explicadas por intermédio de três ideias-base, porventura demasiado familiares. A primeira é a de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada pelas crianças; que estas são seres autónomos e que, na medida do possível, se devem deixar governar por si próprias. O papel dos adultos deve então consistir em limitar-se a assistir a esse processo. É o grupo das crianças ele mesmo que detém a autoridade que vai permitir dizer a cada criança o que ela deve e não deve fazer. Entre outras consequências, isto cria uma situação na qual o adulto, não só se encontra desamparado face à criança tomada individualmente, como fica privado de todo o contacto com ela. Quanto muito, pode dizer-lhe que faça o que lhe apetecer e, depois, impedir que aconteça o pior. As relações reais e normais entre crianças

e adultos — relações que decorrem do facto de, no mundo, viverem em conjunto e simultaneamente pessoas de todas as idades — estão portanto hoje quebradas.

Faz também parte da essência desta primeira ideia-base tomar em consideração unicamente o grupo e não a criança enquanto indivíduo. No interior do grupo, a criança está, bem entendido, numa situação pior do que a anterior. Na verdade, a autoridade de um grupo, ainda que seja a de um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e muito mais tirânica que a de um único indivíduo, por mais severo que este possa ser. Se nos colocarmos no ponto de vista da criança tomada individualmente, apercebemo-nos de como são praticamente nulas as hipóteses que ela tem de se revoltar, ou de fazer qualquer coisa por sua própria iniciativa. A criança já não se encontra na situação de uma luta desigual com alguém que, sem dúvida, tinha sobre ela uma superioridade absoluta — situação na qual, no entanto, ela podia contar com a solidariedade das outras crianças, quer dizer, dos seus pares — mas antes na situação, por definição sem esperança, de alguém que pertence à minoria de um só face à absoluta maioria de todos os outros. São bem poucos os adultos que conseguem suportar uma tal situação, mesmo quando ela não é reforçada por constrangimentos exteriores. Quanto às crianças, elas são simples e definitivamente incapazes.

Emancipada face à autoridade dos adultos, a criança não foi portanto libertada mas antes submetida a uma autoridade de muito mais feroz e verdadeiramente tirânica: a tirania da maioria. Em qualquer caso, o que daí resulta é que as crianças são, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. Elas ficam, ou entregues a si mesmas, ou à tirania do seu grupo, grupo contra o qual, tendo em vista a sua superioridade numérica, se não podem revoltar; grupo com o

qual, porque são crianças, não podem discutir; enfim, grupo do qual não podem escapar-se para qualquer outro mundo porque o mundo dos adultos lhes está vedado. A reacção das crianças a esta pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil e, na maior parte das vezes, uma mistura das duas coisas.

A segunda ideia-base a tomar em consideração na presente crise tem a ver com o ensino. Sob influência da psicologia moderna e das doutrinas pragmáticas, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar. O professor — assim nos é explicado — é aquele que é capaz de ensinar qualquer coisa. A formação que recebe é em ensino e não no domínio de um assunto particular. Como veremos adiante, esta atitude está, naturalmente, ligada a uma concepção elementar do que é aprender. Para além disso, esta atitude tem como consequência o facto de, no decurso dos últimos decénios, a formação dos professores na sua própria disciplina ter sido grandemente negligenciada, sobretudo nas escolas secundárias. Porque o professor não tem necessidade de conhecer a sua própria disciplina, acontece frequentemente que ele sabe pouco mais do que os seus alunos. O que daqui decorre é que, não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como ao professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor. Pense-se o que se pensa, o professor é ainda aquele que sabe mais e que é mais competente. Em consequência, o professor não autoritário, aquele que, contando com a autoridade que a sua competência lhe poderia conferir, quereria abster-se de todo o autoritarismo, deixa de poder existir.

Foi uma moderna teoria da aprendizagem que permitiu à pedagogia e às escolas normais desempenhar este permi-

cioso papel na actual crise da educação. Essa teoria é, muito simplesmente, a aplicação lógica da nossa terceira ideia-base, ideia que foi durante séculos sustentada no mundo moderno e que encontrou a sua expressão conceptual sistémica no pragmatismo. Essa ideia-base é a de que se não pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio. A aplicação à educação desta ideia é tão primitiva quanto evidente: substituir, tanto quanto possível, o aprender pelo fazer. Considera-se pouco importante que o professor domine a sua disciplina porque se pretende competir o professor ao exercício de uma actividade de constante aprendizagem para que, como se diz, não transmita um «saber morto» mas, ao contrário, demonstre constantemente como se adquire esse saber. A intenção confessada não é a de ensinar um saber mas a de inculcar um saber-fazer. O resultado é uma espécie de transformação das instituições de ensino geral em institutos profissionais. Tais institutos tiveram grande sucesso quando se tratava de aprender a conduzir uma viatura, coser à máquina ou — mais importante ainda para «a arte de viver» — comportar-se bem em sociedade ou ser popular, mas revelaram-se incapazes de levar as crianças a adquirir os conhecimentos requeridos por um normal programa de estudos.

Esta descrição peca, não tanto pelo seu exagero evidente em favor da argumentação em causa, como pela sua insuficiência em dar conta do modo como, neste processo, se tem tentado iludir, tanto quanto possível, a distinção entre trabalho e jogo em benefício deste último. Considera-se o jogo como o mais vivo modo de expressão e a maneira mais apropriada para a criança de se conduzir no mundo, a única forma de actividade que brota espontaneamente da sua existência de criança. Só aquilo que se pode aprender através do jogo corresponde à sua vivacidade. Afirma-se

que a actividade característica da criança consiste em jogar. Aprender, no velho sentido da palavra, forçando a criança a adoptar uma atitude de passividade, obrigá-la-a a abandonar a sua própria iniciativa que se não manifesta senão no jogo.

O ensino das línguas ilustra directamente a estreita ligação entre estes dois pontos: a substituição do aprender pelo fazer e do trabalho pelo jogo. A criança deve aprender falando, quer dizer, fazendo, e não pelo estudo da gramática e da sintaxe. Noutros termos, a criança deve aprender uma língua estrangeira tal como aprendeu a sua língua materna, como que jogando e na continuidade sem ruptura da sua existência habitual. Deixando de lado a questão de saber se isso é ou não possível — e, em certa medida, é possível desde que se mantenha a criança todo o dia num ambiente onde se não fale senão a língua estrangeira — é perfeitamente claro que este método procura deliberadamente manter a criança mais velha, tanto quanto possível, num nível infantil. Aquilo que, precisamente, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito adquirido pouco a pouco de trabalhar em vez de jogar, é suprimido em favor da autonomia do mundo da infância.

Qualquer que seja a ligação existente entre o fazer e o saber, ou qualquer que seja a validade da fórmula pragmática, a sua aplicação à educação, isto é, ao modo como a criança aprende, tende a fazer da infância um absoluto, exactamente de modo similar àquele que observámos a propósito da primeira ideia-base. Também aqui, sob pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos para ser artificialmente mantida no seu, tanto quanto este pode ser designado um mundo. Ora, esta forma de manter a criança afastada é artificial porque, por um lado, quebra as relações naturais entre

crianças e adultos, as quais, entre outras coisas, consistem em aprender e ensinar, e porque, ao mesmo tempo, vai contra o facto de a criança ser um ser humano em plena evolução e a infância ser uma fase transitória, uma preparação para a idade adulta.

Na América, a crise actual resulta do reconhecimento do carácter destrutivo destes pressupostos e do esforço desesperado que está a ser feito para reformar todo o sistema de educação, isto é, para o transformar completamente. Mas, ao fazer isto, o que se está efectivamente a fazer — com excepção dos planos relativos a um aumento imediato das facilidades de ensino das ciências físicas e da tecnologia — nada mais é do que uma restauração: o ensino será outra vez conduzido com autoridade; nas horas de aula deixar-se-á de jogar e far-se-á de novo trabalho sério; dar-se-á maior importância aos conhecimentos prescritos pelo *curriculum* do que às actividades extracurriculares. Fala-se mesmo em transformar o actual *curriculum* de formação de professores, de forma a que os próprios professores tenham que aprender alguma coisa antes de serem colocados junto das crianças.

Não se justifica estarmos aqui a equacionar as reformas propostas, aliás ainda em discussão, e que apenas têm interesse para a América. Acresce que não tenho capacidade para discutir as questões mais técnicas — ainda que, a longo prazo, essas possam ser as mais importantes — acerca de como reformar os *curricula* da escola primária e secundária em todos os países, de modo a adaptá-los às necessidades inteiramente novas do mundo actual. Há, porém, uma dupla questão que é para mim importante: que aspectos do mundo actual e da sua crise se revelaram efectivamente na crise da educação, isto é, quais são as verdadeiras razões pelas quais, durante décadas, foi possível fa-

lar e agir em tão flagrante contradição com o senso comum? E, em segundo lugar, que podemos aprender com esta crise acerca da essência da educação, não no sentido em que podemos sempre aprender com os nossos erros o que não se deve fazer, mas no sentido da reflexão sobre o papel que a educação desempenha em todas as civilizações, ou seja, da obrigação que a existência de crianças coloca a todas as sociedades humanas. Começaremos com esta segunda questão.

III

Uma crise na educação suscitaria sempre graves problemas mesmo se não fosse, como no caso presente, o reflexo de uma crise muito mais geral e da instabilidade da sociedade moderna. E isto porque a educação é uma das actividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos. Acresce que, esses recém-chegados não atingiram a sua maturidade, estão ainda em devir. Assim, a criança, objecto da educação, apresenta-se ao educador sob um duplo aspecto: ela é nova num mundo que lhe é estranho, e ela está em devir. Ela é um novo ser humano e está a caminho de devir um ser humano. Este duplo aspecto nem é evidente nem se aplica às formas da vida animal. Corresponde a um duplo modo de relação — a relação ao mundo, por um lado, e, por outro, a relação à vida. A criança partilha o estado de devir com todos os seres vivos. Se se considera a vida e a sua evolução, a criança é um ser humano em devir, tal como o gatinho é um gato em devir. Mas a criança só é nova em relação a um mundo que

já existia antes dela, que continuará depois da sua morte e no qual ela deve passar a sua vida. Se a criança não fosse um recém-chegado ao mundo dos homens mas somente uma criatura viva ainda não desenvolvida, a educação seria unicamente uma das funções da vida. Então, ela consistiria apenas na manutenção da vida e naquelas tarefas de ensino e prática de vida que todos os animais assumem em relação aos seus filhos.

No entanto, pela concepção e pelo nascimento, os pais humanos, não apenas dão vida aos seus filhos como, ao mesmo tempo, os introduzem no mundo. Pela educação, os pais assumem por isso uma dupla responsabilidade — pela vida e pelo desenvolvimento da criança, mas também pelo continuidade do mundo. Estas duas responsabilidades não coincidem de modo algum e podem mesmo entrar em conflito. Num certo sentido, a responsabilidade de desenvolvimento da criança vai contra a responsabilidade pelo mundo: a criança tem necessidade de ser especialmente protegida e cuidada para evitar que o mundo a possa destruir. Mas, por outro lado, esse mundo tem necessidade de uma protecção que o impeça de ser devastado e destruído pela vaga de recém-chegados que, sobre si, se espalha a cada nova geração.

Porque a criança tem necessidade de ser protegida contra o mundo, o seu lugar tradicional é no seio da família. É lá que, ao abrigo de quatro muros, os adultos regressam cada dia do mundo exterior e se unem na segurança da vida privada. Esses quatro muros, ao abrigo dos quais se desenrola a vida familiar, constituem uma protecção contra o mundo e, em particular, contra o aspecto público do mundo. Delimitam um lugar seguro sem o qual nenhuma coisa viva pode prosperar. Isto é válido, não somente para a vida da criança, mas também para a vida em geral — por to-

do o lado em que esta é constantemente exposta ao mundo sem a protecção da intimidade e da segurança privadas, a sua qualidade vital é destruída. No mundo público, comum a todos, as pessoas contam, e também conta a obra, quer dizer, a obra produzida pelas nossas mãos, a obra pela qual cada um de nós contribui para o nosso mundo comum. Mas, aí, a vida enquanto⁴ vida não conta. O mundo não se pode interessar por ela e ela tem que se esconder e proteger do mundo.

Tudo o que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge da obscuridade. Por mais forte que seja a sua tendência para se orientar para a luz, aquilo que é vivo necessita da segurança da obscuridade para alcançar a maturidade. Talvez esta seja a razão pela qual os filhos de pais famosos geralmente se saem mal. A celebridade penetra nas quatro paredes, invade o espaço privado, trazendo consigo, em especial nas condições actuais, a luz implacável do domínio público que invade toda a vida privada de tal forma que as crianças deixam de ter um lugar seguro em que possam crescer. É exactamente esta mesma destruição do espaço de vida real que ocorre quando se procuram transformar as próprias crianças numa espécie de mundo. Entre esses grupos homogéneos de crianças emerge então uma espécie de vida pública e, independentemente do facto de essa vida não ser real e de toda essa tentativa ser uma espécie de fraude, permanece o facto desastroso de as crianças — isto é, os seres humanos em processo de devir, ainda não completados — serem forçadas, por essa razão, a expor-se à luz de uma existência pública.

Que a educação moderna, na medida em que tenta estabelecer um mundo próprio das crianças, destrói as condi-

⁴ Em latim no original ("life qua life"). (N.T.)

ções necessárias para o seu desenvolvimento e crescimento, é algo que parece óbvio. Porém, é de facto estranho que esse pernicioso procedimento possa ser o resultado da educação moderna, tanto mais que essa educação declarava ter por único objectivo servir a criança e se rebelava contra os métodos do passado justamente por eles não tomarem na devida conta a natureza profunda e as necessidades da criança. O «século da criança», como lhe podemos chamar, pretendia emancipar a criança e libertá-la dos padrões de vida retirados do mundo dos adultos. Como foi então possível que as mais elementares condições da vida, necessárias para o crescimento e desenvolvimento da criança, tivessem sido ignoradas ou, simplesmente, não tivessem sido reconhecidas como tal? Como pôde acontecer que a criança fosse exposta àquilo que, mais do que qualquer outra coisa, caracteriza o mundo dos adultos, quer dizer, o seu aspecto público, e isto no preciso momento em que se tinha tomado consciência de que o erro de toda a educação passada tinha consistido em considerar a criança como nada mais que um pequeno adulto?

A razão para este estranho estado de coisas não tem directamente a ver com a educação. Deve antes ser procurada nos juízos e nos prejuízos sobre a natureza da vida privada e do mundo público, na sua mútua relação característica da sociedade moderna desde o início dos tempos modernos e que os educadores aceitaram quando — relativamente tarde — decidiram modernizar a educação com bases nessas evidências, sem se darem conta das consequências que elas teriam sobre a vida das crianças. É particularidade da sociedade moderna, de nenhum modo evidente, considerar a vida, quer dizer, a vida na terra dos indivíduos e das famílias, como o maior dos bens. É por essa razão que, ao contrário de todos os séculos precedentes, a socie-

dade moderna emancipou a vida, e todas as actividades que têm a ver com a sua preservação e enriquecimento, do segredo da intimidade para a expor à luz do mundo público. É este o verdadeiro significado da emancipação das mulheres e dos trabalhadores, não certamente enquanto pessoas, mas na medida em que preenchem uma função no processo vital da sociedade.

Ora, os últimos seres a serem tocados por este processo de emancipação foram as crianças e aquilo que para as mulheres e para os trabalhadores significou uma verdadeira libertação — porque, neste caso, não era apenas de trabalhadores e de mulheres que se tratava mas também de pessoas que, desse modo, podiam legitimamente pretender aceder ao mundo público, isto é, passavam a ter o direito de o ver e de aí serem vistas, de falar e de serem ouvidas — constituiu um abandono e uma traição no caso das crianças que estão ainda num estádio em que o simples facto de viver e crescer tem mais importância que o factor da personalidade. Quanto mais completamente a sociedade moderna suprime a diferença entre o que é público e o que é privado, entre o que só se pode desenvolver à sombra e o que reclama ser mostrado a todos na plena luz do mundo público, dito de outro modo, quanto mais a sociedade moderna introduz, entre o privado e o público, uma esfera social na qual o privado é tomado público e vice-versa, mais difíceis se tornam as coisas para as crianças, as quais, por natureza, necessitam da segurança de um abrigo para poder amadurecer sem perturbações.

Por mais grave que seja o desrespeito que a educação moderna manifesta pelas condições do crescimento vital, a verdade é que tal não é de modo algum intencional. O objectivo central de todos os esforços da educação moderna tem sido o bem-estar da criança. Facto que não passa a ser

menos verdadeiro se, ao contrário do que se esperava, os esforços feitos nem sempre conseguiram promover o bem-estar da criança. A situação é inteiramente diferente quando a educação não se dirige às crianças mas aos jovens, aos recém-chegados e estrangeiros, àqueles que nasceram num mundo já existente mas que não conhecem. Essas tarefas são então, primária ainda que não exclusivamente, da responsabilidade das escolas. São as escolas que têm que ver com o ensino e com a aprendizagem. O fracasso neste campo é hoje o mais grave problema na América. Procuramos ver o que é que lhe está subjacente.

Normalmente é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola não é, de modo algum, o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente. Nessa etapa da educação, uma vez mais, os adultos são responsáveis pela criança. A sua responsabilidade, porém, não consiste tanto em zelar para que a criança cresça em boas condições, mas em assegurar aquilo que normalmente se designa por livre desenvolvimento das suas qualidades e características. De um ponto de vista geral e essencial, é essa a qualidade única que distingue cada ser humano de todos os outros, qualidade essa que faz com que ele não seja apenas mais um estrangeiro no mundo, mas alguma coisa que nunca antes tinha existido.

Na medida em que a criança não conhece ainda o mundo, devemos introduzi-la nele gradualmente; na medida em que a criança é nova, devemos zelar para que esse ser

novo amadureça, inserindo-se no mundo tal como ele é. No entanto, face aos jovens, os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é. Esta responsabilidade não é arbitrariamente imposta aos educadores. Está implícita no facto de os jovens serem introduzidos pelos adultos num mundo em perpétua mudança. Quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação.

No caso da educação, a responsabilidade pelo mundo toma a forma da autoridade. A autoridade do educador e as competências do professor não são a mesma coisa. Ainda que não haja autoridade sem uma certa competência, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: «Eis aqui o nosso mundo!»

Todos sabemos como as coisas hoje estão no que diz respeito à autoridade. Seja qual for a atitude de cada um de nós relativamente a este problema, é óbvio que a autoridade já não desempenha nenhum papel na vida pública e privada — a violência e o terror exercidos pelos países totalitários nada têm a ver com a autoridade — ou, no melhor dos casos, desempenha um papel altamente contestado. No essencial, significa isto que se não pede já a ninguém, ou se não confia já a alguém, a responsabilidade do que quer que seja. É que, em todo o lado onde a verdadeira au-

toridade existia, ela estava unida à responsabilidade pelo curso das coisas no mundo. Nesse sentido, se se retira a autoridade da vida política e pública, isso pode querer significar que, daí em diante, passa a ser exigida a cada um uma igual responsabilidade pelo curso do mundo. Mas, isso pode também querer dizer que, consciente ou inconscientemente, as exigências do mundo e a sua necessidade de ordem estão a ser repudiadas; que a responsabilidade pelo mundo está, toda ela, a ser rejeitada, isto é, tanto a responsabilidade de dar ordens como a de lhes obedecer. Não há dúvida de que, na moderna perda de autoridade, estas intenções desempenham ambas o seu papel e têm muitas vezes trabalhado juntas, de forma simultânea e inextricável.

Orá, na educação esta ambiguidade relativamente à actual perda de autoridade não pode existir. As crianças não podem recusar a autoridade dos educadores, como se estivessem oprimidas por uma maioria adulta — ainda que, efectivamente, a prática educacional moderna tenha tentado, de forma absurda, lidar com as crianças como se se tratasse de uma minoria oprimida que necessita de ser libertada. Dizer que os adultos abandonaram a autoridade só pode portanto significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo em que colocaram as crianças.

Há evidentemente uma estreita conexão entre a perda de autoridade na vida pública e privada e o seu desaparecimento nos domínios pré-políticos da família e da escola. Quanto mais, na esfera pública, a desconfiança na autoridade se torna radical, maior é naturalmente a probabilidade de que a esfera privada permaneça imune. A isto se junta um facto adicional — e provavelmente decisivo. O facto de que, desde tempos imemoriais, fomos habituados, pela nossa tradição de pensamento político, a ver a autoridade

de dos pais sobre os filhos e dos professores sobre os alunos como o modelo para compreender a autoridade política. Ora, é precisamente nesse modelo, cujas raízes se estendem até Platão e Aristóteles, que reside a origem da extraordinária ambiguidade do conceito de autoridade em política. Em primeiro lugar, um tal conceito tem por base uma superioridade absoluta, superioridade essa que nunca pode existir entre adultos e que, do ponto de vista da dignidade humana, nunca deveria existir. Em segundo lugar, esse modelo infantil de autoridade está fundado numa superioridade puramente temporal o que, portanto, o torna autocontraditório se aplicado a relações que, por natureza, não são temporais, como é o caso das relações entre governantes e governados. Assim, a natureza desta questão — quer dizer, tanto da presente crise de autoridade como do nosso pensamento político tradicional — implica que a perda de autoridade que se desencadeou na esfera política não alastre para a esfera privada. Não é certamente por acaso que o lugar no qual a autoridade política foi pela primeira vez posta em causa, isto é, a América, seja o lugar onde a moderna crise da educação se faça sentir mais fortemente.

Na verdade, esta perda geral da autoridade dificilmente poderia encontrar uma expressão mais radical do que no seu alastramento para a esfera pré-política, instância na qual a autoridade parece ser ditada pela própria natureza, independente de todas as mudanças históricas e condicionais políticos. Por outro lado, a forma mais clara que o homem moderno tem ao seu dispor para manifestar o seu descontentamento em relação ao mundo e o seu desagrado relativamente às coisas tal como elas são consiste na recusa de, relativamente aos seus filhos, assumir a responsabilidade pelo mundo. No fundo, é como se os pais dissessem

diariamente aos seus filhos: «Neste mundo, nem mesmo nós estamos seguros em nossa casa. Como devemos mo-ver-nos no mundo, que devemos saber, que competências devemos adquirir, são mistérios também para nós. Vocês devem pois procurar desenvencilhar-se o melhor possível por vós próprios. Em circunstância alguma nos podem pe-dir contas. Somos inocentes e lavamos as mãos quanto ao vosso destino.»

Como é óbvio, esta atitude nada tem a ver com o desejo revolucionário de uma nova ordem no mundo — *Novus Ordo Seclorum* — que, em tempos, animou a América. É antes um sintoma dessa indiferença moderna relativamente ao mundo que se pode observar diariamente em toda a parte mas que, de forma especialmente radical e desespe-rada, se manifesta nas actuais condições da nossa socieda-de de massas. É verdade que não foi apenas na América que as modernas experiências educativas atingiram dimen-sões verdadeiramente revolucionárias, o que, até certo ponto, veio aumentar a dificuldade de reconhecer a situa-ção com clareza e está na origem de um certo grau de con-fusão na discussão do problema. É que, contrariamente a todos os comportamentos de tipo revolucionário, há um facto que permanece indiscutível: nunca a América, en-quanto realmente animada por esse espírito, sonhou iniciar a nova ordem por intermédio da educação mantendo-se, pelo contrário, conservadora nessa matéria.

Evitemos os mal-entendidos: penso que o conservadoris-mo, tomado enquanto conservação, faz parte da essência mesma da actividade educativa cuja tarefa é sempre acari-nhar e proteger alguma coisa — a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o antigo, o antigo contra o novo. A própria responsabilidade alargada pelo mundo que a educação assume implica, como é óbvio, uma

atitude conservadora. Mas, isto só é valido para o domínio da educação, ou melhor, para as relações entre crescidos e crianças e, de modo algum para o domínio político, onde agimos sempre entre e com adultos ou iguais. Em política, a atitude conservadora — que aceita o mundo tal como ele é e unicamente luta por preservar o *status quo*⁵ — só pode levar à destruição. É isto porque, nas suas grandes linhas como nos seus detalhes, o mundo está irrevogavelmente condenado à acção destrutiva do tempo, a menos que os hu-manos estejam determinados a intervir, a alterar, a criar o novo. As palavras de Hamlet, «o tempo está fora dos gon-zos. Oh! sorte maldita, que nos fez nascer para restabeler o seu curso», são verdadeiras para cada nova geração, ainda que, desde o início do nosso século, porventura tenham ad-quirido uma ainda validade maior do que anteriormente.

No fundo, estamos sempre a educar para um mundo que já está, ou está a ficar, fora dos seus gonzos. Esta é a si-tuação básica do homem. O mundo é criado por mãos hu-manas para servir de casa aos humanos durante um tempo muito limitado. Porque o mundo é feito por mortais, ele é perecível. Porque os seus habitantes estão continuamente a mudar, o mundo corre o risco de se tornar tão mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade dos seus criadores e habitantes, é necessário constantemente restabelecê-lo de novo. O problema é saber como educar de forma a que essa recolocação continue a ser possível, ainda que, de forma absoluta, nunca possa ser assegurada. A nossa esperança reside sempre na novidade que cada no-va geração traz consigo. Mas, precisamente porque só nis-so podemos basear a nossa esperança, destruímos tudo se tentarmos controlar o novo que nós, os velhos, pretende-

⁵ Em latim no original. (N.T.)

mos desse modo decidir como deverá ser. É justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora. Ela deve proteger a novidade e introduzi-la como uma coisa nova num mundo velho, mundo que, por mais revolucionárias que sejam as suas acções, do ponto de vista da geração seguinte, é sempre demasiado velho e está sempre demasiado próximo da destruição.

IV

A verdadeira dificuldade da educação moderna reside pois no facto de, para lá de todas as considerações da moda sobre um novo conservadorismo, ser hoje extremamente difícil garantir esse mínimo de conservação e de atitude de conservação sem a qual a educação não é simplesmente possível. E há boas razões para isso. A crise de autoridade na educação está intimamente ligada com a crise da tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado. Para o educador, este aspecto é especialmente difícil uma vez que é a ele que compete estabelecer a mediação entre o antigo e o novo, razão pela qual a sua profissão exige de si um extraordinário respeito pelo passado. Ao longo dos séculos, isto é, durante o período da civilização romano-cristã, o educador nunca teve necessidade de tomar consciência desta sua qualidade especial. A reverência relativamente ao passado era parte essencial da estrutura romana de pensamento, estrutura essa que o cristianismo não alterou nem suprimiu antes estabeleceu sobre diferentes fundamentos.

Pertencia à essência da atitude romana (ainda que o mesmo se não possa dizer de todas as civilizações ou sequer da

civilização ocidental no seu conjunto) considerar o passado enquanto⁶ passado como um modelo; em qualquer caso, tomar os antepassados como exemplos orientadores para os seus descendentes; acreditar que toda a grandeza reside no que foi e, portanto, que a velhice é a idade da maior realização humana; que o velho, na medida em que é já quase um antepassado, pode servir como modelo para os vivos. Ora, tudo isto está em contradição, não apenas com o nosso mundo e com os tempos modernos a partir do Renascimento, mas também, por exemplo, com a atitude grega relativamente à vida. Quando Goethe diz que envelhecer é «afastar-se gradualmente do mundo das aparências», o seu comentário está imbuído do espírito dos Gregos, para quem ser e aparecer coincidem. A atitude romana seria a de que é precisamente ao envelhecer e ao desaparecer lentamente da comunidade dos mortais que o homem alcança a sua forma de ser mais característica, mesmo se, em relação ao mundo das aparências, estiver em processo de desaparecimento. É que, para o espírito romano, só então o homem se aproxima desse modo de existência em que pode passar a ser uma autoridade para outros.

Com o imperturbado fundo de uma tal tradição, na qual a educação tem uma função política (o que constitui um caso único), é de facto relativamente fácil fazer o que deve ser feito em matéria de educação sem sequer parar para reflectir sobre o que se está realmente a fazer. O *ethos* específico do princípio educativo está então em completo acordo com as convicções éticas e morais da sociedade no seu conjunto. Educar, nas palavras de Políbio, é apenas «permitir a alguém ser digno dos seus antepassados», tarefa na qual o educador pode ser um «par na discussão» e um

⁶ Em latim no original ("past qua past"). (N.T.)

«par no trabalho» porque, também ele, ainda que num nível diferente, passou a sua vida com os olhos postos no passado. Camaradagem e autoridade são assim, neste caso, dois lados de uma mesma realidade e a autoridade do professor está firmemente fundada na autoridade mais ampla do passado enquanto tal. Hoje, no entanto, já não estamos nesta situação. Faz por isso pouco sentido agir como se ainda aí estivéssemos, ou como se nos tivéssemos afastado, por assim dizer, acidentalmente, da direcção correcta e fôssemos livres de a ela regressar em qualquer momento. Isto significa que, no mundo moderno, onde quer que a crise tenha eclodido, não podemos contentar-nos com continuar ou simplesmente voltar atrás. Um tal retrocesso só nos faria regressar à situação em que a crise emergiu. Além disso esse retrocesso seria simplesmente uma repetição — ainda que talvez diferente na forma — uma vez que o número de possíveis noções absurdas e caprichosas que podem ser apresentadas como a última palavra em ciência é ilimitado. Por outro lado, a simples e irreflectida perseverança, quer actue no sentido da crise, quer adira à rotina que acredita ingenuamente que a crise não vai fazer submergir a sua esfera particular de vida, apenas pode, porque se rende ao curso do tempo, levar à ruína. Mais precisamente, apenas pode fazer crescer a estranheza face ao mundo que nos ameaça já de todos os lados. A reflexão sobre os princípios da educação deve ter em conta este processo de estranheza face ao mundo. Pode-se mesmo admitir que se está aqui face a um processo automático, desde que se não esqueça que o pensamento e a acção humanos têm o poder de interromper e fazer parar este processo.

No mundo moderno, o problema da educação resulta pois do facto de, pela sua própria natureza, a educação não poder fazer economia nem da autoridade nem da tradição,

sendo que, no entanto, essa mesma educação se deve efectuar num mundo que deixou de ser estruturado pela autoridade e unido pela tradição. Daqui resulta que, não apenas os professores e os educadores mas também cada um de nós, na medida em que vivemos em conjunto num único mundo com as crianças e os jovens, devemos adoptar relativamente a eles uma atitude radicalmente diferente daquela que temos uns com os outros. O domínio da educação deve ser radicalmente separado dos outros domínios, em especial da vida política pública. Dessa forma, podemos aplicar exclusivamente ao domínio da educação o conceito de autoridade e a atitude relativamente ao passado que lhe são apropriadas mas que, no mundo dos adultos, deixaram de ter validade geral e já não podem pretender voltar a tê-la.

Na prática, a primeira consequência que daqui decorre é a compreensão clara de que a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver. Uma vez que o mundo é velho, sempre mais velho do que nós, aprender implica, inevitavelmente, voltar-se para o passado, sem ter em conta quanto da nossa vida será consagrada ao presente. Em segundo lugar, há que perceber que o significado da linha traçada entre crianças e adultos é que não é possível educar adultos e que não se devem tratar as crianças como se fossem adultos. Porém, em circunstância alguma se deve permitir que esta linha se transforme num muro que isole as crianças da comunidade dos adultos, como se elas não vivessem no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autónomo, capaz de viver segundo as suas próprias leis. Não há uma regra geral que, em cada caso, permita determinar o momento em que desaparece a linha de demarcação entre a infância e a adultez. Essa linha varia muitas vezes em função da

idade, de país para país, de uma civilização para outra e mesmo de um para outro indivíduo. Mas, diversamente do que acontece com a aprendizagem, a educação deve poder ter um termo previsível. Na nossa civilização, esse momento final coincide, na maior parte dos casos, com a aquisição de um primeiro diploma de grau superior (mais do que com um diploma de fim dos estudos secundários), uma vez que a preparação para a vida profissional nas universidades e institutos técnicos, ainda que tendo a ver com a educação, é no entanto uma espécie de especialização. Enquanto tal, ela não aspira já a introduzir o jovem no mundo como um todo, mas apenas num sector particular e limitado do mundo. Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tornemos mais educados. Tudo isto são detalhes que devem ser deixados à atenção dos especialistas e dos pedagogos.

O que nos diz respeito a todos e, conseqüentemente, não pode ser confiado à pedagogia enquanto ciência especializada, é a relação entre adultos e crianças em geral ou, em termos ainda mais gerais e exactos, a nossa relação com o facto da natalidade: o facto de que todos chegamos ao mundo pelo nascimento e que é pelo nascimento que este mundo constantemente se renova. A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo

deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.