

**DE ARMAZÉM À CAMPO CULTIVÁVEL:  
A INSTRUÇÃO E A FORMAÇÃO COMO  
DIFERENTES FORMAS DE APRENDIZAGEM  
E COMO DIFERENTES RELAÇÕES COM O  
SABER E COM A LEITURA, PRODUZINDO  
SUBJETIVIDADES E SUJEITOS OUTROS**

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Professor Dr. do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**RESUMO:** Este texto trata de duas maneiras historicamente distintas de se pensar e praticar a educação, implicando duas maneiras diferentes de relacionamento entre os sujeitos, os saberes e a leitura e constituindo dessemelhantes formas de produção da subjetividade, ou seja, este texto aborda as condições históricas que levaram à passagem da educação entendida como instrução para a educação entendida como formação. Para abordar esta descontinuidade histórica e cultural na forma de se praticar o ensino e a aprendizagem o texto parte da análise da singularidade deste processo em duas sociedades em que as relações capitalistas de produção, as atividades industriais, a urbanização e, portanto, o que se convencionou chamar de modernidade ocorreu tardiamente, ou seja, dois casos semelhantes ao da sociedade brasileira: o caso espanhol e o caso português.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação, Instrução, Formação.

**ABSTRACT:** This text discusses two historically different ways of think and practice education, that implicates two different ways of relationship among subjects, knowledge and reading and constitutes distinct ways of production of subjectivity, that is, this text discusses the historical conditions that led to the passage of education understood as instruction to education understood as formation. To broach this historical and cultural discontinuity in the way of practicing teaching and learning the texts starts from the analysis of the singularity of this process in two societies where the capitalist relationships of production, the industrial activity, the urbanization and, thus, what is usually called modernity happened late, this is, two cases similar to the Brazilian society: the Spanish and the Portuguese case.

**KEYWORDS:** Education, Instruction, Formation.

Em 25 de fevereiro de 1875, mal iniciado o período da Restauração Monárquica na Espanha, um Real Decreto expulsa os catedráticos que ensinam à filosofia de Krause (um neokantiano de segunda linha na Alemanha) e que se opõem a interpretação escolástica e tomista do mundo. Este episódio conhecido como “segunda questão universitária”, que culmina com a demissão de Sainz del Río, Nicolás Salmerón, Gumercindo de Azcárate, Fernando de Castro e Francisco Giner de los Ríos de suas respectivas cátedras de filosofia, é a demonstração do progressivo distanciamento de setores de uma burguesia liberal e, principalmente, de grupos no interior da Universidade espanhola, em relação ao Estado, ao regime e

aos grupos dirigentes que os controlavam. Já em 1866 estes mesmos professores estiveram ameaçados de expulsão ao apoiarem publicamente as críticas que Emilio Castelar fizera à conduta da rainha Isabel II e ao ficarem do lado do reitor que se negou a demiti-lo, gerando um forte confronto entre estudantes, que defendiam a posição de seus professores, e membros da Guarda Civil, terminando com a morte de alguns alunos. Somente a vitória do movimento republicano de 1868 pode impedir a demissão neste momento (ABELLÁN, 1988: 147-8).

Mas o que chama a atenção são as justificativas que estes utilizam ao se negarem a assinar um documento elaborado pelo governo, segundo o qual teriam que se comprometer a defender os princípios fundamentais da Monarquia: eles apelam à liberdade de cátedra e de consciência que, dizem, deveriam imperar na Universidade. Reivindicavam assim uma nova concepção de organização universitária e uma nova função social para o ensino. Ao se rebelarem contra a Lei de Instrução Pública, que não permitia ensinar nada que se contrapusesse aos dogmas católicos, “nem contra a sã moral, nem contra a Monarquia”, estes professores caminham no sentido de questionarem a própria idéia de “instrução”, que orientava todo o processo educativo e que significava uma forma particular de se pensar a aprendizagem, a relação com o saber e definia tanto o lugar do professor, como o lugar do aluno no interior das instituições de ensino, de uma forma que já não era mais aceita por estes sujeitos que emergem como produto de todas as transformações históricas pelas quais estava passando a sociedade espanhola e o Ocidente (ABELLÁN, 1988: 148-9).

Esta crítica à própria idéia de “instrução” vai inspirar a fundação, por parte de três destes professores (Giner, Azcárate e Salmerón), da Institución Libre de Enseñanza, em 1876. Esta instituição estava voltada à preparação de um setor das camadas médias da sociedade que não tivera acesso aos altos escalões do governo com a Restauração, sob a inspiração do krausismo e do positivismo. Estava destinada a formar uma elite de pequena burguesia e modernas classes médias de profissão intelectual (os filhos de catedráticos, dos jornalistas, dos médicos), setores emergentes pela recente expansão das

relações capitalistas e pela precária, mas crescente, divisão do trabalho, e que se viam marginalizados pelas elites que oligarquicamente controlavam as instituições públicas, inclusive às instituições de ensino. Os ideais de racionalidade, tolerância e liberdade, principalmente no plano moral, para a atividade docente e para a educação, entravam em desacordo com as concepções prevaletentes até então na sociedade espanhola. Esta nova forma de pensar e praticar a educação surgia, ao mesmo tempo, que emergia no horizonte da cultura ocidental a figura do intelectual, que significava uma nova forma de conceber a relação com o saber e com a ciência e, portanto, também significava a reivindicação de uma outra maneira de aprendizagem, de transmissão e consumo do conhecimento, que será denominada de “formação” (ABELLÁN, 1988: 156) <sup>2</sup>.

Falando das concepções sobre a educação de Francisco Giner de los Ríos, diretor da Institución Libre de Enseñanza, Fidelino de Figueiredo não só caracteriza o que seria esta nova escola, como toma a Giner como exemplo do novo tipo de sujeito que esta produziria:

Giner de los Ríos introduziu na Espanha regras de procedimento, que no conhecer se chama método, rigor lógico, espírito científico, flexibilidade de critério e em moral austeridade, desinteresse, justiça, tolerância... Ao individualismo infrene dos espanhóis opôs o espírito de individualidade ou seleção; à indisciplina da inadaptação opôs a cooperação organizadora; à intolerância e ao choque impaciente dos dois hemisférios da alma espanhola opôs a tolerância serena e acolhedora; ao ensino oficial, só instrutivo e livresco, opôs a educação, o sentido moral da vida, o sentimento de natureza, o gosto artístico, a alegria da saúde pelo exercício físico, a procura da vocação, a orientação profissional... Ele próprio encarnava as boas maneiras como sinal externo da disciplina interior, de seriedade e autodomínio, instalando a cortesia nas camadas mais profundas da personalidade... não a revolução política, mas a revolução interna, a formação do homem novo... modelo vivo de desfilipização. (grifos nossos). (FIGUEIREDO, 1932: 205)

Giner de los Ríos tentava conciliar, em sua forma de conceber esta “formação de um homem novo”, elementos do

<sup>2</sup> Sobre a emergência do intelectual ver: ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *De Amador a Desapaixonado: eruditos e intelectuais como distintas figuras de sujeito do conhecimento no Ocidente contemporâneo*. (mimeo).

idealismo krausista, que pensava o conhecimento como processo de sistematização e ordenação, com elementos do positivismo, com sua ênfase na observação, na experiência, enfatizando a dimensão empírica e indutiva do conhecimento. Ao método especulativo somaria o método experimental como caminho para a aprendizagem e para o ensino. As práticas pedagógicas e o *currículo* da Institución procuravam conciliar a cultura filosófico-humanista, que prevalecia até então no âmbito da “instrução”, e uma “nova e necessária” cultura científico-positivista, como componentes de uma “formação integral”. Formar mais do que instruir seria agora o nervo da questão pedagógica, pois, a formação iria além da simples instrução, à medida que além do oferecimento de um repertório de saberes a serem apreendidos, a formação implicava um investimento na construção de um novo homem, na sua totalidade, ou seja, com um novo corpo e um novo espírito (ABELLÁN, 1988: 112-3).

Poderíamos dizer, com Foucault<sup>3</sup>, que estamos diante da emergência de uma concepção de educação voltada para a disciplinarização dos corpos e dos espíritos. A crítica da idéia de “instrução” e a invenção histórica da idéia de “formação”, que em alguns países poderia recuar-se para outros momentos, está articulada com a crise da sociedade da soberania, da sangüinidade, onde predominavam subjetividades ordenadas pelas idéias aristocráticas de honra, hierarquia, distinção, descendência, e com o surgimento de subjetividades calcadas em idéias burguesas como individualidade, competência, liberdade e igualdade de oportunidades<sup>4</sup>.

Embora Fidelino atribua a Giner uma postura crítica diante do individualismo espanhol, está chamando de individualismo, na verdade, a busca pela distinção, pelo status diferenciado, pelo lugar isolado e de destaque na hierarquia social, lugar quase sempre inacessível para aquele que não estava ligado por descendência, sangue, hereditariedade ou vínculo pessoal ou de homenagem, a alguma família ou paren-

<sup>3</sup> Sobre a passagem da sociedade da sangüinidade para a sociedade das disciplinas ver: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1978.

<sup>4</sup> Para diferenciar sociedade da soberania para sociedade da disciplina ver também FOUCAULT (1978).

tela que compunha os estratos dominantes da sociedade. A idéia de “formação” vai emergir, justamente, a partir de uma crítica a esta forma de organização social e modelo de produção de subjetividade. Será a idéia de indivíduo, do pensamento liberal burguês, que presidirá esta busca por uma nova forma de educar, de formar subjetividades.

A reivindicação de uma maior liberdade moral significa a busca de construir uma escola que esteja aberta aos novos valores e costumes que estão se estabelecendo a partir do desenvolvimento da sociedade urbano e industrial. A idéia de “instrução” vai se tornar obsoleta por não estar de acordo com as novas expectativas de ascensão social de novos grupos sociais e por fornecer uma preparação que se considerava inadequada para o que se necessitava na sociedade moderna que surgia. Uma nova realidade social exigia um homem novo e, ao mesmo tempo, a realização das transformações políticas, econômicas e sociais necessárias para retirar a Espanha do que diagnosticavam como sua profunda “decadência”. Para regenerá-la exigia-se este homem novo e a formação deste novo sujeito de sua história, só possível com uma nova educação.

Apoiada em um otimismo antropológico, filho da Ilustração, esta concepção de educação procura superar o pessimismo católico, a visão negativa da própria experiência humana que era a tônica de uma educação religiosa. O homem estaria capacitado de razão e com ela poderia descobrir o que era o bem e ser capaz de aplicá-lo à sua própria vida e à ordem social. Daí porque a escola mais do que fornecer informações deveria se dedicar a fornecer valores, formar condutas, estilos de vida, reabilitando o corpo da negativa visão cristã, valorizando e percebendo nele a beleza e a perfeição da natureza, a própria expressão do divino, promovendo uma educação física, dando atenção ao cultivo do corpo. Apoiados em pensadores como Rosseau, Pestalozzi, Fröbel e Montesino, os professores da Institución deveriam estimular as capacidades materiais dos alunos, suprimir toda coação externa, enfatizar a liberdade de ação e indagação.

Para alcançar estes objetivos propõem uma série de modificações que atingem desde as práticas pedagógicas, as

rotinas imperantes nas salas de aula até a própria forma de funcionamento e organização do espaço escolar, que predominavam até então na “instrução pública”: rechaço aos exames, aos “livros textos” e às “aulas magistrais”, crítica à aprendizagem teórica e baseada na memória, considerar a aula como momento de convivência de professores e alunos, estimular as habilidades manuais. Investir na educação da sensibilidade através das colônias escolares, das excursões à natureza, das visitas aos museus e bibliotecas; e na co-educação com a participação das famílias. Suprimir o estrado, a grade, o banco, o anfiteatro e a cátedra, símbolos perduráveis da uniformidade e do tédio, substituir por um círculo pouco numeroso de alunos, em torno de um professor, que pensem, que falem, que se movem, que discutem, que estão vivos. Abrir mão do prêmio – que incentiva a inveja – e do castigo – que estimula a hipocrisia (ABELLÁN, 1988: 156-8; 162).

Esta “revolução pedagógica”, no entanto, não se resume apenas ao “institucionismo”<sup>5</sup>, nem é característica apenas da sociedade espanhola. Além da Institución Libre de Enseñanza, outras instituições com propostas pedagógicas inovadoras e que procuram definir e praticar a educação de uma nova maneira surgiram na Espanha e em outros países. Manuel Bartolomé Cossío, por exemplo, cria e dirige a partir de 1884 o Museu Pedagógico de Madrid e vê materializadas algumas de suas idéias para modificar a educação com a criação do Ministério de Instrução Pública, em 1901, da Junta para Ampliação de Estudos e Investigações Científicas, em 1907 e da Escola Superior de Magistério, em 1909.

Tomando como exemplo os colégios britânicos, a Junta para Ampliação de Estudos cria a Residência de Estudantes, o Instituto Escola e a Residência de Senhoritas promovendo uma incorporação progressiva no aparato científico e educacional do Estado das concepções e propostas que a Institución preco-

---

<sup>5</sup> Forma como ficou conhecido o conjunto de propostas pedagógicas representadas pelas práticas educacionais da Institución Libre de Enseñanza, que funcionou ininterruptamente entre 1876 e 1940, quando foi fechada pela ditadura de Francisco Franco. Depois da morte de Francisco Giner de los Ríos em 1915 foi dirigida por outro importante educador espanhol, Manuel Bartolomé Cossío.

nizava. Tanto o escritor espanhol, Ramiro de Maeztu, como o crítico e ensaísta português Fidelino de Figueiredo, vão relacionar a “geração dos intelectuais” de 1910 com a emergência, nos dois países, de uma nova forma de ver e valorizar a educação. Surge o que chamam do ideal do saber exato, especializado, para embasar e depurar o poder, o que leva a que os principais talentos se encaminhassem de preferência para as atividades especializadas das ciências, desdenhando as carreiras humanísticas ou literárias (MAEZTU, 1963: 101) <sup>6</sup>.

Os intelectuais defendem a mudança na forma de conceber a educação para fazer desta o motor da mudança social. Já alguns institucionistas haviam se envolvido em projetos com clara dimensão social como a Extensão Universitária ou o Instituto de Reformas Sociais e outros se encaminharam para se filiarem ao socialismo e fazer surgir experimentos educativos novos que superassem o que chamavam de elitismo de classe ou jesuitismo burguês da Institución. É o caso tanto da Escola Moderna como o da Escola Nova que, condizentes com uma sociedade em que a industrialização avançava e onde surgia uma crescente e reivindicativa classe operária, procuram pensar uma escola voltada para a “formação” deste homem novo, nascido com os chaminés das fábricas, homem que precisava se educar para poder adquirir autoconsciência e consciência de classe objetivando visualizar quais eram seus verdadeiros interesses sociais e por eles lutar (ABELLÁN, 1988: 233).

A Escola Moderna criada pelo educador e militante anarquista Francisco Ferrer Guardia também propunha uma nova educação, mais científica e racional, que descartasse toda noção mística e sobrenatural e que não se dedicasse apenas a “instrução”, mas a “formação do caráter, o cultivo da vontade, a preparação de um ser moral e físico equilibrado”, uma “educação moral e prática, apoiando-se na grande lei natural da solidariedade”. Propunha uma escola que adotasse programas e métodos adaptados à psicologia das crianças e que, apoiada nas teorias pedagógicas de Fröbel, Pestalozzi e Eliseo Réclus, buscasse implantar um racionalismo educativo

<sup>6</sup> Ver ainda em FIGUEIREDO (1932: 206).

de bases libertárias e anarco-sindicalistas, visando proporcionar aos filhos dos operários uma educação negadora dos valores dominantes como a propriedade privada, a religião, a autoridade e a idéia de pátria (ABELLÁN, 1988: 244-7).

A Escola Nova, fundada por Manuel Nunes Arenas <sup>7</sup>, em 1910, visava “superar com a educação os efeitos da divisão do trabalho, notadamente daquela entre trabalho manual e trabalho intelectual”. Visava colaborar para criar um sistema educativo sem barreiras de acesso e de progressão, prestando muita atenção à “formação profissional, ao trabalho manual e ao ensino laico”. Propõe uma relação horizontal entre o intelectual e a cultura, entre o professor e o aluno, servindo de modelo para o que seria a Escola Pública criada pela II República espanhola, instalada a partir de 1931. A Escola Nova também inspirou a criação dos primeiros “jardins de infância” e da Faculdade de Pedagogia pelo governo republicano.

Em todos estes projetos de transformação da educação, de substituição da “instrução” pela “formação”, há uma proclamação do inquestionável valor da inteligência, da racionalidade e da educação. Em hora nenhuma estes pressupostos são questionados, mesmo que as concepções políticas e os interesses sociais que embasam cada proposta educativa possam se diferenciar profundamente. Estas concepções que fazem parte da nova sensibilidade burguesa parecem estar rapidamente se tornando hegemônicas, mesmo em sociedades onde o desenvolvimento do capitalismo se deu tardiamente.

A emergência da idéia de “formação” se dá à medida que se configura a difícil questão da relação entre o indivíduo e a ordem social. A modernidade se caracteriza pela formação de subjetividades cada vez mais individualizadas, singulares e fragmentadas, ao mesmo tempo em que estas devem integrar, compor e reproduzir uma ordem social que ambiciona ser cada vez mais universal, homogênea e institucionalizada.

---

<sup>7</sup> Fundador, ainda, da Escola Societária, em 1913,. Filiado ao Partido Socialista Obrero Espanhol desde 1909, se torna membro fundador do Comitê Central do Partido Comunista Espanhol, em 1921, quando da cisão do PSOE, provocada pela ruptura entre comunistas e social-democratas no interior da II Internacional.

A formação das subjetividades, da qual a educação escolar participa com uma parcela cada vez mais significativa, à medida que o Estado ou a empresa vai retirando da família parcela crescente de seu papel na formação dos futuros cidadãos, trabalhadores ou consumidores, vai ter que formar subjetividades que sejam individuais, mas que, ao mesmo tempo, sejam coerentes com os sentidos dominantes na sociedade.

Por isso, o investimento educativo não pode se limitar, agora, a fornecer um volume de informações que possam servir na vida futura, mas deve investir na formação integral do corpo e do espírito de um sujeito que deve ser preparado para o exercício de papéis cada vez mais diferenciados e que tenha flexibilidade subjetiva necessária para se adaptar aos diferentes contextos de fala e de ação que esta sociedade cada vez mais complexa oferece. A formação deve ser capaz de preparar um sujeito mais flexível, mais plástico, capaz de separar em esferas diferenciadas sua própria vida e assumir diferentes máscaras conforme as situações. Somente uma educação calcada na racionalidade permitiria formar sujeitos que possuindo uma consciência moral individual, submeteriam suas vontades individuais aos princípios gerais que regulariam a ordem social. Só um indivíduo racional manifestaria sua liberdade ao se subordinar racionalmente a princípios ideais sem os quais a convivência social seria impossível e com ela a própria vida do indivíduo.

A “formação” seria o doloroso processo de aprendizado de como conciliar uma identidade individual com uma realidade social que agora não é mais pensada como uma ordem estática, estável, sacralizada, onde as regras seriam permanentes, eternas e divinas. Formar-se é aprender a se pensar como uma unidade constante e singular em meio a uma ordem social em mutação, em progresso, em desenvolvimento, em evolução. Numa sociedade onde as identidades não obedecem mais a um limitado número de modelos cristalizados e garantidos por uma ordem hierárquica e estamental que servia de barreiras a possíveis transformações, deve-se inferir da ordem a possibilidade de diferir. Este é um angustiante processo que também se dará ao longo de uma temporalidade e que apontará para um *telos* possível, a constituição de uma identidade acabada, mas que,

ao mesmo tempo, é capaz de ser negociada a cada momento. A educação moderna teria como tarefa socializar e individualizar, ao mesmo tempo, procurando sedimentar as bases da manutenção de uma sociedade composta por indivíduos que deverão internalizar esta ordem, aprender a respeitá-la, no mesmo movimento que aprendem a ser inovadores, criativos, originais, empreendedores, especialistas e únicos.

Podemos afirmar, portanto, que a educação pensada como “instrução” é co-extensiva a uma ordem social onde o fundamental é o repasse da tradição, a formação de subjetividades voltadas para a conservação, para a reprodução de modelos identitários já consagrados. A “instrução” trata de fornecer estes modelos para uma elite que deve estar preparada, adestrada, para dar continuidade a uma ordem social que é apresentada como divina, natural ou eterna. Saberes, valores, costumes e códigos sociais seriam disponibilizados, preferencialmente, para aqueles que tinham a tarefa de justificar discursivamente esta ordem aos olhos dos demais estratos sociais que não tinham acesso privilegiado às centrais de distribuição de sentido social. Já a educação pensada como “formação” vai ser co-extensiva a uma organização social onde a tradição já não atende às necessidades de inserção e legitimação na e da ordem, onde se exige a formação de sujeitos capazes de se desdobrarem, permanentemente, em novas figuras mais adequadas ou adaptadas às constantes mudanças e transformações que sacodem esta estrutura social.

A “formação” trata de preparar as subjetividades para que tenham uma certa capacidade de se desdobrarem na semelhança, de reporem a semelhança ao mesmo tempo em que diferem. A “formação” não é apenas o aprendizado de um conjunto de modelos e prescrições, mas de uma certa disposição subjetiva, uma certa “disposição do espírito”, um estilo de vida, em que o sujeito possa se adequar sem grandes traumas às constantes rearrumações e readaptações de sua própria identidade. Da identidade pessoal pensada como extensão da ordem social chegamos a uma sociedade pensada como extensão das identidades individuais, como produto da semelhança de fundo que garante o entendimento e a convivência social entre identidades individualizadas.

A emergência da idéia de formação está ligada também à crise das territorialidades tradicionais a partir do estabelecimento de uma nova sociabilidade pautada na competição, na utilidade, na profissionalização, no individualismo, no pragmatismo, no interesse econômico. Em sociedades onde os territórios tradicionais estavam marcados, até então, pelos valores cristãos se vêem diante de um violento processo de desterritorialização, que é vivido por todos como crise de identidade. A “formação” prometia dotar estes indivíduos em crise de novos territórios adequados à nova realidade que surgia. Em um país, como a Espanha, em que esta perda de territórios existenciais veio acompanhada simbolicamente da perda do que restava de seu império ultramarino, a sensação de desterritorialização é muito acentuada. Condizente com o aparato conceitual de matriz naturalista imperante neste momento, pensa-se este processo a partir da idéia de degeneração e a conseqüente necessidade de regeneração.<sup>8</sup>

A educação é repensada a partir do momento em que é chamada a formar cidadãos capazes de regenerar a nação e, para isso, deviam ser cidadãos saudáveis, física e moralmente, cidadãos produto de uma educação integral que a “instrução” não era capaz de fornecer. A dolorosa constatação de que o glorioso passado colonial havia definitivamente se esgotado e de que, em meio à acirrada luta por possessões coloniais que o imperialismo significava, não havia lugar para uma nação atrasada e pobre, a não ser como presa de outras mais avançadas, leva a que se espalhe um intenso pessimismo entre as elites dirigentes e que os novos grupos sociais que não estavam identificados com este passado pensem este momento como o de ruptura com tudo aquilo que tinha uma

---

<sup>8</sup> A derrota da Espanha na guerra contra os Estados Unidos e a conseqüente independência de Porto Rico, Cuba e Filipinas, em 1898, significou o fim do império colonial espanhol e a constatação do que se chamou de “a decadência de Espanha”. É neste contexto que emerge o primeiro grupo de intelectuais na Espanha, que se preocupam com o que chamam de “regeneração” do país. Será os regeneracionistas e logo depois a chamada “geração de 1898” que reivindicarão mudanças no sistema educacional espanhol e apostarão na educação como forma de regeneração social e política do país. Ver: ABELLÁN, José Luís. *Sociología del 98*. Barcelona: Ediciones 62, 1973.

ligação com esta estrutura decadente e degenerada. A tônica é a formação de subjetividades individualizadas e rebeldes, que se formem na contestação a estas territorialidades que pareciam desencantadas, mortas, putrefatas.

Esta aposta na educação como transformadora do homem, como formadora de um novo indivíduo capacitado para participar e dirigir esta nova sociedade que surgia, tem como matriz o pensamento positivista. Este bovarismo positivista, ou seja, sua aposta na formação de uma nova elite dirigente capaz de, a partir do Estado, transformar a própria sociedade, quando não constituir o próprio povo que a nação carecia, tem um conteúdo marcadamente elitista, quando não autoritário. Estava centrada no pressuposto de que para uma organização racional da sociedade era fundamental a formação de sujeitos também racionais, capazes de dominar a vontade, de não obedecer a convenções sem saber o porquê, sem que estas fossem logicamente explicadas. Sujeitos que teriam uma personalidade formada a partir de um racionalismo moral que lhes permitiriam “converter o mecanismo orgânico num dinamismo inteligente”, dominar e se distanciar da condição de natureza, apostando na formação da consciência como o único caminho adequado para tornar o indivíduo sujeito de sua própria vida e por extensão da vida social. A educação mais do que permitir o acúmulo de conhecimento, do que “instruir”, devia permitir a “formação” de consciências capazes de entender a natureza, a história, a realidade, a verdade e a si mesmas.

Partindo da metáfora iluminista, a educação é pensada como esclarecimento progressivo, como a aquisição da capacidade de ver para além do simplesmente olhar, ou seja, como a aquisição da capacidade de ir além das aparências, de conseguir apreender as essências que estão escondidas em cada fato e fenômeno. Manuel Bartolomé Cossío, por exemplo, defendia que a educação era o “passar do olhar ao ver”, pois de nada servia um saber pacientemente acumulado se não ia acompanhado de uma visão que revelasse sua significação. Era fundamental na “formação” o ensinar a pensar a própria vida, a realidade que cercava ao próprio educando, por isso educar não era separá-lo da vida, colocá-lo apenas em contato unila-

teral com os livros, mas era ensiná-lo a refletir sobre tudo que estava à sua volta. E concluía: “Educar antes que instruir, fazer da criança, em vez de um armazém, um campo cultivável e de cada coisa uma semente e um instrumento para o cultivo” (ABELLÁN, 1988: 170-2).

A “instrução”, ou o ensino que pensava a criança como um armazém onde se acumulava a maior quantidade possível de conhecimentos, estava baseada apenas nas atividades de ler, escrever e contar. Era um ensino voltado para desenvolver a capacidade de memorização, o aprendizado de técnicas mnemônicas que permitisse guardar uma gama de fatos, datas, nomes, detalhes, fórmulas, sem que estas fossem conectadas entre si por qualquer tipo de explicação. Esta forma de aprendizado estava destinada a transformação do pupilo em um “sábio”, um “erudito”, alguém capaz de memorizar e recordar uma grande quantidade de detalhes raros, de informações pouco acessíveis à maioria. Este ensino buscava desenvolver a curiosidade para com o estranho, para com o exótico, para com o único, para com o antigo, para com o clássico. Procurava formar uma subjetividade interessada pelas humanidades, pelas letras, pela palavra e pelo estilo raro, clássico, retórico. A educação tinha aqui objetivos de caráter moral, estético e metafísico, quando não religioso. Não partia de uma visão genérica do Homem, mas uma visão personalizada, visava atender a objetivos pessoais mais do que objetivos gerais de caráter político, econômico, filosófico ou social como será pensada a idéia de “formação”. Destacar a pessoa, distingui-la, torná-la um aristocrata do saber, um possuidor de uma bagagem de conhecimento pouco acessível à maioria era sua finalidade.

Já a educação pensada como “formação” vai se distanciar deste conhecimento detalhista, fragmentário, para pensar o processo educativo como o progressivo acesso à uma compreensão geral do Homem, da vida, da natureza, da sociedade, da história, da ciência, permitindo a formação de subjetividades capazes de se orientar conscientemente e coerentemente em qualquer situação, por ter a compreensão global destes significados. A “formação” seria a produção de uma

essência do indivíduo, de uma regularidade de si mesmo, superando a fragmentação que a sociedade moderna implicava. Formar-se é pensar-se como continuidade no tempo, como identidade que é pacientemente construída como desdobramento de um si mesmo e de uma ordem social da qual se apreende os melhores valores e os melhores costumes e com os quais se aperfeiçoa ou se transforma na direção de um progresso, de um desenvolvimento, de uma evolução. A idéia de “formação” nasce a partir de uma visão historicista que pensa a identidade como construção que se dá no tempo, como aperfeiçoamento progressivo do corpo e da mente humana, de suas habilidades e de seus valores e costumes. Ao contrário do que ocorria quando a educação era pensada como “instrução”, o ser aqui não antecede ao processo educativo, é formado nele, pois a formação não é mais apenas um momento da vida, é toda a vida, a educação não se dá apenas na escola, mas em todos os lugares e momentos.<sup>9</sup>

A educação escolar deveria apenas permitir o desenvolvimento das “faculdades” do educando, levando-o a aprender a subordiná-las à Razão e à consciência. O desenvolvimento da racionalidade permitiria que o indivíduo tivesse sempre o controle sobre sua própria formação, principalmente naqueles momentos em que não estivesse na escola. A educação seria o aprendizado da capacidade de resolver problemas, seria aprender a problematizar o mundo e a existência e, ao mesmo tempo, ser capaz de superar estes obstáculos. Educar-se não se trata mais, como na “instrução”, de aderir a um mundo desproblematizado, mas trata-se de colocar problemas e de resolvê-los. Como defendia Piaget, educar era aprender significados e a “formação” era o processo de desenvolvimento da capacidade semântico-cognitiva da criança, de sua capacidade de elaborar uma visão cada vez mais abstrata da realidade e de si mesma. Apesar da aprendizagem ser aqui vista como apreensão de significados, o que jamais está em

<sup>9</sup> Hoje, a partir de uma crítica ao próprio humanismo e ao racionalismo Iluminista que estavam na base desta idéia de formação, pensa-se a formação assim como a educação de outras maneiras. Ver a respeito as obras: LARROSA (1995) e LARROSA (1996).

questão é o próprio significado da aprendizagem, esta é naturalizada como necessária e indispensável. A “formação” seria a vitória progressiva da racionalidade sobre o “pensamento selvagem” infantil, seria a superação paulatina do pensamento mítico, fabuloso, desbordante, fantástico, hipersensível, mágico da criança. Formar-se seria abandonar o pensamento metafórico infantil e caminhar para a aquisição da capacidade de metonímica, sinedóquica e irônica do pensamento adulto (CERVERÓ, 1995: 175).

A “formação” não permite o fascínio pela novidade, pela singularidade do estrangeiro, do estranho, como ocorria na “instrução”, agora se trata de aprender a reduzir toda singularidade, a dissolver toda a estranheza, todo o mistério do outro a partir da aplicação de esquemas de interpretação, de teorias, de imagens redutivas que permitam aproximar-lhes do conhecido, que possam permitir o seu domínio. A educação é agora aprender a explicar, a interpretar, e não apenas aprender a descrever, classificar, ordenar, colecionar. Partindo de uma concepção universal de consciência pressupõe-se a capacidade de todo educando de encontrar respostas para todo o mistério que é o outro, que é a diferença, que é seu próprio ser. Educar-se seria superar as situações dilêmicas, ambíguas, divergentes que a nova realidade social parecia trazer cada vez mais para os indivíduos. Se antes, na “instrução”, procurava-se apresentar um mundo sem dilemas, sem problemas, sem conflitos, agora se tratava de formar-se para aprender a afrontá-los e conseguir vencê-los (SOLLERS, 1978).

A idéia de “formação”, que emerge, em algumas sociedades, desde os fins do século XVIII<sup>10</sup>, vai permanecer, até recentemente, marcada por uma visão da constituição da subjetividade humana como um processo que caminha para um momento de conclusão, de fechamento, de aperfeiçoamento. A “formação” seria o crescimento ordenado e limitado de um Eu que não se contradiz, mas que supera toda e qualquer contradição em sua trajetória. Eu que se harmoniza, que cria uma certa

---

<sup>10</sup>Jorge Larrosa atribui a Rousseau a inauguração desta prática de escrever sobre a própria constituição de seu Eu, de um Eu individualizado e que fora se formando ao longo de um processo educativo. Ver: LARROSA (1995: 194).

ordem em si mesmo, que é capaz de clarificar e ordenar objetivos, metas e faculdades, desenvolvendo e desdobrando, em uma trajetória no tempo, todas as suas potencialidades; processo regido e controlado, permanentemente, pela Razão, que vai progressivamente se apoderando e dominando a memória, a sensibilidade, a imaginação, a vontade, o desejo. Uma apreensão progressiva e definitiva dos sentidos, adquirindo, assim, uma capacidade crescente de expressar a verdade de si mesmo e do mundo. Portanto, esta idéia de formação é teleológica, pressupõe um tempo que se preenche e que se satura, um tempo que aponta para um final como conclusão e fechamento da trajetória de um Eu que apareceria aí formado, completo.

A “formação” é pensada aí em termos de auto-descoberta, de revelação progressiva de um Eu que já se traz em germe. Mais do que a “instrução”, um simples adestramento, um simples polimento de um Eu que já existe, que já está pronto, a “formação” pressupõe o desvelamento e a constituição progressiva de um Eu que existe apenas como potencialidade. Se a “instrução” é pensada como um momento de intensificação das características de um ser que já está formado, a “formação” busca na extensão do tempo a realização progressiva desta promessa de ser que o processo educativo toma como objeto. Apoiada na idéia de criação, de constituição, de evolução, a “formação” não é simplesmente a reposição de modelos identitários de cunho tradicional e válidos para grupos inteiros de pessoas, como ocorria com a “instrução”, agora se trata de mediar a elaboração de modelos identitários individualizados, embora inseridos na ordem social mais geral. A “formação” é por isso mesmo um convite à experimentação desde que esta seja controlada e limitada por método e disciplina, um apelo à criação desde que esta ocorra dentro de limites que se procura estabelecer racionalmente, é a busca do adestramento para novas habilidades e o desenvolvimento de novas capacidades mais adaptadas aos novos tempos. Permitir a singularidade controlada, esta é a grande tarefa e o grande dilema desta idéia de “formação” (JIMÉNEZ, 1989).

A idéia de “formação” é co-extensiva a uma sociedade que tem como um de seus pilares de sustentação a conquista do

outro, seu domínio, a colonização do estranho, do diferente, dos territórios “selvagens”, a superação do “primitivo e do bárbaro”. Na “formação” o sujeito, o Eu, é também o resultado de uma aventura, de uma viagem, de uma conquista, de uma colonização, do estabelecimento de um império sobre si mesmo. O sujeito se forma num tempo linear e cumulativo, onde se vai vencendo o estrangeiro que traz em si mesmo, onde se vai superando o “bárbaro” e o “selvagem” que lhe habita, tudo em nome de uma segurança final, a segurança de sua própria continuidade, de sua própria identidade. Se na “instrução” essa segurança era dada pela aceitação de uma identidade, de um lugar de sujeito, de um modelo de subjetividade já consagrado pela tradição, já aceito pelo grupo, repassado por alguém que tinha autoridade e legitimidade, se o Eu era aí uma dádiva, na “formação” o Eu é fruto de uma aventura e de uma experiência individual, era uma descoberta, uma conquista que se fazia a partir de si mesmo e das relações com os outros.

A “formação” era a colonização do futuro a partir do presente, era a construção de um Eu como projeto ordenado, racionalizado, em busca de um devir controlado. Se a “instrução” era a preparação do Eu para defender-se do acontecimento, para instaurar a semelhança entre o passado e o presente, a “formação” seria a ênfase no distanciamento com o passado como tempo que se deixa para trás, como tempo da imaturidade, como tempo a ser superado pelo futuro, era o fazer acontecer de forma controlada e disciplinada.

A educação deixaria de enfatizar o acontecido para enfatizar o por acontecer, o próprio sujeito deixa de ser visto como uma extensão de um sujeito que lhe antecedeu, de seu ancestral, de seus antepassados, por mais exemplares que tenham sido, para ser o resultado de uma “formação” que se dá entre o presente e o futuro, sujeito novo que não é mais uma simples manifestação particular de um Eu transcendente, uma partícula ontologicamente pré-definida, mas uma construção particular a partir deste Homem em geral, uma transcendência que não o precede mas que é resultado dele, que é consequência de sua experiência individual. A educação pensada como “formação” racionalizada e controlada por objetivos, por mé-

todos, por técnicas, por procedimentos didáticos permitiria a constituição de subjetividades coerentes, sem fissuras, sem crises, sem fragmentações, permitiria chegar-se a um sujeito que já se conhece de antemão em projeto, um sujeito nascido de uma particular dialética, como síntese que resolve todas as contradições e conflitos que possam dilacerar-lhe.

Esta transição entre a educação vista como “instrução” para a educação vista como “formação” vai implicar também uma reflexão e uma crítica aos lugares que eram ocupados, até então, por professores e alunos no processo de aprendizagem. A própria reivindicação crescente de um *status* profissional para o professor, desde sua “formação como especialista” até a institucionalização e regulamentação de suas atividades pelo Estado são indícios de que na sociedade urbano-industrial e burguesa o professor ou o mestre como era chamado até então, teria uma nova identidade. Como profissional e membro de um corpo docente de instituições públicas vai reivindicar uma autonomia crescente em suas atividades, figurada na defesa da “liberdade de cátedra”, uma das expressões da “liberdade de consciência”. Ser um profissional, pertencer a um corpo docente é, contraditoriamente, perder seu próprio corpo. Um professor agora não é mais o mestre, o sábio, o preceptor, o tutor, uma pessoa submetida a relações face a face onde as dimensões privadas e públicas de sua vida podiam se misturar.

Agora, numa sociedade em que a separação entre a identidade pública e privada vai se estabelecer, onde se desenvolve o sentido de intimidade, de privacidade, o professor quando está na escola parece não ter vida própria, é como se não tivesse corpo, desejo, sexualidade, uma linguagem, uma história ou uma subjetividade. Sua biografia pessoal é esquecida, seu nome, seu sangue, seus interesses e pertença a um grupo social são olvidados, são substituídos por uma nova máscara social, um novo papel que aparece desligado de sua própria existência como indivíduo, o que lhe garante neutralidade e credibilidade, ao falar apenas em nome da verdade e da ciência, em nome da educação e do ensino (GREENE, 1995: 85).

O professor inicia por sua própria existência o exercício de um papel que agora lhe é circunscrito, ou seja, o papel

de simplificar a realidade, de reduzi-la a esquemas mais facilmente cognoscíveis. Sua própria identidade é reduzida à sua atividade, à sua profissão, à medida que agora a sociedade centra no trabalho grande parte da identidade dos sujeitos. O professor submerge então no sistema educativo e social e permite que seja definido por lugares de sujeito e por descrições identitárias alheias à sua própria participação. Agora seu valor social é dado pela crença de que é um *expert* e que o saber especializado tem valor de transferência para situações concretas, que aquilo que ensina, embora esteja distanciado de si mesmo, de sua experiência e das situações concretas e locais dos próprios alunos, é aplicável sempre que estes necessitarem em seu cotidiano.

O antigo mestre, aquele que sabia e doava seu saber, que, como um amador, compartia com seu pupilo aquele conhecimento que havia acumulado após um laborioso e solitário trabalho de compilação, é substituído progressivamente pelo professor, aquele profissional que estimula, dirige, coadjuva, organiza, disciplina, vigia e avalia o esforço individual de seu aluno, aquele que não mais recebe a luz dadivosa de seu mestre, mas que tem que procurar por si mesmo, aprendendo com este apenas o método, a teoria, a prática, o conteúdo indispensável para fazer seu próprio esforço e seu próprio caminho. O aluno não é pensado mais como um mero receptor, como um agente passivo do processo educativo, ele seria chamado a participar de seu próprio aprendizado à medida que este é uma experiência individual e intransferível, à medida que o processo de “formação” permitiria escolhas que teriam que ser feitas em nível individual. O professor seria apenas aquele que orienta, aquele que leva até a atitude, a decisão e o conhecimento racional, aquele que estimula a consciência e que tenta dar à formação um sentido que retire dela todo o perigo, todo o descaminho, toda a possibilidade do aluno vir a perder-se, não chegar a um bom termo na jornada que levaria à conclusão, ao término de sua formação.

O professor não trata de evitar todos os riscos, para o aluno, como fazia aquele que buscava a mera “instrução”, a

“formação” inclui riscos, mas o professor tratará de tornar todos os riscos calculados, objetivados, previstos. A idéia de planejamento emerge como sendo um elemento decisivo no processo educativo. O caminho a seguir, o currículo, deve estar pensado e traçado previamente de modo a que o aluno possa ter uma “formação” que garanta a continuidade e a estabilidade de seu próprio Eu, de sua autoconsciência, e, ao mesmo tempo, também esteja prevista e assegurada a estabilidade, a continuidade e a rotina da própria forma de relacionamento entre professor e aluno. O ensino planejado permite o controle simultâneo de seus dois agentes, o professor e o aluno, que são treinados no sentido de que educar seja cumprir metas e objetivos que não questionem aqueles lugares de sujeito, aqueles saberes e aquelas relações de poder que o sistema educacional e social implica (LARROSA, 1995: 218).

O antigo mestre era aquele que só buscava convencer, que só esperava de seu discípulo a repetição, que não convivia bem com a discordância, com o questionamento, com o conflito. Contemporâneo de uma ordem social marcadamente hierárquica e de lugares fixos e desiguais, o mestre estabelecia uma relação vertical e desigual com seu aluno. Este devia reconhecer o seu lugar e se preparar para viver na escola a mesma situação que se reproduziria na ordem social, onde era ele que agora aprendia a obedecer, respeitar, ouvir e calar, para quando chegasse a sua hora impor as mesmas condições à seus discípulos ou subordinados. O professor como contemporâneo de uma ordem social atravessada por constantes conflitos, marcada por uma diferenciação social, cultural e de opinião crescentes, tem que aprender a conviver com a competição, com o debate, com a problematização. Sua tarefa não é preferencialmente convencer, mas estimular o aluno a convencer-se, estimular o desenvolvimento de sua consciência, a superação de sua alienação, de sua ignorância.

Promover a expressão desta consciência em formas e conteúdos que questionem os antigos e cristalizados e buscar que este seja capaz de se apropriar cada vez mais de si mesmo e da realidade mediante esta capacidade representativa, ou seja, o processo educativo, o ensino, a “formação” são pensa-

dos como meio de se chegar a uma autoconsciência vista como repouso da dúvida e do questionamento ontológico do próprio homem, como o desvelamento progressivo da verdade, como a cristalização do sujeito numa certeza de si mesmo e do outro, “formação” como uma história individual presidida por uma teleologia, atravessada por uma semelhança de fundo, por uma repetição e uma reposição de um mesmo Eu que vai se revelando aos poucos, como produto de um desdobramento de um si mesmo que já estava presente desde o início do processo.

Professor e aluno seriam produto de um processo de “formação” e teriam como prêmio final a garantia de uma identidade reconciliada consigo mesma. No entanto, esta utopia da “formação” revelou-se desde cedo problemática e dilacerante, como fica claro quando temos acesso à literatura que hoje trata desta questão<sup>11</sup>. Da mesma forma que vivemos entre fins do século XIX e princípios do século XX um questionamento profundo do que se considerava ser a educação como “instrução” e a emergência da idéia de “formação” como uma nova forma de educar, hoje vivemos um questionamento desta idéia de formação e a procura de novas definições para o que seja educar, para o que seja o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem.

---

<sup>11</sup>Ver LARROSA (1995b); *Trayectos, Escrituras y Metamorfosis: la idea de formación en la novela*, Barcelona, PPU, 1994; BARCENA, F. y MELICH, J. C., *La Educación como Acontecimiento Ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000.

## REFERÊNCIAS

ABELLÁN, José Luís. *Historia del Pensamiento Español*. Madrid: Espasa-Calpe, v. 5, Livro I, 1988.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *De Amador a Desapaixonado: eruditos e intelectuais como distintas figuras de sujeito do conhecimento no Ocidente contemporâneo*. (mimeo), s/d.

CERVERÓ, Virgínia Ferrer, La crítica como narrativa de las crisis de formación. In:

FIGUEIREDO, Fidelino de. *As Duas Espanhas*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1932.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1978.

GREENE, Máxime. El profesor como extranjero. In: LARROSA, Jorge (et alli). *Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

JIMÉNEZ, J. *La Vida como Azar. Complejidad de lo moderno*. Madrid: Mondadori, 1989.

LARROSA, Jorge. Las paradojas de la autoconsciencia. In: LARROSA, Jorge (et alli). *Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995a.

\_\_\_\_\_. *La Experiencia de la Lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Escuela y Subjetivación*, Madrid: La Piqueta, 1995b.

MAEZTU, Ramiro de. *Don Quijote, Don Juan y La Celestina. Ensayos en simpatía*. Madrid: Espasa-Calpe, 1963.

SOLLERS, Ph. *La escritura y la experiencia de los límites*. Valencia: Pre-Textos, 1978.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Colegiado do Curso de Letras — Campus de Cascavel

REVISTA LÍNGUAS & LETRAS

Versão eletrônica disponível na internet:  
[www.unioeste.br/saber](http://www.unioeste.br/saber)