



---

**VELHOS PARADIGMAS E NOVOS PARÂMETROS:  
reflexões descartenizadas sobre a inteligência**

*Noa Cykman<sup>1</sup>*

**Resumo**

Através da identificação de fraquezas e assincronias da escolarização convencional, cria-se a possibilidade de dilatação dos paradigmas tradicionais e de proposta de novos métodos. A atualização e a diversificação didática, a transformação do olhar do professor e a substituição do rigor da obediência pela orientação emancipatória permitem uma série de transformações no ambiente escolar, que vão desde o teor do conhecimento até a autoestima dos alunos e passam corroendo pilares como obrigação, hierarquia, disciplina. Essa perspectiva foi incorporada em um plano de aula, aplicado no Estágio Curricular de Ciências Sociais da UFSC, realizado pela autora em 2013. A atividade docente foi desenvolvida em dupla, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis. O artigo propõe uma análise retrospectiva da experiência educativa com vistas à dissolução, nele, dos mesmos pilares convencionais que se criticaram em relação à escola. O tema da inteligência é o eixo.

**Palavras-chave:** Sociologia. Educação. Pedagogia. Inteligência.

**OLD PARADIGMS AND NEW PARAMETERS:  
descartened reflections on intelligence**

**Abstract**

The identification of weaknesses and asynchronies of conventional schooling creates the possibility of dilatation of traditional paradigms and an opportunity to propose new methods. The update and the diversification of didactic methods, the transformation of the teacher's perspective and the replacement of the rigor of obedience by emancipatory orientation allow a series of changes in the school environment, ranging from the knowledge level to the self-esteem of students. This process erodes pillars such as obligation, hierarchy, discipline. Such perspective was incorporated into a lessons plan, applied in the curricular internship of the Social Sciences course of UFSC, conducted by the author in 2013. In the internship, the teaching activity is developed in pairs, and it took place in a class of 2nd year of High School, in the Instituto

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Estadual de Educação, a public school in Florianópolis. The article proposes a retrospective analysis of the educational experience that aims to dissolve, in itself, the same conventional pillars that it criticizes in relation to school. The theme of intelligence is the shaft.

**Keywords:** Sociology. Education. Education. Intelligence.

As reflexões a seguir são frutos colhidos no estágio curricular de Ciências Sociais da UFSC, realizado pela autora em 2013. A atividade docente foi desenvolvida em dupla, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis. O presente texto convida a sensibilidade à elaboração intelectual, através de uma dinâmica objetiva-subjetiva que integra análises e memórias da experiência educativa e alia abordagens de diversos autores às percepções da autora. O tema da inteligência é percebido como uma questão basilar da sala de aula, que, contudo, vem sendo historicamente distorcido, negligenciado ou simplesmente irrefletido na atuação docente de maneira geral. A intenção do ensaio é aproveitar a experiência realizada e vivida no sentido de elaborar conhecimento, para além da epistemologia canônica, que possa semear novos frutos.

No que concerne à educação, poucas das ideias mais disseminadas são tão nocivas como a concepção que associa notas altas a inteligência e notas baixas a burrice, entendimento que permite procurar e selecionar entre os alunos aqueles brilhantes e aqueles sem brilho, aqueles cuja autoestima e confiança em si mesmos aumenta e aqueles que passam a acreditar na incompetência que lhes atribuíram. Pergunta-se se o fracasso está nos estudantes a quem falte inteligência ou na compreensão de inteligência que tem o educador.

\*\*\*

*Não tínhamos a impressão de ter alunos incapazes. Nem sempre sentiam vontade de dispor sua inteligência à aula; pode ser que algum deles em nenhum momento tenha sentido essa vontade. Isso não quer dizer que os que participavam das aulas eram os mais inteligentes. Eram os interessados. Houve momentos em que alunos aparentemente desinteressados deram mostras de excelentes raciocínios e ideias, podendo em seguida voltar a seu silêncio (pior para nós, que ficamos sem suas contribuições).*

\*\*\*

A história da inteligência pode ser traçada, e sua valorização na sociedade ocidental se evidencia desde a ascensão da cidade-estado grega, que declara: “Todos os homens por natureza desejam o saber”, acentuando-se no postulado iluminista: “Penso, logo existo”. A razão se posiciona como a própria prova da existência e como origem única do conhecimento. Ao fundar-

se no pensamento cartesiano, entretanto, a cultura ocidental amalgamou os conceitos de inteligência, razão, conhecimento e lógica, de modo que se ofusca a compreensão do que se refere especificamente (e mais amplamente) à inteligência. Ainda que possa estar intimamente relacionada a outros elementos do pensamento, sua associação imediata a eles é errônea e permite uma estrita e cruel categorização dos sujeitos.

Um conceito que associe diretamente inteligência e lógica é reducionista e pode expressar-se de modo cru pela soma de respostas curtas que uma pessoa é capaz de dar a perguntas curtas. Tal é a forma dos testes de QI, método de medição de inteligência amplamente utilizado no início do século XX, ícone do que se difundiu como “inteligência”: avaliação de raciocínios lógicos recortados, que ignora os procedimentos realizados para chegar-se à resposta, não estabelece conexões com a vida cotidiana e desconhece o contexto do sujeito testado.

\*\*\*

*Víamos os alunos aturdidos pelas exigências das outras disciplinas. Eram-lhes cobrados “estudos” minuciosos – memorizações extensas – de uma dezena de assuntos distintos, no mesmo período. A maioria de nós, pessoas comuns, ficamos consternados se temos dois ou três problemas para resolver. Eles tinham mais de uma dezena e estavam sob intensas ameaças caso fracassassem em qualquer deles. A coerção ao estudo e sua dissecação em temas restritos e desconexos não parece desenvolver a inteligência, mas exauri-la e atrofiá-la.*

\*\*\*

Hoje, o conceito de inteligência já não se associa unicamente aos resultados de semelhantes testes, contudo a escola ainda não se desvencilhou dessa herança: exige dos alunos uma racionalidade linear, que memorize informações de modo ordenado para posteriormente expô-la em exames, o mais identicamente possível à forma em que foi recebida. Os testes não avaliam, excluem; punem o erro e premiam o convencional. O processo de aprendizado, quando se dá, desconecta-se de tudo quanto não seja cerebral no sujeito, ignorando as nuances, idiosincrasias e particularidades que condicionam e moldam o conteúdo recebido. Trabalha-se com sujeitos privados de subjetividade; com cabeças privadas de corpo; razão sem emoção – como se existisse.

\*\*\*

*Olhávamos nossos alunos como pessoas que olham pessoas. Fosse de outra maneira, não teríamos sido educadores e não teríamos desenvolvido as atividades propostas – seguramente não com a mesma cooperação. Estabeleceu-se uma relação de respeito mútuo: nós os respeitamos como alunos, como*

*sujeitos, como pessoas; respeitamos suas qualidades, facilidades e feridas; respeitamos suas racionalidades e seus sentimentos, suas expressões; respeitamos, é claro, sua palavra. Assim, também nós tínhamos seu respeito.*

*Alunos são, antes, pessoas, sem inferioridade de nenhuma classe, e não haveria razão para impor-nos autoritariamente, fazer-lhes exigências e reprimir atitudes. Do mesmo modo como não o fazemos com um prestador de serviços, nem com algum colega ou com nossa mãe. É justo dar a todos os seres a mesma medida de respeito. Também demonstrou ser a forma mais honesta e fértil de fazê-los apresentar o melhor de si.*

\*\*\*

*De que modo se espera que se comporte um ser inteligente diante de outro ser que, à margem da automação, recita-lhe em salmos uma longa lista de informações? Que se espera que faça um ser inteligente com informações pelas quais não pediu nem demonstrou interesse? Que se saberá sobre a inteligência ou as várias inteligências desse ser que é proibido de falar? Que se especula que acontecerá com sua inteligência caso esse ser inteligente seja confinado a uma sala em que diariamente se repita esse processo?*

\*\*\*

Distendendo a antiga concepção de inteligência como algo unitário e uniformemente mensurável, Howard Gardner (1994) traz a noção de *inteligências múltiplas*, que seriam capacidades diversas para resolver diferentes tipos de problemas, associados aos contextos culturais que os criam e os resolvem. A educação convencional é cega na medida em que restringe sua atenção de maneira exclusiva às inteligências verbal-linguística e lógico-matemática – alunos que se mostram capazes nesses campos são os sujeitos a que se confere o título de excelência. Gardner faz referência a, no mínimo, outras cinco inteligências, quais sejam espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal, cujos representantes em sala de aula ficam tão à margem quanto aulas e ambientes que as contemplem. As inteligências, como aptidões, são múltiplas e podem existir nos indivíduos de modo independente e coordenado. Ao ignorar que a inteligência possa ser diversa, professores desprezam seus alunos; não os tentam compreender, não visam estudar teorias que comportem tal multiplicidade e, para encurtar processos, abandonam crianças e jovens à declaração de sua burrice. O rótulo de “burro”, insinuado ou explicitado pelo professor, carrega a força da hierarquia que guarda o lugar especial do docente. É uma violência simbólica duplicada, que leva o aluno a reconhecer-se como tal: sou burro mesmo.

\*\*\*

*Quando se projeta sobre alguém a expectativa de sua incompetência, transforma-se essa pessoa em incompetente – pela restrição da percepção ou, no limite, levando-a a agir conforme é esperado. Basta trocar de lentes e “alunos-problema” expressaram suas próprias soluções, participando das aulas às vezes com mais envolvimento que os alunos mais bem aceitos pelo padrão. “Alunos-problema” muitas vezes nos miravam com brilho nos olhos enquanto falávamos. “Alunos-problema” conversavam conosco, expressavam seus sentimentos. Quando um deles deixou a maior parte da prova em branco, ficamos decepcionados, questionamos o porquê, e provavelmente não por falta de explicação, ele não nos quis responder. Na aula seguinte, quando esclarecemos o que se esperava nas respostas de cada questão, esse aluno prestou atenção e nos procurou no fim da aula para dizer que agora, sim, havia entendido. É necessário desagregar o aluno de seus problemas; cada aluno possui dificuldades dentro e fora de sala de aula que, mesmo ignoradas pelos professores, não podem deixar de ser respeitadas. “Alunos-problema” são uma fantasia; temos, ainda, escolas-problema.*

\*\*\*

Vistos como sistemas humanos de símbolos, os processos de cognição são fundados no contexto cultural em que se inserem (GARDNER, 1994). É natural que numa sociedade sem escrita um indivíduo não desenvolva essa capacidade que possui em potencial, e que suas aptidões linguísticas permaneçam em outra esfera, talvez menos complexa ou simplesmente outra. Trata-se, evidentemente, não apenas dos traços gerais que compõem a cultura, tais como possuir um sistema de escrita, mas também da cultura particular de um indivíduo ou de uma classe de acordo com as condições que têm de acesso à cultura e do que elabora a partir disso. As inteligências necessitam, evidentemente, de um ambiente propício ao seu surgimento, ao seu exercício e ao seu progresso; ambiente constituído por um largo conjunto que una à propensão ao aprendizado a influência dos pais, de professores e de um contexto sociocultural favorável.

No decorrer da história, contudo, as inteligências raramente tiveram livre curso, e é bastante provável que nunca se tenha visto em nossa sociedade um estado de pleno desenvolvimento dos potenciais individuais. O livre exercício do pensamento é – ou seria – o espelho do livre exercício da vida; a realização da autonomia. Como tudo o que é valorizado, entretanto, a inteligência (comportando em si a liberdade, a autonomia, a criatividade) tornou-se objeto de tentativas de apropriação e controle, foco de competição, motivo de discriminação e condicionamento. Estratégias institucionais mais ou menos evidentes desempenharam tal papel em cada período histórico; a destruição da biblioteca de Alexandria, o Index da Inquisição e as censuras de ditaduras militares apontam alguns dos mais agudos momentos em que se evidencia a

apreensão em relação às potências de análise e criação das mentes humanas. A ideia de heresia o resume – acusação sempre contrastante com alguma hegemonia.

O controle da reflexão é típico da tentativa de perpetuação da estrutura social vigente por parte dos que através dela visam manter a defesa de seus interesses. Em condição de permanente desigualdade social, é cabível supor que haja uma continuidade dessas práticas antirreflexivas, ainda que por meios menos explícitos, de modo a promover ou simular o silêncio dos questionamentos por parte de setores desprivilegiados na conjuntura social (BOURDIEU; PASSERON, 2014). A escola atual pode ser vista como um instrumento por excelência de apaziguamento de inteligências, atrofiamento de reflexões, internalização de culpas universais e perpetuação perversa do *status quo*.

Em meio a tantos constrangimentos sociais e dado seu condicionamento cultural, é de se considerar a inteligência também para além do campo do indivíduo, como algo que se configura de modo relacional e conjunto – em última análise, inteligências coletivas. Em contextos favoráveis ao desenvolvimento de potenciais individuais, paralelamente é favorecida a comunidade, direta e indiretamente, beneficiando-se, no mínimo, se não da oportunidade de aprendizado, da atmosfera permissiva e de incentivo. Pode-se pensar esse processo numa sociedade ou numa sala de aula.

\*\*\*

*Os alunos têm medo da punição pelo erro e terminam no medo do erro. Em exames que apartam o “verdadeiro” do “falso”, dá-se a ciência por acabada e ignora-se ou toma-se por falso qualquer pensamento elaborado pelo aluno a partir da informação recebida. O “verdadeiro” – decidido pela deliberação científica mais recente e pelo juízo do professor – é associado ao “certo”, enquanto o erro contempla o restante das ponderações, análises e observações feitas sobre um dado tema. Todas as disciplinas são tratadas como a matemática: se a ditadura teve início em 1964, nada deve ser referido a 1963; se já se encontra no passado, estará errada a resposta que ao tratar do período democrático lhe faça alusão. Está certa a alternativa que pontua a independência do Brasil em 1822 e errada a resposta que não cita o antibiótico como a cura da leptospirose. Conforme vimos em provas antigas de nossos alunos, costumam escrever respostas o mais sucintas, tentando dizer com o menor número possível de palavras o que deverá ser aceito como certo. Pouparam trabalho e risco. O professor, nesse caso, não lhes podia reprovar a resposta; tampouco havia feito outra coisa que extrair do aluno uma memória pontual. Faz-se o mesmo com o comportamento: está certo o aluno de uniforme e errado o que usa um boné de seu gosto; certo o que obedece, errado o que reage – todos os dias professores e funcionários*

*asseguram-se de que os alunos pensem e ajam certo; a supervisora entrava no início da primeira aula (atrapalhando seu andamento) para conferi-lo. Os muros da verdade alegam separar o preto do branco e não levam outras cores em consideração. Ensina-se a verdade no conhecimento, no corpo e na moral, e nossos alunos tinham tal aversão ao erro que os víamos chiar de raiva, com toda a razão, por notas baixas – menos por lamentar o entrave ao aprendizado que pelas consequências práticas derivadas (o risco de prolongar a passagem pela escola).*

\*\*\*

Em nossas sociedades, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade da verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma intensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas). (FOUCAULT, 2013, p. 52).

Trata-se da autoridade de uma verdade, não em termos de evidência oposta à falsidade, mas em termos de uma metanarrativa que confere certos efeitos de poder a determinados discursos que intitula como verdadeiros. Impõe-se, pelos modos mais sutis, uma delimitação rigorosa e arbitrária dos discursos verdadeiros e, de modo às vezes menos sutil, a expulsão de falas autônomas (em sua produção e em seu conteúdo) à marginalidade ou mesmo à nulidade. Os efeitos colaterais no campo da educação representam o mais alto grau de eficácia desse estreitamento, na medida em que programam os sujeitos, feitos objetos, para pensarem de acordo com o dado ou serem relegados à deslegitimação das elaborações que provenham de sua inteligência e raciocínio próprios.

Conforme apontam Bourdieu e Passeron, a relação pedagógica caracteriza-se tipicamente pelo falseamento de uma interação comunicativa que, nas condições em que se produz, oculta o poder arbitrário que o orienta bem como a arbitrariedade do conteúdo inculcado (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 26). Configura-se, segundo o autor, um espaço socialmente legitimado que institucionaliza a violência simbólica em que consiste o disciplinamento cultural dos educandos. Para além do disciplinamento do discurso, estabelece-se uma ordem reguladora de atitudes, comportamentos, movimentos, pensamentos, expressões – uma triagem de legitimidade fundada não sobre razões objetivas, mas principalmente sobre as exigências e afinidades de uma cultura dominante.

Na base de sua teoria sobre a violência simbólica, os autores declaram que essa se encontra em todo lugar onde haja um poder a impor significações como legítimas, dissimulando as relações de força que lhes permitem fazê-lo. Tomando-se a cultura como a cultura dominante, arbitrariamente se renegam todas aquelas que dela difiram, processo cujo paroxismo encontra-se nas escolas e sobretudo nas escolas públicas, onde a relação pedagógica reproduz valores dominantes como se a todos ela fosse natural, acessível e desejável. Alunos de classes trabalhadoras entendem, pouco a pouco, que sua própria cultura, sua forma de pensar, de se portar, seu modo de organizar informações e de atribuir sentidos é inaceitável e, à medida que aprendem isso, percebem dificuldades em adaptar-se ao modelo imposto, caindo, enfim, entre as margens do rio. A escola, com a autoridade de seu caráter institucional, incorpora-se nos professores, convencionalmente superiores aos alunos, e, conforme se dá a relação pedagógica, violentam-se os sujeitos em escala industrial.

Na medida em que toda ação pedagógica em exercício dispõe logo de princípio de uma autoridade pedagógica, a relação de comunicação pedagógica na qual se realiza a ação pedagógica tende a produzir a legitimidade do que ela transmite designando o que é transmitido, só pelo fato de transmiti-lo legitimamente, como digno de ser transmitido, por oposição a tudo o que ela não transmite. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 36).

Como meio de reiterar e confirmar a ordem, cada espaço social encontra para si um mecanismo de premiar inteligências legítimas e sancionar as outras. Na universidade, por exemplo, a autoridade privilegia o aluno que lhe prova o talento convencional, exegético, subserviente; o triunfo dele como exemplar é um açoitado adicional à inteligência heterodoxa, crítica ou contra-hegemônica. Ainda que se as agridam, as inteligências que uma dada sociedade ou época (ou sala de aula) exclui não podem ser desconsideradas – justamente por serem contestadoras, inteligências subversivas tendem a fazer peso do outro lado da gangorra até virá-la – surge então uma nova inteligência legítima e haverá, provavelmente, oposição. Pode-se pensar, talvez, numa dialética da inteligência, que, no processo histórico, deriva das disputas de discursos.

\*\*\*

*Se os alunos encontram-se asfixiados por toda parte pela cultura dominante, pelas imagens e palavras que se espalham e reproduzem sempre os mesmos valores e fantasias, como se convidam suas inteligências a trabalhar do lado da crítica? Fomos incumbidos dessas temáticas durante o período de estágio, e buscamos provocar reflexões acerca da relatividade da cultura, das ideologias capciosas que nos espremem, das mensagens de que a indústria cultural nos encharca e dos porquês e como da resistência. Entre os resultados que pudemos contemplar através da avaliação aplicada, temos redações de alunos como:*

*“Ideologias são ideias impostas pela sociedade que se tornam verdades absolutas e são consideradas naturais e corretas. São conceitos que estamos tão acostumados a escutar que já fazem parte da nossa vida e nos baseamos nos mesmos como se fossem regras e não necessitassem de melhoras.”* (Aluna 1).

*“A nossa cultura é repleta de ideologias que alienam a população universalizando os problemas sociais, padronizando desde pensamentos até a vestimenta das pessoas ou a música que escutam. A sociedade naturaliza ações e ideias que são inaceitáveis, quando na verdade deveriam quebrar essa corrente de controle que as classes dominantes impõem às demais classes.”* (Aluna 2).

*Resta questionarmo-nos: terão de fato aprofundado e alterado sua compreensão sobre o contexto sociocultural em que nos inserimos ou estarão ainda, à moda antiga, subjugando sua inteligência à nossa ao relatar-nos nossa própria opinião? Terão ponderado com o coração sobre esses temas e como os afetam ou estarão ainda, à moda antiga, reproduzindo informações em troca de notas?*

\*\*\*

Definindo-se tradicionalmente o “sistema de educação” como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada), as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 25).

Trata-se, em fim de contas, da tentativa de manter o aluno (o cidadão) suficientemente alienado de modo que não seja capaz de perceber nem assimilar as desigualdades das quais é vítima, e menos ainda de enxergar-se como um sujeito histórico com a competência e a missão de transformar a realidade. Trata-se de mantê-lo “burro” (pobre) com o respaldo da legitimidade institucional, que legitima a si própria. No caso de alunos de classes mais abastadas, reitera-se a legalidade de seus privilégios. A tendência é a reprodução, que é levada a cabo não apenas pelos que se beneficiam dela, mas também pelos que são compelidos a sustentá-la em benefício alheio. O atrofiamento e a seleção de inteligências nas escolas tem um pé enlameado pela ignorância, pelo desconhecimento das capacidades humanas presentes na sala de aula, e outro pé encravado na violência simbólica, que perpetua a desigualdade entre classes e entre culturas.

As escolas-cárceles que preservamos demonstram, em sua forma, a configuração da produção de sujeitos homogêneos e obedientes: grades e portões, na arquitetura; a determinação rígida de tempo e ritmo, demarcados por sirenes; um sistema de justiça autônomo e um sistema próprio de classificação e sanções; ritos particulares e uma hierarquia muito bem delineada: a

vigilância e a autoridade em sua máxima representação – em suma, um “laboratório da submissão”, visando a produção de corpos dóceis através de intensa violência simbólica.

\*\*\*

*Para discutirmos com a turma o conceito antropológico de cultura, em uma das aulas planejamos expor três diferentes definições no quadro e realizar uma votação da mais apropriada, para então debater. Voluntários escreveram as definições no quadro; para ler em voz alta mostraram-se mais acuados, mas afinal houve quem lesse. Quando se pediu que levantassem das carteiras para ir ao quadro votar na definição que mais lhes agradasse, todos os alunos da sala permaneceram imóveis durante longos segundos: firmes amarras prendiam-nos à posição da obediência. Talvez se somasse certa vergonha ou indisposição em participar – estávamos na terceira aula e ainda pouco familiarizados – mas fez-se evidente a perplexidade. Olharam-nos atônitos como quem teme responder a uma pergunta que não deve ser feita. Mais de uma década de controle e untuosidade transpareceu, violentamente, durante aqueles segundos. Ainda que os professores os convidassem a desamarrar, ou ainda, a dar-se conta de que não havia correntes, parecia que o hábito da proibição estava demasiado arraigado para que o transcendessem com naturalidade. Observe-se a diferença, que é enorme, entre alunos que se agitam e se movimentam na sala a despeito da ordem escolar e alunos que se movem e escrevem no quadro a pedido dos professores – no primeiro caso, há a resistência à opressão; no segundo, o estranhamento do desvanecimento da ordem opressora. À imposição da disciplina física, alunos reagem com gênio e movimento; ao pedido do movimento, reagem com surpresa, assombro, paralisia. Após alguns segundos e uma frase de estímulo, lentamente, um a um, começaram a levantar e dirigir-se ao quadro, espalhando pela sala rastros da velha educação entorpecente.*

\*\*\*

A instrução à ignorância dá-se de modo tentacular. Encontramo-la na estrutura escolar e no significado social que essa possui; encontramos-na na consciência leviana e na postura ignorante de educadores (incluindo cidadãos comuns que igualmente geram influência); encontramos-na, também, no modo como se entende o conhecimento em nossa sociedade, na abordagem epistemológica que se reflete e se transmite em nossas escolas. Um pensar cada vez mais frígido nos guia: aquele que não busca compreender seu objeto, mas analisá-lo. Produzem-se apreciações exclusivas quanto a outras abordagens, racionais ou metafísicas, e internamente exclusivas ao analisar cada parte sem a conectar às outras.

Na distribuição disciplinar de conteúdos, que se dissecam em tópicos informativos, transmitem-se sem contexto e flutuam no ar sem se encontrarem, observa-se uma das vias de

empobrecimento das inteligências levada a cabo pelas escolas (de onde deriva o empobrecimento mental de toda a sociedade). Como condena Morin (2010), a divisão da complexidade do conhecimento atrofia as possibilidades de reflexão e compreensão ao reduzir totalidades multidimensionais a fragmentos unidimensionais – doença tanto mais aguda quanto mais complexos e globais são os problemas com que lidamos (ou devemos lidar) na atualidade. Ensina-se na escola a isolar, a decompor, a simplificar; pouco se criam ou estimulam perspectivas de elaboração complexa, que relacionem elementos de maneira integrada.

O pensamento cartesiano é rígido, conforme seu método, por princípios de separação e de redução; ignoram a totalidade senão como soma das partes e privilegiam a medição e o cálculo. Para a transformação da educação, é necessário orientar o pensamento a um novo parâmetro, em que o todo e as partes sejam vistos em simbiose, em que o multidimensional não seja fragmentado, em que se observem solidariedades e conflitos entre realidades e em que se respeite a diferença internamente à unidade – transformar os próprios princípios organizadores do conhecimento para configurar uma epistemologia complexa, desde o período escolar.

Em última instância, o problema afeta também inteligências não racionais, na maneira como leva o sujeito a compreender a si mesmo e sua relação com o entorno – desde a família e a vizinhança à via láctea, ao universo. A percepção global e a compreensão da concatenação entre saberes e entre problemas implicam a inserção de si mesmo no contexto; o alheio deixa de ser isolado e é então admitido dentro da esfera de efeitos e influências da ação individual e coletiva que exercemos. Decorre disso um refinamento da sensibilidade e o fortalecimento do senso de responsabilidade; o apuramento de inteligências intrapessoal e interpessoal. Em vez de uma educação que comporte esse sentido, temos, nas salas de aula, em suas várias aulas, um empilhamento de saberes, sedimentados sem contato entre si, que não conduzem nem estimulam a esse patamar em que saberes cultivam inteligências.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral.

Esse pleno emprego exige o livre exercício da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade, que, muito frequentemente, é aniquilada pela instrução (...).

Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época. (MORIN, 2010, p. 22).

\*\*\*

*Havia uma menina que estava sempre próxima à sua única amiga ou sozinha. Quando sua amiga faltava, ela não podia realizar atividades em dupla, quanto menos em grupo, e limitava-se, no melhor dos casos, a aceitar uma proposta adaptada. Nas falas dos colegas percebia-se facilmente que seu*

*isolamento não era em vão: eles, ou mais comumente elas, declaravam que não gostariam de acolhê-la em seu grupo, cochichavam seu nome entre caretas e com todo o conhecimento ignoravam que ela ficasse sozinha – e com a mesma naturalidade que ela. Certa vez estava em andamento uma dessas atividades grupais em que ela se escusava (não havia apelo que a fizesse querer integrar-se a um grupo), quando entra na sala, atrasado, um garoto, dos mais simpáticos, que costumava sentar com a turma do fundão do lado direito da sala. Seu grupo era misto de garotos e garotas, todos bastante agitados, todavia dispostos a participar e respeitar as aulas. Era de se esperar que o garoto se encaminhasse à sua região habitual para trabalhar com seus amigos; ao ver a menina sozinha, contudo, e após uma mirada em nossa direção, carregada de compreensão, deu um de seus charmosos sorrisos diagonais e foi sentar com a menina. Esse mesmo garoto não terminou o ano conosco: foi expulso da escola. Tinha sido preso em flagrante por roubar pessoas em frente a uma escola particular, segundo alguém contou para o professor que nos contou. Seria triste se terminasse assim e é difícil decidir se é mais ou menos triste o que sucede: descontentes com a história que escutamos, procuramos contatar o garoto, para conversar, escutar e talvez falar. Virtualmente, ele nos contou que não havia roubado, mas estava de fato acompanhando amigos que o fizeram; disse que não tinha sido expulso da escola, mas retirado por deliberação de sua mãe. Sobre a inconsistência das informações prestadas pela escola aos professores quanto a um aluno que deixa de frequentar as aulas, há o que dizer; demonstra a postura leviana e massificante que toma a instituição perante os sujeitos que a compõem. O evento foi pouco esclarecido e é duro, porém presumível, que um professor abarrotado pela rotina não se mobilize por essa providência. Contudo há muito mais o que dizer sobre o fato (considere-se hipoteticamente o seja), da expulsão de um aluno da escola por ter cometido delito. Deve a educação desistir de um sujeito a quem justamente isso falta? Pode a educação ignorar, cinicamente, que uma atitude tomada fora da escola é a marca da educação recebida (ou ausente) na escola? Pode a escola eximir-se de tal maneira de prestar contas à sociedade? Unindo pontas: Deve a escola expulsar um garoto que, tendo muito por desenvolver, pode fazê-lo em recíproca troca com seus colegas, que por ventura venham talvez a valorizar não sua moral, não seu intelecto, mas uma gentileza que desafogue a solidão de uma menina?*

*Onde, se não na escola, devem os adolescentes encontrar amparo para os sufocos e deslizes que a sociedade lhes incita? São diversas as aflições da exclusão e poucas delas se superam com trabalho intelectual.*

\*\*\*

A inteligência emocional, referente à capacidade de raciocinar sobre as próprias emoções, lidar com elas, direcioná-las e saber interagir com as emoções de outros seres, faz-se tão

importante quanto as inteligências racionais que a escola privilegia (verbal-linguística e lógico-matemática), sendo mesmo uma condição primordial sobre a qual se poderão construir conhecimentos e aprendizados. Executam-se maquinalmente modelos de ensino que nem mesmo visam tocar nessa esfera; temos, então, uma sociedade em que dificilmente se encontram articulações saudáveis de conflitos, sujeitos esclarecidos que, ao compreenderem suas próprias feridas e manifestações, possam compreender os outros, que ao não internalizarem culpas, não culpam a outros, que saibam viver e conviver de um modo consciente e feliz. Temos pouco disso porque aprendemos pouco disso e, enquanto reproduzimos a escola do passado, seguimos tentando ensinar sem isso; preparando as crianças e jovens para quê?

A escola está cerceada por estruturas que a modelam como convém, que a tornam este aparelho da hegemonia. Uma escola que se pretenda construir para o desvanecimento da opressão hegemônica implica romper com padrões históricos de desconsideração e sanção de inteligências; a repercussão de uma sociedade que repetidamente tombou sem dar-se conta de que confrontar inteligências potentes como subversivas e discipliná-las conforme valores de um *status quo* inerte é atentar não apenas contra a humanidade em sua essência (dispersa e densamente manifesta em cada indivíduo), mas também evitar sistematicamente o nascimento de uma forma de vida integrada e farta em que cada ser possa colaborar com o que possui e receber em troca o que lhe satisfaça, viver sem privar e usufruir livremente de seu próprio poder curioso de pensar, conhecer e criar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Edições Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. *Os herdeiros: Os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

EIDAM, Heinz; TOMAZETTI, Elisete M.; SANTOS, Robinson. Questionamentos filosóficos em sala de aula: ou 27 teses para uma necessária ignorância do professor. *Revista Filosofazer*, Vol. 18, nº 34, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2013.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes. 1979.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna* (1979). Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. *O método 1: A natureza da natureza*. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

\_\_\_\_\_. *O método 3: O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEIL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

NIETZSCHE, Friederich. *Gaia Ciência* (1882). São Paulo: Ed. Cia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. *O Crepúsculo dos Ídolos* (1888). Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

\_\_\_\_\_. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1961.