

TOLSTOI, Leon. (1862) “Da instrução popular”.

*In: Obras Pedagógicas.* Moscou: Edições Progresso, 1988 pp. 38-56

## **DA INSTRUÇÃO POPULAR**

*(Janeiro de 1862)*

A instrução popular foi sempre e em todo o lugar e continua a ser para mim um fenômeno incompreensível. O povo quer instrução e cada indivíduo aspira inconscientemente à instrução. A classe de pessoas mais instruída – a sociedade, o governo – tenta transmitir os seus conhecimentos e instruir a classe menos instruída do povo. Semelhante coincidência de necessidades deveria satisfazer tanto a classe instrutora como a classe instruenda. Mas dá-se o contrário. O povo resiste constantemente aos esforços que a sociedade ou o governo, como representantes da camada mais instruída, fazem para a sua instrução e, na maioria das vezes, não dão resultado. Sem falar das escolas da Antiguidade: da Índia, do Egito, da Grécia Antiga e mesmo de Roma, cuja organização conhecemos tão mal como a opinião que o povo tinha desses estabelecimentos, este fenômeno surpreende-nos nas escolas europeias desde a época de Lutero até aos nossos dias.

A Alemanha, criadora da escola, em quase 200 anos de luta, não conseguiu ainda submeter a resistência do povo à escola. Não obstante os Fredericos terem nomeado para professores distintos soldados inválidos, não obstante o rigor da lei que vigora há 200 anos, não obstante a preparação de professores do perfil mais moderno nos seminários, não obstante todo o sentido de respeito do alemão pela lei, a coação da escola continua hoje a oprimir com toda a força o povo; os governos alemães não se decidem a revogar a lei da obrigatoriedade da escola. A Alemanha só se pode orgulhar da instrução do povo expressa nas estatísticas. O povo, na sua maioria, só leva da escola o ódio a essa mesma escola. A França, não obstante a passagem da instrução das mãos do rei para o diretório e das mãos do diretório para as mãos do clero, pouco fez no campo da instrução popular, assim como a Alemanha, ou ainda menos, afirmam os historiadores da instrução que julgam pelos relatórios oficiais. Na França, estadistas sérios propõem ainda agora, como único meio de vencer a resistência do povo, a imposição da lei da coerção. Na Inglaterra livre, onde não veio à cabeça de ninguém impor semelhante lei – pela qual muitos manifestam simpatia –

não foi o governo, mas a sociedade que lutou e luta hoje, com todos os meios possíveis, contra a resistência, mais forte do que em qualquer outro lugar, do povo à escola. Parte das escolas são criadas pelo governo, outra parte por sociedades privadas. A enorme difusão e atividade dessas sociedades religiosas, filantrópicas e de instrução na Inglaterra mostra melhor do que tudo a força da resistência que a parte do povo que instrui enfrenta. Mesmo o novo Estado, os Estados Unidos da América, não superou essa dificuldade e teve que tornar a instrução semi-obrigatória. Que dizer então da nossa pátria, onde a maioria do povo se irrita contra a ideia da escola, onde as pessoas mais instruídas sonham com a imposição da lei alemã de obrigatoriedade da escola e onde todas as escolas, mesmo destinadas ao estado superior, só existem sob o signo do engodo de algum cargo e das vantagens que daí advêm. Até agora as crianças têm sido obrigadas quase à força a ir para a escola e os pais são obrigados, através da lei ou de sutilezas, a mandar as crianças para a escola; mas o próprio povo estuda em quase todo lugar e considera que aprender é um bem.

Que é isto? A necessidade de aprender vive em cada pessoa; o povo ama e procura aprender como ama e busca o ar para respirar. O governo e a sociedade querem muito instruir o povo e, não obstante toda a coerção, sutileza e tenacidade dos governos e das sociedades, o povo manifesta permanentemente o seu descontentamento face à instrução que lhe é proposta e apenas lentamente se rende à força.

Aqui, tal como em qualquer outro confronto, seria necessário resolver a questão do que é legal: a resistência ou a própria ação; será preciso quebrar a resistência ou mudar a ação?

Até agora, pelo que se pode constatar da história, a questão foi sempre resolvida a favor do governo e da sociedade que instrui. A resistência foi declarada ilegal, era considerada o princípio do mal inerente à humanidade, e a sociedade, não desistindo do seu modo de agir, ou seja, não desistindo da forma e do conteúdo da instrução, utilizou a força e a sutileza para destruir a resistência do povo. Este último, passo a passo, contra a sua vontade, submeteu-se até hoje a esta ação.

Talvez a sociedade instrutora tivesse algumas razões para concluir que a instrução que possuía era, em certa medida, um bem para um determinado povo e numa determinada época histórica.

Que razões são estas? Que razões tem a escola atual para ensinar uma coisa e não outra, para ensinar de uma maneira e não de outra?

A humanidade sempre tentou dar e dava respostas mais ou menos satisfatórias a estas perguntas, mas, atualmente, esta resposta é mais indispensável do que nunca. Um mandarim chinês, que nunca tenha saído de Pequim, pode obrigar as crianças a decorar as máximas de Confúcio e pode metê-las nas suas cabeças à custa de pancada. Podia se fazer a mesma coisa na Idade Média, mas onde encontrar hoje a força da fé na indubitabilidade do nosso conhecimento que nos poderia dar o direito de instruir o povo à força? Tomemos uma escola medieval antes ou depois de Lutero, tomemos toda a literatura científica da Idade Média, que força da fé e do conhecimento firme e incontestável do que era verdadeiro e do que era falso havia nessas pessoas! Era-lhes fácil saber que a língua grega era a única condição necessária da instrução porque nessa língua escrevia Aristóteles e ninguém duvidava do seus ensinamentos mesmo alguns séculos depois. Como podiam os monges não exigir o estudo da Sagrada Escritura que se baseava em fundamentos inabaláveis? Lutero não teve dificuldade em exigir o estudo obrigatório da língua hebraica porque sabia com toda a firmeza que Deus revelou a verdade aos homens nessa língua. Claro que quando o sentido crítico da humanidade ainda não tinha despertado, a escola devia ser dogmática; que era natural que os alunos decorassem as verdades inspiradas por Deus e por Aristóteles e as belezas poéticas de Virgílio e Cícero. Ninguém, mesmo alguns séculos depois, podia imaginar verdade mais verdadeira ou beleza mais bela. Mas qual é a situação da escola da nossa época que continua assente nos mesmos princípios dogmáticos quando, paralelamente à aula de decoração da verdade sobre a imortalidade da alma, se tenta dar a entender ao aluno que os nervos, iguais no homem e na rã, são a essência do que outrora se chamava alma; quando, depois de lhe contarem a história de Jochua, filho de Nun, sem qualquer tipo de explicações, ele venha a saber que o Sol nunca girou em torno da Terra; quando, depois de lhe explicar as belezas de Virgílio, ele considera as belezas de Alexandre Dumas, que lhe foram vendidas por cinco cêntimos, muito maiores; quando a única crença do professor consiste em que não há nada verdadeiro, que tudo o que existe é racional, que o progresso é um bem e o atraso um mal; quando ninguém sabe em que consiste esta fé universal no progresso?

Depois de tudo isto, comparem a escola dogmática da Idade Média, onde as verdades eram incontestáveis, e a nossa escola, onde ninguém sabe o que é a verdade e para onde obrigam o aluno a ir à força, para onde obrigam os pais a mandarem os seus filhos. Mais, a escola medieval não tinha dificuldade em saber o que ensinar, o

que ensinar antes e o que ensinar depois e como ensinar, porque havia apenas um método e toda a ciência se concentrava na Bíblia, nos livros de Agostinho e de Aristóteles. Dada a infinita variedade de métodos de ensino propostos de todos os lados, dada a grande quantidade de ciências e de suas subdivisões que se formaram na nossa época, temos de escolher um dos métodos propostos, um ramo das ciências e, o mais difícil, escolher a sequência mais racional e justa do ensino dessas ciências. Isso também não é suficiente. Além disso, a procura destas razões é, na nossa época, mais difícil do que na escola medieval, visto que então, a instrução era monopólio de uma só classe que se preparava para viver em determinadas condições; na nossa época, quando todo o povo declara o seu direito à instrução torna-se ainda mais difícil e indispensável saber o que é preciso para todas essas classes heterogêneas.

Quais são estas interrogações? Pergunte a um pedagogo qualquer por que é que ele ensina assim e isso mesmo e não isto, por que é que antes e não depois. Se ele compreender, responderá: porque conhece a verdade, inspirada por Deus, e considera ser seu dever transmiti-la à geração jovem, educá-la em princípios que são indubitavelmente verdadeiros; mas não responderá sobre as disciplinas de instrução laica. Outro pedagogo dirá que as bases da sua escola são as leis eternas da razão expostas por Fichte, Kant e Hegel; um terceiro baseará o seu direito de coerção do aluno no fato de ter sido sempre assim, de todas as escolas terem sido coercitivas e de, não obstante isso, os resultados dessas escolas serem a verdadeira instrução; outro, finalmente, reúne todas estas razões e diz que a escola deve ser o que é, pois assim foi feita pela religião, pela filosofia e a experiência, e que tudo o que é histórico é racional. Todos estes argumentos, que incluem outros argumentos possíveis, parecem-me, podem ser divididos em religiosos, filosóficos, experimentais e históricos.

A instrução que tem a religião como base, ou seja, a inspiração divina, de cuja verdade e legitimidade ninguém pode duvidar, deve ser incontestavelmente inculcada no povo e só neste caso a coerção é legítima. Mas, na nossa época, quando a instrução religiosa constitui apenas uma pequena parte da instrução, a questão de saber se a escola tem razões para obrigar a geração jovem a estudar continua, de certa maneira, por resolver do ponto de vista religioso.

A resposta talvez possa ser encontrada na filosofia. Terá a filosofia razões tão fortes como a religião? Quais são elas? Quem, como e quando manifestou essas razões? Nós não as conhecemos. Todos os filósofos descobrem leis do bem e do mal; ao descobrirem essas leis, eles, ao abordarem a pedagogia (não podiam deixar de a

abordar), obrigam a formar o gênero humano segundo essas leis. Mas cada uma destas teorias, entre outras teorias, é incompleta e constitui apenas um novo elo na noção de bem e de mal, contida na humanidade.

Todo pensador manifesta apenas aquilo de que tem consciência a sua época e, por isso, a instrução da geração jovem, no sentido desta tomada de consciência, é totalmente desnecessária. Esta tomada de consciência já é inerente à geração viva.

Todas as teorias pedagógico-filosóficas têm por objetivo a tarefa de formar pessoas virtuosas. O conceito de virtuosos continua a ser o mesmo ou desenvolve-se infinitamente e, não obstante todas as teorias, o declínio e o florescimento da virtude não dependem da instrução. Ou os virtuosos chinês, grego, romano e francês do nosso tempo são do mesmo modo virtuosos ou estão todos, do mesmo modo, longe da virtude. As teorias filosóficas da pedagogia resolvem o problema de como educar o homem mais perfeito segundo uma determinada teoria ética, criada numa ou noutra época e reconhecida como incontestável. Platão não duvidava das verdades da sua ética e, com base nela, construiu a sua educação que, por sua vez, é o fundamento do seu Estado. Schleiermacher afirma que a ética é ainda uma ciência incompleta e que, por conseguinte, a educação e a instrução devem ter por objetivo a preparação de pessoas capazes de entrar nas condições que encontram na vida e, ao mesmo tempo, capazes de trabalhar com força no seu aperfeiçoamento. A instrução em geral, diz Schleiermacher, tem por fim entregar um membro pronto ao Estado, à igreja, à vida social e ao conhecimento. Só a ética, embora sendo ciência incompleta, dá resposta à pergunta: com que membro destes quatro elementos deve ser educado o homem? Tal como Platão, todos os pedagogos-filósofos procuram na ética a tarefa e o objetivo da instrução, reconhecendo uns que ela é conhecida, outros, que é eternamente elaborada na consciência da humanidade; mas nenhuma teoria dá resposta positiva à pergunta: o quê e como ensinar o povo? Um diz uma coisa, outro diz outra e, quanto mais se avança, mais contraditórias se tornam as suas ideias. Ao mesmo tempo, aparecem diferentes teorias contraditórias. A tendência teológica luta com a escolástica, a escolástica com a clássica, a clássica com a real, e, atualmente, todas estas tendências existem e ninguém sabe o que é a mentira e o que é a verdade. Todos estão descontentes com o que existe, mas não sabem o que de novo é preciso e indispensável.

Se analisarem o rumo histórico da filosofia da pedagogia, encontrarão nela não o critério da instrução, mas, pelo contrário, uma ideia comum que se encontra

inconscientemente na base de todos os pedagogos, não obstante as frequentes divergências entre si, ideia essa que nos convenceu da falta deste critério. Todos, de Platão a Kant, desejam uma coisa: libertar a escola dos nós históricos que pendem sobre ela, querem adivinhar as necessidades do homem e, com base nestas necessidades, adivinhadas com maior ou menor exatidão, construir a sua nova escola. Lutero obrigava a estudar as Sagradas Escrituras pelo original, e não pelos comentários dos santos padres. Bacon obrigava a estudar a natureza na própria natureza, e não pelos livros de Aristóteles. Rousseau quer estudar a vida na própria vida, como ele a compreende, e não nas experiências do passado. Cada passo em frente da filosofia da pedagogia consiste em libertar a escola da ideia de ensinar às jovens gerações o que as gerações velhas consideravam ciência e em enveredar pela ideia de ensinar o que é necessário às gerações jovens. Esta ideia comum e ao mesmo tempo contraditória está patente em toda a história da pedagogia. É comum porque todos exigem mais liberdade para a escola, contraditória porque cada um prescreve as leis baseadas na sua teoria e, deste modo, limita a liberdade.

A experiência das escolas do passado e do presente?... Mas como pode esta experiência provar-nos a justeza do método existente de instrução coercitiva? Não podemos saber se há outro método mais legítimo visto que até agora não existiram ainda escolas livres. É verdade que no degrau mais alto da instrução (universidades, aulas públicas) ela tenta tornar-se cada vez mais livre. Mas isto não passa de uma suposição. Talvez a instrução nos degraus mais baixos deva ser sempre coercitiva e a experiência nos tenha mostrado que semelhantes escolas são boas? Olhem pois para essas escolas, deixando de parte os gráficos estatísticos na Alemanha, e tentemos ver a escola e a sua influência real no povo. A realidade pareceu-me ser a seguinte: o pai manda a filha ou o filho para a escola contra a vontade, amaldiçoando o estabelecimento que o priva do trabalho do seu filho e contando os dias que faltam para o seu filho se tornar schulfrei, livre da escola (esta expressão prova como o povo olha para a escola). A criança vai para a escola convencida de que o poder do pai, que ela conhece, não aprova o poder do governo, ao qual se submete ao ingressar na escola. O que ela ouve dos seus camaradas mais velhos, que já saíram desse estabelecimento, não aumenta o seu desejo de entrar na escola. As escolas parecem-lhe estabelecimentos de tortura para as crianças, onde lhes privam da principal alegria e necessidade da infância: a liberdade de movimentos, onde Gehorsam (obediência) e Ruhe (calma) são as principais condições, onde é preciso uma autorização especial

para sair “uma hora”, onde cada falta é castigada com a régua ou a vara, embora esteja oficialmente afixada a eliminação dos castigos corporais com régua, ou com a continuação da situação mais cruel para a criança: o estudo. A criança vê com toda a justiça na escola um estabelecimento onde lhe ensinam o que ninguém compreende, onde, na grande maioria dos casos, a obrigam a falar não no seu *patois*, *Mundart* natal, mas numa língua estranha, onde o professor, muito frequentemente, vê nos seus alunos inimigos inveterados que, por maldade sua e por maldade dos pais, não querem estudar o que ele próprio estudou e onde os alunos, pelo contrário, olham para o professor como para um inimigo que, apenas por maldade própria, os obriga a estudar coisas tão difíceis. São obrigados a passar seis anos e seis horas por dia em semelhante instituição. Vemos os resultados disso nos fatos reais, e não nas estatísticas. Na Alemanha, 9/10 da população escolar levam da escola o hábito mecânico de ler e escrever e um ódio tão grande aos caminhos da ciência por eles experimentados que, depois, nunca mais pegam num livro. Mostrem os que não estão de acordo comigo um livro que o povo leia; até os calendários e os jornais populares são exceções raras. O fato de não haver literatura popular e, principalmente, de ser necessário mandar cada geração nova à força para a escola, tal como dantes, é uma prova irrefutável de que não há instrução entre o povo. Mais, a escola provoca o ódio à instrução, habitua à hipocrisia e ao engano, que advém da situação anti-natural em que os alunos são colocados, e à barafunda e confusão dos conceitos a que chamam saber ler e escrever. Nas minhas viagens pela França, Alemanha e Suíça, propus, nas escolas primárias e a pessoas que já tinham terminado a escola, a seguinte pergunta a fim de saber informações dos alunos, as suas opiniões sobre a escola e o seu desenvolvimento moral: qual é a principal cidade da Prússia e da Baviera? Nas escolas, às vezes, respondiam-me com tiradas decoradas dos livros, mas os ex-alunos nunca. Só consegui receber resposta de cor. Na matemática não encontrei uma regra geral: umas vezes respondiam bem, outras vezes, muito mal. Depois pedi aos alunos que escrevessem uma composição sobre o que tinham feito no domingo anterior, e as raparigas e os rapazes, sem exceção, escreveram a mesma coisa: no domingo, utilizaram todos os momentos possíveis para rezar a deus, mas não brincaram. Isto é um exemplo da influência moral da escola. Quando perguntei aos adultos por que não estudam depois da escola, não leem, todos responderam que já tinham sido confirmados, passado a quarentena da escola e recebido o diploma de uma certa instrução, sabem ler e escrever.

Além dessa influência embrutecedora da escola, para a qual os alemães criaram um termo muito exato *verdummen* (embrutecer), que consiste na deformação prolongada das capacidades intelectuais, há outra influência, ainda mais perniciosa, que consiste em que a criança, durante as muitas horas de aulas diárias, embrutecida pela vida escolar, é afastada, durante o tempo mais rico do ponto de vista etário, das condições necessárias ao desenvolvimento, que lhe são concedidas pela própria natureza. Ouve-se e lê-se muitas vezes a opinião de que as condições em casa, a rudeza dos pais, os trabalhos agrícolas, os jogos na aldeia etc. são os principais obstáculos que dificultam a instrução escolar. Certamente que tudo isso dificulta a instrução escolar que os pedagogos subentendem, mas já é tempo de nos convenceremos de que estas condições são as bases principais de toda a instrução, de que não são inimigos e obstáculos da escola, mas os seus primeiros e principais impulsionadores. Jamais a criança aprenderia a diferença das linhas que constituem a diferença das letras, os números, a capacidade de exprimir as suas ideias sem essas condições domésticas. Por que motivo essa rude vida doméstica pôde ensinar à criança coisas tão difíceis e, de súbito, essa mesma vida doméstica não só se torna imprópria para ensinar à criança coisas tão simples como a leitura, a escrita etc., como também prejudicial para esse ensino? A melhor prova é a comparação do filho de um camponês que nunca estudou com o filho de um nobre que estudou com preceptor desde os cinco anos. O primeiro é mais inteligente e tem mais conhecimentos. Mais ainda, o interesse em saber e as perguntas às quais a escola deve responder só são originadas por essas condições domésticas. Todo o ensino deve ser apenas uma resposta à pergunta colocada pela vida. Mas a escola não só não coloca perguntas, como tampouco responde às pergunta que a vida coloca. Ela responde constantemente às mesmas perguntas, colocadas há alguns séculos atrás pela humanidade, e não pela idade infantil, quando elas ainda não interessam nada à criança. Estas questões são: como foi criado o mundo? Quem foi o primeiro homem? O que havia 2000 anos atrás? Que terra é a Ásia? Qual é a forma da Terra? Como multiplicar cem por mil e o que virá depois da morte etc. Mas a criança não recebe resposta às perguntas que parecem vir da vida, tanto mais que, segundo a organização policial da escola, ela não tem direito de abrir a boca para pedir para ir ao banheiro, deve fazer sinais a fim de não perturbar o silêncio e de não incomodar o professor. A escola é assim instituída, pois o objetivo da escola oficial, criada de cima, consiste, na maioria dos casos, não em instruir o povo, mas em instruí-lo segundo o nosso método, em que haja escola e



muitas escolas. Não há professores? – Fazer professores. – E ainda continua a sentir-se a sua falta? – Fazer com que um professor possa ensinar 500 crianças, mecanizar a instrução, o método de Lancaster, os mais velhos ensinam os mais novos. Por isso, as escolas instituídas a partir de cima e coercitivamente não são um pastor para o rebanho, mas um rebanho para o pastor. A escola não é instituída para que às crianças seja cômodo estudar, mas para que aos professores seja cômodo ensinar. Ao professor incomodam os ruídos, o movimento e a alegria das crianças, que são para elas uma condição indispensável de estudo; por isso, nas escolas construídas como cadeias, é proibido fazer perguntas, falar e mover-se. Em vez de se convencerem de que para agir sobre um objeto qualquer é preciso estudá-lo (na educação, este objeto é a criança livre), eles querem ensinar como sabem, como querem e, quando sucede um fracasso, pretendem mudar não o método de ensino, mas a própria natureza da criança. Deste conceito surgiram e surgem agora (Pestalozzi) sistemas com os quais se pode mecanizar a instrução – desejo eterno da pedagogia de organizar as coisas de tal forma que o método seja o mesmo, independente do professor e do aluno. Basta olhar para uma criança em casa, na rua ou na escola e verão ou um ser feliz, cheio de curiosidade, com um sorriso nos olhos e nos lábios, que procura ensinamentos em tudo como uma alegria, que manifesta clara e frequentemente as suas ideias com a sua língua; ou verão um ser martirizado, angustiado, com uma expressão de cansaço, medo e tédio, que repete com os lábios palavras estranhas numa língua estranha, um ser cuja alma, tal como o caracol, se escondeu na sua casca. Basta olhar para estes dois estados de espírito para decidir qual dos dois é o mais útil para o desenvolvimento da criança. O estranho estado psicológico a que chamo estado escolar da alma, que todos nós, infelizmente, conhecemos bem, consiste em que todas as capacidades superiores – imaginação, criatividade, compreensão – cedem o seu lugar a outras capacidades, semi-animais: a pronúncia de palavras independentemente da imaginação, a contagem de números seguida: 1, 2, 3, 4, 5, a compreensão das palavras sem admitir que a imaginação coloque nelas outras imagens; numa palavra, a faculdade de reprimir em si as capacidades supremas a fim de desenvolver apenas as que coincidem com o estado escolar: o medo, a tensão da memória e a atenção. Todo aluno é um disparate na escola enquanto não entrar na roda do estado semi-animal. Logo que a criança chega a este estado, perde toda a independência, logo que se começam a manifestar diferentes sintomas da doença – hipocrisia, mentira, desespero etc., ela deixa de ser um disparate na escola, entra na

roda e o professor começa a ficar contente com ela. Então aparecem também fenômenos que não são ocasionais, mas que se repetem constantemente, por exemplo: a criança mais tonta é considerada o melhor aluno e a mais inteligente passa a ser o pior aluno. Parece-me que este fato é bastante significativo para que se pense nele e se tente explicá-lo. Parece-me que este fato é uma prova evidente da falsidade das razões da escola coercitiva. Mais ainda, além deste prejuízo, que consiste no afastamento das crianças da instrução inconsciente recebida em casa, no trabalho, na rua, estas escolas são prejudiciais fisicamente, ao corpo, indivisível da alma na primeira idade; este prejuízo é particularmente importante em relação à monotonia da educação escolar, mesmo se ela for boa. O agricultor não pode viver sem as condições de trabalho, a vida no campo, as conversas dos mais velhos etc., sem tudo que o rodeia; o mesmo acontece com o artesão e o cidadão em geral. Não foi por acaso, mas racionalmente que a natureza rodeou o agricultor de condições agrícolas, o cidadão de condições citadinas. Estas condições são altamente instrutivas e só nelas se podem instruir; a escola coloca o afastamento destas condições como primeira condição da instrução. A escola acha isto insuficiente. Além de afastar as crianças da vida durante seis horas por dia, nos melhores anos da vida, ela quer retirar as crianças com três anos de idade da influência da mãe. Foram inventados Kleinkinderbewahranstalt, infantschools, salles d'asile (orfanatos para crianças pequenas, escolas infantis, creches). Só falta inventar uma máquina a vapor que substitua a mãe lactante. Todos estão de acordo que as escolas são imperfeitas (eu, pelo meu lado, estou convencido de que são prejudiciais). Todos estão de acordo que são precisos muitos e muitos melhoramentos. Todos estão de acordo que esses melhoramentos devem basear-se numa maior comodidade para os alunos. Todos estão de acordo que só é possível saber quais são essas comodidades se se estudar as necessidades da idade escolar em geral e as necessidades de cada estrato social em particular. Que está a ser feito para realizar esse estudo difícil e complexo? Durante alguns séculos que uma escola é criada à imagem e semelhança de uma outra que, por sua vez, é semelhante à uma outra anterior e, em cada uma destas escolas, condição indispensável é a disciplina que proíbe às crianças de falar, fazer perguntas, escolher este ou aquele objeto de estudo, numa palavra, são tomadas todas as medidas para privar o professor da possibilidade de tirar conclusões sobre as necessidades dos alunos. A organização coercitiva da escola exclui toda a possibilidade de progresso. No entanto, quando pensamos nos muitos séculos que perdemos a responder às crianças perguntas que elas não

pensavam fazer, como avançaram as gerações atuais em relação à antiga forma de instrução que lhes é metida na cabeça, não compreendemos como é que as escolas ainda se aguentam. Parece-nos que a escola deve ser uma arma da instrução e, ao mesmo tempo, uma experiência com a geração jovem que dá constantemente novos resultados. Só quando a experiência for a base da escola, só quando cada escola for, por assim dizer, um laboratório pedagógico, só então a escola não se atrasará em relação ao progresso universal e a experiência estará em condições de lançar bases firmes para a ciência da instrução.

Mas pode a história responder à nossa pergunta vã: em que se baseia o direito de obrigar os pais e os alunos a instruírem-se? Ela dirá que as escolas existentes se formaram por via histórica e através dela devem continuar a formar-se e a mudar-se conforme as exigências da sociedade e do tempo; quanto mais vivemos, mais as escolas melhoram. A isto respondo: primeiro, que as conclusões exclusivamente filosóficas são tão unilaterais e falsas como as conclusões exclusivamente históricas. A consciência da humanidade é o principal elemento da história e, por isso, se a humanidade tomar consciência da incapacidade das suas escolas, o fato dessa tomada de consciência será já um fato histórico onde se deve basear a organização da escola. Segundo, quanto mais vivemos, mais as escolas não melhoram mas pioram, pioram em comparação com o nível de instrução alcançado pela sociedade. A escola é uma das partes orgânicas do Estado que não pode ser analisada e avaliada separadamente, pois o seu valor reside apenas em estar em conformidade maior ou menor com as outras partes do Estado. A escola só é boa quando tem consciência das leis fundamentais segundo as quais vive o povo. Uma escola maravilhosa para a aldeia russa da região das estepes, que satisfaz todas as necessidades dos seus alunos, será bastante má para o parisiense, a melhor escola do século XVII será a pior escola na nossa época; e, pelo contrário, a pior escola da Idade Média era, no seu tempo, melhor do que a melhor escola da nossa época, pois correspondia melhor ao seu tempo e estava ao mesmo nível da instrução geral, ou até talvez a um nível mais alto, enquanto que a nossa escola está atrás dele. Se a tarefa da escola, admitindo a definição mais geral, consiste em transmitir o que foi elaborado e criado pelo povo e em responder às perguntas que a vida coloca ao homem, não há dúvida de que, na escola medieval, as lendas eram mais limitadas e as perguntas que surgiam na vida eram mais fáceis de resolver e esta tarefa da escola era melhor satisfeita. Era mais fácil transmitir as lendas da Grécia e de Roma através de fontes insuficientes e não estudadas, os

dogmas religiosos, a gramática e a parte então conhecida da matemática do que todas as lendas por nós vividas até agora, que lançaram para trás as lendas dos povos antigos e todos os conhecimentos das ciências sociais necessárias na nossa época como respostas aos fenômenos quotidianos da vida. Entretanto, o método de transmissão continua a ser o mesmo.

Terceiro, ao argumento histórico de que as escolas existiam e por isso eram boas, respondo com argumentos históricos. Há um ano atrás, quando estive em Marselha, visitei todos os seus estabelecimentos de ensino destinados ao povo trabalhador. O número de estudantes entre a população é tão grande que, salvo raras exceções, todas as crianças frequentam a escola durante três, quatro e seis anos. Os programas da escola consistem em estudar de cor o catecismo, a história sagrada e universal, quatro operações de aritmética, ortografia francesa e contabilidade. Como é que a contabilidade se pode tornar objeto da instrução? Não pude entender e nenhum professor me pôde explicar. A única explicação que dei a mim mesmo, depois de ver como os alunos trabalham com os livros de contabilidade após o termo do curso, foi que não sabem sequer três operações de aritmética, mas estudaram de cor contas com números e, por conseguinte, também devem saber de cor fazer lançamentos contábeis. (Parece que não é preciso provar que a contabilidade que é ensinada na Alemanha e Inglaterra é uma ciência que exige quatro horas de explicação para todo aluno que sabe as quatro operações de aritmética). Nestas escolas, nenhum rapaz soube resolver o problema mais simples de somar e subtrair. Por outro lado, faziam operações com números abstratos, multiplicando milhares com agilidade e rapidez. Responderam bem de cor às perguntas gerais sobre a História da França, mas, quando fiz uma pergunta mais concreta, responderam-me que Henrique IV foi assassinado por Júlio César. O mesmo acontece na geografia e história sagrada, na ortografia e na leitura. Mais de metade do sexo feminino só sabe ler por livros decorados. Seis anos de escola não permitem escrever palavras sem erros. Sei que os fatos por mim citados são tão incríveis que muitos podem duvidar da sua veracidade; mas poderia escrever livros inteiros sobre a ignorância que vi nas escolas da França, Suíça, e Alemanha. A propósito, quem se interessa por isto que tente estudar a escola não pelas estatísticas dos exames públicos, mas pelas visitas e conversas frequentes com professores e alunos nas escolas e fora delas. Vi em Marselha mais uma escola laica e uma monástica para adultos. Dos 250 000 habitantes, menos de 1000, entre eles apenas 200 homens, frequentam estas escolas. O ensino é o mesmo: leitura mecânica que

aprendem passado um ou mais anos, contabilidade sem conhecimentos de aritmética, sermões espirituais etc. Depois de ter estado na escola laica, ouvi sermões nas igrejas, vi creches onde crianças de quatro anos, ao som de apito, como soldados, andam à volta de um banco, depois, à voz de comando levantam as mãos e, com vozes inseguras e estranhas, entoam hinos laudativos a deus e aos seus benfeitores. Fiquei convencido de que os estabelecimentos de ensino da cidade de Marselha são muito maus. Se alguém por milagre visse todos esses estabelecimentos, sem ver o povo na rua, nas oficinas, no café, em casa, que ideia faria do povo educado deste modo? Talvez pensasse que este povo é ignorante, grosseiro, hipócrita, cheio de superstições e quase selvagem. Mas basta entrar em contato, falar com alguém do povo simples para ver que, ao contrário, o povo francês é quase aquilo que pensa ser: compreensivo, inteligente, comunicativo, livre-pensador e realmente civilizado. Olhem para um trabalhador de 30 anos da cidade, ele já escreve uma carta sem os erros que cometia na escola, às vezes até corretamente; percebe de política e, por conseguinte, de história contemporânea e geografia; sabe alguma coisa de história através dos romances; tem alguns conhecimentos de ciências naturais. Muito frequentemente, desenha e emprega fórmulas no seu artesanato. Onde aprendeu tudo isso?

Encontrei involuntariamente a resposta a esta pergunta em Marselha, quando, depois de visitar as escolas, passei pelas ruas, tabernas, *cafés chantants*, museus, oficinas, cais e livrarias. O mesmo rapaz que me respondeu que Henrique IV foi assassinado por Júlio César, conhecia muito bem a história dos Quatro Mosqueteiros e o Conde de Monte Cristo. Em Marselha, encontrei 28 edições ilustradas baratas, de 5 a 10 cêntimos. São vendidos 30 000 exemplares para 50 000 habitantes e, por conseguinte, se 10 pessoas lerem e ouvirem um livro, todos os habitantes os leem. Além disso há os museus, bibliotecas públicas e teatros. Cafés, dois grandes *cafés chantants*, abertos a toda a gente, onde o consumo obrigatório é de 50 cêntimos, são frequentados diariamente por cerca de 25 000 pessoas, sem contar com os pequenos cafés que atendem o mesmo número de pessoas. Em cada um desses cafés são apresentadas pequenas comédias, peças em um ato e declamados poemas. Eis como, segundo os cálculos mais modestos, um quinto da população, diariamente, aprende oralmente como aprendiam os gregos e os romanos nos seus anfiteatros. Esta instrução é boa ou má? Isso é outra questão; mas eis a instrução inconsciente, muito mais forte do que a coercitiva, eis a escola inconsciente que mina a escola coercitiva e

reduz quase a nada o seu conteúdo. Fica apenas uma forma despótica quase desprovida de conteúdo. Afirmo: é quase, excluindo o saber mecânico de juntar letras e formar palavras, o único conhecimento adquirido em 5 ou 6 anos de estudo. Além disso, devo assinalar que a arte mecânica de ler e escrever, frequentemente, é num período muito mais curto, aprendida fora da escola, que, muitas vezes, da escola não se leva sequer este saber e perde-se-o, pois não encontra aplicação na vida; e que, onde há a lei da obrigatoriedade escolar, não há necessidade de ensinar a escrever, ler e contar a segunda geração, porque a mãe e o pai pareciam estar em condições de fazer isso mais facilmente em casa do que na escola. O que vi em Marselha, vi em todos os outros países: o povo recebe a maior parte da instrução não na escola, mas na vida. Onde a vida é instrutiva, como em Londres, Paris e nas grandes cidades, o povo é instruído; onde a vida não é instrutiva, como nas aldeias, o povo não é instruído, não obstante as escolas serem totalmente iguais em ambos os lugares. Os conhecimentos adquiridos na cidade como que ficam, os conhecimentos adquiridos nas aldeias perdem-se. A orientação e o espírito da instrução do povo, tanto nas cidades como nas aldeias, são totalmente independentes e, muitas vezes, contrários ao espírito que se pretende introduzir nas escolas populares. A instrução segue um caminho independente do da escola.

O argumento histórico contra o argumento histórico consiste em que, ao analisarmos a história da instrução, não nos convencemos de que as escolas se desenvolvem em conformidade com o desenvolvimento dos povos, mas convencemo-nos de que caem e se tornam uma formalidade oca em conformidade com o desenvolvimento dos povos; quanto mais um povo avançou na instrução geral, mais a instrução passou da escola para a vida e reduziu a nada o conteúdo da escola. Sem falar de todos os outros meios de instrução – desenvolvimento dos contatos comerciais, das vias de comunicação, do alto grau de liberdade do indivíduo e da sua participação na administração, sem falar das reuniões, museus, conferências públicas etc., vale a pena olhar para a imprensa e o seu desenvolvimento a fim de compreender a diferença existente entre as escolas do passado e do presente. A instrução inconsciente, na vida, e a instrução consciente, na escola, andaram e andam sempre lado a lado, completando-se mutuamente; mas, sem a imprensa, a vida podia dar muito menos instrução do que a escola. A ciência pertencia aos eleitos que possuíam os meios de instrução. E vejam qual é a cota atual da instrução na vida quando não há um homem que não tenha livros, quando os livros são vendidos a preços baixíssimos,

quando as bibliotecas públicas estão abertas a todos; quando a criança que vai para a escola, além dos seus cadernos, leva escondido um barato romance ilustrado; quando dois abecedários custam 3 kopeques e o camponês das estepes compra o abecedário, pede a um soldado que passa que lhe mostre e ensine toda essa ciência, que este, durante muitos anos aprendeu com o sacristão; quando o aluno abandona a escola secundária, prepara-se sozinho, pelos livros, e faz bem os exames de ingresso na universidade; quando os jovens deixam a universidade e, em vez de se prepararem pelas notas do professor, trabalham diretamente com as fontes; quando, falando sinceramente, toda a instrução séria se adquire apenas na vida e não na escola.

Considero que o último argumento, o mais importante, consiste, finalmente, em que aos alemães é fácil, baseando-se em 200 anos de existência da escola, defendê-la historicamente, mas com que razões podemos nós defender a escola popular que não temos? Que direito histórico temos de dizer que as nossas escolas devem ser como as europeias? Ainda não possuímos a história da instrução popular. Ao analisar a história universal da instrução popular, não só nos convencemos de que nos é impossível organizar seminários para professores segundo o modelo alemão, reformar o método fonético alemão, as *infantschools* inglesas, os liceus franceses e as escolas especializadas e, com estes meios, alcançar a Europa, mas convencemo-nos também de que nós, os russos, vivemos em condições extremamente felizes no que diz respeito à instrução popular, de que a nossa escola não deve sair, tal como na Europa medieval, das condições do civismo, não deve servir certos fins governamentais ou religiosos, não deve formar-se na escuridão da falta de controle por parte da opinião pública e da falta de instrução prática, não deve, com novas dificuldades e dores, atravessar e sair do círculo vicioso onde as escolas europeias estiveram durante muito tempo. Este círculo vicioso consiste em que a escola devia fazer avançar a instrução inconsciente e vice-versa. Os povos europeus venceram essa dificuldade, mas perderam muito na luta. Estejamos pois reconhecidos pelo trabalho que devemos utilizar e, por isso, não nos podemos esquecer de que somos chamados a realizar o trabalho novo neste campo. Na base do que a humanidade acumulou e do fato de a nossa atividade ainda não ter iniciado, podemos e devemos dar grande sentido ao nosso trabalho. Para adotar os métodos das escolas estrangeiras devemos distinguir o que neles está baseado nas leis eternas da razão do que nasceu em virtude das condições históricas. Não há uma lei racional universal, um critério que justifique a violência das escolas contra o povo e, por conseguinte, toda cópia da escola europeia

no que diz respeito à coerção da escola não será para o nosso povo um passo em frente, mas um recuo, uma traição à sua vocação. Compreende-se por que razão na França se formou uma escola disciplinada com predominância das ciências exatas: matemática, geometria e desenho, por que razão na Alemanha se formou a escola rigorosa de educação com predominância do canto e da análise; compreende-se por que razão na Inglaterra se desenvolveu um número infinito de sociedades que criam escolas filantrópicas para o proletariado com a sua orientação estritamente moral e, ao mesmo tempo, prática; mas não sabemos e jamais saberemos que escola se deve constituir na Rússia se não a deixarmos formar-se livremente e a tempo, ou seja, em conformidade com a época histórica em que se deve desenvolver, em conformidade com a sua história e muito mais com a história universal. Se vemos que a instrução popular na Europa não vai pelo caminho certo, nós, fazendo nada pela nossa instrução popular, fazemos mais do que se introduzíssemos nela tudo o que cada um pensa que é bom.

Deste modo, o povo pouco culto quer instruir-se, a classe mais culta quer instruir o povo, mas o povo só à força se submete à instrução. Ao procurar na filosofia, na experiência e na história as razões que dessem à classe que instrui direito a isso, não encontramos nada, pelo contrário, vimos que as ideias da humanidade estão sempre voltadas para a libertação do povo contra a violência na questão da instrução. Ao procurar o critério da pedagogia, ou seja, o conhecimento do que e como ensinar, não encontramos nada, além de opiniões e afirmações muito discrepantes, mas, pelo contrário, vimos que quanto mais progredia a humanidade, mais impossível se tornava este critério; ao procurar este critério na história da instrução, convencemo-nos não só que para nós, os russos, as escolas historicamente formadas não podem ser modelos, mas de que estas escolas se atrasam cada vez mais em relação ao nível geral de instrução e de que, por esse motivo, o seu caráter coercitivo se torna cada vez mais ilegal e, finalmente, de que, na Europa, a instrução, como a água filtrada, escolheu outra via, ultrapassou a escola e derramou-se nos instrumentos vitais da instrução.

Que devemos fazer nós, os russos, no momento atual? Chegar a um acordo e tomarmos como base o ponto de vista inglês, francês, alemão ou norte-americano, sobre a instrução ou algum dos seus métodos? Ou, depois de mergulhar na filosofia e na psicologia, descobrir o que é exatamente necessário para desenvolver a alma humana e fazer das jovens gerações as melhores pessoas segundo os nossos



conceitos? Ou utilizar a experiência da história – não no sentido de copiar as formas que a história elaborou, mas no sentido de compreender as leis que a humanidade elaborou com sofrimentos – e dizer direta e francamente que não sabemos e não podemos saber do que precisam as futuras gerações, mas que nos sentimos no dever e queremos estudar essas necessidades, não queremos acusar de ignorante o povo que não aceita a nossa instrução, mas iremos acusar-nos a nós próprios de ignorantes e orgulhosos se tentarmos instruir o povo à nossa maneira. Deixemos de olhar para a resistência do povo à nossa instrução como para um elemento inimigo da pedagogia, e, pelo contrário, vejamos nela uma expressão da vontade do povo, pela qual se deve dirigir a nossa atividade. Reconheçamos, finalmente, a lei da história da pedagogia e da história de toda a instrução que nos diz claramente que para o professor saber o que é bom ou mau, o aluno deve ter todo o poder de manifestar a sua insatisfação ou, pelo menos, de afastar-se da instrução que, segundo o seu instinto, não o satisfaz, que o critério da pedagogia é só um: a liberdade.

Nós escolhemos esta última via na nossa atividade pedagógica.

A base da nossa atividade é a convicção de que não só não sabemos, como também não podemos saber em que deve consistir a instrução do povo, de que não só não existe nenhuma ciência da instrução e da educação: a pedagogia, mas que o seu primeiro fundamento ainda não foi lançado, de que a definição de pedagogia e dos seus objetivos é, no sentido filosófico, impossível, inútil e prejudicial.

Não sabemos como deve ser a instrução e a educação, não reconhecemos toda a filosofia da pedagogia, porque não reconhecemos ao homem a possibilidade de conhecer o que ele tem necessidade de saber. A instrução e a educação são fatos históricos de ação de umas pessoas sobre outras, pois a tarefa da ciência da instrução, parece-nos, é apenas a procura das leis da ação de umas pessoas sobre outras. Não só não reconhecemos à nossa geração o conhecimento e não só não reconhecemos o direito de saber o que é preciso para aperfeiçoar o homem, mas estamos convencidos de que se a humanidade tivesse esse conhecimento, não poderia transmitir ou não transmitir à geração jovem. Estamos convencidos de que a consciência do bem e do mal, independentemente da vontade do homem, está em toda a humanidade e desenvolve-se inconscientemente com a história, de que é tão impossível meter o nosso conhecimento na cabeça da geração jovem com a instrução como privá-la do nosso conhecimento e do nível do supremo conhecimento, ao qual o passo seguinte da história o eleva. O nosso conhecimento imaginário das leis do bem e do mal e

influência, com base nisso, na nova geração é, na maioria dos casos, a resistência ao desenvolvimento da nova consciência ainda não elaborada pela nossa geração e que se elabora na geração jovem, é um obstáculo e não uma ajuda à instrução.

Estamos convencidos de que a instrução é história e por isso não tem objetivo final. A instrução no sentido mais geral, incluindo a educação, pensamos, é a atividade do homem que tem como base a necessidade de igualdade e a lei invariável do avanço da instrução. A mãe ensina a criança a falar apenas para se compreenderem, a mãe, instintivamente, tenta descer até à sua maneira de ver as coisas, à sua língua, mas a lei do avanço da instrução não permite que ela desça até ele, mas obriga-o a elevar-se até ao conhecimento dela. A mesma relação existe entre o escritor e o leitor, entre a escola e o aluno, entre o governo, as sociedades e o povo. A atividade do que instrui e a do instruendo têm um só objetivo. A tarefa da ciência da instrução é apenas o estudo das condições de coincidência destas duas tendências para um objetivo comum, a indicação das condições que dificultam esta coincidência. Devido a este fato, a ciência da instrução torna-se para nós, por um lado, mais fácil, não apresentando mais perguntas: qual é o objetivo final da instrução, para que devemos preparar a geração jovem etc.; por outro lado, infinitamente mais difícil. Precisamos estudar todas as condições que contribuíram para a coincidência dos anseios do que instrui e do instruendo; precisamos definir o que é a liberdade cuja ausência dificulta a coincidência de ambos os anseios e que deve ser para nós o critério de toda a ciência da instrução; precisamos avançar, passo a passo, de um número infinito de fatos para a resolução das questões da ciência da instrução.

**Sabemos que os nossos argumentos convencerão muito poucos. Sabemos que as nossas convicções fundamentais em que o único método da instrução é a experiência e que o único critério é a liberdade soam para uns como um excesso de vulgaridade, para outros, como abstrações pouco claras, para terceiros, um sonho e uma irrealdade. Não ousaríamos perturbar a calma dos pedagogos teóricos e manifestar convicções tão opostas a toda a sociedade se nos limitássemos aos raciocínios deste artigo, mas sentimos a possibilidade, passo a passo e fato a fato, de provar a utilidade e a legitimidade das nossas convicções e só a este objetivo dedicamos a nossa edição.**