

EDUCAÇÃO E NAZISMO: O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO COMO MECANISMOS DE AUTORITARISMO E DE PADRONIZAÇÃO CULTURAL

Wigvan Junior P. Santos
Faculdade de Filosofia - UFG
Comunicação
Cultura e processos educacionais

Em “Ideologia e Currículo”, Michael Apple diz que os primeiros teóricos da área do currículo defendiam que sua função social básica era garantir a homogeneidade cultural, pois a diversidade era vista como ameaça ao desenvolvimento econômico da sociedade. A cultura unitária era vista como fonte de estabilidade e como chave para o progresso, portanto, os imigrantes deveriam aceitar os moldes da “comunidade” no qual estavam inseridos, regidos de acordo com os interesses da classe média e o instrumento para isso era a escola, que os ajustaria na economia industrial. Termos como “suicídio racial”, “incapacidade genética” e “consciência do grande grupo” eram frequentes, segundo ele entre os estudiosos no período entre os séculos XIX e XX. As práticas avaliativas, agora acompanhando Sandramara M. Chaves, tendem a reforçar a competição e o individualismo por meio da valorização dos melhores e assim, acabam servindo como expressão dos mecanismos de autoritarismo e controle sobre os quais a sociedade é orientada. O objetivo deste trabalho é apresentar algumas reflexões sobre os efeitos do currículo e da avaliação na sociedade capitalista e tentar mensurar a proporção a que podem chegar tomando como paralelo elementos da Ideologia Nazista, como a superioridade racial, a supervalorização da monocultura e a exclusão violenta dos “inferiores”.

Palavras-chave: controle; poder; ideologia.

Introdução

Apesar de se tratar de uma relação polêmica, entre a ideologia do nazismo, do currículo e da avaliação, a conclusão a que pretendemos chegar com este trabalho apenas é assustadora se pensarmos que temos na nossa sociedade e em uma instituição de grande importância, a escola, alguns dos mesmos elementos que culminaram no assassinato injustificado de milhões de pessoas. A relação feita aqui, portanto, não é para dar ao currículo e à avaliação a mesma gravidade do nazismo, pois isso seria certamente um equívoco. Trata-se de um ponto de partida para que pensemos sobre como eles têm sido usados e sobre os efeitos que podem produzir seus princípios ideológicos, que assimilamos inconscientemente desde a infância.

“Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: Que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação.” (ADORNO, Theodor W...) Nesta formulação de Adorno que entrelaça educação e política, basearei a minha reflexão, tentando caminhar no seguinte sentido: Em vez de ser o meio pelo qual se evitaria um futuro desastroso, a educação parece trabalhar no sentido oposto, propiciando um espaço físico onde se *produz e reproduz frieza*, um solo fértil para que as pessoas desenvolvam o “caráter manipulador”, que deu origem aos movimentos totalitários. No entanto, mesmo sendo o caráter manipulador a condição psicológica que o autor considera a mais importante

para que o totalitarismo fosse aceito entre pessoas medianamente civilizadas e esclarecidas, talvez Hitler não tivesse obtido o mesmo êxito se não a apresentasse encoberta com as noções de saúde e beleza. Para tornar a Alemanha mais bonita e saudável, era preciso eliminar primeiro os deficientes físicos e mentais, pois, sua aparência grotesca era o maior sinal de sua condição subumana, depois todas as raças inferiores, como o povo judeu, que era comparado a um câncer que se alastrava. Além disso, a pureza racial que os judeus preservaram, fazia deles os maiores rivais dos arianos na dominação do mundo.

A mesma ideia de superioridade aparece arraigada nas práticas escolares diárias e podemos percebê-la em dois níveis estruturais distintos: No currículo, ela aparece associada aos valores de determinado grupo social pelos quais devemos ser orientados. Na avaliação, ela aparece associada à valorização dos melhores, reforçando a pressão, o medo e a competitividade presentes em um contexto social excludente e não-democrático. Entre ambos temos a cultura, que é selecionada pelo currículo de modo nada imparcial e que é “assimilada” pelos alunos durante o processo de aprendizagem, em vista da avaliação. Assim, de modo gradativo, entre as paredes da escola, as desigualdades são ratificadas, os alunos são convencidos a se adaptarem a um padrão imposto e a permitirem que sua dignidade seja medida por outrem, de acordo com sua produtividade. Ou seja, a instituição educacional deixa de funcionar como um motor da democracia e acaba servindo para a conservação do autoritarismo, sem que isso signifique que exista uma conspiração para o re-estabelecimento de um Estado Totalitário a qual precisamos combater com vigor em nome da nossa liberdade.

Na primeira parte deste trabalho, serão apresentados pontos relevantes para a compreensão do currículo, a partir da análise sócio-histórica feita por Michael Apple em “Ideologia e Currículo”, sobre a padronização cultural, que os primeiros teóricos da área defendiam ser sua função social básica. Na segunda parte, será apresentada a avaliação como um mecanismo de autoritarismo e controle, acompanhando um recorte da tese de doutorado de Sandramara M. Chaves. Na terceira e última parte, tomaremos como paralelo alguns elementos da ideologia nazista, como a superioridade racial, a supervalorização da monocultura e a exclusão violenta dos inferiores para conseguirmos vislumbrar se a educação está respondendo ao chamado ético feito por Adorno – que Auschwitz não se repita – ou se está colaborando para fortalecer a incapacidade de amar, a competição irracional e o ódio nacionalista que resultaram nesta indescritível barbárie.

Uma perspectiva sócio-histórica: Currículo e a noção de comunidade

Entre o final do século XIX e início do século XX, as preocupações acerca da necessidade de teorizar o currículo se desenvolviam sobre um pano de fundo bem específico nos Estados Unidos: a transição desse país de uma sociedade agrária e rural para uma sociedade urbana e industrializada. Havia de um lado a classe média rural que sentia sua segurança econômica e sua influência política ameaçadas pelos proprietários das fábricas. De outro, um número cada vez maior de imigrantes do leste e do sul da Europa e de negros dos Estados do sul, que por suas tradições representavam um risco à cultura unitária, que era entendida como fonte de estabilidade e como chave para o progresso. A unidade cultural se apresentava juntamente a outra noção importante para esses intelectuais, a noção um tanto imprecisa de comunidade, e a partir de ambas, eles concluíram que deveriam concentrar sua atenção para ajudar os imigrantes europeus e negros a assimilarem os valores, crenças e padrões da classe média.

A noção de comunidade ocultava o anseio da classe média em estabelecer um consenso cultural e uma sociedade homogênea que garantiriam a estabilidade do país. A primeira reação foi combater a imigração, pois se acreditava que os novos habitantes se reproduziam mais do que a população local e que eram inferiores a ela. O sociólogo Charles A. Ellwood defendeu em 1913, ou seja, alguns anos antes da ascensão do nazismo, que os imigrantes não tinham geneticamente condições de se autogovernarem. Em 1920, o sociólogo Edward A. Ross apresentou o que seria a solução para evitar a ruína da comunidade criada pelos antepassados: a escola! Os valores dos antepassados, que garantiam a superioridade e poder deste grupo e apenas dentro de limites muito precisos, poderiam ser totalmente esquecidos à medida que a industrialização se expandia e a diversidade se legitimava pela presença cada vez mais representativa das “raças inferiores”.

Para que o processo de aculturação não parecesse violento, ele foi mascarado pela “consciência de grande grupo¹”, ou em outras palavras, pela padronização em vista da unidade, que seria feita quase de forma imperceptível através da escola. Como salientou Ross, para nacionalizar “um povo multifacetado” o único meio era que alguns ideais fossem disseminados pelas instituições, pois, com essa estratégia, a igreja ortodoxa havia transformado seus habitantes heterogêneos em russos. (1920, p. 409 *apud* APPLE, 2006, p.112) A mesma ilusão de pertencimento, a esperança de serem incorporados à economia industrial, anestesiava de algum modo aqueles que eram forçados a assumir tradições e comportamentos alheios e aos poucos se “americanizavam”, contribuindo indiretamente para que aquela língua, aqueles costumes, aquela forma de pensamento tivessem sua superioridade incontestada.

As teorias sobre o currículo, que tiveram no início o objetivo de convencer os estrangeiros de sua inferioridade, para que, dentre outras coisas, se sentissem felizes ao desempenhar funções modestas, chegaram até os nossos dias contaminadas com a mesma necessidade de dividir os espaços. E mesmo assim, continuamos a acreditar em uma educação para a emancipação e autonomia, como se a nossa sociedade desejasse formar pessoas temperadas, esclarecidas e não motivadas à capacidade de agressão. Como já foi ressaltado, essas discussões que se tornavam consistentes na América entre o final do século XIX e início do século XX e que ganhavam um espaço propício para serem postas em prática, estavam já consolidadas na Alemanha, como uma bomba prestes a explodir – e que de fato explodiu. Uma importante distinção entre as ideologias do nazismo e do currículo que podemos fazer é que, para a primeira, não havia alternativa para os “inferiores” que não fosse a morte e que para a segunda, como se observa também atualmente, quem deve morrer é a capacidade de pensamento crítico e os “habitantes heterogêneos” devem se esforçar ao máximo para se incorporar em um padrão, que atende às necessidades de um grupo social bem específico.

Em determinado momento, porém, os cientistas sociais e educadores mudaram seu discurso sobre superioridade e homogenia, encobrindo as diferenças de etnias e classes sociais que estavam na base desses dois conceitos com um novo que desempenha até hoje papel central nas instituições de ensino: a inteligência. Não se falava mais que os negros eram indesejáveis e inaptos à democracia, não se falava mais que os estrangeiros deveriam ser adestrados para não introduzirem nos Estados Unidos

¹ “(...) esses teóricos também viam o papel social do currículo como o desenvolvedor de um alto grau de consenso normativo e cognitivo entre os indivíduos de uma sociedade. Foi a isso a que a Bobbitt se referiu como consciência de grande grupo.”(APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Vinícius Figueira Porto Alegre: Artmed, 2006)

uma revolução socialista², pois o novo critério de exclusão, que contava com o respaldo científico, era a inteligência.

O problema se tornou como manter a hegemonia de quem tinha uma alta inteligência em uma população que se caracterizava pelo elevado percentual de “cérebros bastante fracos³”. A mudança de argumentos, no entanto, não afetou a essência do currículo, que continuava cumprindo sua função social básica, a padronização cultural, que apenas se desdobrava na hierarquização de indivíduos, de acordo com seu nível intelectual, ou seja, os mais inteligentes teriam a responsabilidade de definir as crenças e padrões de comportamento considerados adequados, os quais o resto da população deveria aceitar.

Desse modo, o ideal de cultura unitária se camuflava na noção de hierarquia: Já que não se podia combater a expansão dos imigrantes, era necessário, além de ensiná-los os padrões da sociedade na qual queriam ser integrados, colocá-los em lugares onde apresentariam menos riscos, convencendo-os de tal lugar que lhes era apropriado devido seu grau de intelectualidade. Em outras palavras, já que não se podia neutralizar a diversidade cultural, evidentemente prejudicial à sobrevivência da comunidade, o currículo iria, se não silenciá-la, colocá-la a uma distância em que não seria ouvida⁴.

O currículo passou a atender também a uma exigência das indústrias no tocante à capacitação de sua mão de obra, que deixava de ser uma mão de obra artesanal para ir se transformando aos poucos em uma mão de obra especializada. Havia na sociedade a necessidade de se ensinar a fazer algo mais específico, pois o trabalhador já não era o responsável por todo o processo de fabricação de algo e sim apenas pela fabricação de uma parte bem delimitada do produto. Assim, o habitante indesejável se transformou em um trabalhador e adquiria uma rede de relacionamentos mais ampla e aprendia a se subordinar: passou a depender de alguém para orientá-lo e dos outros trabalhadores.

O aprendizado da subordinação servia muito bem aos propósitos políticos norte-americanos, pois, o trabalhador ao mesmo tempo em que aprendia a exercer bem a sua função e exercê-la de maneira hierarquizada, se conscientizava de seu papel naquela sociedade, ao executar em um projeto no qual nem tinha tanta importância, a fim de terminar um produto. Mas, para garantir o êxito do aprendizado da subordinação, a criança deveria ser formada desde o início em vistas do mercado de trabalho, para que desenvolvesse as habilidades que este exigiria dela futuramente, como pontualidade, assiduidade, obediência, interação social e tudo isso velado sob a noção de desenvolver a “consciência de grande grupo”, pois, o pertencimento a um grupo deveria despertar na criança e futuro trabalhador um compromisso com a conservação dos valores tradicionais da vida comunitária.

A seleção de conhecimentos ensinados na escola, a constituíam como um instituto de aculturação, por meio do qual era possível restabelecer a unidade que havia sido quebrada com as imigrações, pela produção de seres com as mesmas competências. Ou seja, a escola, nessa cruzada na qual a diversidade era a bruxa a ser queimada, era

² Apple diz que para o teórico Edward L. Thorndike (1939), os negros não só eram incapazes de se ajustarem a instituições democráticas, como também eram os elementos mais indesejáveis da população. Já o sociólogo da educação Ross L. Finney (1922), refletia a paranóia nacional conhecida como o “Medo Vermelho”, acreditando que os imigrantes europeus traziam internalizada a ideologia bolchevique e que tentariam instaurar uma revolução similar à Revolução Russa. (APPLE, Michael W., 2006, p. 113 e 114)

³ “(...) metade das pessoas tem cérebros cuja inteligência é apenas mediana ou menor que isso, e, dentre esses, um percentual bastante considerável possui cérebros bastante fracos”. (THORNDIKE, 1939, p. 440 *apud* APPLE, 2006, p.112)

⁴ Sobre esse tema, ver também o ensaio “As culturas negadas e silenciadas no currículo” de J. Torres Santomé que está presente em português no livro “Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação”. (SILVA, Tomaz Tadeu da. org. 1995, p. 159-177)

como uma máquina fantástica na qual, em uma das pontas se introduziam seres indesejáveis e do outro saíam mãos de obra especializadas, padronizadas e baratas.

Uma perspectiva crítica: Avaliação, autoritarismo e controle

Depois de examinarmos brevemente como o currículo em sua base sócio-histórica carrega uma ideologia de exclusão que não é claramente percebida, acompanhando um recorte da tese de doutorado de Sandramara M. Chaves, para percebermos como as práticas avaliativas que, teriam como objetivo acompanhar o progresso dos alunos e orientar o trabalho do professor, mas, que em vez disso, reforçam a competição e o individualismo por meio da valorização dos melhores. Do modo como é utilizada pela grande maioria dos professores, a avaliação se distancia do seu objetivo e, mesmo que continue sendo um reflexo do processo de ensino-aprendizagem, em caso de fracasso, apenas o aluno é penalizado.

Desde o dia em que entramos na escola pela primeira vez, somos conscientizados de que, caso não alcancemos as metas estipuladas, seremos punidos. E não percebemos que, ao longo de nossa carreira acadêmica, o nosso maior aprendizado é ser constantemente medido e a entender que nosso valor é proporcional aos resultados que alcançarmos. E duas das funções básicas da avaliação que encontramos atualmente, a saber, estabelecer o mérito do aluno e controlar sua formação, eram as mesmas no modelo pedagógico jesuíta. Além do modelo jesuíta, as nossas escolas, ao meu ver, também contêm vestígios de muitas ideologias que marcaram determinados períodos históricos. Exemplo disso são os colégios militares que ainda mantêm as estruturas do semelhantes às do período da ditadura em seus sistema organizacional, em seu modo de entender a relação entre aluno e professor e até mesmo em suas estruturas físicas, favoráveis à observação contínua.

Para a autora, as mudanças na sociedade se materializam na instituição escolar, por meio da avaliação, o que compreendemos facilmente depois da exposição sobre a formação do currículo. Ora, se o currículo seleciona o que deve ser ensinado de acordo com os interesses de determinado grupo social, se os seus interesses mudam, a seleção curricular deverá acompanhá-lo e, conseqüentemente a avaliação, como peça central do processo, pois é por meio dela que se sabe quem foi melhor adestrado. Devido essa interdependência entre currículo e avaliação, a conclusão a que podemos chegar é que esta coloca em prática, no interior da escola, entre os alunos, a competitividade e o individualismo presentes na teoria. Em outras palavras, como o que se avalia é se o aluno conseguiu se moldar ao ideal por trás do currículo, não podemos repensar os métodos avaliativos sem repensar toda a estrutura da sociedade e, em um plano mais amplo, a estrutura do próprio ser humano que se quer formar.

Segundo CHAVES (2003), “mais do que medir, avaliar significa entender, analisar, rever e refletir”. Mas, infelizmente, em nossa sociedade não se quer formar um indivíduo autônomo e político e a avaliação não é ainda facilitadora do crescimento pessoal dos alunos e professores, nem ao menos parece ter superado a necessidade de formar seres padronizados e hierarquizados, pelo contrário, continua baseada no mesmo sistema de recompensas no qual se baseia o currículo.

Conclusão

Hannah Arendt (1988) aponta que o problema da educação é que ela não pode abrir mão da autoridade e da tradição, mas que não encontra um mundo sustentado por

essas duas colunas. Especificamente em relação à América, a crise na educação, segundo ela é agravada pela função política que adquiriu e que está relacionada ao conceito de igualdade: O fato de a América sempre ter sido terra de imigrantes, a educação serviria primeiramente para igualá-los e fundir os grupos étnicos, forçando-os a assimilar a nova cultura na qual eles estão inseridos, por meio da americanização de seus filhos, criando a ilusão de uma passagem do velho ao novo mundo, este formado pela educação das crianças. E depois de igualar os imigrantes, a finalidade da educação seria igualar todos, alunos e professores, jovens e velhos, crianças e adultos, dotados e pouco dotados, servindo de instrumento ao temperamento do político do país.

A natalidade é, para Arendt, o centro da educação e por isso, os problemas que ela identifica estão diretamente relacionados às crianças, que são a única maneira de salvar o mundo da ruína, desde que seja preservada a novidade que elas trazem e que inserida nele, irá renová-lo. Para que cumpram a revitalização das estruturas decrépitas na qual nasceram, as crianças devem ser educadas de modo que seja conservado nelas o impulso de transformar e de criar e não roubadas dos pais e doutrinadas a assumirem determinado papel, como faziam os movimentos totalitários na Europa e que continuamos fazendo em nossas escolas.

E mesmo que para Arendt, preservar a novidade é essencial para a transformação do mundo, é impossível evitar barbárie, pela perspectiva de Adorno, sem ensinar sobre o passado e sem o conhecimento das condições que permitiram o surgimento de pessoas como Hitler, para evitar seu reaparecimento. Ou seja, tendo a educação seu centro na primeira infância, quando o caráter ainda está em formação, é preciso transmitir a ela que tal barbárie tenha existido, não minimizar o fato de que milhões de pessoas foram assassinadas de maneira planejada, não transferir a culpa para as vítimas e buscar esclarecer a todos dos motivos que conduziram aos massacres dos campos de concentração.

Ora, há um motivo concreto na sociedade que possibilitou Auschwitz: As pessoas não são mais capazes de amar, são indiferentes às outras, e já nem formam mais um grupo de relações ou se formam, este grupo é uma massa solitária, um aglomerado de “pessoas frias que não suportam a própria frieza, mas nada podem fazer para alterá-la”.(ADORNO, Theodor W. 2003, p. 134) A frieza é um traço básico da constituição humana que tornou possível o massacre de Auschwitz e que continua sendo incentivada, com uma pedagogia que premia a dor e a capacidade de suportá-la. Entretanto, é importante ressaltar que Adorno não fala de uma apatia, mas de “uma agressividade primitiva, de um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição que contribui para aumentar o perigo de que toda a civilização venha a explodir”.(ADORNO, Theodor W. 2003, p. 154)

O mais assustador talvez nem seja observar que em determinado momento da história surgiram esses exemplos de humanos e sim que a “ordem social que produz e reproduz frieza” ainda está em vigência, e que a fabricação desse tipo humano continua em larga escala. Especialmente terrível é quando constatamos que somos um deles e que por isso, por não sabermos amar não poderemos ensinar o amor às nossas crianças. Apenas poderemos ensiná-las a serem como nós mesmos, padronizadas e com traços sadomasoquistas que poderiam ser examinados em uma perspectiva psicanalítica a partir dos mesmos conceitos tão caros ao nazismo e aos primeiros teóricos do currículo, que examinamos aqui em uma perspectiva histórica. A educação não responde ao chamado ético feito por Adorno e, pelo contrário, reforça a formação de pessoas com os mesmos traços ideológicos e com os mesmos impulsos agressivos, de eliminação e superioridade que um dia deram origem a Auschwitz.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3.edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Tradução de Vinícius Figueira. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mário W. Barbosa de Almeida. 2ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.

CHAVES, Sandra Mara Matias (2003). *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: Realidade, complexidade e Possibilidade*. Tese (doutorado) Faculdade de Educação da USP. Universidade de São Paulo.