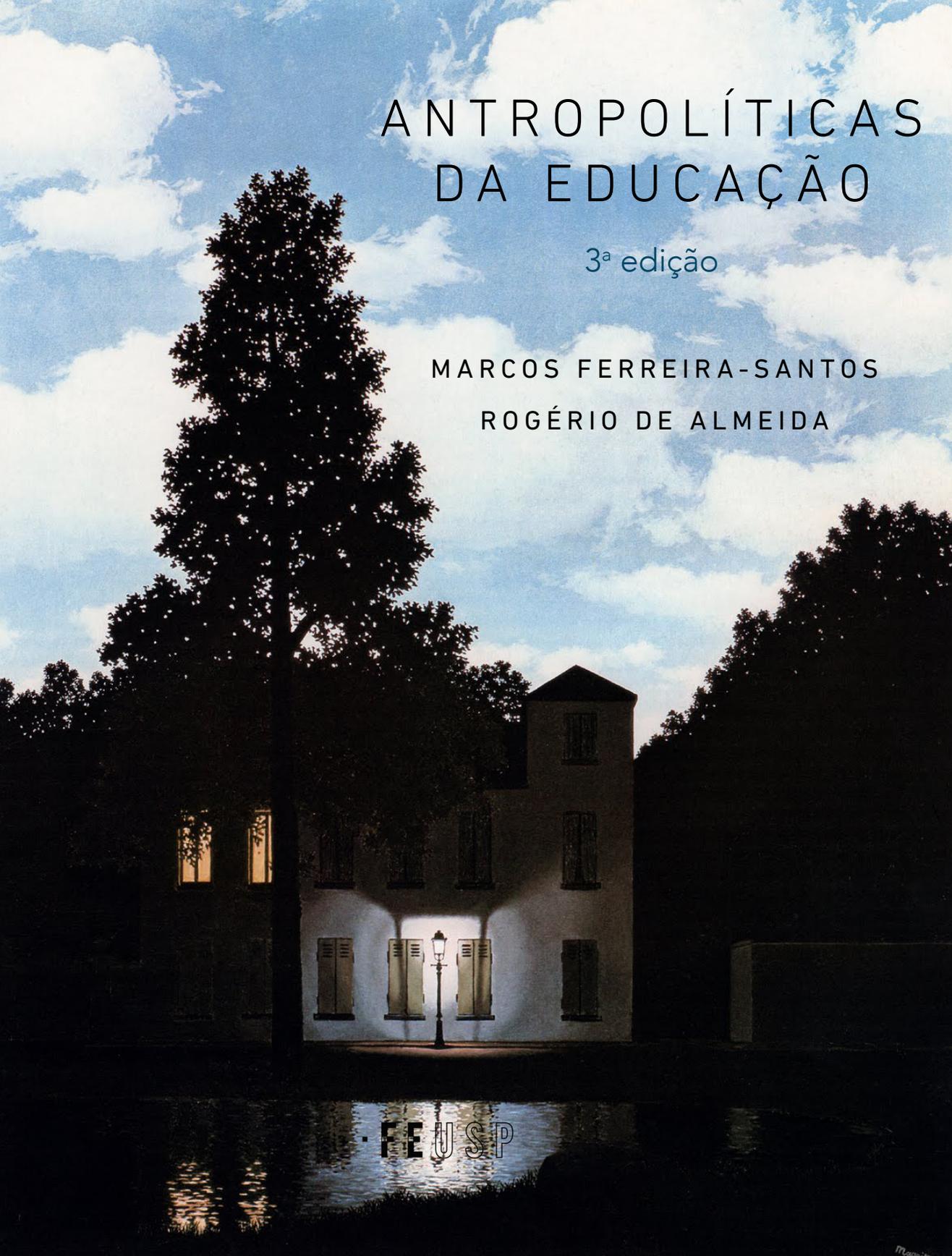


ANTROPOLÍTICAS DA EDUCAÇÃO

3ª edição

MARCOS FERREIRA-SANTOS
ROGÉRIO DE ALMEIDA

FEUSP



ANTROPOLÍTICAS DA EDUCAÇÃO

3ª edição

Conselho Editorial:

Alberto Filipe Araújo, Universidade do Minho, Portugal
Alessandra Carbonero Lima, USP, Brasil
Ana Guedes Ferreira, Universidade do Porto, Portugal
Ana Mae Barbosa, USP, Brasil
Anderson Zalewski Vargas, UFRGS, Brasil
Antonio Joaquim Severino, USP, Brasil
Aquiles Yañez, Universidad del Maule, Chile
Belmiro Pereira, Universidade do Porto, Portugal
Breno Battistin Sebastiani, USP, Brasil
Carlos Bernardo Skliar, FLASCO Buenos Aires, Argentina
Cláudia Sperb, Atelier Caminho das Serpentes, Morro Reuter/RS, Brasil
Cristiane Negreiros Abbud Ayoub, UFABC, Brasil
Daniele Loro, Università degli Studi di Verona, Itália
Elaine Sartorelli, USP, Brasil
Danielle Perin Rocha Pitta, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil
Edesmin Wilfrido P. Palacios, Un. Politecnica Salesiana, Ecuador
Gabriele Cornelli, Universidade de Brasília, Brasil
Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma de México
Jorge Larossa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha
Ikunori Sumida, Universidade de Kyoto, Japão
Ionel Buse, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia
Isabella Tardin Cardoso, UNICAMP, Brasil
Jean-Jacques Wunnenberger, Université Jean Moulin de Lyon 3, França
João de Jesus Paes Loureiro, UFPA, Belém, Brasil
João Francisco Duarte Junior, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil
Linda Napolitano, Università degli Studi di Verona, Itália
Luiz Jean Lauand, USP, Brasil
Marcos Antonio Lorieri, UNINOVE, Brasil
Marcos Ferreira-Santos, USP, Brasil
Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, USP, Brasil
Marian Cao, Universidad Complutense de Madrid, España
Mario Miranda, USP, Brasil
Patrícia P. Morales, Universidad Pedagógica Nacional, Ecuador
Pilar Peres Camarero, Universidad Autónoma de Madrid, España
Rainer Guggenberger, UFRJ, Brasil
Regina Machado, USP, Brasil
Roberto Bolzani Júnior, USP, Brasil
Rogério de Almeida, USP, Brasil
Soraia Chung Saura, USP, Brasil
Walter Kohan, UERJ, Brasil

MARCOS FERREIRA-SANTOS

ROGÉRIO DE ALMEIDA

ANTROPOLÍTICAS DA EDUCAÇÃO



GALATEA

DOI: 10.11606/9788560944972

· FEUSP

SÃO PAULO, SP
2019

© 2019 by autores

Coordenação editorial: Rogério de Almeida e Marcos Beccari

Projeto Gráfico, Capa e Editoração: Rogério de Almeida

Revisão: Jairo Vorobow

Imagem da capa: *Império das Luzes* (1954), de René Magritte

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada fonte e autoria.

Proibido qualquer uso para fins comerciais.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

F383a Ferreira-Santos, Marcos. Antropológicas da educação. 3. ed. Marcos Ferreira-Santos; Rogério de Almeida. São Paulo: FEUSP, 2019.
290 p.

ISBN: 978-85-60944-97-2 (E-book)

DOI: 10.11606/9788560944972

1. Educação. 2. Fundamentos da educação. 3. Políticas educacionais.

4. Antropologia da educação. I. Almeida, Rogério de. II. Título.

CDD 22^a ed. 37.047

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva CRB8a: 7532

GALATEA (Selo Editorial) / FE-USP

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Avenida da Universidade, 308

São Paulo - SP - CEP 05508-040

SUMÁRIO

nota à terceira edição	8
introdução	9
humanitas: a educação entre as estruturas de poder e a potência existencial	16
direito à educação: além do texto e aquém do tecido	29
breve história das políticas educacionais no século XX	48
dilemas democráticos da educação	114
o trabalho do professor: paradigmas, estigmas e enigmas	123
aspectos sociais e antropológicos do cotidiano escolar	137
unidade escolar: gestão, projeto pedagógico e educação de sensibilidade	146
experimentação e brincadeira na educação infantil e ensino fundamental	164
a organização do ensino médio: impasses e experimentações	172
educação especial e corporeidade na gesticulação cultural	182

ancestralidade e convivência no processo identitário: história e cultura afro-brasileira e indígena	192
avaliação e modos de existência	212
a educação como dimensão estética da vida	230
educação contemporânea: limites, desafios e perspectivas	244
pensamento trágico e pedagogia da escolha	261
bibliografia	273

nota à terceira edição

Nesses oito anos que nos separam da primeira edição, nada digno de nota alterou o cenário das políticas públicas em educação no Brasil, nada que revertesse ou contrariasse os interesses do mercado, que vê na educação um caminho para a qualificação profissional e redução dos custos de mão de obra; nada que acenasse para uma transformação da sociedade, principalmente em seus aspectos mais desiguais, como distribuição de renda ou oportunidade de melhor formação às camadas populares; nada também que alterasse o quadro asfíxiante, para não dizer esquizofrênico, que sufoca o cotidiano escolar, também ele submerso na lógica produtivista e na meritocracia reinante.

O que justifica esta terceira edição é a menção a fenômenos mais recentes e efêmeros atualizados na introdução, a vontade de aprimorar a obra, retemperá-la em suas análises e redação, renovando a aposta na força humanizadora de uma educação de sensibilidade, pautada pela multiplicidade de caminhos que a vida possibilita. Desse modo, adicionamos um capítulo novo ao livro, o último, que versa sobre a pedagogia da escolha, atendendo assim às solicitações dos leitores desejosos de uma reflexão mais filosófica sobre os itinerários de formação que não o exclusivamente escolar; ampliamos o terceiro capítulo, para inserir as experiências anarquistas, ou de autogestão, no quadro da história da educação, apontando para a sua atualidade; e, por fim, retocamos expressões e corrigimos algumas gralhas que sobreviveram às primeiras leituras.

Agradecemos à revisão gramatical minuciosa de Jairo Vorobow, às preciosas sugestões dos leitores, fundamentais para que esta segunda edição pudesse nascer, bem como a acolhida dos estudantes e professores que, mais do que lerem o livro, estão discutindo suas ideias e colocando-as em prática.

Os autores

introdução

O viajante, é verdade, já se acha a caminho; sente-se em casa entre os grandes animais de metamorfose e as palavras animadas das florestas de estanho. Entende o que diz o murmúrio da fonte que corre três passos à frente na floresta espessa, palavras transbordantes de raios de aurora, em que a memória se estende até as primeiras idades das coisas. Com lentidão, ele se aproxima das falésias metálicas de fraturas brilhantes. Entretanto, já circundado pela alegria, sua marcha o conduz à encruzilhada transparente onde ocorre o encontro do mundo interior com o interior do mundo.

Eichemberg

Se, como afirma Edgar Morin, a *antropolítica* é a política do ser humano no mundo, neste livro tentamos pontuar a reflexão sobre as dimensões mais importantes desta política (administração da *pólis*), em seu sentido mais público e geral, em termos de Educação, levando-se em consideração a tríade *pessoa-espécie-sociedade*. A difícil fronteira na “*res publica*”, dimensão das políticas públicas, é, precisamente, a relação contrastiva com o Outro nas suas mais diferentes facetas: social, econômica, psíquica, intersubjetiva, política etc., mantendo em profundidade a invariabilidade de nossa estrutura como *homo sapiens demens* a matizar, de maneira contraditória, os coloridos sociais das mais diversas conformações societárias.

As *meta-narrativas*, como diria Lyotard, saturadas em suas utopias burocratizadas em programas, panfletos, jargões e modelos projetivos a se digladiarem pela conquista

do poder, já exibiram à exaustão suas limitações no processo histórico, sobretudo, no ocidente. Como tentar compreender estas dimensões sem deslizar para as interpretações mais reducionistas? sem degradingolar para os economicismos, para os psicologismos, para os politicismos partidários, para os maniqueísmos simplistas que dividem o mundo entre dominantes e dominados, opressores e oprimidos, conservadores e revolucionários, sem se darem conta da *troca de cadeiras* que efetuam, sem maiores escrúpulos, a partir das *correlações de força* e das estratégias de tomada de poder?

A grande questão antropolítica é, neste caso, precisamente: o que é ser humano? numa perspectiva antropológica, onde se situa a pessoa? como a realização do coletivo se dá na realização da própria pessoa e vice-versa? como evitar que as estatísticas coisifiquem a questão humana? como manter a tensão entre a perspectiva que privilegia a dimensão social de onde todas as relações emergem, sem perder de vista a dimensão vertical das pessoas em carne e osso, com sua dimensão existencial e trágica?

Tentando ultrapassar a conotação mais (neo)liberal da apologia ao individualismo, à livre iniciativa e à *mão invisível do mercado* regulando as relações de oferta e procura no universo burguês, a antropolítica é a área interdisciplinar, por excelência, que tematiza, para além do constructo abstrato do *indivíduo*, a relação da *pessoa* com o Outro no mundo concreto das mediações políticas e de poder, entre a subsistência material e o universo simbólico da cultura no mais banal e vivencial cotidiano, onde o algodão do imaginário é que serve de matéria prima para os fios míticos que constituem a trama social. Por isso, investigadores da estirpe de Edgar Morin, tematizando a antropolítica e a necessidade de uma reforma do pensamento; Patrick Tacussel, com a sociologia do imaginário; Georges Balandier, com os estudos sobre a África e a detecção do mito de Dédalo e do Labirinto como constituintes do contemporâneo; Jean-Pierre Sironneau, alertando para a secularização das religiões e a conversão dos partidos políticos em novas *seitas religiosas*; e os primeiros escritos de Michel Maffesoli sobre a violência totalitária, a potência das massas frente ao poder instituído, bem como a conquista do presente e o elogio da razão sensível, nos inspiram na investigação e reflexão sobre as políticas públicas, em especial, na educação.

Para além dos mecanismos político-partidários, a reflexão se detém nas elaborações ideológicas de *ideias-força* que estruturam corpos legais, leis e decretos,

políticas públicas e prescrições éticas que estão eivadas de imaginários muito bem localizáveis e compreensíveis em suas marcas míticas, ainda que discordemos de suas aplicações e dogmas de origem. Diria Caetano Veloso: “*minha pátria é minha língua, e eu não tenho pátria; eu tenho mátria e quero frátria*”, na canção *Língua* (1980).

Nesse sentido, Jean Pierre Sironneau muito bem nos adverte sobre o trânsito muito dinâmico e nem sempre muito *sutil* entre as religiões que se partidarizam na busca de ocupar o poder e de partidos políticos que se tornam “*religiões*” seculares que se utilizam do poder para converter seus fiéis em militantes produtivos na tentativa de realizar suas utopias entrópicas (irrealizáveis, não por sua natureza, mas pela necessidade messiânica de nunca realizar-se).

As ideias-forças que estruturam os vários discursos ideológicos para a manutenção da organização (seja ela política, religiosa, educacional, sindical, social etc.), eivados de seduções, mascaram a função prioritária da lógica de qualquer organização humana, que é a sua manutenção, sua reprodução e a consequente luta interna para a conquista do poder em sua estruturação hierárquica. Jamais tenderá para a sua transformação. Esse é o caráter sempre entrópico da organização.

Neste sentido mais antropolítico é que uma educação mais consequente sempre tenderá à formação (ou mais precisamente, à autoformação) de pessoas desadaptadas ao *status quo*, inconformadas, desajustadas e que passarão a desempenhar o papel desestabilizador dentro das organizações (e nas organizações escolares e acadêmicas, sobretudo) pela predisposição às experiências, vivências, imprevisibilidades dos processos, valorização do novo e do trágico, em detrimento das mesmices endêmicas, mesmo que travestidas de normas, regulamentos, decretos-leis e sucessivas mudanças nos modismos educacionais, de gestão e de “representação democrática”. O aparente caos que uma pessoa autoformada produz é o elemento *poiético* (criador) de um outro cosmos.

Serão estes destinados à marginália das contra-correntes que exercitarão com maior acuidade o elemento antropolítico mais importante ao se considerar o caráter complexo das tramas sociais e políticas: a necessidade da *criação*.

A antropolítica vai *pari passu* com a poética.

Ao lado das tradicionais políticas públicas, aqui o predomínio do *anthropos*, isto é, da noção de *pessoa*, nos direciona às *poéticas públicas*. Caberia reformular o papel do Estado, de pai autoritário, líder patriarcal e provedor quase “divino” pelas artimanhas

da tecnoburocracia, a elemento democrático de criação, manutenção e conservação de espaços públicos, para que as poéticas públicas possam exercitar as alternativas mais adequadas às realidades comunitárias. Cabe ao Estado garantir os espaços, mas não determinar o que será realizado nos espaços públicos e sociais. Nessa dimensão antropolítica, a política da pessoa no mundo se revela em processos de mudanças sem ocupação do poder (obsessão neurótico-compulsiva-político-partidária). Enquanto não tivermos uma maior experiência dos mecanismos de participação democrática (ao invés da democracia representativa), estaremos ainda reféns de um Estado tecnoburocrático compromissado com o espírito do capitalismo e distante das demandas populares no seio do cotidiano mais banal das comunidades.

A lição que podemos aprender com as comunidades ancestrais é de grande importância na aprendizagem de outros modos possíveis de ser e de mecanismos de prevenção ao aparecimento do próprio Estado.

Como advertia Nikolay Berdyaev, as grandes forças que combatem pela pessoa no mundo são a *memória, o amor e a criação*.

Sem o cultivo da ancestralidade – um dos traços que constituem nosso processo identitário – pelo exercício constante da memória, seja de modo mais racional, através da história, seja de modo mais sensível, através do mito, ficaremos reféns dos presenteísmos e consumismos das identidades liquidificadas sob a globalização.

Sem o exercício de nossos vínculos afetivos nas várias comunidades (de produção, de consumo, de convivência, de aprendizagens mestiças, educacionais etc.), exercício que pressupõe a base da construção constante, dinâmica, aberta, inacabada e complexa da *pessoa*, ficaremos ainda reféns das relações coisificadas, distantes, que convertem o Outro em objeto (de dominação, de exploração, de consumo, de desejo impulsivo, de prazer ilusório).

Sem a vivência experimental da criação e seus processos simbólicos, poéticos, expressivos e estéticos nas mais variadas instâncias político-sociais e com as mais variadas linguagens artísticas, seja no âmbito das artes, da educação e da aula como obra de arte, dos processos de produção, nos embates ecológicos, permaneceremos reféns da reprodução acrítica das organizações, relações humanas e políticas, favorecendo o incremento dos tempos de barbárie, violência, degradação humana, miséria e solidão, resultantes do *furor gestor* e do *furor pedagógico*.

Uma antropolítica consequente, portanto, é aquela que amplia suas reflexões e ações para além dos estreitos liames do partidário e ideológico, ou seja, para a poética. Dessa forma, percebemos que a estética pressupõe uma ética que extravasa o prescritivo e normativo para reencontrar o coração palpitante da vida humana: a construção recíproca da pessoa e da comunidade. Acontecimento imprevisto, evento contingente, que não se deixa amarrar pelas pretensões totalizantes dos programas e projetos, previsões e planejamentos, da racionalização irracional de uma ciência previdente ainda devedora dos devaneios míticos de um Prometeu burocratizado, no divã do psicanalista a tentar entender sua desgraça hepática pela águia de Zeus (que lhe come o fígado durante a noite e o fígado se reconstitui durante o dia para nova comilança noturna, como castigo pelo roubo do fogo do Sagrado doado aos mortais). O fígado, todos sabemos, produz a bÍlis negra (*melanos*), daí a origem etimológica da *melancolia* – atualizada como *depressão*.

Não se trata de eliminar ou substituir o conhecimento produzido pelas mais diferentes áreas epistemológicas (história, economia, sociologia, política, psicologia, estudos culturais, teorias educacionais etc.), mas de dialogar com elas, de maneira interdisciplinar ou transdisciplinar, com o intuito último de tentar compreender o fenômeno humano em uma paisagem antropológica, para nos instalarmos nas tramas desse tecido com nosso próprio colorido, textura, densidade no lançar imprevisto das agulhas no tear da existência, assim como nos lançamos ao mar aberto no desejo da aventura de conhecer o Outro e o mundo... que é o mesmo que dizer: conhecer a nós mesmos.

Uma antropolítica possível não se angustia com as problemáticas intervenções necessárias: um investimento sério em educação pública a longo prazo que, no mínimo, aumente para 10% os 7% previstos do PIB, e sem o qual não é possível pautar-se por nenhum *projectum* efetivo de educação que possa pautar-se na qualidade mínima para uma possível formação dos povos brasileiros (sempre no plural), o que vale dizer: respeito à diversidade, igualdade de gênero, respeito às diferenças em relação às pessoas com deficiência, combate ao racismo, eliminação da violência contra a mulher, descolonização europeia e anglo-saxã, contato intercultural e valorização das culturas e formas simbólicas (concepções de pessoa, ordem jurídica, religiões, língua e memória, patrimônio imaterial da história oral) das várias etnias constituidoras do território

latinoamericano, educação bilíngue (yorubá, guarani, quéchua e libras, no mínimo) que neutralize os efeitos perversos e colonizadores das línguas do poder (português e espanhol, no caso latinoamericano).

Isto ainda aliado a uma política sensível de formação (inicial e em serviço) de professores; e que se articule com uma reforma do pensamento na revisão radical da estrutura curricular. A própria concepção de currículo aqui é fundamental. O desafio é abandonar as amarras e grades estanques da concepção epistemológica fragmentária e fragmentadora em direção ao transdisciplinar e fazer com que se avance das ciências do século XIX (ensino predominante nas escolas hoje) às grandes questões, dúvidas e *modus operandi* de uma outra ciência, de outras artes, ao abrigo de uma razão sensível, de um racionalismo poético.

Para tanto, os vários modismos pedagógicos reféns do Estado e do capitalismo global não conseguem atender estes mínimos enquanto não se fizer uma profunda e radical transformação das relações entre Estado, sociedade civil, mercado e comunidades tradicionais.

Desde a derrocada do projeto educacional brasileiro sob os acordos MEC-USAID de 1964 introduzindo o tecnicismo e cerceando a liberdade de pensamento com os livros didáticos, ainda não tivemos fôlego político, memória histórica e capacidade de mobilização para superar os efêmeros alardes ideológicos e ataques institucionais desde a conquista discutível da última LDB em 1996 e seus princípios básicos.

Sejam estes alardes revestidos de “importância” e propagados pelas mídias, as ideias de uma base curricular nacional (inapropriada para um território continental como o nosso), a reforma do ensino médio que apenas atende aos interesses do mercado num viés profissionalizante, as capciosas investidas de uma pretensa “escola sem partido” que apenas esconde sob um discurso altamente ideológico os ataques à diversidade humana, as perseguições “pedagógicas” do educador mais importante do séc. XX em todo mundo, a saber, Paulo Freire, e os vergonhosos pronunciamentos nos expondo, internacionalmente, ao vexame planetário diante de um despreparo e desconhecimento histórico, filosófico, cultural e social dos dirigentes; tais agruras apenas escondem o fato sobejamente explícito de que todo desejo e ou esforço de uniformização é expressão de um totalitarismo confesso ou inconfesso.

Ainda vivemos sob a fantasmática ativa do conservadorismo reacendido de suas brasas esfumaçantes nas ondas direitistas de fundamentalismos desastrosos desde o último século (tempo histórico ainda curto e imprevisível) nos anos 20 com a ascensão do nazifascismo, do franquismo, do imperialismo nihonjin, do getulismo tupiniquim, do integralismo dos camisas-verdes hoje atualizado nos jovens ignorantes que, malgrado sua péssima formação, estão à frente de corporações multinacionais, cargos estratégicos, partidos e governos com novas formas midiáticas de agitação e propaganda (redes sociais).

Este fenômeno mundial, miticamente, nos sinaliza que *Saturno* ou *Cronos* permanece ceifando as vidas de seus filhos para manter-se no poder, retrógrado a qualquer mudança e tentando inibir violentamente o surgimento de algo novo que lhe ameace a autoridade imposta e impostora. A entropia de todo sistema é sempre decadente, embora, atente à vida humana e planetária.

Frente a todos estes desafios contemporâneo a nos mostrar como as distopias cedo se realizaram é que a tríplice tarefa da antiguidade se faz ainda mais premente: aliar o conhecimento (*eidēnai*), o diálogo (*logos*) e as obras (*érgon*). Conhecimento de si, dos outros e do mundo; diálogo como via primordial dos consensos possíveis cotejando os conflitos; e as obras como realização pessoal e comunitária na direção audaciosa, firme e aberta em direção ao devir.

Por isso, uma antropolítica possível também não se escusa de sua responsabilidade sócio-política e cultural: *uma poética da escuta*.

importante é que um dia, que não esteja muito longe, arqueólogos, revolucionários, visitas, obrigações, ganha-pão, nos deixem todos ir em busca do centro de nós mesmos.

Mounier

humanitas: a educação entre as estruturas de poder e a potência existencial

Mas quando vem o inverno eu dou e dou e dou. Agasalho muito.
Aconchego ninhadas de pessoas no meu peito morno.
E ouve-se barulho de quem toma sopa quente (...)
Não vê que isto aqui é como filho nascendo? Dói.
Dor é vida exacerbada. O processo dói.
Vir-a-ser é uma lenta e lenta dor boa.
É o espreguiçamento amplo até onde a pessoa pode se esticar.
E o sangue agradece. Respiro, respiro (...)
Se eu tivesse que me esforçar para te escrever ia ficar tão triste.
Às vezes não agüento a força da inspiração. Então pinto abafado.
É tão bom que as coisas não dependam de mim.
Tenho falado muito em morte. Mas vou te falar no sopro da vida.
Quando a pessoa já está sem respiração faz-se a respiração bucal:
cola-se a boca na boca do outro e se respira.
E a outra recomeça a respirar.
Essa troca de aspirações é uma das coisas mais belas que já ouvi dizerem da vida.
Na verdade, a beleza deste boca-a-boca está me ofuscando.

Clarice Lispector (1973: 75-76).

Um boca a boca que nos ofusca em sua beleza... ressuscitar, trazer à vida novamente frente à situação-limite de perder-se à morte do nada ou da massificação (que aqui é quase a mesma coisa). Assim, nossa mestra filósofa-escritora das

vísceras, Clarice Lispector, nos diz deste sopro de vida que se segue à percepção da dor do parto: filho nascendo, processo lento e doloroso de uma “*dor boa*”, como espreguiçamento que vai esticando os músculos, a carne, até romper as ligações últimas entre um ser e outro. Todo nascimento, além do ato físico, é um ato mítico de conquista, dor, separação, criação viva e reconciliação no colo que aconchega. Heroico (no sentido de quem cumpre uma saga) tanto para o filho como para a mãe. Vir-a-ser é assim, segundo ela, um espreguiçamento. “*E o sangue agradece*”, complementa ela, na fidelidade da autora aos fluxos vitais que a animam e que se convertem na matéria-prima de sua escritura. Circulação sanguínea, movimento, calor úmido que aconchega. Tal como o barulho de sorver a sopa quente.

E quem sorve a sopa? É aquela ninhada (existe expressão mais carinhosa para quem vive parindo filhos por aí?), ninhada de pessoas, que se aconchegam no “*peito morno*”... valor primordial de uma sensibilidade matril, da Grande Mãe mítica: dar-se, nutrir, proteger, com o próprio corpo, com o próprio leite, com o próprio calor, sem nenhum outro recurso ou simulacro que não a autenticidade de sua própria carne e alma. E por que tudo isso? Porque é inverno.

Clarice Lispector segue o destino dessas mulheres que nos aclaram a vida em lampejos de lucidez intensa, quase-transe, participação mística que revela... Lembrando Chiara de Assis, irmã franciscana no ato de doar-se, Clarice é quase-monja *clarissa*. Mas, ao mesmo tempo, sua obsessão com o íntimo, interno, visceral, que a faz colocar o dedo em nossas feridas abertas no ato de sua escritura, se desdobra dessa respiração intensa, peito arfante, peitoral, pectação... Lispector. Dessa respiração intensa brotam flores, florescem ideias e imagens a aquecer nossos invernos. Lírios em floração... Flor-de-Lis... Lispector.

Por que esse preâmbulo poético e visceral, mítico e obstetrício, acompanhado de Clarice Lispector?

Porque aqui se instala a problemática educacional e das relações de poder em profundidade e que dizem respeito ao destino do homem-massa, pasteurizado, tornado igual, homogêneo. Renato Treves, filósofo italiano, sintetiza as ideias de Ortega y Gasset sobre o homem-massa:

O homem-massa é o homem satisfeito de si mesmo, que não trata de melhorar porque se considera perfeito; é o homem que não tem dúvidas porque possui as ideias categóricas sobre tudo quanto acontece ou deve acontecer no universo; é o homem que não dá ouvidos a outros porque julga saber tudo quanto necessita; é sobretudo o homem que não quer dar razão e tampouco ter razão e se manifesta somente disposto a impor suas opiniões (...) o homem-massa se sentiria perdido se aceitasse a discussão. Declara, por isso, que é necessário terminar com as discussões e que se deve impor a própria vontade com a ação direta, esmagando toda força opositora (Mondolfo, 1967: 62).

Esmagar a força opositora pela própria força!

Estamos navegando em outros mares. Partilhamos uma concepção de educação, ampla e antiga, que remonta à própria etimologia do termo em sua raiz latina: *ex ducere* – o que significa dizer que *algo* é conduzido para fora, conduzido para o exterior, ajudado a *parir*... destino parideiro (*maiêutico*) do velho mestre Sócrates. Dar vazão à potência que se inscreve na corporeidade das pessoas.

Portanto, algo interno, profundo, que nos caracteriza a todos, pois que é nossa partilha com a espécie humana e, ao mesmo tempo, aquilo que mais nos diferencia em relação aos outros com quem convivemos, pois que é o mais específico dentro de nós, nossa condição de *pessoa* humana com seu próprio caráter, suas características, sua singularidade. A esta condição de possibilidade, essa potência interna, em nossa tradição latina, chamamos *humanitas*.

Porque se trata da percepção de que a educação possui um fim em si mesma e não se subjugam a finalidades instrumentais (exceto nas manipulações políticas e demagógicas). A educação não é um meio para atingir algo (educação *para* o trabalho, educação *para* a cidadania, educação *para* a terra, educação *para* a inclusão etc.). Ela própria é a finalidade última de suas práticas: trazer para fora a humanidade potencial que há nas pessoas (*humanitas*) – percebamos aqui, de passagem, que as crianças são também concebidas, nessa abordagem, como *pessoas*.

Assim, podemos entender educação como o faz a filósofa e educadora Beatriz Fétizon (2002: 103):

Formalmente, entendo que a educação é o processo e o mecanismo da construção da humanidade do indivíduo, ou da pessoa (como preferirem). Enquanto processo, a educação é pertença do indivíduo (ou da pessoa) – isto é, é o processo pelo qual, a partir de seu próprio equipamento pessoal (biofisiológico/psicológico), cada indivíduo se autoconstrói como homem. Enquanto mecanismo, a educação é pertença do grupo – é o recurso (ou o instrumento) que o grupo humano – e só ele – possui, para promover a autoconstrução de seus membros em humanidade (ou como homens). Se falo em construção, em autoconstrução de humanidade, fica claro que não entendo a humanidade como “dada”, ou “gratuita” – ou seja, não suponho que o simples fato de haveremos nascido como membros da espécie humana nos garanta que nos desempenhemos humanamente.

Nesse sentido, “a escola deve preparar em cada indivíduo o homem, formar seu intelecto e sua vontade, tornar atuante essa humanitas que se acha em estado potencial em cada um” (Mondolfo, 1967: 103).

Não basta termos uma constituição física humana para que nos diferenciemos dos outros primatas e mamíferos de que somos irmãos e primos. Nem tampouco a possibilidade de *raciocinar*, pois outros primatas também fazem isso em condições específicas. Nem mesmo a linguagem nos caracteriza, pois as baleias, os maiores mamíferos na Terra (e nas águas primordiais dos oceanos), têm linguagem mais complexa e melódica.

O que talvez nos caracterize é o fato de sermos, no dizer de Ernst Cassirer (1994), em seu *Filosofia das Formas Simbólicas*, um *animal symbolicum*: um animal capaz de simbolizar. Pois usamos no símbolo uma propriedade intrínseca do ser humano: o engendramento. Todo símbolo possui dois níveis simbólicos: uma casca superficial, que é a imagem em si, sua forma, seus contornos, seu caráter icônico; o outro nível simbólico é o seu sentido, pois todo símbolo traz em si, dentro de si, um sentido muitas vezes indizível e, por vezes, inapreensível, mas que intuímos, pois dialoga com nossa intuição, nossas histórias de vida, nossos universos de significação e, então, atualizamos o símbolo compreendendo-o. Em poucas palavras, a imagem engendra o símbolo.

Essa capacidade é estendida ao símbolo porque é uma estrutura análoga à própria constituição da pessoa humana: temos uma casca superficial, que é nossa pertença à espécie, nossa constituição mamífera, primata, com todos os seus instintos e racionalidades, nossa corporeidade. No entanto, essa corporeidade engendra uma potencialidade que vamos atualizando na construção diária e cotidiana de nossa personalidade: nossa *humanitas*, nosso *anthropos*, nosso *self* ou, simplesmente, o Eu mais profundo na construção da *pessoa*. Diz Berdyaev, um filósofo russo:

O eu é *posto* inicialmente; a pessoa é *proposta* (...) estas são características do *unitas multiplex* que se considera como essencial para a definição da pessoa. A pessoa é um todo, não uma simples soma. Ela é um fim em si, ainda que a escolha seja de um fim pelos outros. A faculdade de dispor livremente dos fins e a independência dos atos é que constituem a pessoa. (Berdyaev, 1936: 165 e 169).

Temos algo a realizar dentro de nós e, na maioria das vezes, nem nos damos conta de sua existência e potência. Isso não quer dizer que seja algo inato ou que seja essencialmente bom ou mau, como ocorre nas teorias ingênuas e acríticas, tanto do humanismo como do iluminismo ou das teorias comportamentalistas da última voga neo-behaviourista, travestidas de *programação neurolingüística*, *inteligência emocional*, *competências* ou de *qualidade total*.

Todo processo educativo, nessa perspectiva do *humanitas*, é um processo que visa trazer à tona o mais específico da pessoa: fazer com que ela seja ela mesma. Tarefa impossível sem um preâmbulo dialógico. Tarefa impensável sem uma paixão pelo humano, que é ponto de partida. Tarefa irrealizável sem o cumprimento de um destino comum: paixão pelo saber... *philo-sophia*, diriam os gregos. Mas esse saber feminino, caracterizado pela *sophia*, não é um conhecimento instrumental que se utiliza independentemente da própria pessoa e em relações de poder e dominação. Todo ao contrário, como já ressaltado por vários pensadores, é um *saber-sabor* que remonta à arqueologia culinária da *cognição*: cozer o alimento, depurá-lo, temperá-lo, transformá-lo, apropriar-se dele... para quê? Para compartilhar na mesa da

amizade. Podemos educar eruditos. No entanto, *educar* é um verbo que somente pode ser conjugado reflexivamente. Portanto, educar-se já é um ato sábio, pois o que se sabe foi aprendido na convivência com outro sábio ou sábia. Os sábios e sábias engendram-se.

Jamais teremos um projeto político-pedagógico que implemente uma resolução regulamentando um decreto que determine a produção em série de sábios na escola. De quantos anos se precisa para formar um sábio? Um dos fundadores e reitor da primeira *Universidade de Ciências Ancestrais da Amazônia Equatoriana*, no Equador, *Tzamarenda Naychapi*, líder da nação Shuar e também antropólogo, fez, precisamente, essa pergunta aos cientistas no Fórum Cultural Mundial de 2004, em São Paulo. De nada adianta registrar este conhecimento nas pedras, no papel, ou tatuar na pele: “*A forma escolhida para conservar as regras fundamentais da humanidade foi gravá-las para sempre nos sentimentos, nos pensamentos e nos sonhos*” (Naychapi, 2004).

Nessa perspectiva, a palavra é mais que sagrada, é *canto*:

A voz do mestre procura despertar ressonâncias no espírito do discípulo; mas só pode encontrar ressonâncias na medida em que esse espírito está disposto a aceitá-las. O mestre se preocupa em despertar ecos, mas não pode presumir que todos respondam com uma só inflexão e com a mesma entonação de voz; cada um responderá a seu modo; importante é que haja uma resposta (Mondolfo, 1967: 83).

E é essa resposta que se revela canto existencial de uma história de vida, *ladainhas da alma*, diria Bachelard. Isso reafirma a constatação de que um processo educativo autêntico não pode prescindir do diálogo, da paixão e da liberdade; isto é, da autonomia da pessoa em realizar-se, junto dos seus, em prol dos seus, na mais surpreendente *boniteza* de autonomia de que dizia nosso mestre Paulo Freire (1997) à sombra de uma mangueira, velha sábia dos quintais. A tutela só produz tutelados. A capacidade de escolher algo, de se posicionar no mundo e afrontá-lo, somente se aprende em situações de decisão, de afrontamento, de tomada de consciência. Portanto, não se *empresta* nem se *dá consciência* a alguém. Desperta-

se, revela-se, provoca-se, tenta-se trazer para fora, conduzir ao mundo, aquilo que é possibilidade, potência, devir...

Acaso, essa prática *maiêutica*, tão antiga como o próprio Sócrates, não camuflaria relações de poder também?

Vejamos o seguinte diálogo do velho mestre:

Não tens ouvido dizer – pergunta Sócrates – que eu sou filho de uma hábil e afamada parteira, Fenareta?

– Sim.

– E ouviste dizer, também, que me dedico à mesma arte?

– Isso não.

– Pois bem, sabe que essa é a verdade. Reflete no que concerne às parteiras e compreenderás melhor o que quero dizer... Não é natural e necessário que as parteiras conheçam as mulheres grávidas melhor do que as outras?

– Certamente.

– Além disso, as parteiras tem beberagens e podem com as suas bruxarias estimular os esforços do parto, ou, se quiserem, suavizá-los e facilitar o parto das que sofrem ao dar à luz e favorecer o aborto quando ocorra um feto prematuro.

– É certo.

– (...) Por outro lado, tenho em comum com as parteiras o ser estéril em sabedoria e pode-se censurar em mim o que muitos me censuram, isto é, que pergunto aos outros, porque não respondo nada a respeito de nada, por falta de sabedoria. E é esta a causa: o Deus impõe-me o dever de ajudar o parto aos outros, porém, a mim o impede. Não sou sábio, pois não tenho sinais de que minha alma haja dado luz, senão que os que estão comigo parecem no começo ignorantes, mas depois... fazem um progresso admirável... Contudo, é claro que nada aprenderam de mim, senão que são eles quem por si mesmos acharam muitas e belas coisas que já possuíam (*apud* Mondolfo, 1972: 59-60).

Parece-nos que fica evidente a força que esse trabalho parideiro tem sobre a reapropriação do aprendiz, sobre sua constituição como sábio de si mesmo e sobre *dar à luz* suas próprias ideias, sem que o iniciador/mestre/parteiro imponha suas próprias verdades como resposta. Nisto se constitui a *ironia* socrática: fazer,

através do diálogo, com que o interlocutor perceba e admita sua ignorância. A partir daí, o interlocutor constrói suas constatações com o recurso de sua própria racionalidade, mas já sem a soberba de antes.

Mas isso é vedado ao próprio Sócrates:

O que significa esta afirmação: ‘O Deus impede-me de parir’? Significa que a missão do mestre que o Deus impõe a Sócrates não se cumpre se as verdades não forem conquistadas ativamente pelos próprios discípulos, se não são filhas do espírito e se eles não as sentem como verdadeiramente suas. Só assim podem ter a plenitude do seu valor intelectual e moral, cognoscitivo e prático; e por isso a ironia socrática, que finge ignorância, não é uma mentira, mas uma obrigação imposta pela mesma missão sagrada de abster-se do ensino dogmático, um imperativo categórico para o verdadeiro mestre (Mondolfo, 1972: 60).

O verdadeiro mestre deve sempre duvidar de sua capacidade, mesmo quando essa capacidade é unanimemente reconhecida. Se ele achar que é *mestre*, deixou de sê-lo no mesmo instante (Gusdorf, 1987). Lembremos que Sócrates inicia sua saga na *polis* ateniense com a tarefa racional de fazer seus interlocutores *parirem* suas próprias ideias, atualizarem a *humanitas* de cada um; mas essa empreitada racional tem um caráter sagrado. Como adepto dos mistérios délficos, Sócrates utiliza a máxima do portal do templo de Apolo em Delfos: “*conhece-te a ti mesmo*” e “*age com moderação*”. Ainda que hoje nos pareça contraditório, a justificação da tarefa racional é uma devoção religiosa, no sentido mais profundo do termo: *re-ligare*, como disponibilidade para nos religarmos uns aos nossos outros. Possibilitar uma comunhão: *Baraka*, como o termo sufi presente em várias culturas diferentes com o significado de “*bênção*” (Fricke, 1992).

E isso sem dúvida nenhuma nos atordoa... O espanto deve ser o primeiro sinal da mobilização mais profunda de nossa (in)consciência. No diálogo registrado em *Mémnon*:

Oh, Sócrates!, antes de te conhecer, disseram-me que tudo o que fazes é criar dificuldades a ti mesmo e aos outros, à força de semear dúvidas em tua cabeça

e na dos outros. Pareces um torpedo marinho¹ que deixa aturdido os que o tocam. Tu me produziste um efeito semelhante: aturdiste-me a alma e já não sei o que te responder. Eu – responde Sócrates – sou semelhante ao torpedo, quando aturdido, posso produzir nos outros o mesmo aturdimento, pois não se trata de que eu esteja certo e semeie dúvidas na cabeça alheia, mas de que, por estar eu mesmo mais cheio de dúvidas do que qualquer pessoa, faço duvidar também aos outros (*apud* Mondolfo, 1972: 57).

Então, nos perguntamos: é possível que a escola eduque?

Sinceramente, temos dúvidas. E isso não representa qualquer concessão às teorias de desescolarização da sociedade ou da impotência da escola frente à sua natureza reprodutivista e burocrática. Muitos de nós fomos, em nossas trajetórias de paixão pelo saber, alunos da escola pública. Isso atesta a possibilidade de que haja, dentro da escola, como instituição humana, espaços de contradição, de que haja *bolhas experimentais*, no engajamento de seus educadores... e aqui preferimos chamar de *educadores* e diferenciá-los dos professores ou, simplesmente, funcionários públicos.

Não é a administração estatal da instrução, em si, a causa pela qual a prática didática resulta amiúde numa submissão da individualidade ao regime político dominante; a causa reside, sim, na substituição do Estado democrático, entidade jurídica que deveria ser uma garantia de liberdade para todos, por um regime, isto é, pelo domínio fanático e intolerante de uma facção, que quer submeter todos os cidadãos aos seus dogmas e interesses (Mondolfo, 1967: 59).

Das facções ideológicas, do embate que tínhamos na primeira metade do século XX, desenvolvemos, após a queda do Muro de Berlim e a apoteose do *fim da história*, o embate mais explícito entre as forças mobilizadoras dos movimentos sociais e a tendência tecno-burocrática com o regime racionalizador do espírito capitalista: submeter tudo à equação da economia de energia para um máximo de produtividade.

1 *Torpedo marinho*: nome com que se conhecia o peixe elétrico.

O perigo para a educação ativa e livre a que aspira a democracia não reside, pois, na instauração da escola de Estado, que é, aliás, consequência lógica da transformação da missão educativa em função pública, exigência essencial da própria democracia (Mondolfo, 1967: 59).

O perigo é a capitulação do próprio Estado à lógica tecno-burocrática em que a educação, no sentido em que estamos tratando, tornou-se tão somente uma figura de linguagem, uma retórica a ser exercitada nos palanques ou conteúdo na formação de novos quadros burocráticos. Uma pálida imagem perdida junto da *humanitas* no sítio arqueológico dos nossos sonhos.

Se o educador é o correlato do iniciador nas tradições míticas – pois o *“depositário das tradições sagradas, o mestre dos rituais de iniciação, o xamã, o feiticeiro, o curandeiro é o primeiro de todos os mestres do gênero humano de que se tem notícia (...) Todo professor primário é um feiticeiro; qualquer professor primário é um Sócrates. Laicizado, profanado, o magistério do espírito nem por isso é inteiramente dessacralizado”* (Gusdorf, 1987: 181-182) –, temos a recorrência das tentativas de despersonalizar o ensino na homogeneização e padronização do serviço prestado na figura do funcionário público.

No entanto, o funcionário público tem um caminho muito mais largo a percorrer para transformar-se em professor. Mesmo assim, *“podemos, certamente, substituir o professor por um livro, uma estação de rádio ou um gravador, e não faltam tentativas nesse sentido”* (Gusdorf, 1987: 27). O caminho se alarga ainda mais para a transformação do professor – mesmo aquele que é competente, bem formado, consciente, compromissado – em um *educador*. Trata-se de uma jornada existencial que ultrapassa em muito o escolacentrismo (Ferreira-Santos, 2005a) de que somos vítimas na maioria das vezes e, assim, deixamos de *oxigenar* a própria escola com outras experiências educativas (nos movimentos sociais, formas comunitárias de organização, nas sociedades tradicionais, nas culturas ameríndias etc.)

Por quê?

Porque, como instituição humana, a escola é capaz também de desumanizar, de docilizar, de infantilizar, de domesticar, de semear preconceitos e discriminações, de perpetuar as relações de poder nas atitudes mais banais e cotidianas no seu interior. Nos poupamos aqui dos exemplos vários que todos nós, habitantes da

paisagem escolar, conhecemos sobejamente, desde o poder exercido pelo vigilante do portão, pela inspetora de alunos, por professores, secretárias, diretores, supervisores, delegados, coordenadores, parlamentaristas e executivos. Herdamos uma sociedade oligárquica, escravocrata, machista e míope, baseada não no diálogo, mas na impostura da tradicional pergunta: *você sabe com quem está falando?*

Cabe-nos tentar elucidar o que fazemos com essa sociedade herdada e com a herança (muito melhor) de nossa ancestralidade, pensando o processo educativo das pessoas em construção que desfilam à nossa frente todos os dias no burburinho das salas de aula, pátios e corredores.

Somos herdeiros de uma pertença anarco-humanista natural-comunalista, tanto na vertente ameríndia como na vertente afro-descendente. O que isso quer dizer? Quer dizer que a cosmovisão que organiza nossa sensibilidade nessas duas vertentes se baseia numa estrutura social independente da figura do Estado e cujo princípio organizativo se lastra na figura da *Grande Mãe*, que se desdobra na companheira, amante, amiga, filha e na própria *alma* do homem, como ser biológico e como ser natural, identificado com a terra onde nascemos. Essa forma de organização, em harmonia com a natureza circundante (muitos milênios antes de qualquer discurso ecológico ou ecopedagógico), se desenvolve na ideia de organização comunal, onde os membros de tal comunidade são irmãos entre si, filhos de uma mesma mãe. Numa palavra: comunidade fraterna, anárquica (sem Estado) e autônoma – além de autossustentável. Aqui não se trata de utopia literária, mas de constatação etnográfica.

Essa herança sensível, que articula princípios bem concretos na produção de sua subsistência (muito distante de qualquer visão idílica e idealizada), é a força motriz da grande maioria de nossas revoltas populares, tragicamente reprimidas pela força do Estado, o qual não admite tais expressões de ousadia a colocar em xeque seu poder. E como diz Renato Russo, em uma de suas canções, repressões que vamos acumulando em nossa coleção de *“absurdos gloriosos”*.

Essa mesma herança afro-ameríndia se choca com a herança sociopolítica da matriz europeia, ocidental e capitalista, baseada na hierarquização social e política, numa igualdade jurídica formal, num discurso esquizofrênico que promete tudo aquilo que não quer realizar, num abstracionismo econômico cujos dividendos

são apropriados por uma parcela infinitamente menor da população enquanto 90% dividem os 30% restantes da riqueza nacional e arca com a totalidade de seu endividamento histórico e social.

Essa contradição estrutural, isto é, uma contradição que não decorre da má aplicação ou descuido de algum governante, mas que é parte da própria estrutura da sociedade, é a responsável pela reprodução das relações de poder estruturais no interior das relações humanas no cotidiano vivido por todos nós. Internalizamos essas relações de poder e as reproduzimos, mesmo sem termos consciência disso – principalmente, por não termos consciência disso. E é precisamente nessas circunstâncias que essas relações são mais perversas, pois elas são cotidianamente ensinadas às novas gerações nas nossas atitudes.

Podemos, de modo inverso, possibilitar o exercício do questionamento e a experimentação como forma de aprendizagem (diversa das servidões escolares) –aquilo que Freinet (1987) denominava de “*tatear experimental*”.

O professor precisa compreender que não deve ser o rígido instrumento para a execução de um programa imposto pelo regulamento, senão o espírito vivo que anima a escola e que não considera os alunos como recipientes passivos onde se devem despejar as doses impostas pelo regulamento; precisa compreender que deve procurar nos alunos os colaboradores da sua própria obra, as energias frescas a serem postas em atividade. Os alunos sentem-se empurrados para o mestre pelos impulsos espontâneos das suas necessidades espirituais; é necessário que o mestre não transforme para si mesmo e para eles os programas em prisão, mas que vá livremente ao encontro das aspirações juvenis, que as anime dando-lhes satisfação e que as desenvolva dando-lhes orientação; o mestre deve ser o timoneiro de uma nave que não deve carregar mercadoria morta, mas apenas uma tripulação de marinheiros capazes de navegar (Mondolfo, 1967: 103-104).

Ser capaz de navegar. Haveria maneira mais aventureira de incitar nossos alunos a lançarem-se ao mar das incertezas com uma nau construída com a quilha da curiosidade e a bússola, *agulha de marear*, do autoconhecimento, a conhecer o mundo e os outros? Não falamos aqui da relação de subordinação entre o timoneiro e a tripulação, pois que não existe. O que há aqui é uma rede de

solidariedade constituída pela paixão ao saber. Convivência humana a construir relações humanas sem certezas absolutas, nem juízo final, nem prova final.

Em plena Idade Média, preparando o renascimento, diz Giordano Bruno em seu *Spaccio della bestia trionfante*, antes de ser queimado pelos que obram sem contemplação:

Os Deuses deram ao homem o intelecto e as mãos, e o fizeram à sua semelhança, concedendo-lhe uma faculdade superior à dos animais (...) por isso determinou a providência que ele estivesse ocupado na ação pela mão e na contemplação pelo intelecto, de modo que não contemple sem ação e nem obre sem contemplação (*apud* Mondolfo, 1967: 30).

O realizar com contemplação, juntando a sensibilidade do intelecto à alma do artífice que cria constantemente, pode relativizar e amenizar em nós o efeito perverso das estruturas de poder que se propagam nas relações pessoais. Todo artífice tem o desafio de criar a partir da matéria com que trabalha, seja ela qual for. Tem a tarefa de trazer, para fora da substância, a criação que está contida nela. Trabalhar a pedra do mármore para libertar a escultura que dormita em seu interior, diria Rodin. Retirar, do silêncio do instrumento, a música que está contida nele, diria Monsieur de Saint Colombe. Despertar a temperança que se perdeu no interior do metal entre o ritmo do martelo e a constância da bigorna, diria qualquer ferreiro. Materializar a sandália que estava perdida no sono do couro dos curtumes, diria todo e qualquer sapateiro no velho Brás anarquista.

Curiosamente, Cálicles recrimina a Sócrates em *Górgias*: “Por todos os deuses! Não sabe falar senão de sapateiros, cardadores, cozinheiros, médicos, como se fosse esse o tema de nossa discussão”. E Alcebiades – em *O Banquete* – reconhece: ‘sempre fala de asnos de carga, ferreiros, sapateiros, curtidores’ etc.” (Mondolfo, 1972: 34, nota 13).

Essa recriminação, tão antiga como a própria história do Ocidente, esconde a *agulha de marear* da busca de coerência em nossas trajetórias educativas de quem foge da sombra da corrupção do poder: “os artífices conhecem o que fazem, na medida em que o fazem” (Mondolfo, 1967: 25).

direito à educação: além do texto e *aquém* do tecido

Os homens têm uma visão mais clara sobre
o que falta nas relações humanas
que da maneira correta de organizá-las.
Por isso, inclusive nos filósofos, é a injustiça
que põe em marcha o pensamento.

Paul Ricoeur (2000: 34)

Quando creíamos que tínhamos todas las respuestas,
de pronto, cambiaron todas las preguntas.

Mario Benedetti

Para tratar do direito à educação, articularemos algumas considerações para além dos textos legais – Constituição Brasileira (1988), da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172/2001 e Lei Nº 13.005/2014) – com o objetivo de verificar o quanto estamos *aquém* do tecido, ou seja, da trama social que deveria ser constituída solidariamente para suportar o direito efetivo à educação, tomando por referência a educação como prática simbólica basal e estruturadora dos direitos humanos.

os textos...

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define em seu art. 1º que a educação abrange os *processos formativos* que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; dessa concepção ampliada de educação, a própria LDB opera um corte, atribuindo-se a responsabilidade de disciplinar apenas (§ 1º) a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, devendo esta (§ 2º) vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Proclama ainda a LDB que (art. 2º) a educação, *dever da família e do Estado*, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em nossa carta maior, a Constituição Federal (CF), é clara a concepção de educação como *direito social*, assim como a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados (art. 6.o, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 26, de 2000). Em seu clássico art. 205, a mesma carta proclama ser a educação direito de todos e dever do Estado e da família, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sob os princípios de (art. 206):

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público

de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade.

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

A tais princípios, reforçados pela atual LDB (art. 3º), acrescentam-se ainda os princípios de:

IX – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

X – valorização da experiência extra-escolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Esse dever do Estado será efetivado mediante a garantia (art. 208 da CF) de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito (redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Além dessas ações, que deveriam garantir o cumprimento do dever do Estado em relação à educação, a LDB em seu art. 4º (item IX) menciona padrões mínimos

de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, a tônica mais recente sobre a qualidade do ensino oferecido ainda é encoberta pela necessidade de garantia do acesso ao ensino. A LDB (art. 5º) nos atesta que o acesso ao ensino fundamental é *direito público subjetivo*, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo; do mesmo modo rege o art. 208 da Constituição Federal (§ 1º), ao afirmar que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. Portanto, (§ 2º) o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Nesse sentido, é interessante e alarmante o estudo de Ferraro (2008), demonstrando que, “*se o povo cobrasse*”, o Estado brasileiro possui a dívida estimada (com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2005), para com as pessoas de 15 anos ou mais que não realizaram seus estudos em idade própria, a cifra astronômica de 316,4 milhões de anos de estudo devidos – uma média de quase três anos por pessoa.

Além dessas duas peças legais estruturadoras do ensino brasileiro, há ainda o *Plano Nacional de Educação*, (2001-2011) e, em sua nova versão PNE (2014-2024), antiga reivindicação dos educadores para tentar dar uma identidade ao sistema nacional e estabelecer diretrizes e metas mais concretas. Em síntese, o novo Plano tem como objetivos:

- universalizar a alfabetização e ampliar a escolaridade e as oportunidades educacionais;
- investir na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos;
- assegurar acesso pleno de crianças e jovens de 6 a 17 anos ao ensino fundamental e médio, inclusive com ampliação da oferta de educação profissional;

- reduzir as desigualdades e valorizar a diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade;
- valorizar os profissionais da educação;
- elevar a taxa de matrícula no ensino superior e na pós-graduação;
- ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Assim posto pelos textos, o direito à educação no Brasil se pauta especialmente pelo acesso ao ensino, tentando-se garantir a universalidade do ensino fundamental e, gradativamente, também do ensino médio. Embora se garanta a coexistência das instituições privadas, o ensino fundamental será gratuito no sistema público, constituindo-se em direito social e subjetivo. Mais recentemente, temos a tônica da qualidade do ensino e a necessidade não apenas do acesso mas também da permanência e do sucesso no sistema, para o qual se concentram mecanismos de aferição de índices e avaliação do rendimento dos sistemas de ensino. Nesse pormenor, encontram-se as ações como IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Prova Brasil, IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) etc.

Há que se mencionar, ainda no âmbito dos financiamentos para o sistema, a criação do FUNDEF e, posteriormente, sua substituição pelo FUNDEB, como Fundo de Valorização destinado à universalização da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), com a obrigatoriedade de 60% do montante destinado ao incremento salarial do professorado.

No âmbito paulista, o *Programa de Qualidade da Escola* (PQE, 2008) estabelece os cálculos para o IDESP – *Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo* –, segundo os critérios de desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam), inventariando, nesses termos, a qualidade do ensino no Estado de São Paulo. Ainda mais recente, o ingresso de professores, diretores e supervisores

na rede pública estadual exige, além do concurso público, a aprovação em um curso de formação. Durante o curso, inicialmente de quatro meses, os candidatos a professor recebem 75% do salário inicial da categoria. A *Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo* se vale também da estrutura da *Rede do Saber* de ensino à distância, combinada com atividades presenciais e práticas de sala de aula, utilizando-se das escolas da rede pública.

além dos textos...

O que percebemos até aqui nos textos e nas várias ações pontuais desenvolvidas no âmbito dos sistemas de ensino não pode nos iludir, não pode nos desviar de acompanhar o que emoldura a caracterização histórica, social e simbólica que é responsável, em última análise, por sua estruturação mais profunda, ou seja, o *contexto* dos textos.

De maneira muito genérica e sujeitos a esquecimentos e apagamento de nuances importantes, podemos dizer que na América Latina (em especial) sofremos, participamos e assistimos a um longo processo de:

Anos 50	industrialização e alinhamento econômico aos EUA
Anos 60	ajustes do alinhamento econômico com “segurança” – golpes civís-militares e tecnicismo pedagógico
Anos 70	consolidação do endividamento e endurecimento dos regimes militares
Anos 80	esgotamento financeiro e transições “democráticas”
Anos 90	adoção do Estado mínimo neoliberal no contexto da globalização e desemprego
Anos 2000	crise econômica mundial e recondução das democracias às minorias

Tal quadro, em tintas um pouco mais carregadas, talvez nos esclareça o imperativo econômico que vem (des)organizando as relações sociais e aumentando sobremaneira o abismo social, não mais entre pobres e ricos, mas entre miseráveis e excluídos do sistema e aqueles “*incluídos*” no sistema do selvagem capitalismo tardio, com algo em torno de 180 milhões de pobres na América Latina. Muito embora se possa verificar a diminuição do número absoluto de indivíduos abaixo da linha de pobreza, ainda há os históricos fatores de discriminação e desigualdade que comprometem algo em torno de 200 milhões de pessoas, índios e negros ou de origem afro-ameríndia, que são, precisamente, aqueles com menor perspectiva de alfabetização e escolarização, muito embora seja alardeado aos quatro ventos o aumento da cobertura da escolarização e sua oferta massiva.

No grupo de idade de 7 a 14 anos a taxa de escolarização no Brasil é de 97% (aproximadamente 26 milhões de estudantes adolescentes), enquanto na educação infantil já se trabalha com índices de 81% de escolarização das crianças entre 5 e 6 anos de idade (5 milhões de crianças), mesmo percentual de escolarização dos adolescentes entre 15 e 17 anos – o que não quer dizer que estejam frequentando o nível médio, pois nesse caso temos apenas 24,9% (IBGE, 2005).

Ao mesmo tempo, também segundo dados do IBGE (2005), somente 2,8% das famílias brasileiras com crianças de 0 a 14 anos tem renda *per capita* superior a 5 salários mínimos, frente a 38% de famílias que vivem com renda *per capita* de até meio-salário mínimo. Segundo os dados do Programa Bolsa Família, são 11 milhões de famílias atendidas – algo em torno de 53 milhões de pessoas – o que nos leva à constatação, em 2010, de cerca de um em cada quatro brasileiros a depender da Bolsa Família para sobreviver.

Outro dado importante é a redução do analfabetismo. Se comparado com a cronologia que demarcamos anteriormente, desde os anos 50, temos:

Taxas de analfabetismo na América Latina (em %)								
Pais	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2005	2010
Argentina	14	8,6	7,0	5,6	4,3	3,2	2,8	2,4
Bolívia	-	-	42,5	31,3	21,9	14,6	11,7	9,4
Brasil	51	39,4	31,6	24,0	18	13,1	11,1	9,6
Chile	20	16,4	12,4	8,6	6,0	4,2	3,5	2,9
Cuba	-	-	10,7	7,5	4,9	3,3	2,7	2,1
México	43	34,6	26,5	18,7	12,7	8,8	7,4	6,2
Nicarágua	-	-	45,5	41,2	37,3	33,5	31,9	30,3
Uruguay	-	9,5	6,7	5,0	3,5	2,4	2,0	1,7
Totais	-	-	26,3	20,0	14,9	11,1	9,5	8,3
Fonte: CEPAL/CEPALSTAT & Gentili, 2009								

Os números que vemos aqui são resultantes do conceito econômico de escolarização, expresso na garantia do “*acesso*” aos sistemas de escolarização, enfatizado pelo Banco Mundial e seus economistas de plantão, nos alinhamentos específicos de cada país, e vai no sentido contrário ao de uma concepção humanística baseada na ideia de educação como estruturadora dos direitos humanos:

O controle do vocabulário é uma arma, não uma questão de estilo. A expressão “acesso à educação” desvanece a diferença entre uma educação gratuita e uma educação acessível somente mediante o pagamento de um direito de matrícula; esta diferença é essencial desde a perspectiva dos direitos humanos porque o livre comércio não contempla nenhuma salvaguarda para os direitos dos pobres. A expressão preferida pelos economistas, a saber, “acesso à educação”, reforçada pela ideia de uma educação não gratuita, ou “gratuita”, ou o uso do termo “equidade” em lugar da igualdade, faz recordar as palavras de John Maynard Keynes sobre a poderosa influência dos economistas ainda quando se equivocam. (Tomasevski, 2004: 7).

Dessa forma, entendemos que a tônica recente na qualidade do ensino se restringe à “*permanência*” e ao “*sucesso*” nos sistemas – o que, por si, já pressupõe uma estrutura interna ainda seletiva e discriminatória sobre aqueles que não detêm as senhas de um repertório cognitivo e cultural adequado à escola. Novamente, temos aqui:

um labirinto de intermináveis reviravoltas, onde só os eleitos conhecem o caminho de saída, enquanto os pecadores – negros, indígenas, pobres, imigrantes, camponeses, jovens, trabalhadores, desempregados, mulheres, meninas, famintos e famélicos de comida e justiça social – embarcam no percorrer uma trajetória pedagógica marcada por um fracasso anunciado ao que só aspira contradizer a sorte (Gentili, 2009:45).

O modelo econômico que pressupõe a educação como fator de desenvolvimento na velha teoria do capital humano não escapa ao pensamento linear e mecânico de uma proporção entre a oferta massiva expressa numericamente (aumento do número de vagas, aumento do número de escolas, aumento do número de professores, aumento dos índices etc.) e o desenvolvimento tecnológico e produtivo, descuidando das várias mediações sociais que cabem nesse universo complexo. Além de não conseguirem dar conta, nem técnica, nem teoricamente, do desenvolvimento social.

Aqui é possível, então, tratarmos de uma escolarização fatal, pois que embute em seus mecanismos internos os fatores de seleção, discriminação e exclusão social que, anteriormente, nos quadros de ditadura militar, eram mais claros e identificáveis. A exclusão da escola – hoje reduzida pela oferta numérica e cobertura – se espalha para a *exclusão dentro da escola* através dos mecanismos de repetência, o atraso dos anos ideais de estudo (em 2005, 64% dos que tinham 14 anos de idade estavam atrasados em relação à série que deveriam estudar), o desestímulo e abandono da vida escolar frente ao fracasso do ideário “*redentor*” da profissionalização, a descontinuidade dos estudos no nível superior, e mesmo no exercício da cidadania que escorre pelos bueiros da produção da miséria.

Esse quadro contraditório entre a oferta massiva de escolarização e a situação ainda grave do empobrecimento dos países latinoamericanos, num contexto mais amplo de recessão econômica, nos leva a pensar com Gentili numa “*universalização sem direitos*”:

Entendo por *universalização sem direitos* o processo de acesso à escola produzido num contexto de piora das condições necessárias para que a permanência em dita instituição permita efetivar as dimensões atribuídas e reconhecidas ao direito à educação desde 1948. Afirmar que o processo de universalização da escola na América Latina não cumpre com os requisitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos é algo muito mais grave do que anunciar uma inconsistência jurídica bastante evidente no exercício de frustração que supõe as efemeridades de qualquer pacto ou tratado internacional de direitos humanos. Houve expansão da escolaridade, o que é uma notícia extraordinária pelas suas implicações democráticas, mas o direito à educação dos latinoamericanos continua sendo negado, ante a persistência de fatores que impedem o desenvolvimento de suas condições plenas de realização (Gentili, 2009:36).

Essa universalização sem direitos é o fator predominante na produção da miséria social e epistemológica, da massa de trabalhadores desqualificados num contexto de biotecnologia avançada, de analfabetos funcionais, de barbáries e aumento da violência dentro e fora dos muros escolares.

Se ampliarmos nosso escopo de análise, podemos notar a confirmação desse imperativo econômico sobre a educação desdobrando-se em sua mercantilização, ao verificarmos que ainda há 91 países no mundo em que a escolarização básica ainda é sujeita a taxas de matrícula e/ou mensalidades, reduzindo ainda mais a possibilidade de que grandes camadas sociais consigam, ao menos, o “*acesso*” à escolarização:

Países no mundo que cobram matrícula e/ou mensalidades no ensino fundamental

África	Ásia	Europa oriental e Ásia central	América do Sul e Caribe	Oriente Médio e África setentrional
África do Sul Angola Benin Burkina Faso Burundi [Camarões] Chade Congo Costa do Marfim Eritreia Etiópia Gabão [Gâmbia] Gana Guiné Guiné-Bissau Guiné Equatorial Lesoto Libéria Madagascar Mali Mauritânia Moçambique Namíbia Níger [Nigéria] República Centro-Africana [Quênia] Ruanda Senegal Serra Leoa Sudão Suazilândia [Tanzânia] Togo [Uganda] [Zâmbia] Zimbábue	[Bangladesh] Butão Camboja China Cingapura Fiji Filipinas [Índia] Indonésia Laos Malásia Maldivas Mongólia Míamar Nepal Paquistão Papua Nova Guiné Vanuatu Vietnã	Armênia Azerbaijão Bósnia- Herzegovina Bulgária Geórgia Macedônia Moldova Quirguistão Rússia Sérvia e Montenegro Turquia Turquistão Ucrânia Uzbesquistão	Colômbia Granada Haiti Jamaica Nicarágua Paraguai Peru São Vicente e Granadinas Santa Lúcia Suriname Trinidad e Tobago	Djibouti Egito Emirados Árabes Unidos Israel Líbano [Quatar] Sudão Iêmen

Fonte: Tomasevski, 2004 (entre colchetes os que se comprometem a eliminar a cobrança)

A cobrança de matrículas e/ou mensalidades nesses países se destina à manutenção do próprio sistema, ao pagamento de professores, material didático, infraestrutura, livros etc., conforme orientações do Banco Mundial, numa perspectiva de privatização do ensino. Embora haja o consenso de que o ensino

primário deva ser gratuito, muitos desses países levam em consideração também a liberdade dos pais de escolher a forma de educação dos seus filhos, garantia também assegurada na Declaração dos Direitos Humanos. A triste realidade é que somente os filhos de famílias mais abastadas exercem de fato e de direito essa escolha, ficando os mais pobres à mercê do monopólio estatal sobre a educação – que, por sua vez, delega às autoridades municipais e/ou locais a responsabilidade sobre as unidades escolares. Nesse caso, o investimento no sistema educacional se revela cada vez mais perverso em seus resultados. É o que afirma Katarina Tomasevski (1953-2006), relatora especial da ONU para o Direito à Educação (no período 1999-2004):

Sistemas educativos que contam com muitos recursos podem ser defeituosos se não conseguem pôr fim à transmissão entre gerações do racismo ou da xenofobia; a educação baseada na segregação pode ser defeituosa por fomentar a desintegração social ou os conflitos intercomunitários (Tomasevski, 2004: 25).

E ainda que pareça anedótico, segundo Tomasevski, é o caso de livros didáticos no Afeganistão, em que o cálculo aritmético se faz com a proposição de eliminação de comunistas.

Como exemplos, podemos citar os sistemas com indicadores muito positivos de escolarização, mas altamente ideologizados, como na China (que continua sendo maoísta-leninista), além de Venezuela e Cuba; sistemas com matrículas pagas, como Congo e Angola, onde a alternativa dos meninos é trabalhar como soldados e a alternativa das meninas é tão somente o matrimônio; sistemas também como no Líbano, onde o custo das famílias para subsidiar a educação básica se justifica aos meninos, mas não para as meninas; sistemas como o de Ruanda, que incitam os escolares de 10 anos de idade ao genocídio (três ex-ministros são processados pelo Tribunal Penal Internacional). Para algumas comunidades indígenas na América Latina, a educação oficial se transforma em genocídio cultural.

Por isso, a crença ingênua na ação benéfica dos sistemas escolarizados, ou o “*escolacentrismo*” (Ferreira-Santos, 2005a), não deveria assumir, de maneira acrítica, o horizonte das ações educativas:

Uma razão importante é a suposição de que a escolarização é um fim, em lugar de meio, da educação, e a suposição, todavia ainda mais perigosa, de que qualquer tipo de educação é boa para as crianças (Tomasevski, 2004:24).

Mesmo a existência de tentativas de pactos internacionais naufragam frente ao discurso e prática do “*consenso geral*” praticado pela ONU, que minimiza a necessidade de ações enérgicas em vários países, além da coerção dos organismos econômicos (Banco Mundial à frente) e a própria inviabilidade da expansão da escolaridade básica gratuita nas condições aqui mencionadas.

No caso brasileiro, em que a universalização se faz em termos numéricos, a vocação antidemocrática, patriarcal, latifundiária, segregacionista, discriminatória da sociedade brasileira transporta para o universo escolar, em sua segmentação, processos que melindram a consecução desse direito fundamental que é o da educação.

Por exemplo, com uma educação privada que atende aos interesses propedêuticos de uma elite (10% da população que detém 70% da riqueza nacional) para acesso à qualidade das universidades públicas e uma educação estatal aos demais (90% da população que divide os 30% restantes) que, em sua inércia burocrática, não cumpre com sua função pública, apesar dos “*avanços*” pontuais de projetos isolados que são propagandeados pela mídia governamental.

Mesmo quando as ações se voltam para a formação de professores (inicial ou continuada), a tônica econômica se sobrepõe, apelando aos números absolutos de matrícula, ou contratação e/ou capacitação em serviço com uso de recursos virtuais de educação à distância (mais econômicos). Nesse aspecto, há que se mencionar a crescente falta de autonomia dos professores que acompanha as tendências mais recentes, sobretudo no Estado de São Paulo, onde – sob a escusa da formação deficiente – se adotam “*jornais*”, “*revistas*” e, agora, manuais escolares (livros didáticos) que comportam o conteúdo a ser ministrado, as atividades, as formas de avaliação etc., numa retomada muito pouco maquiada do mesmo velho tecnicismo adotado pelos acordos MEC-USAID, nos anos 60, que redundaram na reforma universitária (Lei 5540/68) e na reforma do ensino de primeiro e segundo graus com profissionalização compulsória (Lei 5692/71). O descalabro

da opção centralizadora, cerceando a autonomia do professor, pauta-se pela mesma lógica de racionalização econômica do sistema: “*menor dispêndio de energia e maior produtividade*”. Assim sendo, pairam dúvidas na ideia de uma *escola de formação de professores* (em quatro meses) – no caso paulista – além do concurso público, tendo em vista a tônica possível de formação de “*aplicadores de programas*” pré-estabelecidos e não de professores autônomos, cumprindo o velho sonho de Skinner nas “*instruções programadas*”.

Dessa forma, a obtenção de melhores “*índices*” de qualidade do ensino não diz respeito nem a mudanças atitudinais, muito menos a valores aprendidos, convivências plurais, aprendizagens sociais e nem construção e exercício da dignidade da pessoa humana. Os parâmetros são a língua materna (português) e o domínio matemático. A razão do cálculo continua sendo o investimento aluno/ano e a lógica redistributiva na ordem das matrículas.

aquém do tecido...

Para tentarmos chegar aos níveis da trama social, para além do texto legal, compreendendo o contexto sociopolítico e econômico já mencionado, verifiquemos o sentido da palavra *justiça* em uma de suas direções possíveis. Esclarece-nos Paul Ricoeur (1913-2005), filósofo hermeneuta, personalista existencial:

A ideia de justiça. Esta é uma conquista da razão, a meio caminho da prática cotidiana (...) e do fundo mítico de que emerge lentamente essa ideia – como se comprova nos pré-socráticos gregos, na tragédia de Ésquilo e de Sófocles e nas defesas dos grandes oradores atenienses. Estas conotações sagradas são tão fortes que se perpetuam até as sociedades secularizadas (Ricoeur, 2000:34).

Assim é que a ideia de justiça não se esgota nos sistemas judiciais que suscitam a própria ideia de justiça.

Se pensarmos que a justiça (baseada na distribuição e igualdade) na prática social se identifica com o aparato judicial de uma sociedade que se caracteriza como Estado de Direito (Ricoeur, 2000: 20), suas circunstâncias são parte da atividade

comunicativa em que se confrontam interesses ou direitos opostos a serem julgados por uma instância superior, cuja decisão pode se impor pela força pública em seus canais de realização (tribunais, polícias etc.). Isso confirma o *formalismo* (p. 22) da justiça, a princípio não como defeito, mas como principal virtude da justiça em sua obrigatoriedade de imparcialidade frente aos litígios: “a amizade tem frente a si um ‘próximo’; a justiça, um ‘terceiro’. Assim, o outro da justiça não é o outro da amizade, senão o ‘cada um’ de uma distribuição justa.” (p. 37). No entanto, quando se trata de confrontar o *justo* com o *igual*, historicamente, vemo-nos em situação incômoda:

No plano judicial essa equação é de fácil justificação: tratar de maneira semelhante os casos semelhantes. É o princípio mesmo da igualdade de todos ante a lei. Mas, o que acontece com as distribuições claramente desiguais em matéria de benefícios e de propriedades, de autoridades e de responsabilidade, enfim, de méritos? (Ricoeur, 2000: 22-23)

Aristóteles é o primeiro a responder, com a distinção entre a *igualdade aritmética* (distribuição econômica dos bens) e a *igualdade proporcional* (distribuição social dos bens) em que se pede que o aumento da vantagem do mais favorecido seja compensado pela diminuição da desvantagem do mais desfavorecido. John Rawls, em sua *Teoria da Justiça*, sintetiza e atualiza essa última igualdade com o argumento do *maximin*: “maximizar a parte mínima” (p. 23). Portanto, trata-se de uma igualdade “não entre duas coisas, senão entre duas relações” (p. 39).

Aqui se manifesta claramente a dificuldade entre a expansão da escolarização como direito à educação e a sua consecução como direito humano fundamental, pois que no interior da escolarização são subsumidos os processos sociais de discriminação de gênero, etnia, origem regional e classe social. Dessa forma, uma suposta equalização teórica do problema estaria na maximização da qualidade ofertada precisamente aos segmentos sociais mais desfavorecidos, já que os demais fazem uso da iniciativa privada para, posteriormente, usufruírem da qualidade do sistema de ensino superior *gratuito*.

Mas, como realizar essa tarefa? Como os pobres herdarão o Reino dos Céus? Como entrar no labirinto, matar ao Minotauro e ainda sair ileso? De que Ariadne, luminosa, virá o novelo de lã a guiar-nos na escuridão?

O direito à educação se revela assim a quimera de um sistema que consagra a distribuição desigual dos benefícios educativos como o resultado natural de um mercado que premia e castiga os indivíduos em virtude de seus supostos méritos cognitivos e de suas vantagens econômicas herdadas ou adquiridas. Uma quimera que ganha o rosto de bela sereia ou de petulante monstro, segundo seja o lugar desde o qual nos toque a sorte ou a desgraça de observá-la (Gentili, 2009:44).

Uma alternativa talvez seja a mudança possível na própria concepção de educação – de início na base cotidiana das unidades escolares para depois alçá-la aos plantéis definidores de políticas públicas – deixando de lado seu viés economicista e de mercadoria para entendê-la como *prática simbólica basal* (sem a qual não se inicia a humanidade no próprio ser humano [Ferreira-Santos, 2008]) e como *direito humano fundamental* e estruturador dos demais direitos humanos.

No artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) lemos que:

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada a seus filhos.”

A Constituição Federal, em seu art. 4º, assume que o Brasil, nas suas relações internacionais, se regerá, inicialmente, pelos princípios da independência nacional e, em segundo lugar, pela prevalência dos *direitos humanos*. No entanto, a relação entre educação e direitos humanos no Brasil é muito tênue, e muito recente a instituição de uma Cátedra da UNESCO para os Direitos Humanos.

Em nosso país vizinho, Uruguai, sua recente *Ley General de Educación* (lei no. 18.437), aprovada em dezembro de 2008, explicita em seu art. 1.o: “*Declara-se de interesse geral a promoção do gozo e o efetivo exercício do direito à educação, como um direito humano fundamental. O Estado garantirá e promoverá uma educação de qualidade para todos os seus habitantes, ao largo de toda a vida, facilitando a continuidade educativa.*”

Ao que se reforça ainda o art. 4: “*A educação terá os direitos humanos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição da República e no conjunto dos instrumentos internacionais ratificados por nosso país, como elementos essenciais incorporados a todo momento e oportunidade às propostas, programas e ações educativas, constituindo-se num marco de referência fundamental para a educação em geral e em particular para os educadores em qualquer das modalidades de sua atuação profissional.*”

Essa explicitação da base da educação como direito humano fundamental e estruturador dos demais direitos humanos – pois que sem a educação não se tem acesso nem à existência do direito e nem à exigência de seu cumprimento – é dirigida no texto legal com especial ênfase aos educadores.

Assim sendo, parece salutar lembrar que ante a potência das massas e o poder instituído do Estado e suas formas burocráticas temos sempre no cotidiano a mediação das pessoas concretas em suas existências a pôr em funcionamento as *grandes estruturas*. Ainda que reféns de um ou outro polo no campo de forças da vida, temos a possibilidade de incrementar o *complexo da existência* com nossas convicções, atitudes e compromissos.

Complexo deriva do latim *complexus*, que quer dizer *tecido junto, entramado* ou, ainda, *encontro, amor, afeição*. São direções de sentido que se ampliam numa *intelecção amorosa* das origens. E se distingue completamente do termo *complicatus* (intrincado, obscuro).

Nesse sentido, abre-se a possibilidade de que as ações, no interior da escola, se pautem pela concepção de educação como prática simbólica e como direito humano fundamental, frente aos imperativos economicistas em voga tanto no aparelho estatal como na sociedade, na qual estão acriticamente difundidos.

Assim, essas ações podem entrar no cotidiano a gestação dos projetos pedagógicos das unidades escolares para que, inversamente ao mais comum das políticas públicas, que é sua implementação sempre hierárquica, de cima para baixo (dos gabinetes para a sala de aula), se possa agir no sentido de difundir, esclarecer, exercitar e exigir o cumprimento dos direitos humanos fundamentais no chão da escola – o que já é início de um deles.

A mensagem mais importante é que o mero acesso às instituições educativas, que pode ser difícil na prática, não basta para realizar o direito à educação, senão que esta requer a existência de uns direitos individuais a educação juridicamente exigíveis, assim como de salvaguardas para os direitos humanos na educação e sua utilização para o desfrute de todos os direitos humanos mediante a educação. (Tomasevski, 2004: 27, grifos da autora).

Nessa trama social do cotidiano, podemos assumir o que falta ao Estado e aos organismos internacionais: mirar nos olhos daqueles que abstraímos em estatísticas e no mundo unidimensional das lógicas econômicas, políticas e fundamentalistas – o outro, a criança, o jovem, o adulto, a mulher, o negro, o índio, o imigrante.

Nesse confronto cotidiano complexo (*tecido junto, no encontro*) é que podemos, talvez, a depender de nossa disposição, liquidar a dívida que possuímos com nossos ancestrais (*sermos nós próprios*) e a dívida educacional que temos com as novas e velhas gerações: por termos conseguido *furar* o cerco da escolarização e fazer valer nosso direito humano à educação e de exercício da profissionalidade, devemos provocar nesses outros a mesma índole, a mesma busca e a mesma realização. Essa é a matéria-prima de todo educador e educadora. Lembrando Georges Gusdorf: “o mestre expõe a matéria e se expõe”. Aqui parece residir a *eficácia democrática* mais contundente no plano real das pessoas e das comunidades.

Desse modo, sem sentimentalismos baratos ou moralismos fundamentalistas, percebemos que “as ideias de reconhecimento, de solidariedade e de mútuo endividamento podem somente ser percebidas como um ponto de equilíbrio instável no horizonte da dialética entre o amor e a justiça.” (Ricoeur, 2000: 24).

Encerramos essas reflexões com um *koan* taoísta chinês, uma dessas “*parábolas que reorientam desorientando*” (Ricoeur, 2000: 31), pois que os *koan* tratam de pequenas histórias que têm a função de incrementar o diálogo do discípulo com ele mesmo através da mediação do mestre. E este nos parece extremamente pertinente às reflexões sobre a educação como direito humano fundamental. É o *koan do chá*.

Certa vez, estavam o mestre e seu discípulo sentados à beira do caminho na frente do templo e o mestre se encarregava de ensinar-lhe, cuidadosamente, a arte de servir o chá. Num determinado momento, passou por eles um jovem viajante com uma mochila às costas e comentou com ambos que aquele templo era demasiadamente velho e que necessitava de reformas urgentes. Como alguém poderia viver naquelas condições? O velho mestre sorriu e disse ao jovem viajante: “– *É verdade! Aceita uma xícara de chá?*” e inclinando-se ao viajante estendeu-lhe a xícara, carinhosamente, entre as duas mãos calejadas. O viajante bebeu satisfeito o chá e se foi.

O jovem discípulo olhou e nada disse. No momento seguinte, uma moça que passeava pelo caminho, ao defrontar-se com o templo, comentou com ambos que aquele lugar era especialmente belo e transmitia uma paz enorme. Disse ainda que ambos eram privilegiados por viverem em tal atmosfera de serenidade. Ao que o velho mestre, inclinando-se à moça, com a xícara de chá entre as duas mãos, disse novamente: “– *É verdade! Aceita uma xícara de chá?*”

Mais ao fim da tarde, outro senhor, de mais idade, aproximou-se da dupla ainda sentada e praticando à beira do caminho e pôs-se a exclamar que a reverência aos ancestrais deveria fazer com que o templo fosse melhor cuidado para abrigar os famintos de paz, pois se tratava de lugar belíssimo. O velho mestre disse: “– *É verdade! Aceita uma xícara de chá?*” e estendeu a mesma xícara solidária ao homem.

Depois que este saiu satisfeito, o jovem discípulo não se conteve e perguntou ao mestre em tom de indignação: “– *Mestre! Como posso saber qual é a verdade se vós concordais com as ideias contraditórias de todos que passam por aqui?*”

O velho mestre sorriu novamente e estendendo as duas mãos com a xícara de chá entre elas, inclinou-se ao discípulo e respondeu: “– *É verdade! Aceita uma xícara de chá?*”

breve história das políticas educacionais no século XX

O que tem a ver tudo isso com o anarquismo? Simplesmente, que o socialismo de tradição marxista, isto é, o socialismo de Estado, se distanciou tanto das sanções religiosas e foi conduzido a tão lastimosos subterfúgios em sua busca de substitutos para a religião, que por contraste o anarquismo, que não carece de tensão mística, é em si mesmo uma religião [re-ligare], isto é, não é desatinado supor que do anarquismo possa surgir uma nova religião [re-legere]. Durante a guerra civil espanhola, a muitos observadores, os impressionou o religioso ardor dos anarquistas. Neste país de renascimento em potência, o anarquismo inspirou não somente heróis mas até santos, uma nova raça de homens [e mulheres] cuja vida está consagrada, na imaginação sensível e na prática, à criação de um novo tipo de sociedade humana.

Herbert Read (1978: 54).

Se o crescimento físico fosse limitado por qualquer meio artificial, tal fato seria qualificado de monstruoso. Também a limitação do desenvolvimento de sua sensibilidade, do seu desenvolvimento intelectual, moral e afetivo, anulando o seu potencial criativo seria lógico considerar-se uma monstruosidade.

No capitalismo esse absurdo se dá em todas as instâncias da vida social e ninguém considera isso um absurdo, somente os anarquistas (...)

Há assim um ímpeto utópico... é preciso muito sonho, muito desejo, muita crença nas possibilidades de cada um e na de todos para que possamos superar os obstáculos, vencer as dificuldades, construir possibilidades remotas, tornar em ato o que parecia um sonho impossível. A história do anarquismo é, como dissemos, pontilhada destes atos de lucidez, paixão, heroísmo e amor que sempre foram e serão muito gratificantes para os que viverem tais momentos de plenitude libertária.

Jaime Cubero (1997)

É impossível retomar minimamente uma, mesmo que breve, história das políticas educacionais no Brasil, ao longo do século XX, sem as derivas em torno das práticas do pensamento libertário e sua resistência às estruturas patriarcais e latifundiárias no âmago da sociedade brasileira – e que permanecem até hoje naquilo que podemos denominar de “arquétipo da Casa Grande”. Algo que caracteriza a circulação do pensamento libertário no Brasil e a existência (mais ou menos breve) de experiências concretas de pedagogia libertária é a sistemática repressão, censura e perseguição que se impõe sobre estes homens, mulheres e crianças. Em nossa coleção histórica de “absurdos gloriosos” – parafraseando Renato Russo – a imagem do ser anarquista se *colou* no repertório das sombras que devem ser extirpadas. Nesta tarefa se somam em conluio liberais, neoliberais e marxistas disseminando a torpe ideia de que a anarquia e o anarquismo são sinônimos de *bagunça, desordem, barbárie*.

Se pensarmos de maneira mais plural, isto é, a partir de uma postura de *pluralismo epistemológico*¹, num esforço *convivial* de aprendizagens recíprocas, temperado com um molho de paixão e intelecto, de razão e amorosidade, de fraternidade e engajamento, de conhecimento e experimentação artística, de curiosidade e respeito, poderemos encontrar ingredientes muito propícios para uma experiência autogestionária.

De maneira muito didática, o pensamento libertário se estrutura em torno de quatro convicções:

- a) é impossível ser livre sem o conhecimento;
- b) é possível o ser humano se organizar livremente de maneira autogestionária;
- c) o poder corrompe as relações humanas²; e
- d) a democracia participativa é uma utopia a ser construída.

1 “O pluralismo que caracteriza o movimento anarquista é condizente com a natureza humana. A máxima igualdade é aquela na qual cada um possa exercer plenamente sua diferença.” (Cubero, 1988: 8).

2 “Os anarquistas sabem, e todos os estudos históricos o demonstram, que o exercício desse poder corrompe seus detentores que acabam sempre por exercitá-lo em benefício próprio, de uma forma ou de outra, em diferentes graus, sempre em detrimento do povo (...) ‘Não há pior heresia do que a de que o cargo santifica quem o exerce’, diz o testemunho insuspeito de Lord John Acton [citado por Herbert Read]” (Cubero, 1988: 04).

Destas convicções se depreende que eu necessito ter, no mínimo, o mesmo nível de conhecimento que o meu opressor (econômico, social, simbólico, político etc.); caso contrário, não consigo exercer minha liberdade. Em segundo lugar, depreende-se que não necessitamos da figura autoritária e paternalista do Estado e seus *penduricalhos* (aparelhos) ideológicos (escola, instituições religiosas e meios de comunicação), repressores (polícia, exército, sistemas penitenciários e jurídicos) etc.

Em terceiro lugar, que a articulação dos grupos humanos deve se exercitar em rodízio de tarefas e funções que permitam o exercício de todos sem apropriações e usurpações de poder. E, por último, que a democracia representativa, baseada no mecanismo eleitoral e partidário, é uma farsa que alimenta o sistema social em que vivemos, sobretudo o “modelo norte-americano” de democracia.

Entendemos como anarquia a organização nascente que se mantém a partir da intercomunicação e cooperação dos seres constitutivos do todo. Ela é indispensável à constituição de qualquer organismo, mesmo quando este lhe impõe seu comando, seu controle centralizado e hierárquico. É necessário compreender que o grande problema de uma organização viva consiste em ser capaz de afrontar os acasos, os erros, as incertezas, os perigos. O importante não é, somente, se adaptar, mas também apreender, inventar, criar. Essa componente anárquica e pluralista é necessária a toda organização complexa, tanto na esfera biológica quanto na esfera antropológica (Morin, 1988: 14).

Para tanto, qualquer perspectiva de mudança ou transformação social não pode prescindir de uma reforma ou revolução que se inicia no interior de nós mesmos. Como dizia Mahatma Gandhi, temos que ser, nós mesmos, a mudança que pensamos para o devir. Assim, ele conseguiu mobilizar seu país para a independência. Não me parece ser fato desprezível ou episódico. Além do imperativo ético de abandonar a esquizofrenia reinante entre “discurso” e prática cotidiana, esta busca de coerência existencial-comunitária³, exige a mediação

3 Sobre o importante teórico, militante e educador anarquista, o sapateiro Jaime Cubero (1927-1998), um dos re-estruturadores do CCS – Centro de Cultura Social, centro anarquista na antiga rua Rubino de

entre polos até então antagônicos numa dialética-sem-síntese, recursiva, em que os polos começam a ser pensados e vividos de maneira contraditória, complementar e simultânea (mestre/aprendiz, homem/mulher, adulto/criança, eu/outro, conhecimento/arte etc.). Do fundamentalismo da identidade que subordina exteriormente os resultados passamos à pluralidade da *unicidade* que irmana os processos. De uma perspectiva linear, evolucionista, passamos a sentir, pensar e viver pela circulação ontológica e existencial. Ou resumindo numa única palavra de criança: *ciranda*.

Não nos admira que no Brasil somente a partir da década de 1940 é que o povo vai à escola. Este equipamento, dito, *civilizacional* sempre serviu a uma elite ora oligárquica, ora estatal, ora pequeno-burguesa. Daí resultar compreensível a sua mais completa inadequação histórica ao tentar *servir* uma outra clientela: o *populacho*. E agora que o processo de democratização do acesso e da permanência na escola começa a se consolidar, a pretensão de difundir as bases de uma outra cosmovisão (sistematicamente combatida e menosprezada porque circulava no subterrâneo das instituições), do polo patente da sociedade brasileira (afro-brasileira e ameríndia), só pode resultar em fracasso se não tivermos bem presente em nossas consciências e atitudes esta contradição radical.

Não é outra a razão do ímpeto voraz da globalização em *educar e incluir* essas sociedades tradicionais no circuito capitalista e manter sob as rédeas do Estado a vocação emancipatória e a arte destes povos.

O que isso tem a ver com a experiência do Pia⁴ e a história da educação brasileira?

Oliveira, 85, no Brás, desde o início do século XX, o companheiro José Carlos Orsi Morel (1998) diz: “Jaime, como tantos anarquistas desde Bakunin, cativava mais pelo gesto, pelo ato e pelo exemplo, do que convencia pela argumentação. Para ser totalmente honesto, um quadro de sua personalidade deveria estar recheado de detalhes concretos de episódios biográficos, e não de encômios descritivos, pois para ele – como para os antigos gregos os Mistérios de Elêusis – o Anarquismo tinha que ser primordialmente vivido e não explicado. Como nos mistérios, o discurso era importante, mas sem a prática poderia degenerar-se em um galimatias, ou em mero protocolo de boas intenções, servindo mais a uma conspiração de belas-almas, que a uma revolução social efetiva. Não quero dizer com isso que seu discurso fosse trôpego ou mal costurado, ao contrário (...) embora o discurso fosse forte, o que cativava era a sua atitude, era o detalhe de seu cotidiano, aparentemente banal, mas conscientemente construído sobre os axiomas libertários, que para ele eram os sólidos fundamentos de seus imperativos éticos.” (Morel, 1998).

4 Coletivo de alunas do curso de Pedagogia da FE-USP em projeto de extensão universitária, vinculado ao Instituto Cactus, o qual tinha o intuito de fornecer subsídios para elaboração e implementação de políticas públicas na área de educação, desde novembro de 1997 até 2010, funcionando no Centro Educacional e Esportivo Raul Tabajara, rua anhanguera, 484 – bairro de Barra Funda – São Paulo, com crianças a partir de 2 anos.

O coletivo Piá apresentava as mesmas características – sendo fiel ao matriciamento afro-ameríndio comunitário – de uma organização autogestionária de caráter educativo com práticas de arte-educação. Nesse sentido, seria possível identificar na gênese da experiência, nos alicerces de sua continuidade, nas preocupações de seus membros, na vivência das crianças e no júbilo das conquistas e angústias das indecisões, as marcas libertárias de uma ação direta, conseqüentemente educativa, mas não-escolar.

É evidente que as manobras mais ou menos *enquadrantes* – sejam de parte do Estado, sejam das *facções* acadêmicas, das cooptações parlamentares político-partidárias, e mesmo de companheiros e companheiras do próprio coletivo em momentos de indecisão e hesitação – podem querer *escolarizar* a experiência e, ato contínuo, burocratizar, hierarquizar, mecanizar... O que equivale a dizer: neutralizar sua ação subversiva. Isto é: prazenteira!

mesmo que uma moralidade libidinal-maternal seja identificável na estrutura instintiva, e ainda que uma racionalidade sensual pudesse tornar Eros livremente suscetível de ordem, um obstáculo profundamente íntimo parece, no entanto, desafiar todo e qualquer projeto de desenvolvimento não-repressivo – nomeadamente, um vínculo que liga Eros ao instinto de morte. O fato brutal da morte nega redondamente a realidade de uma existência não-repressiva (...) sufoca os esforços utópicos (Marcuse, 1968: 199, 203).

No estilo *mitohermenêutico* que vem sendo desenvolvido ao longo destes anos (Ferreira- Santos, 2005a e 2005b; Ferreira-Santos & Almeida, 2012), uma instância importante das tentativas de compreensão é o recurso à etimologia que nos aclara sentidos arqueológicos nas entranhas da significação. Queria lembrar que “Pi’a” que nomeia a experiência é termo guarani para “pequena parte do coração”, “Pe’ã” equivale àquilo que é cortado em partes, ou mais comumente utilizado como “filho”. No entanto, a significação de *parte*, que se trata de *pequeno* e que corresponde ao *coração*, permanecem nas belas palavras do universo guarani.

O modo ancestral de ser (*ñande rekó*) guarani sabe o valor que os pequenos têm e seus nomes vêm da região celeste, acessíveis em sonho aos pais e que o pajé (*che ramõe*) reconhece, ao batizá-los quando já maiores. Esta concepção

de que vivemos para realizar o destino de nossos nomes – atributo sagrado da palavra – se traduz na mais bela imagem da ontologia guarani: realizar-se é *poty*, *florir*. A pequena e bela epifania da luz no drama vegetal dos ciclos. Desdobrar ao desdobrar-se... como as pétalas de uma flor...

Por que a insistência no significado de piá?

Se retomarmos os ciclos rituais das sociedades agrícolas presentes ainda nas sociedades tradicionais de que tratamos, podemos exemplificar a profundidade desta significação no universo mítico grego, um pouco mais conhecido no território ocidental.

Dioniso, deus do êxtase, deus dos camponeses agricultores que teve muita dificuldade de penetrar no ambiente apolíneo da polis (reino da razão, do logos já associado à razão e descuidando da noção de “palavra fecundante” – *logos spermatikós*), possuía como arautos de sua celebração os atores de teatro. Uma das vertentes da gênese de Dioniso, chamado de *Dioniso Zagreu*, *aquele duas vezes nascido*, relata que o menino Dioniso havia nascido de uma união adúltera entre Zeus (o senhor do Olimpo) e uma princesa tebana chamada Sêmele (a mesma raiz de semente). Hera, a esposa legítima de Zeus e senhora da natureza, se enfurece ao saber pelo delator, Hélios, *aquele que tudo vê e tudo delata*, o próprio Sol, que já havia nascido o menino que as profecias apontavam como o sucessor de Zeus.

Incomodada com a situação, Hera pede aos *eidolas* (fantasmas, o mesmo radical para *ideias*) que executassem o menino. Os *eidolas* se polvilham com farinha branca e empunham *crepundia* (chocalhos) fazendo com que o menino se divertisse com aquelas figuras enigmáticas e barulhentas. Assim, aproximam-se gradativamente do menino até que se precipitam sobre ele e o devoram.

Neste momento, o mesmo Hélios avisa o pai, deus dos deuses, Zeus do que estava acontecendo. Zeus, imediatamente, vai em socorro do filho, mas chega tarde. Entre os *eidolas*, Zeus somente consegue recuperar o coração do menino, ainda palpitando. Com um gesto esperançoso coloca o coração do pequeno dentro de sua coxa e gesta novamente o filho.

Depois da gestação inaudita, Dioniso nasce pela segunda vez, assim como a semente enterrada (morta na terra) renasce ao brotar. Conduzida pelo deus *psychopompo* (condutor de almas), Hermes, o menino Dioniso renascido é levado

até o monte Nisa (*Dio* = deus, *niso* = nome do monte, de onde: *o deus nascido em Nisa*). Ali, para ludibriar a busca ciumenta de Hera, o menino é colocado aos cuidados dos sátiros e ninfas e transformado em caprino. A interpretação cristã-medieval verá aqui indícios demonizantes, mas é assim que será criado e educado com o leite sagrado da terra e das vinhas – o vinho (e por isso os romanos o chamarão de *Bakko*, deus do vinho), cultivará o prazer e o êxtase, a religião e a comunhão, e suas sacerdotisas, as *Mênades* ou *Bacantes*, continuarão a difundir esta sensibilidade agrícola (que não tem pretensões redentoras nem salvadoras), o esposo único da luminosa Ariana, ou *Ariadne*, a senhora dos labirintos.

Este drama da semente, *duas vezes nascida*, que subjaz aos mitos agrícolas e que sofre o *diasparagmós* (despedaçamento), renasce através da gestação na coxa do deus. Simbolicamente, o renascimento das alternativas só se efetiva depois da gestação pelo próprio caminhar. Mais que uma alternativa teórica, a *autogestão* é o experimentar concreto daqueles que sonham a utopia e a perseguem na lida cotidiana, no caminhar de suas coxas (com todo o caráter prazenteiro e “erótico” que contém a realização de um trabalho com prazer – fórmula de Marcuse para “quebrar” o sistema capitalista), nas histórias de suas interações.

É óbvio que sistemas auto-organizados entram em relação mútua com seu ambiente. Unidades estruturalmente plásticas transformam-se reagindo a perturbações provindas de fora. Tais interações podem tornar-se momentos propriamente ditos definidores da organização – o que acontece, de fato, na teoria de Maturana. Segundo ele, a organização autopoietica constitui uma configuração invariante de relacionamento, em torno da qual a seleção de suas alterações estruturais, determinam seu desenvolvimento histórico fixando, assim, a história de suas interações (Flickinger & Neuser, 1994: 20).

Por isso, o próprio nome da experiência autogestionária, Piá, traz em seu nome todo o ciclo que, ancestralmente, contém a significação da experiência. Isso não se trata de predestinação, mas exige uma compreensão mais profunda e inteira do fenômeno humano, uma compreensão mitohermenêutica ou ainda uma perspectiva arqueológica da psique e da existência humana.

O dilaceramento equivale ao *enquadramento* repressivo, sufocação da utopia. Neste sentido, juntam-se os ídolos (ideias, fantasmas, teorias, Estado), pálidos e sem vida, mas fazendo muito barulho. Aqui cabe a recuperação de seu coração: órgão vital, bomba muscular da libido, da pulsão vital, movente. Mesmo que dilacerado (em várias partes), o pequeno coração (Piá) é colocado dentro da coxa (“*caminante no hay camino, se hace camino al andar; golpe a golpe, verso a verso*” – diz Antonio Machado, poeta espanhol), e aí é gestado. Autogestado. Engendramento da vida nas pequenas experiências cotidianas que cuidam das sementes. Centelha, *cometa de um universo diminuto*, diria o poeta cubano Silvio Rodríguez. Experiência epicurista nas oficinas dos sábios: no jardim (*képos*), gestando os tempos do devir sob a escuridão do tempo presente. Partilhando o vinho possível, o pão possível, a amizade e o conhecimento. Exercício de liberdade.

Esta autogestação que, particularmente, nos sopra ventos agrônomos e musicais em sua gênese, muito nos lembra outra experiência autogestionária fundante e de arte-educação em nossa memória libertária (e legada ao *prudente* esquecimento): a *Colônia Cecília*.

Um jovem agrônomo e músico, Giovanni Rossi, amigo de Carlos Gomes, que se consagrara na Itália, era anarquista convicto e dava conferências na *Casa do Povo*, “plantando feijão no pó”, diria Elomar. Em 1888, quando D. Pedro II melhora de sua diabetes, tratada em Paris, empreende viagem a Milão e é procurado pelo jovem anarquista curioso com a fama de intelectual que nosso monarca gozava em Europa. Não chegam a se encontrar, mas Rossi lhe escreve carta e envia um pequeno livro com um romance escrito sobre uma experiência anarquista na América do Sul, *Il Commune in Riva al Maré*. Entusiasmado com o humanismo da leitura, D. Pedro II lhe responde em carta oferecendo 300 alqueires no Paraná para que Rossi empreendesse sua experiência. Com a doação das terras, Rossi e várias outras famílias, cerca de 300 pessoas, fundam a Colônia Cecília (Souza, 1970).

Antecipando Reich, [Rossi] fazia crítica acirrada à família patriarcal, como geradora de egoísmos, teimosias, rancores, desconfianças, querelas,

antipatias gratuitas, etc. vendo, por outro lado, que a convicção de sentir-se livres e iguais ia imprimindo maior franqueza às atitudes. A vida em comum começando a condicionar a tolerância recíproca das fraquezas humanas. A prática da liberdade estimulando o respeito pelo próximo (...) A organização do grupo era cooperativa e francamente anarquista. Impedia-se que qualquer pessoa assumisse a representação individual da comunidade. Combatiam-se energeticamente as tentativas de assumir influências dentro do grupo e as denominações de diretor, patrão, feitor, etc., tinham conotações pejorativas, que cada qual procurava evitar. A coletividade não possuía normas fixas, rigidez de propostas, regulamentos, nenhum estatuto ou pacto escrito (...) A norma da Cecília era o trabalho cooperativo e o consumo coletivo (Utopia, 1989: 10-11).

Tal experiência, não livre de dificuldades iniciais, converte sapateiros em agricultores, médicos em carpinteiros, agrônomos em pedreiros. A colônia se instala nas proximidades de Palmeira e Santa Bárbara (colônia de poloneses), na Serra da Esperança, no Paraná, de 1890 a 1893. Pela primeira vez, uma bandeira rubro-negra anarquista tremula numa palmeira. Cultivo de milho e uvas: “os parreirais eram festas para os olhos” (Souza, 1970: 95). O córrego das Pedras movimenta o moinho de fubá. Na entressafra, os homens trabalham na construção de estradas de ferro. Todo o montante arrecado vai para uma caixa-comum. Um paiol é construído como *falanstério* ao modo da Casa do Povo em Milão e ali discutem, decidem, sonham: “o vinho dos Agottani provocava tin-tin às evocações mais imediatas. Vivas eram dados ao futuro arado (...) voltavam à lavoura. Satisfeitos. Palradores. Brincalhões.” (p.197). Uma pequena escola nos princípios libertários se ergue com práticas que aliavam a arte e o conhecimento.

Os latifundiários próximos reclamam. A derrocada do Império e o avanço dos federalistas republicanos colocam a experiência em situação delicada. Um surto de crupe atinge a colônia e crianças morrem, inclusive duas filhas de Rossi. Os *anjinhos* são enterrados no improvisado *cemitério dos renegados*, assim conhecido pois o pároco da região vociferava contra os anarquistas. Um dissidente, José Gariga, desvia um carregamento de milho da colônia e furta

grande quantidade. Desânimo. O golpe final viria com a acolhida de um fugitivo, Emílio Sigwalt, crítico do legalismo e das práticas autoritárias dos republicanos, que foi bem recebido pela colônia. Ficava apenas um dia e parte. Ao chegarem as tropas republicanas perseguindo Sigwalt, mediante o silêncio solidário dos anarquistas da colônia, os soldados cedem à selvageria covarde dos poderosos: quebram o moinho de fubá, jogam o milho encontrado no córrego das Pedras, inutilizam ferramentas de trabalho, sementes... O instinto de morte (*destrudo*) como princípio repressivo ao instinto de vida (*libido*) sufoca os esforços utópicos: “Giovanni Rossi, desalentado pela perda de duas filhas, movia-se – ar de filósofo campesino –, pelos arredores da Colônia, danificada pela soldadesca e marcada pela desolação consequente à derrubada do milharal. Passava em revista seu sonho político. Pesava e revia cada momento de sua vida, nos últimos quatro anos. Sentia, intimamente, que nada tinha a corrigir de si mesmo.” (p. 135).

Como não perceber na trajetória desta experiência fundante da Colônia Cecília há mais de cem anos⁵ os mesmos elementos de nascimento, de despedaçamento e o renascer no caminhar? Aqui ainda podemos invocar a narrativa do mito dionisíaco ou o processo imposto pelos faróis apolíneos da história oficial, mas que nos elucidam um pouco mais o contexto em que o apelo republicano se apoderará do discurso escolar.

Lembraríamos ainda com o mestre Errico Malatesta:

em uma organização anarquista, cada um dos membros pode professar todas as opiniões (...) em todos os casos, esta ou aquela organização só dura enquanto as razões de unirem-se forem mais fortes que os pontos de divergência; senão, ela se dissolve para deixar lugar a outros agrupamentos mais homogêneos (...) Mas, a duração de uma organização libertária deve resultar das afinidades espirituais de seus membros e de sua faculdade em adaptar-se às circunstâncias que mudam continuamente; quando ela não for capaz de cumprir uma missão útil, é preferível que morra.” (Il Risveglio, 15 de outubro de 1927; 1984: 116).

5 “Por que a preocupação de alguns historiadores em silenciar a Colônia Cecília? Por que o negativismo sistemático a anular valores do núcleo anarquista? A experiência se puder servir aos que nos lerem, seja para a luta contra as opressões, contra as coerções, contra os empedernidos e os acomodados, contra os que, a pretexto de defenderem a civilização brasileira, não permitem e não querem estudar, observar, ler, analisar, e escrever, já será consolo apreciável.” (Souza, 1970: 184).

Vejam os com um pouco mais de detalhe o contexto em que esta primeira experiência libertária se conclui e abre espaço para as demais... Do despedaçamento à morte e ao renascimento no corpo da semente.

*É verdade, como diz Marx, que a história
não caminha na cabeça,
mas verdade também que ela não pensa com os pés.
Ou antes, não temos de nos preocupar com sua “cabeça”,
nem com seus “pés”, mas com seu corpo.*

Maurice Merleau-Ponty (1971)

Na Primeira República, a dependência cultural do Brasil frente ao centro irradiador europeu assumia fortes contornos nas expressões mais cotidianas: vivíamos (com atraso) a *Belle Époque* e a *Art Nouveau* nos cafés mais requintados, e predominavam os rasgos positivistas de intelectuais republicanos, a arquitetura de influência inglesa e francesa e o clima urbano modernizador de São Paulo e Rio de Janeiro, que geravam uma produção artística e cultural cada vez mais distante da realidade nacional, beletrista e sem identidade própria aparente, principalmente tendo-se em vista que a própria identidade mestiça e mazomba era constantemente negada. Ao mesmo tempo, correntes pedagógicas preocupadas com o desenvolvimento dos tempos e com a questão da democracia começavam a se impor, tentando transformar aquela estrutura arcaica e eivada de um tradicionalismo monolítico.

De outro lado, um forte caldo popular que se formava com a participação de imigrantes e despossuídos e do emergente proletariado nos centros urbanos das províncias, com a resistência do homem do campo às *modernidades* e pela apropriação desigual das influências recebidas da elite geravam uma grande preocupação com a miséria social. Tal preocupação impulsionou a literatura de Machado de Assis, Lima Barreto, Euclides da Cunha e Augusto dos Anjos, por exemplo, em franco contraste com o romantismo reinante nos círculos privilegiados, e que iria, mais tarde, explodir na tentativa de ruptura com

o modelo europeu na *Semana de Arte Moderna* de 1922 (ainda que a partir do manifesto italiano). Ruptura que também se tenta na dimensão política com o movimento tenentista, ainda que a semelhança entre esses movimentos se limite apenas à preocupação com a *ruptura*.

Deste modo, a formação cultural brasileira sempre moldada em modelos europeus (e depois norte-americano), com forte traço dependente, impossibilitou a geração de uma produção teórica que, vinculada a uma prática consequente, pudesse trilhar de maneira mais consistente rumo à transformação e à solução dos problemas nacionais concretos, a favor da maioria da população.

A estrutura predominante atendia ora aos interesses de uma elite oligárquica, ora aos interesses de uma burguesia internacionalista, conforme a correlação de forças entre as duas facções hegemônicas. O campesinato e o emergente proletariado permaneciam marginalizados do usufruto de seu próprio trabalho material e cultural na medida em que suas produções simbólico-culturais eram igualmente marginalizadas, quando não proibidas.

Apenas um terço da população era atendida no ensino primário, muito embora o domínio da leitura e da escrita já fosse um requisito da industrialização inicial e do processo de urbanização, além dos ideais republicanos de *participação* democrática.

A pressão surgida para que houvesse uma expansão do ensino secundário (principalmente pelos setores médios), derivada de uma ligeira e insuficiente expansão do ensino elementar (reduzido em sua duração pela própria expansão), resultou na característica principal do nível médio brasileiro: profissionalização e terminalidade. O ensino propedêutico deveria ser destinado unicamente à elite nacional em sua febre de *bacharelismo*. A necessidade de se ter na família um filho que fosse padre (no mito jesuítico do *padre*) vai sendo gradativamente substituída pelo filho *doutor*. E o espírito do tempo fará com que esse doutor seja essencialmente positivista. Ele será o arauto do progresso que virá a partir da ordem. Daí também a necessidade de *doutores* que tragam esse progresso (numa tradição essencialmente jurídica), bem como dos militares a garantir a

indispensável *ordem*. Não por acaso, no Brasil, se construirá uma Igreja Positivista. Neste particular, nos parece que o mito jesuítico *falou mais alto*.

Entre 1907 e 1920, sob efeito das primeiras políticas de valorização do café, houve um aumento de 630% nas matrículas no curso de Agronomia em nível médio; no entanto, as orientações científicas e positivistas, de um lado, e, de outro, orientações literárias e humanistas oscilavam no predomínio do ensino, resultando num *enciclopedismo* estéril e distante da experimentação científica que poderia nos direcionar para uma autonomia relativa. Agravava-se a nossa dependência.

Tal mazela se estendia ao nível superior elitizado, aqui evidenciada na indagação de Carlos Maximiliano (1915): “*Para que cinco Academias de Direito na capital de um país de analfabetos, na qual se não contam quatro ginásios excelentes?*”

Em 1900, o ensino superior atendia 0,05% dos 17 milhões da população brasileira de então. Decorridos mais de noventa anos, atingiu-se o percentual de 0,93% desse mesmo total (agora cerca de 160 milhões de pessoas), sendo que só no Estado de São Paulo o nível populacional é de aproximadamente 35 milhões de pessoas, ou seja, o dobro da população brasileira no início do século (SEADE, 1999). Em termos de faixa etária, em 1999, 10,7% da população de 15 a 24 anos prestaram exames vestibulares; atualmente cerca de 17% dessa faixa etária está no nível superior. Entretanto, segundo dados da OCDE, de 2008, apenas 11% dos brasileiros de 25 a 64 anos têm diploma universitário.

A alta seletividade e a marginalização de grande parte das classes populares continuam sendo uma marca característica da educação brasileira, que hoje, deixada a cargo de *especialistas*, tem mascarado de forma mais sutil suas finalidades políticas, as quais na Primeira República eram mais claras. Se a Escola de Annales no estudo da História e de sua crise metodológica diria que “*a História não se repete: são os homens que continuam fazendo as mesmas coisas*”, tal advertência auxilia-nos a contextualizar a história da educação brasileira e a melhor compreendermos o quadro atual, tentando uma outra visão a partir dos modelos de explicação já consagrados na historiografia educacional brasileira, seja nos matizes liberais, seja nas vertentes materialistas históricas.

“e o povo assistiu bestificado...” (Aristides Lobo, 1889) – a reforma Benjamin Constant e o positivismo

03 de maio de 1889. Local: Parlamento Brasileiro, sessão solene de abertura com a tradicional *Fala do Trono* (seria a última do Império). Dom Pedro II solicitava a criação de um ministério para os negócios da Instrução Pública, fundação de escolas técnicas “*adaptadas às condições e conveniências locais*”, a instituição de duas universidades (no norte e no sul do país) e faculdades de Ciências e Letras em algumas províncias. Nosso cultor imperial das Artes e da fotografia nascente vislumbrava a necessidade (ainda que tardia) de uma ação educativa mais ampla. Porém, tais ideias não estavam maduras (Azevedo, 1976). No limite, alguém deve ter esboçado um projeto. Nada mais.

Novembro do mesmo ano: a monarquia havia acabado. O Marechal Deodoro da Fonseca, sonolento e com saúde debilitada, com apenas um regimento, demitiu o Gabinete e foi para casa dormir, enquanto os teóricos idealistas como Silva Jardim, José do Patrocínio e Lopes Trovão, preocupados com a indefinição daquela situação precipitada por boatos de que Deodoro e Benjamin Constant seriam presos, organizaram um ato público na Câmara Municipal do Rio de Janeiro proclamando o novo regime.

Era um golpe militar sobre o antigo regime, porém que não alterava a estrutura social brasileira, nem tampouco poderia ou era seu objetivo incorporar as massas ao processo. Estas apenas assistiram ao evento, como sinceramente afirmaria Aristides Lobo, Ministro do Interior do, então, Governo Provisório.

Com uma eleição indireta, Deodoro da Fonseca assume a presidência de 1889 até 1891, quando renuncia. As primeiras medidas foram: instituir um modelo federativo (nos moldes norte-americanos), separação entre a Igreja e o Estado, instituição do casamento e do registro civil, e o lema “Ordem e Progresso” na bandeira nacional. Além da tradição cartorária e jurídica, os impulsos são positivistas. Tais medidas, assim como o lema, eram fruto do

positivismo reinante no novo regime: *ordenar* o Estado e a sociedade, afastando o poder da Igreja para que houvesse *progresso*. Superar, conforme doutrinava Auguste Comte, as idades teológica e metafísica para ingressar na idade positiva da Ciência. A sociedade deve obedecer às suas leis, assim como os fenômenos naturais obedecem a leis naturais, desvendadas pelos positivistas com base na observação e no experimento. É o império da ciência que deve nortear as ações políticas para sanar os *desvios* sociais.

Rui Barbosa, “*o mais ilustre dos brasileiros*”, assume o Ministério da Fazenda e inicia uma política emissionista, o chamado *encilhamento*, causando grande furor nas bolsas de valores de São Paulo e Rio de Janeiro. Sua intenção era aumentar a moeda circulante para o pagamento dos assalariados e para que houvesse uma expansão do crédito. Seus efeitos, porém, foram desastrosos: aumento da inflação pela emissão desenfreada de moeda, o que, sem o devido lastro, favoreceu a especulação financeira, facilitando o surgimento de empresas fantasmas que se valiam do crédito fácil para obtenção de capital para a especulação, o que acabou acarretando a demissão coletiva do ministério.

Entre vários tropeços, começa o trabalho constituinte que em 1891 aprova a primeira constituição do período republicano (a primeira de uma grande coleção de apêndices constitucionais para os mais variados e desvairados atos inconstitucionais). Uma constituição essencialmente liberal com organização presidencialista e federativa tal qual a nação-modelo: os Estados Unidos. Portanto, *Estados Unidos do Brasil*: o modelo federativo saciava os positivistas liberais; o modelo presidencialista saciava a tradição oligárquica, que faria deste país uma grande fazenda (em todos os sentidos do termo). Era a organização formal da República, que logo expôs seus limites devido ao caráter ainda colonial de nossa economia agro-comercial-exportadora e dependente (Ribeiro, 1989), cuja importância se concentrava no mercado externo, devido à ausência de conexão entre os vários estados e a predominância política daqueles estados que agenciavam a economia, notadamente Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

A opção feita pelas alianças com a burguesia internacional implicava em afastar o componente militar do governo central e consolidar a República nas mãos dos civis ou, entenda-se, dos latifundiários, já que o temporário consenso entre as camadas médias (representadas pelos militares) e os latifundiários para a alteração do regime monárquico para o republicano já não era mais necessário. No entanto, tal empresa não foi tão fácil.

Benjamin Constant, fiel seguidor do positivismo de Auguste Comte (ainda que ele não conhecesse toda a sua doutrina e unidade) e do *liberalismo à brasileira* que marcaria a Constituição de 1891, com todo seu componente descentralizador (obtido pela pressão latifundiária), inicia uma reforma do ensino brasileiro que pretendia a sua laicidade e liberdade, bem como a gratuidade do ensino primário. Embora fosse uma reforma complexa e positivista em essência (ainda que o positivismo do General fosse muito peculiar e às vezes contraditório com o de Comte), sua aplicabilidade restringiu-se a poucos aspectos: à União caberia legislar privativamente sobre o ensino superior na capital da República (Rio de Janeiro), não privativamente criar instituições de nível secundário nos estados – aos quais competiria organizar seus próprios sistemas escolares –, e promover a instrução no Distrito Federal.

A grande preocupação é com o ensino médio e com seu aspecto formador, terminal. São instituídos os *exames de madureza* para garantia de aproveitamento do curso, e o currículo do secundário assume sua feição positivista, obedecendo à ordenação de Comte: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral (suas sete grandes ciências). No Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, apareceriam no currículo:

1ª série (por volta dos 13 anos de idade)	Aritmética, Álgebra, Português, Francês, Latim, Geografia, Desenho, Ginástica e Música.
2ª série	As anteriores e mais Geometria e Trigonometria.
3ª série	Geometria, Álgebra, Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Descritiva, Latim, Inglês ou Alemão, Desenho, Ginástica, Música – mais a revisão de Português e Geografia.
4ª série	Mecânica, Astronomia, Inglês ou Alemão, Grego, Desenho, Ginástica e Música – mais a revisão de Cálculo, Geometria, Português, Francês, Latim e Geografia.
5ª série	Física Geral, Inglês ou Alemão, Grego, Desenho, Ginástica e Música – mais a revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica, Astronomia, Geografia, Português, Francês e Latim.
6ª série	Biologia Abstrata e Concreta, Zoologia, Botânica, Meteorologia, Mineralogia, Geologia, História Universal, Desenho e Ginástica – mais a revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica, Astronomia, Química, Francês, Inglês ou Alemão, Grego e Geografia.
7ª série	Sociologia, Moral, Noções de Direito Prático, Economia Política, História do Brasil, História da Literatura Nacional, Ginástica e Revisão Geral.

Na realidade, Comte propunha a inclusão da instrução científica somente a partir dos 15 anos de idade e mesmo assim após o ensino das línguas e de Estética, quando a criança deixaria a instrução doméstica para ingressar na instrução *pública* científica. Benjamin Constant foi mais original: mesclou tudo.

O resultado de tal currículo, cujo objeto maior foi o Colégio Pedro II, agora denominado *Ginásio Nacional*, foi um ensino enciclopédico em que o valor dado às ciências apenas favoreceu um tratamento literário aos tratados científicos que vinham principalmente da França. Um exemplo desse caos era o fato de se estudar, em mineralogia, a composição do solo francês.

A pesquisa, culturalmente associada ao trabalho e repleta de preconceitos, ainda que a ciência experimental fosse a grande vedete da época, permaneceu à mercê de poucos *heróis* que, entregues ao autodidatismo, isolaram-se cada vez mais sob o risco de grandes desenganos. Um exemplo disso é o trabalho de medicina experimental iniciado em 1899 por Vital Brazil em São Paulo, na Fazenda Butantan (depois Instituto Butantan), e por Oswaldo Cruz no Rio de Janeiro, no Instituto de Manguinhos (hoje Instituto Oswaldo Cruz – FIOCRUZ). Em Butantan, em 1935, faleceria Lemos Monteiro e seu assistente Edson Dias, vítimas de contaminação no estudo de uma vacina contra o tifo exantemático. Em Manguinhos, Oswaldo Cruz cede ao ímpeto autoritário e provoca a revolta das vacinas, um levante popular contra sua vacinação obrigatória executada por um pelotão de sanitaristas. Ele próprio morreria vítima de sua esquizofrenia.

Positivisticamente, no entanto, a ciência deveria substituir as tradicionais matérias humanísticas herdadas dos jesuítas e, principalmente, substituir a Filosofia, a Metafísica e a Teologia. A disciplina humana realmente *objetiva, científica, real e concreta*, passa a ser a Sociologia. Ela é que desvenda as leis maiores do desenvolvimento das sociedades e do ser humano. Consequentemente, uma visão extremamente reducionista, cientificista e determinista se impõe: é necessário, por essa ótica, *ordem e progresso*.

Benjamin Constant reinara soberbo e tranquilo na Escola Militar (antiga Academia Real Militar), onde suas aulas faziam furor entre os jovens cadetes, oficiais e generais, semeando o positivismo de forma definitiva entre os militares, numa verdadeira simbiose com sua tradição de hierarquia e disciplina. Destino mais feliz do que o de seu mestre, Comte, que é eliminado da Escola Politécnica de Paris e passa a ocupar cargos subalternos na carreira do magistério até que, após vários incidentes ocasionados por seu orgulho desmedido, teve as portas da Universidade definitivamente fechadas. Provavelmente, tal fato o levou a associar a Universidade e o ensino público com a escolástica e a metafísica; estimulou-o a atacá-los sempre que possível, defendendo o ensino particular e leigo⁶.

6 Torres, *O positivismo no Brasil*. In: Tobias, 1972.

Consolidado, Benjamin assumiria também o estranho *Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos*, o que evidencia a prioridade dada à educação e ao ensino público. Estava consagrada a dualidade do sistema iniciado na colônia: ensino secundário propedêutico e ensino superior para uma elite (positivista), enquanto o secundário técnico-científico (para rapazes) e o *Normal* (para moças) destinavam-se à classe média que já havia se utilizado do ensino primário. A grande maioria da população, que agora contava com negros escravos, imigrantes recém-chegados⁷ e uma migração interna que começava a se intensificar rumo ao Rio de Janeiro e São Paulo, é marginalizada. Poucos, com muita sorte e a muito custo, conseguem se alfabetizar. Em 1890, 75% da população brasileira é constituída de analfabetos⁸.

Uma república (teoricamente) não poderia funcionar num país de analfabetos, os quais, por tal situação, não poderiam participar da vida democrática. Muitas monarquias no Primeiro Mundo já haviam logrado *democratizar* o ensino e, com isso, reduzir o analfabetismo. Era uma afronta à República brasileira. Urgia resolver tal chaga. No entanto, essa preocupação ficou no discurso, modificando-se apenas com uma pequena expansão quando, nos centros urbanos, o início da modesta industrialização exigiu maiores domínios em contar, ler e escrever.

Entretanto, nesse primeiro período da Primeira República, o de sua organização formal, o componente militar e positivista é ainda muito forte, centralizador, enquanto os civis (classe senhorial) defendem ardorosamente o federalismo e a necessidade de os militares voltarem aos seus quartéis. O Congresso se opõe a Deodoro que, após uma tentativa de golpe e estado de sítio, renuncia à presidência. Por trás dessa oposição, o Partido Republicano Paulista (PRP), braço político dos cafeicultores, tinha o nome de Prudente de Moraes para a presidência.

7 É preciso lembrar que o fenômeno da imigração contratada se deveu ao caráter extremamente conservador da oligarquia brasileira que se negava a pagar salários para quem, até a véspera, tinha sido seu escravo. Justificavam a imigração com a imagem de uma suposta superioridade do trabalhador europeu no cultivo da terra.

8 Anuário Estatístico do Brasil, INE, 1936 *apud* Ribeiro, 1989.

Assume ainda em 1891 o Marechal Floriano Peixoto, que permanece até 1894, com o compromisso de convocar novas eleições. Floriano havia recebido o apoio do PRP, pois era visto como um retorno à normalidade após a tentativa de golpe de Deodoro. Logo, o PRP se oporia também a Floriano Peixoto, quando este decide ignorar a Constituição e não convocar as eleições que favoreceriam Prudente de Moraes.

Alguns generais descontentes com a inconstitucionalidade assinam o *Manifesto dos Treze Generais*, ao que Floriano responde com a *reforma* (aposentadoria dos militares) de tais generais. Floriano consagra sua alcunha de *marechal de ferro* ao reprimir violentamente a Revolta da Armada no Rio de Janeiro em 1893 (manifestação em virtude dos sonhos presidencialistas do então Almirante Custódio de Mello) e a Revolução Federalista no Sul. No entanto, nas eleições seguintes, o PRP consegue a vitória e Prudente de Moraes assume a presidência de 1894 a 1898: estava consolidada a República, ou seja, afastados os militares (classe média), e os interesses dos fazendeiros do café assegurados por seu representante na Presidência.

a grande fazenda e o inconsciente positivista – reformas Epitácio Pessoa (1901) e Rivadávia Correa (1911)

No governo de Prudente de Moraes (1894 a 1898) começa a ficar incômoda a relação de subordinação das forças armadas, de “*tão ilustre formação positivista e patriótica*”, às oligarquias cafeeiras, que conseguiram gradativamente afastar do poder central também aquelas facções oligárquicas da lavoura tradicional do norte e nordeste (não ligadas diretamente à burguesia internacional), facções das quais, entretanto, os cafeicultores absorviam muito bem a principal característica cultural das relações de dominação e exploração: o *coronelismo* dos sertões.

Nesse ínterim, chamuscados pelos governos de Deodoro (com Rui Barbosa e sua política de *encilhamento*) e de Floriano Peixoto (extremamente autoritário), os militares se afastam, momentaneamente, da cena política e se restringem ao

cumprimento de suas atribuições constitucionais. Como diriam seus herdeiros no golpe de 1964, na transição democrática *lenta e gradual* pós-1979: “o preço da democracia é a eterna vigilância...”

Sintomaticamente, em 1897, eclode no nordeste um movimento místico de sertanejos sob a liderança carismática de Antônio Conselheiro, os quais queriam realizar o *Reino dos Céus* na terra seca e sofrida do Arraial de Canudos, o que lhes valeu a acusação de monarquistas reacionários, perigosos à República, “*valhacouto do crime*” segundo o General João Antonio de Ávila, que festeja:

(...) o receptáculo da vadiagem, perseguido pela ação vigiadora da justiça, o asilo da credence, está em nosso poder. Se grande e pertinaz foi a resistência oposta pelos famigerados defensores do obscurantismo retrógrado e transviado, maior foi a temeridade das hostes invencíveis do nosso exército atacando. Sobre as ruínas desse ajuntamento de fanáticos malditos, sobre os escombros desse povoado destruído, tremula hoje a auriverde da República, iluminada pelas estrelas cintilantes da liberdade triunfante. Não poderia ser maior a nossa vitória nessa santa cruzada da fé contra o fanatismo, da civilização contra o obscurantismo, da liberdade contra a escravidão, da democracia contra o sebastianismo; infelizmente, empana o brilho de nossas armas a morte de companheiros dedicados, de valentes camaradas que sucumbiram na peleja... (Jornal do Brazil, 07 de outubro de 1897).

Antônio Conselheiro foi encontrado morto após o massacre. Euclides da Cunha faria a cobertura jornalística para *O Estado de São Paulo*. Tal acontecimento ilustra bem a intolerância dos *coronéis* nordestinos, que não admitiam a prosperidade (pequena, mas viável) de um povoado que não se submetia a seus caprichos, bem como o inconsciente positivista militar na “*santa cruzada*” contra qualquer manifestação teológica ou metafísica, principalmente se ela colosse em “*risco*” a ordem e o progresso da nação. Os heróis guerreiros não admitem o contraponto da liderança mística. Anjos armados, de pronto, combatem.

A Prudente de Moraes sucede Campos Sales (1898 a 1902), o qual surpreenderia ao próprio Machiavel com sua *política dos governadores*, mais conhecida como *república do café-com-leite*. Alternam-se na presidência da

República os Partidos Republicanos Paulista e Mineiro, PRP e PRM, braços políticos dos cafeicultores paulistas e da oligarquia mineira respectivamente, com o objetivo de isolar do poder central os demais estados e superar a oposição entre o legislativo e o executivo, assim como superar também a oposição entre os poderes federal e os estaduais.

Tal estratégia só foi possível com o apoio do presidente à oligarquia predominante de cada estado em troca da eleição dos candidatos oficiais para o Congresso, o que se garantiria com a ação das *Comissões Verificadoras*, as quais tinham o poder de efetuar o reconhecimento *legal* das eleições ou torná-las inválidas caso não ocorresse o desejado: vitória dos candidatos oficiais. Quem exercia o controle dos votos para evitar o trabalho da Comissão Verificadora era justamente o *coronel*. Instituiu-se o *voto de cabresto* como resposta ao fim do voto censitário:

(...) João Soares estava com a razão: política só se ganha com muito dinheiro. A começar com o alistamento, que é trabalhoso e caro: tem-se que ir atrás de eleitor por eleitor, convencê-los a se alistarem e ensinar tudo, até copiar o requerimento. Cabo de enxada engrossa as mãos – o laço de couro cru, machado e foice também. Caneta e lápis são ferramentas delicadas. A lida é outra: labuta pesada, de sol a sol, nos campos e nos currais (...) Ler o quê? Escrever o quê? Mas agora é preciso: a eleição vem aí, e o alistamento rende a estima do patrão, e a gente vira pessoa (...)

– Este é que é o tal ‘gê’? Gostei dele: uma simpatia de letra!

Pé-de-Meia solícito: – Pois está ficando um serviço de gente, seu João. O senhor até que tem jeito – um letraço! O Juiz vai gostar. Agora treina bem a assinatura. Olhe, vou deixar o lápis e mais cinco ou seis amostras, está bem? (Palmério, 1973).

Esse trecho é altamente significativo da estreita concepção predominante sobre o ensino elementar para as classes populares e com uma finalidade muito clara: eleição dos candidatos oficiais. Uma reedição cabocla da educação em *doses homeopáticas* de Voltaire. No limite, deveriam preencher o alistamento e a assinatura no voto manipulado.

Enquanto isso a pequena classe média urbana começa a pressionar por mais vagas no ensino secundário e por acesso ao nível superior. Tais pressões, aliadas ao afastamento do componente militar do poder central, refletem-se na reforma Epitácio Pessoa, em 1901 (que vigorou até 1910). Essa reforma, sob o nome de Código Epitácio Pessoa – Decreto nº 3890 de 01 de janeiro de 1901 –, retoma uma orientação mais humanista como contraponto do positivismo, retirando as disciplinas de Biologia, Sociologia e Moral, e acrescentando o ensino de Lógica. Dessa forma, reduz o secundário de 7 para 6 anos.

Para atender às pressões, inicia uma *equiparação* das escolas particulares ao Colégio Pedro II (já extinta a sua denominação como *Ginásio Nacional*) de forma que, paralelo aos cursos seriados, com ou sem bacharelado, as escolas particulares organizariam cursos preparatórios para o ensino superior. Quanto mais depressa o acesso ao superior, melhor seria, não importava o quanto isso custasse. Algumas escolas até esquivaram-se da equiparação para salvaguardar o nome de sua instituição, tamanho o descrédito que isto acarretou (Tobias, 1972).

No nível superior, inicia-se uma enorme proliferação de faculdades de Direito, algumas de forte orientação positivista (Direito Positivo) e outras seguindo as orientações mais liberal-humanistas, principalmente sob a influência do Papa Leão XIII e do trabalho de Farias Brito, egresso da Faculdade de Recife, defensor da metafísica contra o positivismo. As faculdades isoladas iriam mais tarde consubstanciar o movimento católico no debate educacional, defendendo as escolas particulares, por meio do Centro Dom Vital no Rio de Janeiro.

Nos primeiros vinte anos da nascente República são criadas oito faculdades de Direito: duas no Rio de Janeiro e uma na Bahia (1891), em Minas Gerais (1892), a de Fortaleza (1907) e as do Pará, em Manaus e em Porto Alegre; ao passo que são criadas apenas três faculdades de Engenharia: a Escola Politécnica (1893), a Escola de Engenharia do Mackenzie College (1896) em São Paulo e outra particular no Rio Grande do Sul (Azevedo, 1976).

No entanto, o ensino superior continua desligado da pesquisa, ainda dependente de iniciativas isoladas, como o Instituto Bacteriológico (1892); o Instituto Agrônômico em Campinas (1887); o início dos trabalhos do então Instituto Serumtherápico de Butantan, dirigido por Vital Brazil em São Paulo

(1899), a partir da necessidade de se combater o surto de peste bubônica no Porto de Santos; a Escola Superior de Agricultura em Piracicaba (1901); bem como o Instituto Serumtherápico Nacional (1901), fundado por Oswaldo Cruz (hoje Instituto Oswaldo Cruz) para combater a febre amarela. Nesse aspecto, a articulação entre pesquisa e ensino ocorre tão somente para formar quadros que pudessem dar continuidade à medicina experimental. Portanto, a atividade de pesquisa é que exigia uma atividade didática. Os outros institutos de ensino não conseguiam sair do academicismo nem propulsionar atividades de pesquisa.

Grande influência exerceu a Escola de Medicina da Bahia que, sob orientação de Nina Rodrigues, tenta articular ensino e pesquisa em seus cursos de medicina legal. Tal trabalho deu-se, no entanto, sob uma visão politicamente suspeita. Afirmara Nina Rodrigues que nossa nacionalidade era formada por uma *trilogia nociva*: o clima “*intertropical inóspito ao branco*”, o negro que “*não se civiliza*” e o português “*rotineiro e improgressista*”.

De 1902 a 1906, assume a presidência da república Rodrigues Alves, que desencadeia uma política de valorização do café frente à primeira crise de superprodução, a qual culmina em 1906 com o *Convênio de Taubaté* para evitar a queda de preços, caracterizando a intervenção do Estado na economia em benefício dos produtores de café. Para tal, era necessário adquirir empréstimos no exterior para a compra de café excedente, empréstimos estes que foram intermediados pelos Irmãos Rothschild, comerciantes ingleses que mantinham empresas exportadoras no Brasil. Os ingleses lucravam com a exportação, com o preço baixo na importação e com o transporte realizado por estradas de ferro inglesas e navios da marinha mercante inglesa.

Contudo, tamanho o volume das negociatas, os cafeicultores enriquecem velozmente e se impõem politicamente cada vez mais. Os dividendos do café começam a ser aplicados na industrialização e na urbanização dos grandes centros. Criam-se as primeiras escolas de comércio em 1901 e 1902: o Mackenzie College (iniciativa protestante norte-americana) e o Colégio Álvares Penteado, ambos em São Paulo.

Rodrigues Alves iria conclamar: “*Chega de ruas escuras e estreitas, guerra aos cortiços!*”, dando início à chamada urbanização, quando surgem as periferias e as favelas.

Passam pela presidência da república: Afonso Pena (1906 a 1909) e Nilo Peçanha (1909 a 1910), vice que assume quando falece Afonso Pena; período em que Santos Dumont voa no 14 Bis, a Amazônia é ligada ao Rio de Janeiro por telégrafo, é autorizada a criação de sindicatos, Carlos Chagas descobre o modo de transmissão da tripanossomíase pelo inseto chamado barbeiro, o maxixe é considerado uma dança *obscena*, Euclides da Cunha é assassinado, morre Machado de Assis e o serviço militar passa a ser obrigatório.

Com a morte do presidenciável mineiro João Pinheiro, a oligarquia gaúcha se alia ao PRM indicando o Marechal Hermes da Fonseca (o *Seu Dudú*) e, como vice, o mineiro Wenceslau Brás. O PRP, sem um nome significativo, entra na disputa aliado à Bahia, que indicara o *ilustre* Rui Barbosa. A campanha assume ares de enfrentamento entre *militaristas e civilistas*, com discursos exaltados. Todavia, o que ocorria por trás de tal campanha era uma disputa hegemônica entre as oligarquias estaduais, mobilizando as imagens contrastantes do militar e do civil.

Vence o Marechal Hermes, o qual enfrentaria duas revoltas importantes: a revolta do Contestado e a revolta da Chibata – durante a sua presidência (1910-1914).

O Contestado era uma região violentamente disputada pelos estados de Santa Catarina e Paraná, rica em erva-mate e madeira, onde *monges* (equivalente aos beatos nordestinos) agrupavam seguidores e fiéis. João Maria, monge que se tornaria lenda entre os fiéis depois de sua morte, é substituído por José Maria, que se dizia irmão do falecido líder. Funda-se a *Monarquia Celeste* contra a *leido-diabo* (a República). Vão para o município de Curitiba e, expulsos de lá, onde também morre José Maria, partem para Taquarussú. Ali, uma menina que tem visões do líder assassinado ordenando a reunificação dos fiéis é motivo para organizarem em Santa Maria uma *vila santa*. Resistem às tropas oficiais até 1916, quando são derrotados definitivamente com o auxílio (pela primeira vez no Brasil) da aviação de guerra. São cerca de 20 mil mortos em cinco anos de lutas contra a *Monarquia Celeste*. O anjo guerreiro da fé positivista e republicana contra a resistência de místicos camponeses organizados.

Um bilhete encontrado no bolso de um dos mortos assinalava algo mais que somente um fanatismo religioso derivado da *trilogia nociva* de Nina Rodrigues. Dizia: “*Nóis não tem direito de terra e tudo é para as gentes da Oropa*”.

Em 1910, na Baía da Guanabara, cerca de 2 mil marujos tomaram os encouraçados Minas Geraes e São Paulo, sob o comando do marinheiro João Cândido, o *Almirante Negro*. Apontando os canhões para pontos estratégicos da cidade, exigia a reforma do código disciplinar herdado do Império, suspenso temporariamente em 1889 quanto aos castigos corporais pelo Decreto nº 03, mas que, em 1890, fora resgatado por Deodoro da Fonseca: “*Para as faltas leves, prisão e ferro na solitária, a pão e água; faltas leves repetidas, idem por seis dias; faltas graves, 25 chibatadas.*” (Morel *apud* Alencar *et alli*, 1981).

Alguns tiros de canhão assustaram o recém-empossado Marechal Hermes da Fonseca, que assistia a uma ópera de Wagner no Teatro Municipal. Sem ter como revidar, o Marechal Hermes cede às exigências e aprova rapidamente um projeto de Rui Barbosa extinguindo tais castigos e anistiando os revoltosos. Cabe lembrar que foi justamente Rui Barbosa quem havia apoiado a reinstauração dos castigos em 1890. Contudo, a ousadia não seria perdoadada. Hermes, ignorando a anistia, mandou prender 22 dos revoltosos e ameaçava fuzilá-los; os marinheiros se insubordinam e vários são mortos. Depois de uma tentativa de golpe, 97 marinheiros presos são embarcados rumo a Manaus para trabalhos forçados na extração da borracha, dos quais sete são fuzilados no meio da viagem, dois se afogam e dezoito marinheiros (entre eles, João Cândido) são confinados numa masmorra na Ilha das Cobras. Sobrevivem apenas dois e João Cândido, que, depois de internado no Hospital dos Alienados, no Rio de Janeiro, foi julgado em 1912, quando foi absolvido junto com os sobreviventes⁹.

Esse retorno militarista ao poder iria também refletir-se no quadro educacional, com a Reforma Rivadávia Correa, em 1911 (Lei Orgânica do Ensino, decreto de 05 de abril de 1911). Era uma retomada do positivismo e do liberalismo levado às últimas conseqüências. Com o intuito de dar um tratamento *prático* às disciplinas, são eliminados os diplomas do secundário,

⁹ João Cândido, o Almirante Negro, é retratado na música de João Bosco e Aldir Blanc, como o “*mestre-sala dos mares*”.

que são substituídos por certificados de aproveitamento; são transferidos os exames vestibulares para as faculdades com o objetivo de eliminar o caráter propedêutico do secundário, imputando-lhe um caráter formativo (terminal e profissionalizante). Seu liberalismo expressou-se na *desoficialização* do ensino, seguindo o princípio da liberdade individual.

Afirma Fernando de Azevedo:

(...) instituiu o regime do ensino livre subtraindo ao Estado a interferência no domínio da Educação, estatuiu o exame vestibular, suprimiu os diplomas e, promulgando a autonomia das Congregações, despojou o governo ao direito de se imiscuir na economia interna dos institutos superiores. Longe de a refrear, contribuiu essa reforma para acentuar a degradação a que descera o ensino secundário, quer sob o regime dos exames parcelados, quer sob a vigência dos exames de madureza, quer sob o sistema de equiparações. (Azevedo, 1976).

Tais medidas facilitaram a proliferação de escolas particulares, principalmente aquelas ligadas aos católicos tradicionais e às escolas protestantes, que facilitariam, por sua vez, a incursão de práticas pedagógicas norte-americanas.

(...) a tendência analítica do protestantismo e a austeridade de seus hábitos mentais coincidem por demais com os característicos do espírito de investigação científica para que não se dêem entre os dois (católicos e protestantes) alianças tácitas e compreensão recíproca (Azevedo, 1976).

São Paulo será terreno fértil para as escolas protestantes que historicamente se dedicam ao ensino primário (vejam-se, por exemplo, os sistemas municipais na Alemanha durante a Reforma Protestante, para que todos pudessem ler a bíblia traduzida para a língua vernácula). Nesse estado, surgem principalmente instituições metodistas: Colégio Piracicabano (1881), Escola Americana (1871) da qual se originou o Mackenzie College, Escola do Alto (1892 a 1895) para meninas, Colégio Metodista em Ribeirão Preto (1899), Colégio Granbery (1889),

Colégio Americano em Taubaté (1890 a 1895), Escola do Comércio (1902), depois chamada Álvares Machado. São eles também que impulsionam as salas mistas de alunos e alunas e os cursos normais para o magistério (Azevedo, 1976).

A desoficialização do ensino, abrindo maior espaço às escolas particulares, evidencia o descomprometimento do Estado com o ensino fundamental e secundário, propiciando a importação de modelos estrangeiros, quando não dos próprios professores estrangeiros, para o ensino elitizado, como aconteceu no sul do país, com colônias holandesas e alemãs, e no interior do estado de São Paulo, com as colônias norte-americanas.

o social se torna caso de polícia – entusiasmo, otimismo ou ainda: como incorporar as massas?

Nas eleições de 1914, já nos moldes das campanhas festivas, coloridas e repletas de cartazes, seguindo o *pattern* norte-americano, é eleito Wenceslau Brás (1914 a 1918), o qual seria sucedido brevemente por Delfim Moreira (1918 a 1919) e por Epiácio Pessoa (1919 a 1922). É o retorno do velho eixo Minas-São Paulo.

Um período conturbado de inquietação social e efervescente ideologicamente (Nagle, 1974), que se inscreve num quadro mundial em que eclodem a Primeira Guerra Mundial numa concorrência de pretensões imperialistas, a Revolução Russa em 1917 e a política do *Big Stick* de Roosevelt completando a política de Monroe (“*A América para os americanos*”). Diria Roosevelt: “*Se a América deve ser para os americanos, os Estados Unidos têm de assumir a função de polícia para garantir que todo mundo se comporte como deve e haja ordem no continente*” (Cáceres, 1980).

A política do *Big Stick* fica bem clara nas palavras de um comandante do corpo de infantaria da marinha norte-americana, reproduzidas pelo historiador Leo Huberman (*apud* Cáceres, 1980):

Passei 33 anos e quatro meses no serviço ativo (...) servi em todas as hierarquias (...) e durante todo esse período passei a maior parte do tempo

em funções de pistoleiro de primeira classe para os Grandes Negócios (...) e para os banqueiros (...) Ajudei a fazer com que Haiti e Cuba fossem lugares decentes para a cobrança de juros por parte do National City Bank (...) Em 1909-1912, ajudei a purificar a Nicarágua para a Casa Bancária Internacional Brown Brothers. Em 1916, levei luz à República Dominicana, em nome dos interesses açucareiros norte-americanos. Em 1903 ajudei a “pacificar” Honduras em benefício das companhias frutíferas americanas.

No Brasil aconteceram, no mesmo ano de 1915, a abertura do National Bank de Nova York e a Conferência Internacional da Paz, promovida pela Confederação Operária Brasileira (COB), de orientação anarquista. Sintomas de uma contradição latente.

A Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918) irá influenciar a vida brasileira de forma preponderante, em que a função do Estado pela visão liberalista sofre alguns reveses. Como organizar a sociedade no caso de um conflito mundial, se ela, pelo *laissez-faire*, está entregue a si mesma?

A Reforma Educacional de Carlos Maximiniano, em 18 de março de 1915, reoficializou o ensino contra a desorganização promovida pela Lei Orgânica Rivadávia em 1911, reduzindo o ensino secundário de 6 para 5 anos, mantendo os exames parcelados (preparatórios, vestibulares) e provas finais para os colégios particulares, porém sob a avaliação de bancadas oficiais nomeadas pelo Conselho Superior de Ensino. Justificaria Carlos Maximiniano (*apud* Bastos Silva, *in*: Tobias, 1972) dizendo que: *“todos os sistemas de educação ou instrução que tendam para a uniformidade estão condenados (...); na diversidade é que está o progresso. Na extensão da lista dos programas estabelecidos para as diferentes regiões de um vasto país, como o nosso, é que está a vantagem.”* Vantagem agora supervisionada pelo Estado.

Ditatorial ou liberalmente, o Estado empenhava-se, mediante sua política educacional, em garantir incólumes os interesses dessa classe dominante (oligarquias e burguesia urbano-industrial), ao mesmo tempo que não podia deixar de levar em conta, fazendo concessões devidas, os interesses da camada média e das camadas populares urbanas, segmento que, na história da República, cada dia mais se afirmavam como interlocutores que não era mais possível ignorar. (Severino, 1986).

A Primeira Guerra trouxe dificuldades para a exportação do café devido à desorganização do mercado internacional, havendo uma segunda política de valorização (1917 a 1920). Formam-se *trustes* financeiros, como o *Lazard Brothers Co. Ltd.*, ligados à burguesia norte-americana, que começavam a atuar na exportação de café fazendo frente à predominância dos ingleses, dominando o recém-fundado *Instituto do Café* para o controle do comércio e estocagem. Tal valorização trazia em seu bojo várias contradições, pelo estímulo de produção numa situação artificial, pela estocagem em função do apoio financeiro externo e pelo aumento da dívida externa. Torna-se necessária uma política de substituição das importações com uma intensificação da industrialização.

Em São Paulo, os novos ricos como os Matarazzo, os Jafet, os Klabin e outros iniciam a aplicação mais intensa dos dividendos do café na industrialização. Medidas protecionistas às subsidiárias norte-americanas incentivam a instalação de empresas como a Ford, a General Motors, os frigoríficos Swift e Armour, a indústria de alimentação no Rio Grande do Sul, a Itabira-Iron (dos ingleses Rothschild) de mineração, a Belgo-Mineira em Minas Gerais para a exploração de jazidas de ferro.

Essa industrialização propicia o surgimento de um proletariado que, devido à grande participação de imigrantes mais politizados e de forte influência anarquista e anarco-sindicalista, iria demonstrar sua insatisfação, capacidade de auto-organização e mobilização nas greves de 1917 e 1918. Para se ter uma ideia dessa influência, na indústria textil de São Paulo, no ano de 1912 (Silva, 1984), em 23 empresas recenseadas havia:

Operários Brasileiros	1.843	18%
Italianos	6.044	59%
Portugueses	824	8%
Espanhóis	338	3%
Sírios	210	2%
Outros	945	9%
Total	10204	100%

Em 10 de maio de 1917, os operários do Cotonifício Crespi, no bairro da Mooca, entram em greve reivindicando aumento salarial de 25%. Recebem apoio de trabalhadores da Mooca, Brás e Cambuci e de um manifesto de mulheres grevistas contra a repressão:

Não deveis perseguir os nossos irmãos de miséria. Vós também pertenceis à grande massa popular (...) a fome reina em nossos lares e nossos filhos nos pedem pão! Para sufocar as nossas reclamações, os perniciosos patrões contam com as armas de que vos armaram (...) Soldados! Recusai-vos ao papel de carrascos! (*apud* Silva, 1984).

Os soldados não ouviram. A repressão se intensifica com vários choques entre a polícia e os manifestantes, ocasionando a morte do sapateiro espanhol Antonio Martinez. No cortejo, uma multidão jamais vista toma conta da capital. Seguem-se mais confrontos.

A greve geral de 1917, em São Paulo, abria um período de ascensão do movimento operário, refletida nos inúmeros movimentos paredistas que se produzem neste mesmo ano e nos seguintes, em várias localidades de São Paulo e no Rio, no avanço da sindicalização; no surgimento de uma imprensa operária com mais plenitude; na expectativa de transformação social ou pelo menos a possibilidade de melhores condições de vida e trabalho. Sem precedentes, também, foi a repressão desencadeada (Silva, 1984).

Trabalhadores presos, jornais fechados, lares invadidos, escolas anarquistas fechadas nas antigas *Sociedades Amigos de Bairro*, mulheres e crianças insultadas, expulsão de imigrantes com base na Lei Adolfo Gordo, criada para eliminar as lideranças anarquistas, estado de sítio declarado, usando a guerra com a Alemanha como pretexto, proibição do direito de reunião – são motivos que levam à tentativa insurrecional em novembro de 1918: uma greve no Rio de Janeiro com tomada do Palácio do Catete. Porém, o tenente do exército Jorge Elias Ajus, infiltrado entre os anarquistas, delata-os e desarticula o movimento, muito embora a greve fosse deflagrada, choques ocorressem com a polícia e

conseguissem até explodir duas torres de energia da companhia *Light & Power*. As reivindicações operárias giravam em torno de instituição de salário mínimo, semana de seis dias, jornada de oito horas, redução de aluguéis, normalização do trabalho de mulheres e crianças, direito de organização e reunião, e liberação dos operários presos.

A revolução bolchevique de 1917 e a III Internacional Comunista de 1919 iriam contribuir para a formação em 1922 do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que assumiria o controle do movimento operário com o recrudescimento do anarquismo frente à repressão violenta, morte e expulsão de imigrantes. Miguel Cendón, alfaiate; Abílio de Nequete, ex-anarquista e barbeiro; Astrogildo Pereira, jornalista; Cristiano Cordeiro, funcionário público; Hermogênio Silva, eletricista; João da Costa Pimenta, gráfico; Joaquim Barbosa, alfaiate; José Elias da Silva, pedreiro; e Luis Peres, varredor de rua, são os primeiros membros do Partidão, que leva o movimento operário para a sua incursão no processo democrático de disputa pelo poder através do voto. Candidatos operários concorrem com as raposas oligárquicas.

A atuação anarquista no seio do operariado brasileiro traz à tona das discussões pedagógicas uma nova concepção: a *Pedagogia Libertária*. Ela é resultado das várias escolas operárias fundadas pelos anarquistas e que se preocupavam com a autogestão (conteúdo e método dessas escolas), autonomia e liberdade (Libâneo, 1985). O importante na Pedagogia Libertária é colocar à disposição da classe trabalhadora o saber necessário para a sua ação:

A ciência é uma arma que pode servir tanto para o bem como para o mal, mas a ciência ignora completamente a noção de bem e de mal. Assim, não somos anarquistas porque a ciência nos ensina a sê-lo; nós o somos, entre outras razões, porque queremos que todos os homens possam usufruir das vantagens e dos prazeres que a ciência proporciona. (Malatesta, 1913).

No entanto, a pedagogia libertária não consegue impor-se além de isoladas experiências entre a própria classe trabalhadora (antes do predomínio do Partido Comunista), não atingindo o ensino público, o que seria um contra-

senso naquela época. Sua luta contra as estruturas de poder, que se espelham no Estado e nos partidos, contra todas as formas de dominação e exploração, impediram sua infiltração na rede pública oficial.

Pela ótica dos governantes, a conturbação social envolvia a necessidade de melhor educar a população, ou seja, para que pudessem melhor escolher seus representantes, melhorando o seu comportamento. O *populacho* estava no seu limite. De outro lado, a indústria em expansão precisava de mão de obra alfabetizada ou, ainda, semi-alfabetizada. A população, por sua vez, pressionava por mais vagas para tentar garantir a seus filhos *uma vida melhor...* Nesse clima, há um acordo entre a União e os estados, expresso na *Reforma Luis Alves*, conhecida também sob o nome de *Rocha Vaz*, em 1925, para promover a educação primária fundamental. Urgia democratizar o ensino elementar. Surgem os especialistas da educação.

Em São Paulo, em 1920, tal projeto já era iniciado por Sampaio Dória:

Sempre que penso na realização prática dos princípios democráticos, uma dúvida, uma quase descrença me assalta o espírito diante do espetáculo doloroso da ignorância popular. Como organizar-se, por si mesmo, politicamente, um povo que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar? Se o povo não souber o que quer, **como há de querer o que deve?** Governos populares, sem cultura, viverão morrendo de sua própria incultura. Eis por que sempre me interessou a solução prática do problema do analfabetismo. A instrução, primária e obrigatória, a todos, por toda a parte, é ideal que me seduz (...) Dizer que é preferível favorecer, com mais algumas noções, a um terço da população escolar, e, como consequência, negar tudo aos outros, é heresia democrática, e necessidade. O governo estaria pronto a aceitar este ponto de vista, se, primeiro, demonstrassem que é justo, e, depois, que dois anos de escolas não valem nada. (Sampaio Dória apud Azanha, 1979, grifo nosso).

A obrigatoriedade já não se inicia aos 7 anos, mas aos 9 anos de idade, e o ensino primário, concentrado, se reduzia a poucos 2 anos. Era uma medida política que se fazia necessária para a democratização. Duras críticas sobrevieram

e a reforma fixou 4 anos de duração para as escolas situadas nas cidades e 3 anos para zonas interioranas. Surgiram críticas *pedagógicas* que associavam a queda da qualidade à quantidade representada pela expansão do ensino. Anísio Teixeira estava entre estes:

um incansável propagandista do ideal democrático (...) O equívoco desta ideias – queda da qualidade – reside em desconhecer que a expansão de oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica. A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nestes termos que deve ser examinada (...); essa suposição é ilusória e apenas disfarça interesses de uma classe sob uma perspectiva técnico-pedagógica (Azanha, 1979).

Tal debate dos ideários pedagógicos e políticos formam nesse período o que Jorge Nagle batizaria de “*entusiasmo pela Educação*”, a fé em que pela expansão se possa democratizar o país. Paralelamente a essa corrente, surge o “*otimismo pedagógico*”, crença em que “*uma determinada concepção de ensino*” indicaria a verdadeira formação do homem brasileiro. Essa corrente, que bebeu da orientação do pragmatismo de John Dewey e William James (após terem *modificado à americana* os princípios de Charles Sanders Peirce) e das *escolas ativas*, irá assumir, posteriormente, a predominância nos debates e ações voltadas à escolarização: a *Escola Nova*.

façamos a revolução antes que o povo: a farsa! – a escola nova

Epitácio Pessoa, que, com um governo conservador, se negava a continuar subsidiando o café e a industrialização, encerra seu mandato combatido por vários setores da classe dominante e pelas manifestações operárias descontentes com a crise econômica.

CUSTO DE VIDA, SALÁRIOS E PRODUÇÃO INDUSTRIAL NO BRASIL			
ANO	CUSTO DE VIDA	SALÁRIOS	PRODUÇÃO INDUSTRIAL
1914	100	100	100
1915	108	100	118
1916	116	101	140
1917	128	107	197
1918	144	117	171
1919	148	123	209
1920	163	146	188

Fonte: Simonsen, R.C. *A Evolução Industrial do Brasil* apud Ianni, 1975: 62.

Ao final de 1920 a produção industrial subira 88% ao passo que o custo de vida se elevara 63% e os salários apenas 46%. A conta era paga pelos trabalhadores e a renda nacional se concentrava cada vez mais. Sendo *a hora e a vez* de Minas Gerais, os cafeicultores indicam Artur Bernardes. A marchinha de carnaval *Ai seu Mé*, apelido de Artur Bernardes, foi motivo para a prisão de seu autor, que depois foi obrigado a modificar a letra, que dizia originalmente: “*Ai seu Mé... Ai seu Mé... lá no Palácio das Águias, não há de por o pé!*”

A oposição era de Nilo Peçanha (Rio de Janeiro), apoiado pelo *Reação Republicana*, grupo formado pelo PRR (Partido Republicano Riograndense), de Borges Medeiros, por militares hermistas e oligarquias da Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro. A vitória de Artur Bernardes e a prisão do Marechal Hermes, presidente do Clube Militar, por interferir na política pernambucana, aliado às pretensões da Reação Republicana de impedir a posse de Artur Bernardes, levam à primeira rebelião tenentista: *os dezoito do Forte*. Hermes costumava dizer que “*as situações políticas passam e o Exército fica*”. Sintomático diagnóstico brasileiro.

Em 5 de julho de 1922, liderados pelo filho de Hermes, Euclides da Fonseca, cerca de 18 revoltosos¹⁰ entre civis e militares deixam o Forte de Copacabana

¹⁰ Há ainda controvérsias a respeito do número exato de revoltosos.

no Rio de Janeiro numa marcha *heróica* na Avenida Atlântica contra as tropas do Governo. Apenas dois rebeldes sobrevivem: os oficiais Siqueira Campos e Eduardo Gomes. O *Zeitgeist* de 1922 não se manifesta apenas na Semana de Arte Moderna. Mesmo sendo através de um movimento militar conservador, o desejo é também de ruptura.

A segunda rebelião ocorre em 1924. Artur Bernardes governava sob estado de sítio e reprimia duramente manifestações populares e as greves, que agora passavam a ter orientação do recente Partido Comunista Brasileiro (PCB). Os militares estavam descontentes com a condenação dos implicados em 1922 e as remoções para serviço em regiões distantes. eclodem batalhas em São Paulo lideradas por Joaquim Távora, Juarez Távora, Eduardo Gomes, Miguel Couto e Isidoro Dias, com a sublevação de várias unidades militares:

O exército não tem ambições e não quer postos. Age abnegadamente, por altruísmo brasileiro e fundamentalmente patriótico e, nesse sentido, os chefes do movimento revolucionário querem dar o exame que empresta autoridade à sua crítica aos republicanos que, até agora, ocuparam os altos postos da administração do país e que, com raras exceções, não souberam servi-lo nos seus interesses gerais (...) (Manifesto Tenentista apud Carone, 1975).

Em 1925, os tenentistas de São Paulo, derrotados, juntam-se aos que vinham do Sul no Paraná, formando a *Coluna Prestes*. Liderados por Miguel Costa e Luiz Carlos Prestes, o *Cavaleiro da Esperança*, entre 1925 e 1927 percorrem cerca de 24 mil quilômetros com cerca de 1.500 civis e militares. Jamais perderam qualquer dos 53 combates com as forças governamentais e a *jagunçada*. Artur Bernardes tentaria até mesmo o apoio de Virgulino Ferreira, o *Lampião*, para combater a Coluna Prestes no nordeste. Para isso, utilizou-se de deputado do Congresso, Floro Bartolomeu, para conseguir junto ao Padre Cícero a intervenção do líder religioso para convencer Lampião de sua necessidade naquela *missão patriótica*. Lampião chegou a ter a patente de capitão para tal intento:

Nomeio, ao posto de Capitão, o cidadão Virgulino Ferreira da Silva (...) que deverão entrar no exercício de suas funções logo que deste documento se apossarem. Publique-se e cumpra-se. Dado e passado no Quartel-General das Forças Legais em Juazeiro, 12 de abril de 1926. Assinado: Pedro de Albuquerque Uchôa. (*apud* Machado, 1969).

Percebendo a manipulação, Lampião não se defronta com a Coluna e continua seus próprios planos em direção a Mossoró.

Os tenentistas, expressão de uma camada média insatisfeita, não tinham um programa definido, eram em sua maioria de inspiração liberal, mas imbuídos de uma visão romântica, heróica e militaresca, se propunham a depor Artur Bernardes. Não pretendiam alterar a estrutura social, nem política, nem economicamente. Tanto que ao final do mandato de Artur Bernardes a razão de ser da Coluna deixou de existir. Havia também um componente militar autoritário e que não se identificava com as classes populares, bem exemplificado em Isidoro Dias, que recusara a adesão de operários anarquistas de São Paulo.

Porém, havia um pequeno grupo dentre os tenentistas que iria se aproximar do PCB e do BOC (Bloco Operário Camponês), lutando por profundas transformações:

(...) uma discussão se colocava em pauta: a questão da aliança com a Coluna Prestes (...) Coutinho e Joaquim Barbosa alegaram que unir-se à Coluna Prestes, um movimento pequeno-burguês, seria o mesmo que trair o proletariado e todos os ensinamentos de Marx e Engels (...) Coutinho foi o único a votar contra a Aliança (...) Em dezembro de 1927, o Partido envia à Bolívia o seu secretário-geral, Astrogildo Pereira, a fim de propor-lhe uma aliança, na qual o PC representaria o proletariado e Prestes, os camponeses. Astrogildo entrega-lhe livros que trazia com o “desejo de que ele estudasse por si mesmo a teoria e a prática política pelas quais buscávamos orientar o PC, inteirando-se assim, não só dos princípios e fins de nossa atividade prática, mas também das soluções que a ciência marxista apresentava para os problemas sociais do nosso tempo”. Em 1929, outro enviado do Partido, Leôncio Basbaum, discute com Prestes a possibilidade de um acordo relativo a uma plataforma de frente única (Silva, 1984).

A Artur Bernardes sucede Washington Luis (1926 a 1930), do PRP, o último presidente da Primeira República, que, cedendo às pressões dos credores internacionais, nega a concessão de financiamento aos cafeicultores pelo Banco do Brasil. Conhecido como *paulista de Macaé*, seria satirizado numa música de Eduardo Souto por sua política de abrir estradas e de instituir o *cruzeiro*, moeda que faria parte de outras medidas financeiras mas que a quebra da Bolsa de Nova York em 1929 impediu que fossem implementadas.

Na sequência, Washington Luis retira seu apoio ao sucessor *natural*, Antonio Carlos de Andrade¹¹, do PRM, e indica Júlio Prestes, também de São Paulo, rompendo com a política do *café-com-leite*. O próprio Antonio Carlos organiza a chapa de oposição, formando a *Aliança Liberal*: Getúlio Vargas (do PRR) para presidente e João Pessoa, da Paraíba, como vice-presidente, obtendo o apoio das oligarquias descontentes do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraíba e do *Partido Democrático* – dissidência do PRP e que mais tarde iria se transformar na UDN. Os produtores de charque e arroz do Rio Grande do Sul e os de cacau, fumo e algodão do norte e nordeste queixavam-se do *desamparo* em que o governo central os deixara. Não questionavam o capitalismo agrário paulista, mas o fato de ele se manter às custas de outras regiões (Alencar *et alli*, 1981).

A radicalização operária e tenentista não destruiu o poder oligárquico. Nem a classe operária (pequena em número e com dificuldade de organização e atuação política), nem os tenentes (carentes de uma definição clara de objetivos e pouco propensos a se articularem com forças populares) e muito menos as camadas médias (incapazes de organização autônoma) conseguiriam, sozinhas, este objetivo. Somente um desentendimento de maiores proporções entre os grupos dominantes dos Estados poderia dar novo impulso aos setores dispostos a reformular o sistema político e introduzir algumas reformas (Fausto, 1970).

É o que ocorre. Vence Júlio Prestes. Mesmo as eleições sendo fraudadas, como de hábito, por ambos os lados, Prestes e Vargas haviam assinado um

11 Autor da célebre frase: “Façamos a revolução antes que o povo a faça!”.

acordo de respeito ao resultado do pleito. O assassinato de João Pessoa – em consequência de disputas entre as facções dominantes na Paraíba – serve de pretexto para o golpe. A insatisfação popular encaminha as oligarquias a se adiantarem ao perigo de uma revolução popular, ainda que faltassem condições objetivas para isso, como bem lembra Boris Fausto.

Washington Luis é deposto: “*Dr. Barbado foi-se embora, deu o fora, não volta mais... não volta mais...*”, como lembra a marchinha de Lamartine Babo.

O governo provisório, com Getúlio Vargas à frente, fecha o Congresso, os legislativos estaduais e os partidos políticos são extintos. Um golpe mortal à autonomia da oligarquia paulista, principalmente com a nomeação dos *interventores* nos Estados, chefes tenentistas que esperavam pela centralização e *algumas* reformas políticas. Questão de tempo. Logo depois, estes tenentes interventores se aliariam com as oligarquias estaduais e recuariam em suas reformas sociais. Mesmo assim, em 9 de julho de 1932 eclode a revolução *constitucionalista* em São Paulo que, sem a adesão de nenhum outro estado, seria derrotada em outubro do mesmo ano. O pretexto de ser um movimento *constitucionalista*, contra o desrespeito de Getúlio à promessa de uma nova Constituição, mascarava a intenção de garantir às oligarquias cafeeiras paulistas e à burguesia urbano-industrial o retorno ao governo central.

Além disso, Luiz Carlos Prestes, que fora convidado para participar do golpe de 1930, recusa-se e classifica-o como “*uma farsa metódica e cuidadosamente preparada pelas oligarquias*” e, em maio de 1930, cria a *Liga da Ação Revolucionária*, rompendo com o tenentismo e aderindo definitivamente à linha do *Partidão*, o PCB.

O que há por trás desse movimento é, na realidade, uma “*recomposição dos mecanismos de hegemonia da classe dominante*”¹², ou seja, uma reorientação em que a classe burguesa-industrial assume a direção do processo – ainda que não presente diretamente no governo central – em direção à industrialização e à garantia de atendimento de seus interesses, já que as oligarquias tradicionais começam a ser um empecilho à *modernidade*. É o início do nacional-desenvolvimentismo. Processo de mudança mediado pelos militares, representando uma camada média que só consegue se impor pelas armas e desejosa de uma situação que possibilite

12 A expressão é de Demerval Saviani, 1991a.

maiores chances de ascensão social. O componente militar é responsável pela ótica nacionalista do desenvolvimentismo, assim como também pela conversão desse *nacionalismo em fascismo à brasileira*, característico do Estado Novo encabeçado por Vargas. Novamente o herói veste a farda e brada sua espada à cabeça dos monstros do passado. Porém já não mais na crença positivista republicana, mas agora na crença nacional-desenvolvimentista. A ascensão do herói verde-angelical não é em direção aos céus, mas ascensão social em direção ao poder.

Ao verificarmos o peso popular na escolha dos governantes nesse período inicial da nossa República, percebemos que

as 11 eleições presidenciais diretas da Primeira República foram todas vencidas pelo candidato governista, sempre por maioria absoluta, várias com mais de 80% dos votos, sendo que somente numa delas, a de 1930, o número de votantes ultrapassou a casa dos 5% da população total. Ou seja, era um sistema rigorosamente oligárquico, no qual uma oposição pacífica não tinha a menor chance. Elegia-se aquele que contasse com o respaldo da oligarquia dirigente dos maiores estados; eleito, conservava alguma autoridade enquanto a esta satisfizesse (Lamounier, 1989).

COMPETITIVIDADE E PARTICIPAÇÃO NAS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS DA PRIMEIRA REPÚBLICA			
ANO	CANDIDATO VENCEDOR	% DOS VOTOS VÁLIDOS	% DE VOTANTES SOBRE A POPULAÇÃO TOTAL
1894	Prudente de Moraes	84,3	2,21
1898	Campos Sales	90,9	2,70
1902	Rodrigues Alves	91,7	3,44
1906	Afonso Pena	97,9	1,44
1910	Hermes da Fonseca	57,1	3,19
1914	Wenceslau Braz	91,6	2,40
1918	Rodrigues Alves	99,1	1,48
1919	Epitácio Pessoa	71,0	1,50
1922	Arthur Bernardes	56,0	2,90
1926	Washington Luiz	98,0	2,27
1930	Júlio Prestes	57,7	5,65

Fonte: Lamounier, 1989.

Além da excelente observação de Lamounier, podemos ainda obter algumas informações interessantes desses dados. Observa-se que, com exceção da eleição de Rodrigues Alves, em 1902, o candidato eleito possui menor percentual nos votos válidos na medida em que há uma maior participação do povo no pleito, como o que ocorre nas eleições de Hermes da Fonseca, Arthur Bernardes e Júlio Prestes. Ou seja, quanto maior a participação popular na eleição, maior a dificuldade do candidato governista obter a maioria absoluta. Do ponto de vista predominante, isso indicaria que o povo “*não sabe votar*”. O populacho não saberia eleger seus representantes no jogo democrático. Vejamos o que ocorre com a expansão da escola fundamental (ensino primário):

ANO	POPULAÇÃO	Alunos matriculados no primário	PERCENTUAL
1886	14.400.000	213.670	1,52%
1907	21.911.287	638.378	2,91%
1929	36.000.000	2.082.703	5,78%
1940	41.236.315	3.205.675*	8,01%

* não especifica se o secundário está incluído no montante ou não.

Fonte: Afrânio Coutinho, *Noções de História da Educação*, apud Tobias, 1972.

Percebemos que, entre 1907 e 1929, a matrícula de alunos tem um aumento de quase 100% (de 2,91 a 5,78% da população), reflexo do “*otimismo pela educação*” e sua preocupação com a democratização pela expansão do ensino primário, porém de 1929 a 1940 há uma contra-marcha nessa expansão, em que o aumento é de apenas 38% nas matrículas. Qual a razão?

Na medida em que o povo instruído não escolhia bem – e isto era atribuído à intervenção da escola – então foi necessário um novo tipo de escola; daí, a Escola Nova, que enfatiza a qualidade sobre a quantidade; enfatiza os métodos, os meios, o processo, sobre o conteúdo; enfatiza o aluno sobre o professor. Essa ênfase na qualidade permitiu que a expansão da escolaridade fosse mantida nos limites suportáveis pelos interesses dominantes. É preciso

expandir a escola “boa” (...) de outro lado, forçou para baixo a qualidade do ensino destinado às camadas populares (Saviani, 1991a).

O escolanovismo iniciara sua ação a partir da reforma estadual de Lourenço Filho, em 1923. Em 1924, é criada a *Associação Brasileira de Educação* (ABE) por Heitor Lira, que vai ser o organismo da sociedade civil que congregará os escolanovistas e, por meio do qual, se articulam várias reformas:

- a de Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia, onde este “*ensaia as atividades de reformador que deviam desenvolver-se, em toda plenitude, no Distrito Federal, de volta de sua viagem de estudos nos Estados Unidos (1932-1935)*” (Azevedo, 1976);
- a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em 1927, em Minas Gerais;
- a de Carneiro Leão, em 1928, em Pernambuco;
- a de Lisímaco da Costa, também em 1928, no Paraná;
- a de Fernando Azevedo, igualmente em 1928, no Distrito Federal, sobre a qual Lourenço Filho comentava:

Ele por si e para si nada pedia, nada pretendia e, por isso mesmo, não entrava em conchavos de espécie alguma. A campanha da imprensa, sem exceção de um só jornal, foi admirável. A ABE, a Liga de Defesa Nacional (contra o analfabetismo), o Rotary Club – para citar os grêmios de maior prestígio social – manifestaram-se pela consagração das ideias do projeto. A Conferência Nacional de Educação que pela primeira vez se reunia em Curitiba (1927), por ocasião da fase mais aguda da campanha, emitia o seu voto caloroso e entusiástico pela obra em que não se via apenas o aperfeiçoamento do ensino na capital do país, mas uma nova era educativa!¹³

O próprio Fernando Azevedo esclarecia que:

não foi uma reforma de “superfície”, de caráter administrativo ou de pura renovação de técnicas, mas uma reforma radical, feita em profundidade, e **montada para uma civilização industrial**, e em que, tomando-se o sentido da vida moderna e das necessidades **nacionais**, se preocupou em

13 “*O ensino no Distrito Federal*”, O Estado de São Paulo, 15 de junho de 1928.

resolver as **questões de técnica** em função de uma nova concepção de vida e de cultura e, portanto, de novos princípios e diretrizes de educação. (Azevedo, 1976, grifos nossos).

Aqui se evidencia o caráter nacionalista e industrial da nova classe dirigente no início do nacional-desenvolvimentismo, com a influência do pragmatismo de William James, banhado no *democratismo* de John Dewey, cuja assimilação pelos escolanovistas brasileiros se deu principalmente através de Anísio Teixeira. A ênfase no processo (e não mais no professor) buscava resolver as questões da *técnica*, para que a educação fosse aproveitada socialmente, para que o aluno fosse *adaptado* à *nova sociedade*. É evidente que toda a concepção didática que herdamos do século XIX, na universidade nascente, de uma *Didática Essencial*, ou seja, que compreendia o magistério como *vocatio* e arte, cede lugar a uma concepção instrumental. Cede lugar a uma *Didática Instrumental*, em que a didática se torna um conjunto de técnicas que podem fazer com que o aluno torne-se (rapidamente, no modelo pragmático e dentro da problemática da democracia norte-americana) um professor que possa lecionar qualquer coisa a qualquer um e em qualquer lugar. Na escola nova, o professor se seculariza ao mesmo tempo em que se torna apenas um *facilitador da aprendizagem*.

Tal movimento iria encontrar seu auge, entre nós, na publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Paschoal Leme, o mais jovem dos signatários do movimento, reconheceria, muito mais tarde, os limites da teoria e da prática escolanovista:

Mas essa foi também uma dolorosa e dura lição para todos nós educadores, sempre propensos a se ensimesmarem em suas tarefas considerando apenas seus aspectos técnicos, didáticos, metodológicos, enfim, e se esquecendo, quase sempre, da dimensão social que condiciona as características fundamentais do processo da educação. (*apud* Leme, 1985).

O escolanovismo, embora sufocasse as possíveis transformações dentro da escola veiculadas pela Pedagogia Libertária, encontrou forte oposição na Escola Tradicional:

Daí nasceram os ataques do Centro Dom Vital, de Padre Leonel Franca, de Alceu Amoroso Lima, de Padre Arlindo Vieira, das escolas particulares, do episcopado brasileiro, do pensamento católico em geral, culminando com o Primeiro Congresso Católico de Educação, promovido pelo Centro Dom Vital de São Paulo e realizado, a 17 de outubro de 1931, no salão nobre da Cúria Metropolitana de São Paulo (...) a luta se fazia (...) de um lado, o grupo da Escola Nova, guiando-se pela filosofia social-radical e instalando-se nas escolas oficiais e, de outro lado, o grupo da Educação Antiga, guiando-se, em geral, pela filosofia perene e pela filosofia cristã (Tobias, 1972).

“No caso da igreja, vemos que, na década de 20, o catolicismo esteve articulado com o nacionalismo e com o integralismo, através de Jackson de Figueiredo, do Centro Dom Vital e de Dom Leme” (Saviani, 1991b).

Ao método escolástico jesuítico da *Ratio Studiorum*, a Escola Tradicional havia se oposto com os cinco passos de Herbart (Johann Friedrich Herbart, 1776) e influenciada pelo avanço do método científico e de uma tendência *logicizante*:

- 1.o passo – **Preparação** (recordar a lição anterior);
- 2.o passo – **Apresentação** (pontos-chaves e demonstração);
- 3.o passo – **Associação** (combinação com o conhecimento anterior);
- 4.o passo – **Generalização** (dos aspectos particulares aos conceitos mais gerais);
- 5.o passo – **Aplicação** (resolução de exercícios).

A ênfase era dada ao papel do professor, como transmissor dos conhecimentos (método expositivo), e aos exercícios, que visavam disciplinar a mente e formar hábitos, principalmente, através da repetição e da memorização (Libâneo, 1985). Nesse sentido, a escola tradicional brasileira sofre de uma contradição interna muito grave, na medida em que mantém a memorização e a repetição catequéticas na forma de ensinar, fruto de quatrocentos anos de ensino e supremacia jesuítica. Ao mesmo tempo, em função da influência da Revolução Francesa e da cooptação militar-positivista, nossa escola tradicional mantém um discurso enciclopédista e iluminista, apesar da forma jesuítica.

Denominada por Saviani de *Escola Redentora da Humanidade*, a escola tradicional pretendia *redimir* a humanidade de seu duplo pecado histórico: a ignorância (miséria moral) e a opressão (miséria social e política). A escolarização seria a base da democracia burguesa. Não se incluíam as classes populares nesse projeto pois o primordial era a formação ideal de uma elite que pudesse *ilustradamente* assumir os destinos do país. Um país agrícola não precisaria de um povo *ilustrado*. Apenas que sua elite o fosse.

No entanto, uma parcela das classes populares, por sua persistência, ainda conseguia *furar* o cerco do analfabetismo, da discriminação racial, da escolarização elementar e avançar na vida escolar, fazendo valer seus interesses de classe e, no limite, expondo a nu as contradições da sociedade burguesa, demonstrando sua insatisfação e, no nosso caso, especificamente, as contradições da sociedade latifundiária brasileira. Nesse sentido, a contribuição dos operários e camponeses imigrantes foi extremamente significativa.

Na medida em que tal modelo já não atendia completamente os interesses das facções predominantes, pois que uma burguesia urbano-industrial assume a direção do processo histórico (ainda que fora do governo central), era necessário modificar a escola.

A Escola Nova, proposta típica da cultura burguesa urbano-industrial, incorporada das experiências alemãs e, principalmente, norte-americanas, com base em Dewey, contrapõe os cinco passos herbartianos com outros cinco passos de forte influência psicologizante e cientificista:

- 1.o passo – Situação de experiência que desperte o **interesse** do aluno;
- 2.o passo – **Análise** dos elementos (o problema deve ser estimulante);
- 3.o passo – **Pesquisa** e coleta de informações para a solução;
- 4.o passo – **Descoberta** das soluções (com ajuda “*discreta*” do professor-facilitador); e
- 5.o passo – Colocar a solução à **prova** para se determinar a sua **utilidade**.

A ênfase recai agora sobre o aluno e seus interesses, sendo o professor apenas um *facilitador* da aprendizagem, utilizando-se de métodos como o de

educação para deficientes de Montessori, o de *centros de interesse* de Decroly e o método de *projetos* de Dewey (Libâneo, 1985). A escola deve ser uma “*experiência democrática*”, tal qual deve ser a vida em sociedade. Uma espécie de “*democracia em miniatura*” a ser expandida num futuro pouco preciso. Se ela, a sociedade, ainda não é democrática, deve-se *adaptar* o aluno a essa sociedade, para que exerça o papel que lhe cabe aí e dentro de suas possibilidades. Nada mais.

A nova escola deveria mudar o comportamento das pessoas para se adaptarem à *modernidade*, identificada com a industrialização; portanto, ignorasse o contingente humano que não vive nos centros urbanos e, mesmo nestes, a educação pública elementar teria o seu conteúdo esvaziado, por falta de meios auxiliares e condições físicas apropriadas para as inovações, enquanto que o ensino destinado às elites conheceria as inovações técnico-pedagógicas mais recentes em centros experimentais e escolas diferenciadas.

Quando os políticos se afastaram do campo da educação, porque já não acreditavam ser essa a via de transformação da sociedade, e optaram pela via “*revolucionária*”, os debates e o confronto passaram a se travar entre os católicos e os pioneiros da Educação Nova. É nesse momento que a Educação se converte em questão técnica e passam a predominar metodologias, métodos, técnicas, medidas, classificações etc. Todas essas ideias, aqui postas a partir de realidades outras, têm suas raízes no liberalismo (Lopes, 1983).

Mas o *populacho*, com sua persistência e bom senso (ainda que mesclados e contidos no *senso comum*), iria mais tarde forçar ainda outras recomposições hegemônicas, tornando *velha* essa Escola Nova. Cèlestin Freinet, na França, com suas experiências libertárias junto às crianças de classes populares, valorizando a livre expressão e a atividade da imprensa escolar, e, posteriormente, Paulo freire e sua pedagogia libertadora, no Brasil (e depois no mundo), iriam formular uma espécie de *Escola Nova Popular* para, justamente, recolocar aqueles aspectos da metodologia escolanovista que não estão necessariamente articulados com os interesses das facções predominantes à disposição das classes populares.

Mais do que uma questão socioeconômica, o debate real a ser travado seria o de uma cultura instituinte, proveniente da potência das massas, em seu choque

com a cultura burocratizada das estruturas de poder, sejam elas provenientes das classes dirigentes urbano-industriais, urbano-tecnológicas, cosmo-midiáticas ou dos jurássicos partidos políticos de todos os matizes. A velha contradição permanece: *se vamos organizar um exército de libertação do povo, quem libertará o povo deste exército depois?*

o contexto da lei n.º 5692/71

Ao longo dos anos 40 e 50 temos um novo quadro sócio-político e econômico que radicaliza a urbanização e o processo de industrialização sob financiamento norte-americano. O processo de democratização do sistema escolar para abranger as classes populares, com a primeira LDB de longa discussão aprovada em 1961, polariza entre os discursos dos partidários da democratização (alguns liberais e progressistas) e outros (conservadores e outros liberais menos ousados) com o discurso de manutenção da “qualidade do ensino” (escolas particulares e católicas) com a primazia da liberdade das famílias para matricular seus filhos no sistema oficial do Estado ou não.

Dando um salto no tempo, para melhor compreender a radicalização do caráter opressor do sistema de ensino, outro momento extremamente significativo na história das políticas públicas no Brasil foi a elaboração da lei nº 5692/71, já em plena ditadura militar, com graves consequências que se estendem até o momento atual.

Para melhor compreendermos os motivos que levaram a essa lei convém analisar o contexto político-econômico que a antecede e que nos remete, necessariamente, ao golpe militar de 1964. Tal contexto refletia a necessidade de se optar por dois caminhos diferentes:

- prosseguir com o modelo político nacional-desenvolvimentista e sua consequente distribuição dos bens econômicos a uma parcela maior da sociedade (consequência do populismo); ou

- romper com o modelo político alterando-o para o “*desenvolvimento com segurança*” para poder dar continuidade ao modelo econômico associado do capitalismo periférico e dependente do capital estrangeiro.

A influência da política norte-americana dentro do contexto da *guerra fria* iria levar à segunda opção, que também decorreu, agora no plano interno, da pressão das camadas médias e de setores conservadores da sociedade, com os militares à frente. Não se tratava apenas de alinhar a política econômica, mas também de impor um modelo cultural que pudesse servir de suporte para o alinhamento econômico, político e social.

Dessa forma, o golpe, que teve como pretexto a anti-comunização do país, revelou-se como a saída necessária para se adequar o modelo político ao projeto econômico vigente, ou seja, inicia-se a política do desenvolvimento com a devida *segurança*, garantida a dependência patente aos Estados Unidos.

Os limites do nacional-desenvolvimentismo chegavam à sua tolerância máxima, pois qualquer medida que tivesse em seu bojo o objetivo de acelerar o desenvolvimento da economia nacional incorporando as massas ao processo chocava-se com a economia norte-americana. Assim sendo, se determinados setores de pensamento de esquerda assemelhavam-se a discursos nacionalistas, estes eram vistos como ameaça às relações comerciais com os Estados Unidos. Por outro lado, os setores tradicionalmente de direita alertavam quanto ao perigo da aproximação do Brasil com países socialistas e de uma possível comunização do país e recebiam o apoio de setores tradicionais da Igreja e de uma boa parcela das camadas médias. Basta lembrarmos das *Marchas da Família com Deus pela Propriedade*. Nesse tipo de manifestação é que podemos perceber o poder mobilizador de determinadas imagens, quando elas confluem numa mesma direção. A insegurança do *monstro vermelho* cataliza as forças mobilizadoras que se alinham aos pilares da seguridade: a cruz da igreja de Deus, a família unida e ordeira, obediente ao grande Pai do Estado e à terra prometida, com sua devida escritura de propriedade. De pronto, o anjo militarizado sai para o combate. E no combate estabelecido, a sola da sua bota não distingue mais. Simplesmente, pisa.

A hegemonia norte-americana deveria impor-se por todos os meios, e na América Latina havia para isso uma política muito ampla, sob o nome de *Aliança para o Progresso*, que abrangia desde o combate à guerrilha e ao narcotráfico até políticas complexas em Educação. Nesse contexto, a Aliança trazia contida em si as inovações metodológicas do *Tecnicismo*: para nós, a última palavra em tecnologia educacional; nos Estados Unidos, já uma corrente em plena decadência e que acarretaria a perda da corrida tecnológica para países como o Japão.

Mas, subjacente à *Aliança para o Progresso*, era preciso desarticular o núcleo do pensamento intelectual (e de esquerda) no meio estudantil, ou seja, desarticular a Universidade. Tal proeza foi conseguida por meio da Lei nº 5540/68, que quebrou a unidade das classes instituindo o ensino *por créditos*, extinguiu os Centros Acadêmicos instituindo *Diretórios* subordinados às reitorias, e reprimiu as lideranças estudantis que se formavam nas faculdades e universidades brasileiras.

Isso foi possível com o auxílio técnico e financeiro obtido com acordos firmados anteriormente entre o Ministério da Educação (MEC) e o órgão governamental norte-americano *United States Agency for International Development* (USAID), visando, a princípio, desarticular os movimentos de resistência estudantil ao golpe militar. Também visavam preparar o sistema educacional para as necessidades do novo quadro econômico e cultural, vinculando diretamente a educação ao desenvolvimento econômico, além de aliviar a pressão às portas da Universidade por vagas.

“o que é bom para os estados unidos é bom para o brasil...”¹⁴

No governo de João Goulart (1961-1964), o populismo brasileiro irá encontrar o seu limite, expondo toda a contradição que tal política possui em seu interior. Para legitimar-se no governo, *Jango* acabou por ceder em vários aspectos às reivindicações das camadas sociais na base da sociedade, o que,

¹⁴ Frase de Juracy Magalhães.

por sua vez, inviabilizaria o próprio modelo excludente de sociedade que ele representava.

As chamadas *Reformas de Base*, que pretendiam reformular políticas sociais nas áreas em que as pressões populares eram maiores, como, por exemplo, reforma agrária, tabelamento de preços e dos aluguéis, revisão da legislação trabalhista e da organização dos sindicatos, reforma universitária etc., eram plataformas que o discurso populista incorporava visando a legitimidade e aproximação do líder com as massas. No entanto, os quadros dirigentes no setor econômico (burguesia nacional e internacionalista) viam nessa aproximação um certo risco de comprometimento da estrutura da sociedade e de alinhamento político com países “*não recomendados*” pelos Estados Unidos. Além do choque que isso evidentemente representava com o pensamento autoritário e latifundiário, não apenas das oligarquias rurais, mas também das oligarquias urbano-industriais.

Jango não conseguiu manter-se nesse dilema por muito tempo, muito embora tivesse afirmado em outubro de 1963, quando houve a primeira tentativa de golpe: “*Podem ficar sossegados, pois não renuncio nem dou tiro no peito*”¹⁵. O clima tenso vinha desde o início do ano, com a *Setembrada*, um levante de 600 sargentos em Brasília que durou apenas sete horas, protestando contra a decisão do Supremo Tribunal Federal de negar-lhes condições de elegibilidade. Assim como na Primeira República, os militares, como expressão das camadas médias, desejam ocupar o poder pela via eleitoral no jogo democrático. Quando isso não é possível, eles acabam com o jogo.

Inúmeras greves eclodem no período, o que leva vários setores a afirmarem que “*a greve está no Poder*” e que haveria riscos de implantação de uma “*República Sindical*”. A visita do presidente iugoslavo *Marechal Tito* desviou o foco da crise, momentaneamente, impossibilitando (mesmo sem o saber) que o golpe fosse desfechado naquele momento. Mesmo os militares que dialogavam com as esquerdas, como o General Peri Bevilacqua, foram gradativamente levados a tomarem uma postura mais radical, a exemplo do General Amauri Kruel.

Em primeiro de abril de 1964, o General Amauri Kruel inicia o golpe. O General Humberto de Alencar Castello Branco acusava o presidente João

¹⁵ *Desfile – Jornal da Semana*, nº 7, 19 de outubro de 1963.

Goulart de “*ostensivo conluio com os comunistas*” e que “*devido a pressões de toda ordem, o princípio federativo tornou-se letra morta*”. Civis, como o respeitável Magalhães Pinto, afirmavam que o presidente “*escolheu o caminho da subversão para realizar suas reformas*”. Várias manifestações de apoio ao golpe ocorreram, agradecendo a classe média pelo afastamento do “*perigo comunista*”, e as demais pelo restabelecimento da “*ordem*” desejada para que a economia “*fluísse*” melhor. Manifestações de resistência também surgiram, porém já na ilegalidade.

A tendência mundial naquele momento frente à Guerra Fria, era de radicalização. De que lado do muro se está? A própria *Aliança para o Progresso* foi uma estratégia para cooptar os países da América Latina, evitando uma aproximação com Cuba ou com os países socialistas do Leste Europeu ou, ainda, com a própria União Soviética.

O desenvolvimento econômico passa a ser mais importante que o seu eventual caráter nacional, tendo-se em conta que o período anterior, de Juscelino Kubitschek, favoreceu a instalação de várias subsidiárias norte-americanas com as vantagens da medida SUMOC 113 (aprovadas pelo Ministério composto na sua maioria por udenistas). Com as subsidiárias no Brasil, são mobilizados os interesses de várias camadas sociais e o projeto nacionalista fica em segundo plano frente à subordinação ao capital estrangeiro.

Aqui se introduz o binômio *desenvolvimento com segurança*, que substitui o nacional-desenvolvimentismo, que, por sua vez, ainda manterá uma sobrevida até 1968 (Saviani, 1991c), quando ocorre o **golpe dentro do golpe** e a sociedade política (sob hegemonia dos militares) se sobrepõe à sociedade civil, o tecnocrata se sobrepõe ao político tradicional e a propaganda ideológica do Estado invade todos os segmentos da sociedade enquanto exerce sua patrulha repressiva pela ótica da Segurança Nacional. A extrema direita assume o processo temendo que militares constitucionalistas antecipassem a transição aos civis. O traço autoritário de nossa herança cultural explode em grotescas manifestações de força. Sua apresentação mais conhecida: “*Você sabe com quem está falando?*”

Todo o corpo ideológico dessas modificações foi elaborado no seio da sociedade política por organismos como o *Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais* (IPES), o *Instituto Brasileiro de Ação Democrática* (IBAD) e, principalmente, a *Escola*

Superior de Guerra (ESG), em contraposição a organismos da sociedade civil de tendências esquerdistas, como o *Instituto Superior de Estudos Brasileiros* (ISEB) – embora este ainda estivesse abrigado dentro do próprio governo –, cujo expoente era Álvaro Vieira Pinto, e outros ligados à educação popular, como *Movimento de Educação de Base* (MEB), *Centros Populares de Cultura* (CPCs), *Movimento de Cultura Popular* (MCP) e os católicos *Juventude Universitária Católica* (JUC) e *Ação Católica* (AC), dentre outros.

O espectro da permanência dos militares no poder além do tempo *necessário* faz com que setores que antes haviam apoiado a “*revolução*”, passassem a contestá-la, cerrando fileiras ao lado de inimigos anteriores. Assim, liberais históricos se aliam (com as devidas reservas) a socialistas dos mais variados matizes sob o vago nome de *Frente Ampla*, cuja atuação, concomitante com as manifestações estudantis e algumas inserções na imprensa contra o regime, leva ao endurecimento do aparato tecno-burocrato-militar. O pronunciamento do deputado Márcio Moreira Alves convidando para que se boicotassem as festividades de 7 de setembro, além de ter editado o livro *O Beabá dos MEC-USAID*, serviu de estopim.

O ano de 1968 reserva a edição de dois instrumentos legais para o exercício despótico do poder: o Ato Institucional nº 5 e o decreto nº 477. Vejamos algumas pérolas do obscurantismo nestes exemplos:

Art. 4º – No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional e **sem as limitações previstas na Constituição**, poderá suspender os direitos políticos de qualquer cidadão pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais (grifo nosso).

Art. 10 – Fica suspensa a garantia de habeas-corpus nos casos de crimes políticos contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Tanto no caso dos acordos MEC-USAID quanto no do decreto nº 477 as implicações com a política educacional são evidentes; portanto, verificaremos

como os dois casos se articulam ao rompimento político com o nacional-desenvolvimentismo, caracterizado por 1964, e a continuidade econômica, baseada no modelo capitalista tardio e periférico.

educação e desenvolvimento econômico: o binômio da década

Se o Sr. Roberto Campos atribui a técnicos americanos a elaboração do orçamento nacional, que é o que determina a ação do Executivo, por que não seria plausível que “amigo dos americanos” planejasse a educação brasileira?”

Márcio Moreira Alves (1968)

O primeiro dos acordos firmados entre o MEC e o USAID se dá no ano de 1964 (Romanelli, 1988) e, num dos acordos firmados em 1966, são explicitado como assistência a ser prestada pelos americanos:

- 1) Consultoria a ser proporcionada a instituições determinadas de âmbito mais amplo e que estejam preparadas para iniciar programas específicos de reforma administrativa;
- 2) Uma série de seminários, a fim de estimular outras instituições interessadas a considerar a execução de programas semelhantes;
- 3) Cursos de curta duração, nos Estados Unidos, para treinamento e especialização de pessoal brasileiro necessário à avaliação, adaptação e instituição de novos processos e técnicas administrativas essenciais (Alves, 1968).

Tal *assistência*, baseada principalmente na Teoria Geral de Administração (por sua vez baseada em Taylor e Fayol), cuja concepção sistêmica e funcionalista não questiona as dimensões políticas e sociais mas apenas legitima o *status quo*, banhou toda uma geração de educadores e especialistas de educação, que

absorveram acriticamente (salvo honrosas exceções) a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico, como, por exemplo:

Os estudos a respeito da formação do capital humano interno e externo, sua conservação e utilização conduziram a uma reformulação da política econômica, no sentido de considerar o setor educacional como formador de mão-de-obra e do homem, e não somente como instrumento destinado a atender a determinadas necessidades políticas e sociais de uma nação (Pinho, 1970).

Assim, a ênfase no *capital humano* implica na observância de técnicas específicas para a sua geração. O *tecnicismo*, como modelo pedagógico, acha o seu terreno mais fértil. Vejamos os principais pontos¹⁶ dos 12 acordos firmados entre o MEC e o USAID:

- Reestruturação dos níveis primário (1º grau), secundário (2º grau) e superior;
- Desarticulação do ramo acadêmico e ênfase na *profissionalização*;
- Reestruturação administrativa com tendência tecno-burocrática;
- Quebra da autonomia universitária;
- Apologia do *planejamento educacional* e da *tecnologia educacional*;
- Treinamento de pessoal docente, administrativo e técnico;
- Controle do conteúdo geral do ensino, através do controle da publicação e da distribuição de livros técnicos e didáticos no modelo da *instrução programada*;
- Concessão de empréstimos pelo USAID para implementar as reformas;
- Pagamento de todas as despesas com o pessoal americano e brasileiro (nos seus mais pequenos detalhes) pelo governo brasileiro, através do MEC, com vários aditamentos de verba orçamentária e renovação dos acordos.

A abrangência dos acordos denota a magnitude da reformulação pretendida e justificada pelas comissões:

(...) a maior parte dessas dificuldades sobreveio em razão do fato de os Conselhos Estaduais de Educação, as secretarias e outras autoridades

¹⁶ Com algumas pequenas nuances, veja-se Romanelli (1988).

estaduais de educação carecerem de experiência quanto à formulação de planos concretos de ensino que consultassem os Estados e a disponibilidade de seus recursos, tanto humanos quanto materiais (Alves, 1968).

Em 1967, frente à crise que se agravava no meio universitário, foi instituído um Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU) que, com o relatório da Comissão Meira Matos e o relatório de John Hilliard e Rudolph Atcon (membros do USAID), chegou ao modelo da reforma adotada em 1968:

- Decreto nº 63341, de 01/10/68 – adota critérios para a expansão do ensino superior.

- Lei nº 5537, de 21/11/68 – cria o *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE).

- Lei nº 5540, de 28/11/68 – institui princípios para a organização e funcionamento do ensino superior bem como a sua *articulação* com o ensino médio, além de instituir os *diretórios acadêmicos*, agora subordinados às reitorias.

- Decreto-Lei nº 405, de 21/12/68 – adota normas para a matrícula no ensino superior.

- Decreto-Lei nº 477, de 26/02/69 – proíbe toda manifestação política ou de protesto (subversão) aos corpos docente, discente e administrativo (regulamentando o disposto no AI-5).

- Decreto nº 68908, de 13/07/71 – normatiza o vestibular classificatório.

Além dessas reformas, houve a Lei nº 5379, de 15/12/67, que instituiu a alfabetização funcional para jovens e adultos pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo funcionamento só viria em 1970, com a utilização do “*método Paulo Freire*” devidamente “*desideologizado*” (Freitag, 1986). E houve também a Lei nº 5692, de 11/08/71, que instituiu as diretrizes e bases para o ensino profissionalizante de 1º e 2º graus.

De uma maneira mais ampla, ao analisarmos o arsenal legal e jurídico do período, vemos que é a forma própria do Estado tecno-burocrático-militar atuar ostensivamente, pois a repressão velada é desmedida frente à opção de parcela da esquerda pela via armada. Tal reestruturação trouxe várias contradições que podemos agrupar em três pares antitéticos:

- contenção *versus* liberação – a imagem da *peneira*;
- autoritarismo *versus* democratização – a imagem da *liberdade vigiada*;
- racionalização *versus* irracionalidade – a imagem da *fórmula*.

contenção x liberação

(...) é certo que razões de ordem intelectual impedirão que muitos alcancem o topo, ainda que franqueada a todos a escada.

(Plano Setorial de Educação e Cultura, 1971/1974)¹⁷.

Os mecanismos adotados nos vários níveis de educação irão refletir, ao mesmo tempo, numa tentativa de contenção e de liberação (Cunha, 1977), isto é, pretende-se refrear os protestos por mais vagas nas universidades aumentando o número de vagas e instituindo um vestibular classificatório, com o qual todos teriam a mesma *oportunidade* de acesso ao superior, assim como franqueando a atuação de instituições particulares nos vários níveis de ensino, para absorver um número maior de candidatos bem como formar um contingente maior de profissionais necessários ao desenvolvimento do país.

Por outro lado, tal liberação aparente (que muito agradou as instituições de ensino particulares) foi aplicada com mecanismos internos de contenção, como, por exemplo, o jubramento e o decreto 477: “(...) realiza-se a clássica palavra de ordem de todos os regimes autoritários: o estudante deve limitar-se a estudar. Se fizer política e não conseguir satisfazer os requisitos de uma média mínima, pode ser jubilado; se consegue conciliar os estudos e a atividade política, pode ser desligado da universidade pelo 477” (Freitag, 1986).

O próprio vestibular classificatório, cujo teor é intensificado com um nível maior de dificuldade, visava manter o nível de *qualidade ideal* para a universidade e, com tal medida, eliminavam-se os grupos populares que não desfrutavam de um ensino propedêutico. A estes são abertas vagas em várias faculdades particulares,

¹⁷ Apud Cunha, 1977.

nas quais enfrentam vestibulares *facilitados*, desejosos de um título acadêmico e da sonhada ascensão social. Proliferam igualmente os cursinhos preparatórios para os vestibulares. Todos aumentam vertiginosamente as suas receitas justamente com o pagamento daqueles que não dispunham de grandes proventos.

Tal mecanismo se verifica também no nível de ensino supletivo, isto é, aqueles que pretendem seguir o ensino superior completam sua escolaridade em escolas particulares supletivas, pagando pelo curso, geralmente noturno e de duvidosa qualidade.

O MOBRAL também cumpre a função de liberação, agora no nível elementar, alfabetizando um grande contingente de analfabetos. Sua função de contenção está na alfabetização *funcional*, ao dotá-los apenas de conhecimentos rudimentares de leitura, escrita e aritmética que semi-qualifiquem a mão-de-obra para sua utilização nos estamentos mais inferiores de uma sociedade industrial, bem como ao inculcar-lhes a ideologia do desenvolvimento com segurança por meio das imagens tranquilas e ordeiras de um povo que vive o *milagre econômico*. Com estes objetivos também foram utilizados o *Projeto Minerva* (via rádio) e as televisões educativas (TVEs), atendendo aos requisitos de uma *tecnologia educacional*.

autoritarismo x democratização

*O universitário, enquanto universitário, deve estudar,
porque a finalidade da Universidade e da Faculdade é estudar,
e não fazer política;
todo o resto, pode e deve existir,
mas vem depois.*

Tobias (1972)

O ajustamento da ideologia política ao modelo econômico não poderia ser realizado sem o caráter autoritário e violento com que se fez e, para isso, somente os militares teriam condições de impor tal ajustamento, seguindo a receita do contexto que predominou na América Latina dos anos 1970: o golpe militar e o estado tecno-burocrático-militar.

Todas as instituições que pudessem representar algum perigo à *ordem e à segurança* foram duramente reprimidas logo ao amanhecer do dia primeiro de abril e durante todo o período militar até a transição democrática com a *Nova República* (o retorno das oligarquias ao poder) – período que se inicia com “*a distensão lenta e gradual*”¹⁸ de 1979 a 1985. Assim, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi posta na ilegalidade juntamente com vários outros organismos pela *Lei Suplicy de Lacerda* (Lei 4464), se bem que autores como Tobias ainda assim se referissem a tal ato autoritário:

E que não me venha, como costumam alguns falar: Ah! Foi o Exército! Foi o Governo! O que, com justiça e por amor à pátria e à educação brasileira, o povo e o exército fizeram foi, pura e simplesmente, varrer o restolho, o lixo daquele sagrado patrimônio [UNE], que as gerações anteriores construíram (Tobias, 1972).

As medidas de liberação eram interpretadas e divulgadas como pertencentes a um projeto de *democratização*, pelo qual se conclamava todos para que, por meio do *investimento individual* em educação, contribuíssem para o desenvolvimento do país. O Estado iria dotar as condições de um acesso democratizado.

A expansão das vagas nos três níveis, mesmo que em condições precárias como ocorreu no ensino elementar, com salas de aulas dispersas pela comunidade, em *containers* ou galpões de zinco, e controladas pela escola-sede, somada à euforia momentânea do *milagre econômico*, dava a ilusão de que realmente estava em processo um projeto de democratização do ensino. O professorado e os educadores que viam com sérias reservas a reforma universitária acabaram por se engajar na multiplicação daquelas *modernidades* nos níveis elementar e médio: era preciso profissionalizar os alunos para atender à demanda do desenvolvimento econômico. Planejamento e tecnologia educacionais eram as palavras-chaves para as soluções.

Além dos livros didáticos que banharam o Brasil através dos acordos MEC-USAID, vários livros técnicos ligados à corrente tecnicista serviram de

18 Frase do então presidente da república General Ernesto Geisel.

base teórica para cursos multiplicadores ao professorado, cuja origem era norte-americana e inspirados no modelo da *instrução programada* de Skinner. Dentre seus autores, podemos citar: Robert Fleming, William Ragan, Dalila Sperb, Hilda Taba (argentina ligada ao USAID), Lady Lina Traldi e Ralph Tyler (Cardoso *et alli*, 1983). A profissionalização se torna compulsória e a ela é creditada a solução dos problemas educacionais brasileiros.

No entanto, inversamente a essa pretensa democratização, o modelo autoritário do regime se impõe pela própria organização da estrutura do ensino, em que uma suposta descentralização esconde a estruturação dos órgãos subordinados à semelhança dos órgãos centrais numa reduplicação burocrática que, sob um emaranhado de leis, resoluções, portarias, decretos, pareceres etc., imobiliza todo o sistema.

Com tal orientação, com o professorado preso a montanhas de papéis a serem preenchidos e a superposição de vários profissionais, inviabiliza-se qualquer projeto pedagógico. A expansão da obrigatoriedade do ensino elementar de quatro para oito anos serviu para protelar o acesso ao secundário, e a profissionalização do próprio secundário para protelar ou tentar impedir o acesso dos grupos populares e classes médias ao nível superior, com sua terminalidade e profissionalização. O fardão autoritário se reveste de plumas democráticas.

No entanto, a democratização *relativa* se dá com a atuação das escolas particulares nas brechas da legislação no tocante ao nível superior, pois, ainda que pagas, os grupos populares têm ali condições de obter seu título acadêmico. O que o Estado não tem (conjunturalmente) condições de (estruturalmente) não é seu objetivo realizar, é realizado pelas escolas particulares. Porém, aqui também há medidas de contenção no próprio esvaziamento de conteúdos, no rebaixamento do nível de qualidade frente à nova clientela e no oferecimento de vagas em profissões consideradas não-essenciais para o projeto de desenvolvimento econômico (a área de humanidades), pois as profissões *estratégicas* devem ficar sob o controle das universidades públicas.

Dessa forma, há a constituição de um exército de reserva de mão-de-obra *sui generis* destinado a manter o baixo nível salarial e a garantir o lucro

empresarial necessário ao processo de concentração de renda em curso, pois esses profissionais formados pelas escolas particulares serão empregados (quando o forem) em setores tradicionais da economia (bens e serviços) e, paradoxalmente, no magistério.

Tal fenômeno ocorre de maneira inversa no nível médio, reforçando seu autoritarismo latente. As classes privilegiadas cursam escolas particulares que burlam a profissionalização compulsória imposta com um ensino propedêutico, com a preocupação de assegurar uma vaga nas universidades públicas (gratuitas e de suposta qualidade superior), ao passo que às classes populares é destinada a escola pública de 1º e 2º graus, desarticulada, esvaziada em termos de conteúdo curricular e que permanece à deriva no mar dos hibridismos sazonais: uma estrutura escolar tradicional, um professorado com mentalidade escolanovista e um currículo tecnicista.

racionalização x irracionalidade

*Avaliação de treze tipos de capacetes de futebol
à base de certas medidas de impacto*

Tese de doutoramento em Educação apresentada
na Universidade de Michigan (1974)¹⁹

As várias medidas adotadas nas reformas universitária e do ensino elementar e médio foram justificadas pela *racionalização* dos recursos materiais e humanos, seguindo as determinações do USAID, baseadas na abordagem sistêmica. Inicia-se a administração escolar nos moldes da administração empresarial, desconsiderando as diferenças intrínsecas entre o produto empresarial mensurável (mercadoria) e o produto escolar (saber/fazer), simbólico por excelência.

Assim, nessa lógica da racionalização, no âmbito universitário, medidas como a departamentalização, a matrícula por disciplina, a instituição dos

¹⁹ *Apud* Saviani (1991b).

créditos, o curso básico, as licenciaturas curtas, foram adotadas visando um mínimo de custo e maior atendimento da demanda universitária.

Para contrapor a abertura de vagas e para formar os quadros docentes específicos para o ensino superior foi instituído o ensino de pós-graduação em dois níveis: *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização). Aqui então se dará a continuidade da aristocratização, diferenciando o atendimento segundo a origem do grupo social, já que se impõe a dedicação exclusiva e integral necessária para a sua formação. Tais títulos trazem “*a marca da raridade que é o que lhes confere um alto valor, tanto econômico (elegibilidade para ocupações mais remuneradas) quanto simbólica (atribuição de maior ‘quantidade’ de prestígio)*” (Cunha, 1977). Uma pequena concessão aos docentes que conseguiram permanecer no país foi a instituição do *notório saber*: a concessão dos títulos de pós-graduação àqueles que, por sua idade e prestígio, não precisariam frequentar os novos cursos.

No nível médio, com base na racionalização do sistema, foram publicados pareceres que tentavam conformá-lo, como os pareceres 45/72 e 76/75. O primeiro irá estabelecer o mínimo curricular para um total de 130 habilitações profissionais (52 habilitações plenas e 78 parciais), nas quais há um excesso em áreas como Desenho, pouca concentração na área experimental (laboratório) e cargas horárias excessivas, como a de Cronometrista (300 horas). Já o Parecer 76/75 admite a possibilidade de uma “*habilitação básica*” (Pilleti, 1988).

Segundo Miriam J. Warde, havia uma dupla contradição entre esses pareceres, pois se continuava a proclamar a vigência do objetivo de profissionalizar o ensino de 2º grau, enquanto se diluía essa profissionalização na Educação Geral; de outro lado, proclamava-se a unidade entre o pensar e o fazer, muito embora, na realidade, isso seja separado na escola e na empresa, respectivamente.

Tal quadro acarretou, no ensino público, mais um hibridismo: o ensino *profissionalizante-acadêmico*, ou seja, nem uma coisa nem outra, perdendo-se de vista que o ideal, segundo outras correntes, seria propiciar aos alunos “*o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos*” (Saviani, 1986).

Nessa perspectiva, não se trata de profissionalizar o estudante secundarista, mas sim de dotá-lo de uma cultura geral consistente que lhe possibilite entender, manusear e transformar as mais diferentes tecnologias, dentro de uma visão crítica que se engaje num “*projeto civilizatório brasileiro, na gestação de uma nova consciência social*” (Severino, 1986). Este estudante poderá dinamizar a universidade e utilizá-la no exercício pleno da cidadania, então voltada para a sociedade em que se insere. Para tanto, seria imprescindível mapear o alcance político da educação para que pudéssemos ter conhecimento de nosso poder real.

A preocupação com a racionalização do sistema, expressa na sua legislação, desemboca numa realidade *irracional*:

(...) a profissionalização do ensino médio oficial não alcançou os seus objetivos. Ele nem reproduz a força de trabalho em nível de qualificação média, nem descongessa, pelo menos por ora, a pressão exercida sobre as universidades federais, nem assegura a reprodução da sociedade de classes. Todas estas funções passarão a ser preenchidas pela rede do ensino particular superior. É ela quem absorve os excedentes expelidos pela rede oficial e que forma excedentes profissionais que, por não competir com seus colegas das universidades oficiais, passam a ser profissionais de segunda categoria, bons, no máximo, para serem aproveitados em profissões de nível médio. O ensino particular, estabelecendo uma dualidade no sistema educacional brasileiro, assegura a função de reprodução das classes (...) (Freitag, 1986).

Tal como afirma Romanelli (1988): “*A pretensa neutralidade técnica é uma farsa que busca camuflar, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos.*”

A irracionalidade do quadro educacional, assim como o próprio regime militar, se expõe durante toda a década de 70 e início dos anos 80, com a queda ainda mais acentuada da qualidade de vida, endividamento crescente do país com o financiamento dos *petrodólares* no *milagre econômico*, recessão, arrocho salarial, sucateamento do parque industrial brasileiro, estagnação da pesquisa

científica e tecnológica com fuga de lideranças científicas para o exterior, entre outras consequências.

Seus últimos suspiros irracionais se deram, no regime militar, sob o governo do General Figueiredo, responsável pela concretização da transição democrática iniciada pelo General Geisel de maneira *lenta e gradual*, com a Lei nº 7044/82, que substituiu a “*qualificação para o trabalho*” pela “*preparação para o trabalho*”. É o sepultamento da profissionalização compulsória, porém também do ensino médio, pois este continua totalmente descaracterizado e sem perspectivas. Antes havia um objetivo impraticável; agora, sem objetivos claros, continua impraticável. Paradoxo contínuo, este ensino médio (quase medíocre) continua alimentando o nível superior.

encontro de culturas

*Temos que formar uma elite intelectual no país,
com sistemas globalizantes de formação geral.
Se fôssemos pensar apenas em mercado de trabalho,
bastaria um quinto do total de universitários hoje existentes.*

Conselho Federal de Educação (1992)

Após verificarmos todos esses aspectos na legislação e nas vicissitudes educacionais brasileiras, precisamos destacar que tais problemas, ainda que aparentemente possam ser entendidos como problemas conjunturais, devidos a uma crise que afeta o país em um determinado período (ainda que este período se inicie com o Descobrimento e ainda não tenha previsto seu término...), não são apenas problemas conjunturais.

São, na realidade, características da própria estrutura da sociedade brasileira. São elementos indispensáveis de uma sociedade excludente, autoritária, discriminatória, economicamente dependente e periférica, e culturalmente inclassificável. Isso não se altera com a LDB de 1996 já em

contexto “democrático”, com seus avanços e muitos retrocessos, nem com os Planos Nacionais de Educação, pactos de toda ordem e o discurso predominante da “*qualidade da educação*”, “*para todos*” ou “*nem todos, assim...*” que permanece com o viés mercantilista de educação, ideologicamente à direita ou à esquerda.

No entanto, não podemos sucumbir a determinismos pessimistas e imobilizadores, que acreditam ser tal estrutura onipotente e avassaladora. É preciso verificar que entre a publicação de um mecanismo legal, depois da correlação de forças entre os partidos políticos e as barganhas de praxe, e sua aplicação prática no seio da realidade escolar, há um intervalo abismal em que as intenções iniciais do Estado são reapropriadas pelos grupos populares, buscando ali meios de atender a seus próprios interesses, mesmo que nessa busca e identificação de interesses não haja uma reflexão filosófica, ou uma *consciência de classe*, ou *consciência-de-si* ou *para-si*.

Dessa forma, as consequências, por mais que sejam estudadas e avaliadas, nunca possuirão o grau de previsibilidade suficiente para evitar que os grupos populares, e mesmo a classe média (mais identificada com a lógica burocrática do Estado), se sirvam de mecanismos contraditórios para fazer valer os interesses de seu grupo cultural. Assim, podemos entender qual o papel que a escola particular desempenha na atualidade e por que os ensinos elementar e secundário oficiais encontram-se no grau de degradação a que chegaram.

Devemos evitar pseudo-soluções, como as apontadas por Libâneo (1985): redução do trabalho escolar à ação político-partidária, o democratismo, críticas anti-técnicas e anti-meios educativos, cinismo pedagógico, autonegação do papel do educador, reformismo do curso de pedagogia, legalismos etc., que na realidade nos afastam de questões mais profundas, como a formulação de uma pedagogia de cunho social e crítica que favoreça a articulação do projeto existencial do docente com um projeto civilizatório mais amplo, fortalecimento de uma competência técnica e de um compromisso político do educador que possam desenvolver, ao mesmo tempo, competência política no compromisso técnico de contínuo aperfeiçoamento, e novas práticas de organização e de gestão escolar compartilhada que possam articular a escola e a comunidade com o mundo do conhecimento e do fazer.

Tais proposições, ainda que possam ter uma conotação individual, possuem em seu cerne implicações sociais de grande abrangência, pois se chocam com práticas rotineiras estabelecidas e com a cultura provinciana de uma sociedade como a nossa. E a partir do conflito desestabilizador as contradições afloram, no sentido de se atingir um novo ponto frágil de equilíbrio na correlação de forças entre os diferentes corpos ideológicos, grupos culturais e correntes catalisadoras sociais que disputam o espaço privilegiado da escola ou da universidade. O diálogo, como proposta dialógica (de coexistência de duas lógicas diferentes organizadas em discurso argumentativo ou narrativo), se faz necessário, mesmo que para tentar neutralizar o elemento *perturbador*.

O convívio com as diferenças é inerente a qualquer concepção de *democracia*, ainda que a uma democracia formal e representativa. Independente de qualquer *pacote legislativo*, a escola e a universidade possuem uma *autonomia relativa* consagrada em suas salas de aula, nas quais ocorre o núcleo do processo educativo: o encontro e a difusão das culturas.

Nessa difusão de culturas é que se abrem as possibilidades de transitarem contra-ideologias e outras imagens, de se concretizar a apropriação do saber elaborado, patrimônio da humanidade, com base num projeto civilizatório mais amplo que garanta o acesso dos grupos populares ao poder do conhecimento e da informação. Este é o caso de alternativas ainda recentes mas de grande alcance como as escolas comunitárias e das nações indígenas (de caráter público mas não estatal). A partir daí, eles terão condições de traçar seus próprios caminhos, seja lá qual for a direção, sem a tutela de Estados, partidos, intelectuais ou quaisquer outros tipos de tutores de plantão. Os perigos de uma sociedade reprodutora, excludente e autoritária eles já conheceram.

Trata-se da formação de intelectuais orgânicos, como bem postula Gramsci (1985), oriundos do próprio grupo cultural que hoje se tenta excluir do poder econômico, político e simbólico, e que persiste utilizando-se dos meios disponíveis para reafirmar sua condição ou, simplesmente, sobreviver. Não apenas condição de classe social, mas também condição humana que, como tal, aspira à liberdade.

*A cultura é a tomada de consciência, de cada indivíduo,
dessa verdade que fará dele um homem.
O pedagogo assegura o melhor que pode
ensinamentos diversos; reparte conhecimentos.
O mestre quer ser antes de tudo um iniciador da cultura.
A verdade é para cada um o sentido de sua situação.
A partir da própria situação em relação à verdade,
o mestre tenta despertar em seus alunos
a consciência de suas verdades particulares.*

Gusdorf (1987)

dilemas democráticos da educação

Todos esses que aí estão
atravancando meu caminho,
eles passarão...
eu passarinho!

Mario Quintana

A escatologia nada é sem o recitativo
dos atos de libertação do passado

Paul Ricoeur

As pesquisas sobre a relação pedagógica num contexto antropológico e, mais precisamente, sobre as relações existentes entre o mito – como narrativa de vida pessoal e também narrativa coletiva – e a educação apontam para as possibilidades que se abrem quando nos damos conta do papel iniciático que um professor ou professora pode ter no percurso formativo de uma criança, jovem, adolescente ou de uma pessoa em sua maturidade.

Quanto mais nos aprofundamos nas várias culturas – e, sobretudo, nas culturas tradicionais que vivem, contemporaneamente, como contraponto à cultura ocidental (como as culturas de matriz africana, extremo-oriental, árabe, ameríndia, polinésica etc.) – mais se aclara que a busca de maestria e o exercício interpretativo para tal se converte em busca dinâmica de sentidos para a existência.

Aquilo que denominamos de *jornada interpretativa*, ou seja, a maneira como tentamos buscar sentidos em nosso percurso formativo e que vai, ao mesmo tempo, reflexivamente, pontuando questões e inquietações, altera as respostas provisórias e o próprio ser indagante. Já não somos o mesmo, nem antes da pergunta, nem depois da tentativa de resposta. Nossa possibilidade de interpretar o que ocorre ao nosso redor e a adoção de atitudes coerentes com a visão de mundo, as concepções de humano e de valores, vão, continuamente, se transformando, seja na convivência com nossos possíveis *mestres*, seja na convivência com nossos possíveis *discípulos*, ambos nossos interlocutores privilegiados.

Não temos (ou não deveríamos ter) uma forma final imutável ou que possibilitasse respostas para tudo. Nossa inconclusão e inacabamento, como afirma o epistemólogo Edgar Morin, são constitutivos do próprio ser humano. Os momentos de aguda transição ou de re-organização da paisagem cultural em geral, tratamos pelo nome genérico de *crise*.

O momento *crísico* seria, portanto, o interregno de um percurso, de um caminho em elaboração, um impasse em função das transformações em curso. O *homem crísico* tem aguda consciência de sua transitoriedade. Em si, a crise não possui nenhum valor negativo ou positivo. Mais importante é o *caminho* em que a crise ocorre, sua trajetória, levando-se em consideração que o percurso é o que pode melhor avaliar o momento crísico, ou ainda o período de crise.

Se assim podemos nos referir à trajetória de uma pessoa em particular, o mesmo ocorre com uma comunidade, uma sociedade, ou uma tentativa de nação.

O que atualmente denominamos *crise política* brasileira, tendo em mente os recorrentes casos de escândalos político-partidários, desvios de verbas, comissões, tráfico de influências, não é uma *crise* nova, original, não é a primeira e não será a última.

Nesse sentido, é importante ressaltar alguns dados no contexto histórico da suposta crise. As elites brasileiras, desde o advento da proclamação da república por meio do golpe militar de “*camisola e fardão*” ao que “*o povo assistiu bestificado*”, sempre enfatizaram um modelo socioeconômico baseado na ideologia de um *nacional-desenvolvimentismo*, ou seja, no ideário de que o desenvolvimento econômico

brasileiro estava atrelado a um sentimento patriótico de defesa da soberania e dos interesses nacionais, aos quais o modelo econômico estava subordinado. Seja na sua vertente mais *liberal-republicana*, mais próxima dos cafeicultores, ou na vertente mais *conservadora-ditatorial*, mais próxima dos pecuaristas – também coincidente com a transição da subordinação financeira ao imperialismo inglês ao alinhamento com o imperialismo norte-americano –, nossas elites foram protagonistas de várias e várias *crises* que, na verdade, apenas ressaltavam as contradições do modelo nacionalista.

Frente à revolução cubana em 1959, num contexto de guerra fria e sob a “*ameaça*” comunista e socializante das revoltas nas ex-colônias, e à revolução cultural na China patrocinada por Mao Tsé-Tung, o alinhamento ao imperialismo norte-americano forçou a transição do modelo nacional-desenvolvimentista (que, por sua vez, abrigava tanto liberais como socialistas de verniz nacionalista) para um outro modelo onde a “*ameaça vermelha*” fosse expurgada. Com o golpe militar brasileiro, em 1964, há a clara adesão ao modelo sócio-econômico de *desenvolvimento com segurança*. Os focos de resistência deveriam ser eliminados e uma mudança estrutural no sistema de ensino entra em marcha: são os acordos MEC-USAID, que frutificarão com a reforma universitária de 1968 e a Lei 5692/71, instituindo o ensino profissionalizante compulsório, conforme vimos no capítulo anterior.

Nos anos 70, patrocinados pelos *petrodólares*, os militares dão prosseguimento a um desenvolvimento periférico que satisfaz a política norte-americana e mantém afastados os países irmãos na América Latina, quase todos sob o jugo das botas e dos uniformes, com seus perseguidos, exilados, executados e desaparecidos.

Com a derrocada dos blocos soviéticos ditos socialistas, a partir de 1989, com a queda do muro de Berlim, os conservadores anunciam o “*fim das utopias*”, talvez o efeito mais perverso desse momento histórico em que uma ideologia bastante identificável arrasta todas as utopias com seu fracasso. O advento do fenômeno mundial chamado de *globalização* – com a radicalização do modelo tardio de capitalismo de acumulação ampliada de capital (não se acumula apenas capital financeiro, mas qualquer bem inventariável, entre eles, o próprio humano) – cria maiores e mais evidentes *bolsões de miséria* ao largo do mundo.

Nesse contexto é que podemos compreender que a crise política não é apenas uma *crise*, mas parte constitutiva do modelo capitalista vigente. Não se trata ainda de uma mudança de percurso ou de trajetória pelos seus sujeitos históricos, de maneira ativa e consciente. Mas a chamada crise apenas evidencia as contradições de nossa constituição como nação nesse contexto mundial.

Se nos ativermos mais regionalmente ao caso brasileiro, poderemos constatar que o impasse das *esquerdas* – ou melhor especificando, o impasse dos *partidos políticos* de esquerda¹, que incorporam o ideário e discurso populista tão criticado durante o regime militar – é resultado de uma marca mais profunda na sociedade brasileira: cooptação pelos velhos *esquemas*, vigentes tanto no Senado como na Câmara Federal (e, por desdobramento, também nas Assembléias Legislativas e Câmaras Municipais), pautados pelo tráfico de influência, pelo comércio de cargos como moeda de troca das aprovações em matéria polêmica ou destinação de orçamento, por currais eleitorais e pagamento de propinas, subvenção de campanhas eleitorais sem declaração oficial etc.

Essa estrutura de fundo que denominamos de *arquétipo da Casa-grande* age ainda na sociedade brasileira pelas marcas profundas que deixaram os sistemas patriarcal, escravocrata e latifundiário. Esse complexo imaginário de base social se atualiza sem maiores constrangimentos no cotidiano vivido por todas as classes sociais, desde o mito do *doutor positivista* – o advogado formado na Europa que retorna como elite míope para decidir os destinos da nação sob a influência estrangeira num provincialismo exuberante – até a célebre pergunta intimidatória que até hoje circula entre nós: “*you know com quem está falando?*”

É nesse sentido que a crise não é nova, nem original, nem será a primeira e muito menos a nossa última *crise*. A permanecer a estruturação social e econômica nos mesmos moldes e com a mesma concepção equivocada de *democracia*, no leilão *representativo* de assinaturas em branco nas procurações coletivas que damos à época das eleições para que alguns usufruam das *benesses* dos recursos da *pátria mãe* e da tutela do Estado patriarcal, ainda assistiremos, em horário nobre e muito bem

1 Aqui excluimos as forças políticas que não adotam o modelo representativo dos *partidos políticos*. Entre elas: anarquistas, movimentos libertários, movimentos sociais e comunitários de autogestão, cooperativas de produção e consumo, escolas comunitárias etc., que se constituem como reservas crítico-reflexivas de indução à democracia participativa.

patrocinado, novos escândalos, falcatruas, discussões sobre falta de ética, decoro parlamentar (se é que existe tal quimera!), engalfinhamento de partidos políticos em busca de poder...

Os perigos da manutenção desse modelo para a democracia e a educação são facilmente constatáveis:

- acirramento dos antagonismos sociais;
- radicalização da polarização entre *incluídos* e *excluídos* do sistema;
- emergência de ideários, comportamentos e grupos defensores de caráter totalitário (nazi-fascistas);
- enquadramento institucional das escolas como instâncias reprodutoras de ideologias;
- esvaziamento acentuado de conteúdos escolares e potencial criativo;
- dissolução do ideário da escolarização como mecanismo de ascensão social;
- maior controle do sistema escolar como braço estatal refletido na predominância da lógica organizacional;
- eclosão e descontrole social da violência.

Esses elementos, aqui elencados como ilustração e sem a pretensão de querer esgotar seus possíveis desdobramentos, atestam a periculosidade não da crise mas do modelo socioeconômico adotado.

De outro lado, há também possibilidades advindas da *crise*, principalmente pelos espaços de contradição que a sociedade capitalista, em estágio terminal, apresenta sob o disfarce de *globalização* e que se deixam perceber em algumas instâncias sociais.

A primeira dessas possibilidades a serem ressaltadas decorre da potência das massas e das reservas crítico-reflexivas que exercem os *intelectuais orgânicos* e movimentos sociais que vêm consubstanciando a realização dos *Fóruns Mundiais* em resposta à globalização, com a afirmação do caráter regional e da necessidade de redes de solidariedade entre os focos regionais.

Nessa mesma direção, figura uma mudança possível de ser realizada *sem a ocupação do poder*. Tal perspectiva, que prescinde da *luta política pelo poder*

(e conseqüente luta para evitar perder o poder), atesta um movimento de *empoderamento* ou, como preferimos, de *percepção da potência* das comunidades. Essa percepção e ação comunitária, em conjunto ao denominado *terceiro setor*, tem sido responsável pela ação cada vez mais primaveril e, ao mesmo tempo, mais consciente e responsável de amplos segmentos – até então marginalizados do debate e das decisões. Tal movimento tem sido chamado de *protagonismo juvenil*, embora pudéssemos, afinados com a filosofia existencial e antro-po-personalista, chamá-los –jovens, crianças, mulheres, deficientes, pobres etc. – não de *protagonistas*, mas de *pessoas*².

Na outra ponta do percurso formativo, percebemos também as possibilidades embutidas na valorização das pessoas que vivem sua maturidade, a chamada *terceira idade*. Nesse caso, o compartilhamento da experiência vivida e o incremento ao processo criativo fazem destas pessoas partícipes importantíssimos dos momentos de transição social.

A experimentação de modelos socioeconômicos sustentáveis e de maior sensibilidade ecopedagógica, sejam aqueles relacionados a modos mais tradicionais de vivência (sociedades tradicionais), sejam aqueles desenvolvidos por segmentos ocidentais de racionalização mais urbana, tem sido um importante núcleo de exercício participativo que também sinaliza a incapacidade do modelo representativo, sobretudo em questões de conflitos e interesses regionais, sem perder de vista os impactos mais planetários das ações regionais.

Outra possibilidade oriunda dos espaços de contradição da sociedade de massas e de espetáculo é, precisamente, o domínio, por amplos segmentos da sociedade, até então marginalizados, das ferramentas de comunicação em massa (jornal, rádio, televisão, cinema, internet etc.), em práticas crítico-reflexivas de *educomunicação*. Nesses casos, os produtores e os produtos são resultados de práticas educacionais e de comunicação que intensificam os *ecossistemas comunicativos* e fortalecem os laços comunitários e de organização social, além da intensificação do potencial criativo. Um projeto exemplar dessas possibilidades é o *Projeto Cala-Boca Já Morreu* (Jaguaré, São Paulo/SP).

² Na concepção antro-po-personalista, *pessoa*, é oriundo do termo grego *prosopon*: “aquele que afronta com a sua presença”. Portanto, aquele que com sua atitude não se omite e exige, das outras pessoas, uma atitude também coerente.

Também atrelada à intensificação do potencial criativo e expressivo de amplos setores está a prática e consolidação da *arte-educação*, seja no ambiente mais escolarizado, seja nos movimentos sociais e núcleos de experimentação que vêm se aglutinando em torno do protagonismo, da valorização da maturidade, da ecopedagogia e da educomunicação.

Em todas essas possibilidades se ressaltam a defesa e a valorização da vivência e da convivência com a *diversidade étnica* em todos os seus desdobramentos: diversidade social, epistemológica, econômica, política etc.

Somente com esse caráter *convivial* é que podemos apostar na experimentação de um outro modelo socioeconômico que se estruture em torno da *democracia participativa*. Aqui, nos parece, está o verdadeiro impasse a que o momento crítico poderia nos levar, de maneira crítico-reflexiva, participativa, usando as potencialidades de uma *razão sensível* que, muito distante da racionalização de ordem apenas econômica, exercita sua destinação humana: *poiética* (criativa). Como diria o químico francês Gaston Bachelard, “*não nos enganemos, a poesia é um dos destinos da palavra*”.

Mas se virtude (*virtu*) e violência têm, curiosamente, o mesmo radical latino – *vis* (força) – fica a pergunta: *como não deixar que a força (vis) da virtude degradingole em violência?*

Poeticamente, responderíamos com o poeta, dramaturgo e compositor chileno Victor Jara (brutalmente assassinado em setembro de 1973 durante o golpe do General Augusto Pinochet):

*y mis manos son lo único que tengo
y son mi amor y mi sustento
(Lo único que tengo, 1969)*

Nossas mãos são a única coisa que, como trabalhadores, temos. Ademais, são também, além do sustento, o nosso amor: carinho e entrega, partilha e cumplicidade, plantio e amizade.

Mãos que são precedidas pelas de um precursor que, pautado por princípios muito simples, obteve a maior realização coletiva para uma nação:

sua independência – paga com o preço da própria vida, mas não de seus princípios: *ahimsa* (a não-violência), *satyagraha* (o apego à verdade), e *ashram* (a aldeia-comunidade). Trata-se de Mohandas Karamchand Gandhi, a “Grande Alma”: Mahatma Gandhi. No contexto do colonialismo inglês, Gandhi cultivou uma *cultura emancipatória*, na valorização da tradição e no rejuvenescimento dos princípios. Portanto, a insistência numa *cultura das culturas para a Cultura*. Insistência no caráter agrário da prática cultural num contexto de convivência com a diversidade para a Cultura humana como prática simbólica. Essa prática, para muito além dos muros escolares, se revela uma *educação libertária* que prima pela autonomia e autodeterminação para uma *vivência plural*, única condição para a consolidação de uma *convivência solidária*.

De que maneira isso poderia ser realizado no âmbito escolar?

Ainda que dentro dos limites organizacionais dos sistemas públicos estatais de ensino, a sugestão que enfatizamos é a substituição da concepção de *grade curricular* (como jaula epistemológica) pelo exercício experimental de uma *vivência curricular*, valorizando-se os itinerários de (auto)formação.

Trata-se de substituir a ideia de um currículo (*percurso formativo* com fragmentação dos saberes) por uma prática transversalizada, por meio da convivência solidária entre saberes re-ligados pela prática experimental, valorizando o questionamento do entorno imediato e também mais amplo, exercício criativo na expressão dos problemas nas várias linguagens e na busca de soluções. Essas soluções necessitariam ser debatidas e exercitadas no âmbito da comunidade em que a escola está inserida, em *balões de ensaio participativos*.

Tal prática não se reduz a um pragmatismo estreito, mas, ao contrário, como atitude filosófica existencial, abres-se a um diálogo muito frutífero, inclusive com as outras instâncias de gestão educacional.

Um poeta que nos auxilia na reafirmação das possibilidades frente aos momentos críticos é Pablo Neruda. Ainda que não percebamos, as alternativas se revelam no imprevisto de um encontro furtivo, escondendo-se no meio das mesmas folhas cotidianas, mil anos caindo no mesmo bosque:

é preciso caminhar na escuridão e se encontrar com o coração do homem, com os olhos da mulher, com os desconhecidos das ruas, dos que a certa hora crepuscular ou em plena noite estrelada precisam nem que seja de um único verso...

Esse encontro com o imprevisto vale pelo tanto que a gente andou, por tudo que a gente

leu e aprendeu...

É preciso perder-se entre os que não conhecemos para que subitamente recolham o que é nosso da rua, da areia, das folhas caídas mil anos no mesmo bosque (Neruda, 1980).

Os desdobramentos éticos da valorização das alternativas para enfrentar os perigos concretos de que tratamos aqui se colocam como advertência pela pena do médico suíço Carl Gustav Jung (1995), lembrando a tarefa socrática que permanece no Ocidente:

O conhecimento de si-mesmo implica uma responsabilidade no sentido etimológico da palavra, isto é, na exigência de uma resposta “pois quem não sente nestes conhecimentos a *responsabilidade ética* que comportam, cedo sucumbirá ao princípio do poder”.

o trabalho do professor: paradigmas, estigmas e enigmas

O misticismo ou adoração do homem pelo homem, o estadismo ou governo do homem pelo homem, o capitalismo ou exploração do homem pelo homem são três manifestações e três realizações correlativas da autoridade arbitrária do homem sobre o homem, de uma hierarquização alienante do sistema social, de uma negação unitária de uma pluralidade de autonomias.

Jean Bancal comentando Pierre-Joseph Proudhon

O ideal dos que detêm a atual organização escolar é empregar os meios novos e eficazes de formação de seres que aceitem todos os convencionalismos (...). Não tememos dizer: queremos homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que não se sujeitem jamais a nada; dispostos sempre a aceitar o melhor, felizes pelo triunfo das ideias novas e que aspirem a viver vidas múltiplas em uma só vida. A sociedade teme tais homens: não se pode, pois, jamais esperar que queira uma educação capaz de produzi-los.

Francisco Ferrer

O taylorismo intelectual, a divisão do conhecimento em compartimentos estanques definidos pelos nomes das disciplinas contidas nos Programas de Curso, transforma o professor, o trabalhador do ensino, num tipo social tão premido pela divisão social do trabalho intelectual quanto o trabalhador do vidro ou metalúrgico, premido pela divisão material do trabalho (...) a transformação do professor de “cão de guarda” em “cão pastor” acompanha a passagem da universidade pretensamente humanística e mandarinesca à universidade tecnocrática, onde os critérios lucrativos da empresa privada funcionarão para a formação das fornadas de “colarinhos brancos” rumo às usinas, aos escritórios e às dependências ministeriais. É o mito da assessoria, do posto público, que mobiliza o diplomado universitário.

Maurício Tragtenberg

paradigmas de profissionalização

A importância do papel do professor, muito além de seu enquadramento institucional, seja no âmbito do aparelho estatal destinado ao funcionamento do sistema de ensino, seja no âmbito das iniciativas privadas, é diretamente proporcional ao engajamento desse profissional na realização de seu *projectum*¹ de vida, profissional, pessoal e educativo.

Se sabemos que o cenário nacional e internacional nos coloca fatores que decisivamente influenciam a dinâmica das organizações e as ações sociais, como aquelas destacadas por Freitas (1998: 35) – a crise econômica mundial face ao destino eco-humano do planeta, a hegemonia do ideário neoliberal frente ao fracasso dos modelos de socialismo de Estado, o desencantamento com políticas e ideários alternativos à globalização, a reordenação geo-econômica e geo-política mundial, a aceleração dos processos de globalização econômica e o surgimento de blocos regionais, o aprofundamento da incapacidade do fundo público para seguir financiando, simultaneamente, as necessidades do capital e do trabalho, a crise do Estado de bem-estar social, os avanços bio-tecnológicos e as transformações na área produtiva, rural e urbana –, então o papel dos quadros profissionais da educação torna-se ainda mais complexo e problemático, já que é consensual, nas mais divergentes teorias educacionais, o papel transformador que a educação pode proporcionar no desenvolvimento de um povo para tentar enfrentar esses e outros problemas estruturais.

Ponto crítico da educação brasileira nos anos 80, a *gestão educacional* adquiriu centralidade na agenda político-educacional dos anos 90 (Freitas, 1998: 31) e segue com a mesma tendência no início do século XXI,

¹ *Projectum*, no sentido adotado aqui, se relaciona com o caráter contingencial da existência, que se abre às possibilidades do devir; portanto, como *abertura* e como *jorro jactante*, como projeto de vida que se lança ao devir sem as amarras do pensamento previdente, sem as racionalizações extremas e, dessa forma, que exercita seu caráter *autopoiético* (auto-organização). Difere, portanto, da ideia iluminista de *projeto* como constructo racionalizado, previdente e provedor de ações que pretendem moldar o futuro segundo um modelo pré-existente.

pondo em pauta temas como descentralização, municipalização, participação, comunitarismo, gestão democrática e “modernização” da gestão educacional (...); engendrar um “novo” padrão de gestão educacional, reordenado segundo parâmetros da “modernização” do Estado e da sociedade, tornou-se projeto justificado tanto em razão de um presumido potencial que teria para assegurar a equidade e a qualidade do ensino, quanto pelo seu possível papel instrumental no incremento da cidadania e da ordem democrática (...); a pretendida “modernização” da gestão educacional/anos 90 orienta-se para um padrão de gestão cuja qualidade resulte em um caráter “eficiente” forjado mediante racionalização administrativa, privatização, co-responsabilização da sociedade, abertura institucional para os “clientes”, concentração do poder decisório (no que tange a questões essenciais) e controle centralizado dos resultados (Freitas, 1998: 31-32).

Esta faceta da organização acompanha a *pressão pedagógica* (Durand, 1996) dos mitos diretores ocidentais. Sob a perspectiva de uma hermenêutica simbólica de caráter antropológico (*mitohermenêutica*), dizemos de uma *pressão pedagógica* no sentido de que um determinado mito diretor, num tempo e espaço determinados em coletividade, dissemina imagens, disponibilidades reflexivas, ideias-força, sensibilidades que têm um funcionamento pedagógico: modelam um *Zeitgeist* (*espírito do tempo*). No caso ocidental, nossa contemporaneidade apresenta em seu plano patente a pressão heróica de *Prometeu* (rivalizando com o Sagrado), expresso no pensamento cartesiano, na lógica aristotélica, na ciência previdente, nos ideais iluministas e na fé redentora do racionalismo².

Nesse sentido, os paradigmas que norteiam a profissionalização dos quadros se pautam por duas correntes básicas (sem menosprezar a existência de modelos híbridos e outras experiências menos difundidas):

2 No plano latente, os mitos diretores da contemporaneidade estão, aparentemente, sob a imagem de *Dioniso*, expresso nos movimentos crescentes de busca de religiosidade, êxtase dos grandes eventos massivos (festivais de rock, raves etc.), eco-pedagogia como busca e salvação da *Grande Mãe (Gaia)*, hedonismo urbano e revalorização das culturas populares no âmbito rural. No entanto, a movimentação nesta tópica social entre o patente e o latente é operada e *mediada* pelo mitos *hermesianos* (pensamento complexo, velocidade da informação, arte como comportamento, sistemas autopoieticos, permanência e sobrevida de processos de iniciação de caráter oral e narrativo, a poesia e a literatura, inclusive).

1) *formação especializada* – predomínio da fragmentação epistemológica, segmentação do trabalho e preponderância da informação. Aqui se destacam as ações governamentais que, junto com as universidades, orientam a formação dos quadros profissionais numa *tecnocracia* crescente que, com base no aparato burocrático, se institui e se legitima como *classe dirigente*. No campo das experiências formativas, este paradigma da formação especializada defende a especificidade das disciplinas correlatas às divisões epistemológicas em áreas de conhecimento compartimentadas. Isto, por sua vez, desdobra-se numa especialização cada vez mais crescente da divisão do trabalho, seja na perspectiva mais tradicional da hierarquização piramidal, seja na perspectiva mais *moderna* dos modelos de *groupware* (grupos-tarefa). Seja qual for o *design* das organizações, este paradigma prima pela posse e circunscrição da informação. Aquele que detém a informação detém mais poder e capacidade de influência sobre as decisões organizacionais – é o próprio facho de fogo que porta o moderno Prometeu e do qual não se arrepende, mesmo acorrentado ao rochedo e tendo a águia de Zeus a comer-lhe o fígado, que se reconstitui durante o dia para ser devorado novamente à noite. Ou seja, trata-se da dificuldade que este profissional tem com as questões subjetivas e com a constituição de uma intersubjetividade com seus pares, com a comunidade e até mesmo com familiares. Dificuldade de construção e usufruto dos *laços afetivos*; e

2) *formação continuada* – predomínio da formação inicial geral de caráter humanístico, visão integral do trabalho e prioridade da compreensão dos processos, atualizando-se na formação *em exercício*³. Este outro paradigma, ainda que compartilhe da mesma *pressão pedagógica* de que trata Gilbert Durand,

3 Analisando as experiências de formação continuada na cidade de Campinas, Ferraz (2001: 164-165) nos informa que “apesar da prática de se ter o professor como formador ser considerada positiva, não se pode esquecer um aspecto importante: o professor como formador leva para o trabalho mais amplo uma visão restrita, condicionada pela sua área específica de atuação (Português, Matemática etc.), encontrando, em consequência, dificuldades para coordenar o trabalho dirigido a uma rede de ensino (...). Outro ponto a considerar são as reuniões em nível de unidade escolar, estratégia de formação presente em todo o período estudado. Apesar de todo investimento efetivado, e da unidade escolar ter autonomia para gerenciar seus espaços (físico/tempo), ainda é necessário que fortaleçamos a escola para que ela transforme-se em espaço de formação permanente e que concretize seus próprios projetos, de forma que os seus profissionais possam ser protagonistas.”

apresenta uma vertente mais *light*⁴. Nesta vertente, a universidade (principal *locus* formativo) privilegia uma formação inicial de caráter mais geral e humanístico, no sentido de contemplar outras facetas menos técnicas que auxiliam na *formação humana* do profissional. Portanto, deixa para o próprio mercado as questões mais específicas da atualização técnica ou ainda aquilo que vem sendo chamado de *certificação*, com base nos modelos *standards* de qualidade (ISO 9000, 9001 etc.). Nesta perspectiva, o profissional teria uma visão mais integral do trabalho a ser desenvolvido, de caráter menos alienante, mais crítico e reflexivo, que se desdobraria na compreensão dos processos e menos no desenho ou prospecção de resultados a serem obtidos de qualquer maneira e a qualquer custo. Tal paradigma contempla, portanto, a importância da formação *em exercício* como complemento necessário e infindável do percurso formativo do profissional:

A denominação *educação continuada* é hoje utilizada por pesquisadores e formadores com a intenção de enfatizar o contínuo relativo à formação exigida pelo ofício de ensinar, uma vez que os saberes necessários a esta prática se renovam sempre, na mesma dinâmica em que se transformam as realidades social e educacional (Bruno, 1998: 19).

Aqui já não se trata da própria figura clássica de Prometeu, mas da tentativa, ainda mais prometeica, de formação de Zeus em série! “O *cronida*” (filho de Cronos), “o *agrega-nuvens*” de “*pensamento curvo*”, como Zeus era designado no mundo clássico grego, estaria na imagem latente da formação de profissionais que devem ser otimizadores do tempo, articuladores e mediadores competentes para a obtenção de consensos e capazes de análises complexas que redundem em decisões eficientes.

Se voltarmos os olhos para o contexto mais amplo em que a *pressão pedagógica heróica* se dá, no caso do Brasil, poderemos entender que os dois paradigmas de profissionalização convergem para:

a redução da atuação do Estado, enquanto provedor do serviço educacional, a viabilização de novas formas de provisão da educação e uma maior eficiência

4 Ou, como diria Michel Serres, de uma propagação *pedagogia dietética* em relação à qual nos aconselha ser melhor ficarmos “gordos” dos outros...

da atuação do Estado nos âmbitos conservados sob a sua responsabilidade direta. Norteiam a busca desse padrão de gestão educacional os princípios de focalização, flexibilização e mobilização. Na verdade, trata-se de princípios que têm dirigido a ação do Estado na área social, segundo critérios político-econômicos postos pelo ajuste estrutural (Freitas, 1998: 33).

Então, temos a contradição viva e por vezes mal percebida pelos próprios atores sociais de que a profissionalização se pauta por *paradigmas*⁵ cujas estruturas sólidas concentram nela o poder de decisão (seja no formato especializado ou no formato processual), enquanto que o seu próprio palco de atuação, a organização escolar e o sistema de ensino de maneira geral, se esvazia pela retirada progressiva do Estado deste campo de atuação. Prometeu e Zeus se veem sozinhos diante de um *Olimpo* esfumaçante que se esvai e se desmancha no éter.

Na conjuntura atual, o vínculo estado-sociedade se modificou. Frente à diminuição do poder do estado para a determinação da vida social, hoje vivemos num contexto onde a concorrência dos atores é uma das fórmulas para o fazer social. O caráter autoritário do estado, controle da vida pública que esteve presente até alguns anos atrás, deixou de gerar respostas eficazes para a sociedade. Como assinala Fernando Pérez Correa, o estado é impotente para conduzir unilateralmente uma sociedade ao mesmo tempo globalizada, fragmentada e diversa. Os instrumentos técnicos dos agentes econômicos escapam ao seu controle, como o fazem os saberes da inteligência, os meios dos comunicadores, os interesses de grupos especializados ou as demandas das localidades. A sociedade moderna é também uma sociedade de resíduos: minorias étnicas, religiosas, culturais, sociais, regionais, comunitárias, políticas, que escapam aos grandes ritmos centrais e reclamam reconhecimento a seus valores, a suas vozes, a seus interesses. Modesto. Normativo (este é o papel para) o estado contemporâneo (Galván, 1996: 313).

Porém, antes de analisarmos o quanto o Estado contemporâneo é normativo e como isso pode interferir na constituição dos quadros profissionais, vejamos o quanto ele ainda é *prescritivo*.

5 *Paradigma* aqui entendido como proposição pressuposta e não questionada, modelo exemplar, ou ainda como conjunto de pressupostos compartilhados por uma determinada coletividade.

estigmas da profissão

A organização apropria-se de nosso corpo, de tal forma que qualquer ruptura nos aparece como uma auto-ruptura. É aí que a adesão à organização encontra um de seus fundamentos; o corpo, que adere à organização visualizando a possibilidade de uma ruptura reage com alta carga de ansiedade. Controladores e controlados engajados no mesmo processo participam de uma comunidade de destino: a organização da racionalidade. A análise da violência e do sacrifício é inerente à estrutura organizacional.

Maurício Tragtenberg (1976: 15)

A partir dos paradigmas convergentes que vimos na profissionalização dos quadros constitutivos de professores e sua contradição vivida no *ajuste* estrutural levado à frente pelas ideologias neoliberais, o profissional formado e egresso das universidades passa pelo segundo momento decisivo de seu percurso formativo, que é a vivência na instituição e no sistema de ensino. Este momento deixa cicatrizes latejantes e muito pouco cuidadas à flor da pele. A raiz etimológica de *stigma* remonta a este dado facilmente observável no cotidiano profissional: “*stigma: marca feita com ferro em brasa, ferrete, sinal de ignomínia, marca, cicatriz, golpe, ferida*” (Torrinha, 1945: 819). Assim como o étimo *stigmatias*, designava o escravo marcado a ferro (idem).

Como bem lembra o saudoso mestre, Maurício Tragtenberg, na epígrafe acima, a organização penetra e se amolda não apenas na subjetividade das pessoas mas na base desta própria subjetividade que é o seu substrato último: o próprio corpo. O filósofo francês Maurice Merleau-Ponty já acentuava na década de 40 que qualquer fenomenologia da percepção ou do corpo não pode prescindir do fato primordial de que a corporeidade (tentando superar a dicotomia sujeito/objeto, corpo/mente) é *um nó de significações vivas e vividas*. Pois é essa vivência cotidiana, lastreada nas respostas do corpo, que constitui um *modo de ser profissional* que não depende apenas da boa vontade do profissional mas se constrói na rede de relações que se estabelecem entre ele, a organização em que trabalha, a comunidade a que serve e o público-alvo ao qual atende. Nesta trama complexa a vivência vai deixando

marcas vivas no corpo do profissional como estigmas em sua identidade. Por isso, a análise organizacional não pode prescindir de uma análise da violência (simbólica ou não) e do sacrifício que se impõem na vida institucional e na construção da identidade profissional:

A construção da identidade é fruto de ações intencionais e não intencionais. Dentre as intencionais temos as que são planejadas e realizadas pelas autoridades organizacionais e dentre elas podemos citar as cerimônias, os rituais, a construção de uma imagética, a emissão de discursos e mensagens. As não intencionais têm como base as relações interpessoais no interior da organização e delas as mais conhecidas são as “estórias” da organização, que servem de assunto nas conversas informais. Embora a criação da identidade numa organização dependa basicamente de ações emanadas da cúpula, nada garante que o processo seja sempre bem-sucedido. O sucesso desta empreitada depende de fatores que nem sempre estão sob controle da cúpula organizacional. Além do mais, a construção da identidade não é um processo irreversível. Muito pelo contrário, haverá momentos em que o processo de criação da identidade perde força ou decai (Ferreira, 2005: 107).

Há no mínimo três estigmas importantes a assinalar neste momento, decorrentes da vivência no quadro de profissionais: o *funcionário público-burocrata*, o *trabalhador desqualificado* e o *ator social impotente*.

O primeiro estigma acompanha a dinâmica comumente associada ao serviço público: trata-se de um funcionário a serviço do Estado (o que não quer dizer que seu exercício seja em função do bem público), em funções burocráticas sintetizadas nos seus apetrechos e extensões corporais: o crachá com a sua identidade, as pastas dos processos, os carimbos e a caneta. Em paródias nostálgicas, agregava-se ainda o paletó pendurado no encosto da cadeira. Evidentemente, trata-se de um estereótipo com tintas carregadas, mas que nos auxilia a refletir sobre a dinâmica organizacional e como ela se apropria do corpo do profissional interferindo em sua subjetividade e comportamento. Mesmo se tratando do profissional de educação que exerce sua função na sala de aula, o estigma prevalece: o título de *professor* ou *professora*, como pronome de tratamento (quando sua corruptela cotidiana não o

reduz a um simples “*prô*” ou “*sôr*”), os diários de classe, as provas e notas, e a caneta (predominantemente a de cor vermelha). Se o professor ou professora utilizar ainda o guarda-pó, a paisagem se torna altamente reconhecível. Sem maiores doses anímicas (ou seja, com *falta de alma*), exerce suas atribuições no limite de suas possibilidades, tentando driblar as dificuldades de uma clientela para a qual a escola atual não foi projetada. Na diretoria de ensino, na coordenação pedagógica ou na unidade escolar, trata-se do burocrata, para o qual as normas, os prazos, os editais e publicações no Diário Oficial prescrevem o destino e são, portanto, mais importantes do que as pessoas e a vida que escorre, agonizante, pelos ponteiros do relógio, aguardando o final do expediente, o final do turno ou o final da aula.

Em função dessas dificuldades e dos obstáculos vivos (alunos, subalternos e comunidade) às prescrições organizacionais, advém o segundo estigma que se adere ao corpo do profissional: *o trabalhador desqualificado*. Enredado nas limitações dos prazos, nas normas, interdições, na falta de vontade política, inércia e lentidão dos expedientes, o profissional se identifica como alguém que não consegue resolver nenhum problema e nem tomar nenhuma iniciativa, do que se infere, geralmente, tratar-se de um problema de *qualificação*. Tende-se a pensar que a formação do tal profissional é deficiente e não se percebe que a inoperância é estrutural: o sistema não pretende *resolver* questões existenciais e antropológicas (tais como: formar-se, instruir-se, aprender com os outros, ter experiências significativas, vivências solidárias e comunitárias etc.), mas reproduzir a si mesmo tal como se apresenta.

Ângela Ferraz, ao investigar a formação continuada na cidade de Campinas no período de 1983 a 1996, nos confirma esta prática:

Da perspectiva da avaliação de políticas públicas, ressalte-se que, nesse processo, a Secretaria não realizou, em nível institucional, o acompanhamento efetivo das dinâmicas implementadas e do processo como um todo; não existe sequer avaliação do impacto dessas ações. É possível, por isso, afirmar que experiências tenham sido interrompidas sem que tivessem sido avaliadas e os atores envolvidos, consultados (Ferraz, 2001: 167).

Mas é preciso ressaltar ainda que a pretensa deficiência formativa também é estrutural: uma vez que as práticas formativas do quadro tendem a ser balizadas pelas normas e legislações existentes, jamais se incentiva a criatividade para pensar modelos alternativos que possam substituir as práticas cotidianas ou para exercitar outros modelos de gestão ou mesmo de autogestão. Relembrando a epígrafe de Francisco Ferrer: “*A sociedade teme tais homens: não se pode, pois, jamais esperar que queira uma educação capaz de produzi-los*”.

Mesmo no âmbito de um programa de educação continuada, que pretende ser *diferenciada*, a estrutura se impõe mais uma vez:

Novamente, chega-se diante do mesmo ponto: existem as práticas descentralizadas e centralizadas que caracterizariam pontos importantes no processo de formação docente, mas existe, também, uma desarticulação desse processo. Para que o conhecimento circule é necessário que haja uma articulação entre as diferentes formas de funcionamento de formação: a centralizada, que tem origem na estrutura central da Secretaria; a descentralizada, que prioriza as iniciativas da escola e as descentralizadas e as externas (Congressos, Seminários etc.) estimuladas pela Secretaria (Ferraz, 2001: 166).

E, por fim, chega-se ao terceiro estigma aqui ressaltado: o de *ator social impotente*. Estigma a que os profissionais em educação estão sujeitos num contexto de desvalorização social do ofício e que acompanha o desmantelamento progressivo e planejado da escola pública. É preciso lembrar que os efeitos dos acordos MEC-USAID, que se iniciaram com o golpe militar de 1964 e foram responsáveis pela reforma universitária de 1968, pela instituição da pós-graduação segundo o modelo norte-americano, pela profissionalização compulsória instituída pela lei nº 5692/71 e pela adoção da estrutura dos livros didáticos segundo a *instrução programada* (padrão skinneriano), levaram à adoção acrítica e intravenosa do modelo pedagógico tecnicista.

A disseminação perversa de tal modelo permitiu alcançar (ainda que nos doa até a medula óssea ter que admitir isso) os objetivos pretendidos pelos acordos MEC-USAID: quebrar a resistência estudantil ao golpe militar, provocar a adesão

ao *desenvolvimentismo com segurança*, afastar o *perigo socializante*, apagar a memória recente nacional, gerar uma sociedade mais dócil, submissa e incapaz de pensar com autonomia ou mesmo exercê-la.

Deste ponto de vista, o profissional de educação é reconhecido ator social e consensualmente considerado como *importante*, mas visivelmente impotente, pois que não possui poder para tomar decisões as mais banais e cotidianas (sem que estas estejam devidamente previstas e normatizadas pela organização) e nem possui referências que o auxiliem a buscar alternativas, diálogo ou cooperação. A impotência se revela com mais agudez no processo decisório – e neste ínterim, se coaduna com o quadro mais geral da administração pública:

Também a França, a Bélgica, a Itália, a Grécia admitem a participação do cidadão no universo decisório da administração pública. Tal intervenção pode se operar sob a forma de decisão (um referendo de natureza administrativa): nesse caso, a administração abre mão de seu poder de decisão para transferi-lo à comunidade. Pode se operar por via de uma consulta: é a “*enquête publique*” conhecida no direito belga. E pode consistir, ainda, numa forma de controle da execução de certas obras, com o sentido de impossibilitar o desvio dos planos anteriormente aprovados. É preciso quebrar o monolitismo da administração, que, como todos sabemos, guarda como corolário mais precioso o monopólio da decisão. E, neste instante, avulta com significação especial o papel do jurista. Deve ele, nesta hora, definir com clareza se pretende advogar os interesses da sociedade e da modernidade ou os interesses, às vezes inexplicáveis, da administração viciada e autoritária (Fonseca, Nascimento & Silva, 1995: 105).

Também aqui Paulo Freire inovou, como atesta Arelaro (2007: 60), na figura do gestor democrático preocupado com a *qualidade social* da escola e com uma formação continuada dos quadros profissionais no diálogo com a sua comunidade:

primeiro movimento: perguntou aos alunos, funcionários, professores e pais, o que achavam da escola, em que eles ou seus filhos estavam matriculados ou que atuavam, profissionalmente – e essa ação constitui a realização do primeiro diagnóstico da escola e de suas circunstâncias. Segundo passo: perguntou, a

todos, como eles gostariam que fosse sua escola – escola ideal para cada um dos segmentos que nela atuavam ou conviviam – para que a partir desses “desejos” e concepções ideais, se estabelecessem os objetivos educacionais a serem atingidos, sob responsabilidade conjunta, pelas escolas. E, em terceiro lugar, o que e em que eles gostariam que suas escolas fossem diferentes – ou seja, realizava-se ali uma primeira avaliação e proposição de alternativas de solução para cada uma e para todas as escolas, respeitando-se a história e as especificidades de cada uma.

enigmas da profissionalidade

Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

Paulo Freire (2001: 259)

Distinguindo-se da *profissão* como atividade ou ocupação especializada que exige um determinado preparo, que encerra certo prestígio social ou intelectual ou meio de subsistência remunerado resultante do exercício de um trabalho, ocupação ou ofício, entende-se a *profissionalidade* como a condição de apropriar-se de seu próprio percurso formativo de maneira intencional, sensível e crítica, articulando a ação reflexiva à reflexão ativa num *projectum* de vida.

Essa *profissionalidade* encerra alguns enigmas que nos parecem importantes sinalizadores de mudança. Fonseca (1848: 439) nos ensina que *enigma* é “*uma proposição difícil de entender*”, “*adivinhação*”. Mas é precisamente esse enigma, essa adivinhação dos alunos, ao qual se abre o corpo do ensinante, no fomento da curiosidade epistemológica, que funda uma relação dialógica; é esse enigma da profissionalidade que nos pontua veredas ainda a percorrer no sertão pedagógico:

“e o jovem Paulo Freire, quanto mais testava, na prática, essa nova concepção de educação e de ensino-aprendizagem, mais se convencia de que ‘ouvir’ o outro, com os ouvidos ‘de dentro’, implicava em reconhecer e se formar no processo cidadão do diálogo, do respeito e aos pensamentos diferentes, aos diferentes jeitos de ser, estar, sentir e criar” (Arelaro, 2007: 55).

Nesse sentido, a profissionalidade em educação – ainda que sujeita às mesmas engrenagens burocráticas, propensa à reprodução social reinante e, igualmente, refém da inserção no mercado de trabalho (público ou privado) – estaria mais aberta à contingência das experiências, mais disponível às transformações sociais e à diversidade humana, bem como mais susceptível de re-encontrar, em profundidade, na sua prática, a experiência pedagógica do engendramento humano através das narrativas de histórias de vida. Como modelo de co-gestão, pode ser exercitada como alternativa democrática participativa e dialógica para a constituição de uma organização social de caráter público porém não-estatal, da qual a escola pode ser um protótipo deveras interessante aprimorando o modelo comunitário.

Essa profissionalidade se vivencia na atitude como possibilidade – na *possibilidade* (Espíndola, 2006) – tornando-se eterna aprendiz das modulações de ser.

Nesse caso, evidentemente, só pode valorizar as histórias de vida e os vários modos de ser dos outros quem possui a sua própria modulação de ser como abertura ao diferente, com o desejo de aprender a diferença para enriquecer o seu próprio modo de ser. A experiência da contingência e da imprevisibilidade é vivenciada no seu caráter mais pedagógico: como ensinamento e não como obstáculo.

Aqui, mais uma vez, nos aclara Paulo Freire (2001: 259-260):

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação

se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Essa *profissionalidade* vivenciada no dia a dia marca a diferença entre o profissional da educação que, mesmo pertencendo ao mesmo quadro, exerce sua profissão e aquele que *professa sua destinação*. O primeiro é refém da profissionalização e estigmatizado pela dinâmica organizacional. O segundo assume seu próprio processo de formação nas mais variadas instâncias e afronta a vida institucional com curiosidade, criatividade e ousadia. Ou, numa palavra: *incomoda*. Rapidamente: pela sua própria presença e modo de agir não se enquadra nos estigmas e passa a ser uma referência para aqueles que *buscam*: seja no cenário da diretoria de ensino, na oficina pedagógica ou na unidade escolar.

Sob o sol escaldante da falta de perspectivas e ante a falência geral da esperança, a presença dessas pessoas são grandes árvores que nos aliviam com sua sombra acolhedora e revigorante. Essas pessoas são aquelas que vivem a sua profissionalidade e não nos dão conselhos, nem discursos, nem slogans, nem bandeiras ou inimigos a combater. São elas próprias a matéria viva de seu ensinamento: poesia em carne, osso e alma. Atitude e possibilidade: *possibilidade*.

*Escolhi a sombra desta árvore para
Repousar do muito que farei
Enquanto esperarei por ti.
(...) Por isto, enquanto te espero
Trabalharei os campos e
Conversarei com os homens
(...) Estarei preparando a tua chegada
Como o jardineiro prepara o jardim
Para a rosa que se abrirá na primavera.*

Paulo Freire
("Canção Óbvia", Genebra, março de 1971)⁶

6 Acervo de Ana Maria Araújo Freire. In: Freire, 2000.

aspectos sociais e antropológicos do cotidiano escolar

*En la noche de un barrio de Cuzco, en la colonización,
un soldado barra a una indiecita que le dice:
– ¡Señor, déjame pasar!..
¿No escuchas a esta quena que me llama desde el cerro?
Su alma llora por mi en su angustia.
Si no me quieres matar, señor, no me detenga.
El soldado escucha la quena y mira al rededor. Y la deja pasar...*

Inca Garcilaso de la Vega,
Comentarios Reales, circa 1610, Cuzco.

Investigações sobre o cotidiano vêm sendo desenvolvidas com maior ênfase na segunda metade do século XX, em especial a partir do final da Segunda Guerra Mundial, mobilizadas, de certa forma, pela necessidade de se compreender o fenômeno humano para além das grandes explicações teóricas (*metanarrativas*, diria Lyotard), que não contemplavam respostas mais coerentes com as incoerências que insistiam e insistem em impregnar a vida humana.

O fato, muito peculiar, de indagar-se, não sem surpresa, sobre os motivos de pilotos japoneses entregarem a própria vida num ataque suicida como o ocorrido em Pearl Harbor não se limitava apenas a buscar razões literárias, como o *Sepuku* ou *Harakiri*, presentes na literatura mítica nipônica. A presença militar norte-americana no arquipélago japonês, após a irracionalidade de Hiroshima

e Nagazaki (também incompreensíveis para o povo japonês na sua descomunal vingança), impulsionou o financiamento de investigações sobre a cultura nipônica e seu cotidiano para fins estratégicos. Desses interesses, vieram à tona trabalhos importantes, de cunho sociológico e também antropológico, como o clássico *A Espada e o Crisântemo*, de Ruth Benedict, oferecendo uma forma de análise até então pouco conhecida e preñe de construções argumentativas e descrições de viés poético para dar conta do *objeto* de investigação.

Poderíamos citar outros exemplos semelhantes na mesma época, mas concentremo-nos no pioneirismo tupiniquim de Gilberto Freyre. Sua empreitada de compreender o *anthropos* brasileiro, como ele próprio dizia, “*sendo um rival de Álvares Cabral*”, ao querer re-descobrir o Brasil, pretendia uma leitura que fosse, ao mesmo tempo, sociológica, antropológica, etimológica, cotidiana... “*uma interpretação*”, afirmava ele em uma de suas últimas entrevistas.

Trabalhos clássicos, como *Açúcar, Casa Grande & Senzala, Sobrados & Mucambos*, para além das indevidas apropriações de classes dirigentes que deles se aproveitaram para difundir o *mito da democracia racial*, constituem-se em algum dos mais importantes trabalhos fronteiros que prenunciaram a mudança paradigmática que presenciamos em outras ciências. A descrição densa, de grandeza literária, o olhar diferenciado e amplo para o conjunto de fatores contraditórios e conflituais que se complementam na dinâmica social e íntima da gênese colonial e da consolidação patriarcal e escravocrata, latifundiária, da realidade nacional, são marcos teóricos e metodológicos impossíveis de negligenciar ao nos debruçarmos sobre o cotidiano escolar.

As escolas de pensamento mais comprometidas com o materialismo histórico, como os trabalhos também pioneiros da *Escola de Frankfurt* (Horkheimer, Adorno, Benjamin e Habermas), já haviam, a partir da década de 30, rivalizado com a ascensão do nazi-fascismo, formulando uma teoria crítica de base marxista-freudiana, exercitando uma dialética negativa que acentuava o caráter opressor da razão técnico-instrumental que estaria a favor da lógica capitalista (industrial e pós-industrial e, hoje, tecnológica). Mas o compromisso ideológico fazia com que as análises da mesma razão tecno-instrumental fossem, estrategicamente, mais

condescendentes na paisagem do socialismo real no Leste Europeu e, posteriormente, no alinhamento cubano, após a revolução, inicialmente, de inspiração martiniana.

Ainda que com forte tom melancólico, Walter Benjamin exercitava com maior eficácia os preâmbulos de uma análise mais socioantropológica, ao se debruçar sobre o cotidiano das galerias e das pessoas nas ruas. Um olhar *flâneur* que perscrutava o tecido da vida em seu próprio fluxo. Assim podia enxergar os documentos da barbárie revelados no verso dos próprios documentos da cultura. Outro insubmisso frankfurtiniano, na mesma direção, mas com outro *estilo*, Herbert Marcuse, no seu flerte com uma interpretação filosófica do pensamento de Freud, forneceu as bases libidinais de uma contracultura que se subordinava à sociedade unidimensional.

Os esquemas macrossociológicos, enfocando a superestrutura e tendo como base a produção material na infraestrutura econômica, ou na infraestrutura produtiva, ou ainda na infraestrutura funcional, mostraram-se insuficientes para nos auxiliar na compreensão da complexidade social tanto contemporânea como histórica. Nossos clássicos sociológicos, como Auguste Comte, Émile Durkheim, Karl Marx, Max Weber (e mesmo Talcott Parsons), como clássicos sociológicos, continuam tão indispensáveis como antes, mas não mais suficientes.

No campo propriamente sociológico, procuraram-se respostas nos níveis microsociológicos: os grupos sociais, o indivíduo, a ação social, o cotidiano. Para encontrar nesses espaços do sujeito individual, das práticas, das imagens e representações passíveis de uma observação mais direta as respostas para o fracasso dos grandes projetos sociais. O fracasso das metanarrativas.

Já no campo francófono, Lalive D'Épinay é um dos pesquisadores que demonstram como o cotidiano pode ser uma forma de entrada da pesquisa social e no social, pois a vida cotidiana é, precisamente, o *locus* da sutura entre a natureza e a cultura, onde se dá o relacionamento contraditório, imprevisível, ambíguo e ambivalente entre os níveis macro e microsociológico.

Assim como as palavras vão tendo seus significados e sentidos transmutados, histórica e geograficamente, no espaço e no tempo, a inferioridade valorativa que o cotidiano recebeu, em detrimento do *histórico*, é, por sua vez, também um produto histórico e social. O cotidiano, dessa forma, geralmente é associado ao repetitivo,

ao idêntico, previsível, conhecido, rotineiro, seguro, controlado, aborrecido, vivido. Já o momento histórico é identificado, respectivamente, com o único, o diferente, o imprevisível, o desconhecido, o excepcional, portanto, ameaçador, incontrolável, ansiado, pleno. De um lado, temos a repetição; de outro, a ruptura.

Tanto as abordagens quantitativas, de base positiva e funcionalista (escola norte-americana), como as abordagens críticas (Henri Lefebvre, Georg Lukács, Agnes Heller, Jürgen Habermas e Karel Kosik), ou as abordagens fenomenológicas (Alfred Schultz e Erving Goffman), deixam de lado o caráter contraditório (*oximorônico*, diria Paula Carvalho) e fundamental do cotidiano como lugar próprio da produção de sentido, visualizando nele somente a matéria-prima da alienação. Nessas análises, de maneira geral, é saindo do cotidiano que o sujeito histórico pode romper com os mecanismos alienantes. Portanto, há, sub-repticiamente, a crença de que a ideologia age de maneira absoluta no tecido cotidiano dos homens comuns e que somente a vanguarda estaria imune à sua ação, porque portadora do conhecimento histórico e da missão histórica de *redenção* do povo.

Parece que a *abordagem socioantropológica*, entre elas a de Michel Maffesoli, Claude Javeau, Maria Cecília Sanchez Teixeira e José Carlos Paula Carvalho, apoiada numa Antropologia Profunda (em especial, a partir de Gilbert Durand) e no quadro paradigmático emergente de um Pensamento Complexo (Edgar Morin, entre outros), como abordagem igualmente emergente, consegue avançar as amarras ideológicas da noção de alienação e investigar mais profundamente a trama que envolve os fios do tecido social. Nesse sentido, D'Épinay afirma a necessidade de se colocar, permanentemente, a *questão antropológica*, ou seja, de recolocar o ser humano no centro da dinâmica social e não apenas como vítima de superestruturas que lhe atravessam e manipulam. Mesmo a manipulação exige, como pontuam Marilena Chauí e Claude Lefort, a aceitação e a interiorização da manipulação.

Podemos sintetizar a *questão antropológica* com as simples perguntas voltadas ao fenômeno estudado: “*como se produz? como se relaciona? e o que significa?*” Perguntas essas atreladas às três dimensões da existência humana, no prisma da antropologia personalista: dimensão produtiva (plano do trabalho), dimensão social (plano sociopolítico) e dimensão simbólica (plano da cultura). É através das

mediações existenciais nessas três dimensões, intrinsecamente imiscuídas, que podemos perceber como se tecem, antropológicamente, os fios da trama social. Aqui, temos a emergência das pessoas em suas próprias narrativas para além dos *constructos* abstratos que, privilegiando os modelos, transformam essas pessoas em estatísticas, tipos ideais ou ainda operadores de funções preestabelecidas.

A colocação da questão antropológica nos testifica a insuficiência do paradigma clássico de origem aristotélico-cartesiana, isto é, do privilégio da lógica aristotélica da identidade e da não-contradição, bem como o privilégio da divisão cartesiana de sujeito e objeto em relações de causa e efeito unilaterais. A colocação da questão antropológica testifica a necessidade de um *outro olhar* na investigação. Da trama do tecido social é preciso avançar para o algodão com que se fazem os fios dessa trama. Algodão que colhemos e que semeamos, ora ansiando pela chuva, ora pelo sol. Esse anseio, essa esperança que norteia as ações concretas, pertence ao domínio do imaginário. *Princípio esperança*, diria outro marxista heterodoxo e romântico, Ernst Bloch, ao que complementaria Paulo Freire: “*não posso continuar sendo humano se faço desaparecer em mim a esperança*”¹. Mas não é, precisamente e como diz um provérbio taoísta, “*uma geração [que] constrói a estrada por onde a próxima trafega*”?

Para utilizar uma imagem que nos parece bastante apropriada, o investigador começa a deixar o ofício de relojoeiro e começa sua jornada como aprendiz de tecelão. Os instrumentos aqui serão outros. Em vez da chave de fenda, do óleo, das engrenagens e da lupa, necessitará de boas agulhas, linhas e fios coloridos, um tear pessoal no qual caibam suas mãos. Em vez de controlar e limitar o tempo, penetrará e fará o seu próprio tempo. Em vez de recriar uma ordem preestabelecida no contínuo das horas, minutos e segundos dos ponteiros, navegará de maneira contingente no vai e vem ondulante do *tricotar*, tecer, entre-tecer.

Assim, são colocados novos problemas para antigas respostas: “*(...) sobre pensamentos novos façamos versos antigos e novas roupas para cobrir antigos temas*”, diz o *tecelão* Gilbert Durand.

É dessa forma que, mais especificamente no campo das investigações sobre a educação e seus processos e agentes, percebemos um enriquecimento das pesquisas,

1 Freire, Paulo. *Pedagogia da Esperança*.

análises e interpretações, em decorrência de outra postura metodológica, outros desejos investigativos, outras questões, que revelam não apenas olhar a mudança, mas mudar o próprio olhar, nas palavras de Edgar Morin.

As clássicas (e necessárias) análises, de cunho mais sociológico, da estruturação bi-partida e paralela da educação, como as feitas por Luis Antonio Cunha, em *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, apontam o melhor aproveitamento das vagas na universidade pública por parte das classes privilegiadas que cursam educação básica privada, enquanto às classes populares destinam-se escolas públicas pauperizadas e, àqueles que conseguem prosseguir, faculdades particulares que exploram o mercado dos diplomas de nível superior, vendendo a promessa de que o título garantirá alguma a ascensão social. As teorias crítico-reprodutivistas, sobretudo francófonas (Bourdieu, Passeron, Establet, Althusser etc.), também nos auxiliam a compreender a estruturação capitalista da educação e perceber que, aquilo que supúnhamos ser algum *erro* no sistema, é, na realidade, a função do próprio sistema.

No entanto, com o desenvolvimento de outros corpos teóricos – mesmo no interior de quadros mais voltados para a análise de origem marxóloga, como, por exemplo, a retomada de conceitos heterodoxos de Antonio Gramsci, ou de práticas de origem libertária e socialista não marxista – vimos aflorar outras formas de compreender a estruturação escolar e de, de certa forma, explorar as contradições internas do sistema.

De outro lado, também presenciamos o desenvolvimento de escolas de investigação de caráter mais etnográfico, bem como das investigações ditas *fenomenológicas* – porque simplesmente descritivas –, que primavam por certo “*distanciamento político e ideológico*”. Na inocência política e ideológica de seus pressupostos, essas pesquisas auxiliaram ao mostrar outros instrumentos, técnicas e métodos que possibilitam *adentrar* o sistema por dentro.

Assim é que o híbrido de sociologia e antropologia pode dialogar com maior intensidade em *terra brasilis*, sendo fiel ao espírito freyreano, com sua própria forma de *socioantropologia do cotidiano*, no diálogo frutífero e fecundo, sobretudo, com a Escola de Grenoble (Michel Maffesoli e Gilbert Durand) e seus interlocutores na Faculdade de Educação da USP, a saber: José Carlos de Paula Carvalho, Maria Cecília Sanchez Teixeira e Maria do Rosário Silveira Porto.

Essas investigações sobre o cotidiano escolar nos possibilitaram verificar que, além da capa superficial da dimensão patente da cultura escolar, expressa no seu maquinário burocrático, na hierarquização funcional, na geometrização dos espaços e dos tempos, nos rituais teatralizados, nos discursos esquizofrênicos, na subordinação legislativa, nos modismos didáticos, no furor pedagógico dos projetos, na gestão jesuítica (a despeito dos modismos administrativos empresariais ou de qualidade total), na assepsia de diálogos e no distanciamento da comunidade, há uma outra dimensão latente, que organiza, em profundidade, a cultura escolar.

Podemos começar nessa dimensão latente a vislumbrar as configurações imaginárias que vão organizando o real vivido na cultura escolar: o poder dos subalternos, na estrutura burocrática que assim se eterniza, a apropriação do poder nos pequenos feudos cotidianos, a luta contra o desejo e a subjetividade no controle dos espaços e dos tempos, o gesto controlado para conter as efusões da corporeidade, a repetição dos novos discursos para velar a repetição das mesmas práticas, a delegação das responsabilidades para entidades abstratas para a isenção das arbitrariedades, as vogas didáticas para encobrir a incapacidade de criar e do exercício autônomo, a concepção mística da pré-determinação nos rituais de planejamento e elaboração de projetos, a gestão dos psiquismos no jogo perverso da dependência, o etnocentrismo.

No entrelaçamento destas duas dimensões, patente e latente, social e antropológica, é que noções como: *duplicidade* (concordar, estrategicamente, com outra coisa que se pretendia); *centralidade subterrânea* (centro organizacional oculto e catalisador); *socialidade* (capacidade de ligações afetivas como cimento social); *estesia* (prazer em fazer as coisas junto com o outro); *harmonia conflitual* (estabilização de conflitos em tensão); *glicosmorfia* (adesividade mística a grupos sociais ou sectários); *spaltung* (esquema de separação próprio de guerreiros e heróis no seu combate contra a finitude); *conciliação de contrários* (seja por mediação, seja por contraste dialético ou por progressão histórica); *ritos de iniciação e fantasmática grupal* (análise dos fatores interditos que são obsessão do grupo), entre outras noções, passam a auxiliar na compreensão em profundidade das dinâmicas simbólicas no cotidiano escolar.

É exatamente essa possibilidade hermenêutica sobre o cotidiano escolar que revela e ressalta a especificidade da cultura escolar. A partir das possibilidades de uma antropologia das organizações (Paula Carvalho ou Fernando Motta), as investigações sobre a cultura escolar, por meio de seu cotidiano, têm demonstrado que: o recorte estritamente sociológico perde de vista o significado das ações; o recorte estritamente antropológico, no sentido de uma etnografia, perde de vista o contexto e a dinâmica social em que se situa; o recorte estritamente psicológico perde de vista a ambos e se perde na abstração de um indivíduo geral sem nome, sem rosto, sem história e sem amigos ou inimigos.

Dessa forma, os aspectos sociais e antropológicos do cotidiano escolar são melhor compreendidos na perspectiva de uma socioantropologia do cotidiano, que não perde de vista os corpos entre as mochilas que se plasmam nas paredes do pátio da escola. Que não perde de vista as decisões significativas que são tomadas nos corredores e nos bate-papos da lanchonete. Que não subestima a capacidade transformadora de pequenas ações comunitárias no afrontamento com o *equipamento social* representado pela escola. Que não menospreza a produção simbólica de alunos e funcionários fora das *grades* curriculares. Que compreende (embora não legitime) as práticas depredadoras de alunos em uma escola que não lhes pertence. Que ouve o canto silencioso de histórias de vida pelas quais ninguém se importa, por serem banais e cotidianas. Que reconhece a busca de orientação (no sentido mais antropológico do termo) no afrontamento disfarçado de *indisciplina*. Que percebe a iniquidade das formas de avaliação que tão somente classificam alunos como numa *corrida de cavalos* (diria o dramaturgo Plínio Marcos). Que se compraz com a emergência do outro, diverso, de cultura diferente (às vezes, nem de tão longe), e que oferece a possibilidade de trafegar por outras modalidades de ser.

Em especial, esta perspectiva não se ilude com o caráter instrumental que geralmente se atribue à educação: educação para o trabalho, educação para a cidadania, para a paz, para o lazer etc.

No âmbito dessa especificidade da cultura escolar e de seu cotidiano, compreende-se que a educação não é um meio, mas é um fim em si mesmo. O que de fato a pessoa aprende no cotidiano escolar é ser ela própria. Não a sombra do

desejo do outro, ainda que todas as investidas sejam nessa direção, para submeter a imagem da alteridade que deve ficar à margem e subordinada, a saber: *o louco, a mulher, a criança e o poeta*.

Assim, desde o subsolo mítico que erige a prática educacional, a prática consequente é aquela que nos permite a plenitude de sermos nós próprios. Desde o terreno socrático de nossa origem ocidental, a prática educacional, por excelência, é aquela que ajuda a parturiar o próprio ser. Atualizar a humanidade prenhe em nós mesmos e que teimamos em asfixiar.

Nasensualização de um pensamento que resiste em enferrujar, as investigações mostram, em seu rigor e em sua poeticidade, que, como seres criados, em nosso endividamento ancestral, estamos destinados a criar.

Entre a repetição e a ruptura, atender ao lamento da flauta que nos chama desde longe, desde dentro...

unidade escolar: gestão, projeto pedagógico e educação de sensibilidade

Faltam dez minutos para o fim da última aula, alguns alunos distraem-se com seus celulares, outros jogam papéis, a turma do fundo conversa, três ou quatro inclinam-se à frente para tentar ouvir o que o professor diz. Ele chama a atenção, ameaça tirar da sala, confisca meia dúzia de celulares, olha para o relógio e disfarça seu sofrimento. Por fim, concentra-se no ventilador e, fixo no ponto morto de seu olhar, despeja os três itens mais importantes do ponto. É preciso cumprir o programa. Antes de a aula acabar, anuncia mecanicamente, como se não pudesse fugir do roteiro, o conteúdo do próximo encontro, ciente de que fala para si mesmo, e recomenda alguns exercícios que não serão feitos. Soa o sinal. Agitados, os alunos correm; anestesiado, o professor caminha para a sala dos professores e contabiliza menos um dia para o recesso.

Não se trata de tintas fortes para pintar uma cena ficcional, dessas que se situam na periferia, longe dos olhos da boa educação; também não é um preâmbulo para discutir violência, didática, formação de professores, atribuições da profissão etc. A cena pode ser flagrada em qualquer sala de aula, principalmente se for do Ensino Médio, independente de se tratar da rede pública ou privada, das regiões nobres ou periféricas. E o fato não registra, como se pode apressadamente concluir, uma crise de autoridade, para a qual bastaria uma ação enérgica da escola ou do

professor. Calar os alunos, ameaçá-los com punições ou lembrá-los das difíceis provas que virão pode até garantir o silêncio, mas jamais o envolvimento. E sem envolvimento, não há educação; quando muito, um tipo muito particular de ensino, desses que só servem para a avaliação, cuja esquematização o aluno decora, imita e aplica, mas que é incapaz de gerar uma aprendizagem efetiva, que se incorpore ao seu saber, que module sua sensibilidade, que o intime a dar respostas às questões que realmente o incitam. Se for bem sucedido, tal ensino pode garantir, se tanto, uma vaga no vestibular, mas a iniciação no percurso acadêmico não é o objetivo último da educação, assim como não o é a profissão que o educando exercerá ou os bons códigos da cidadania.

Os alunos, base de uma pirâmide hierárquica organizada pelos sistemas de educação, são os que menos participam dos interesses estabelecidos no topo, pelo legislativo (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases de 1996) e pelo poder público (união, estados e municípios), sem contar a sociedade civil, também ela, por meio de seus múltiplos representantes, responsável pela manutenção e reprodução dos mecanismos de poder que emanam do capital, dos interesses do mercado e da ideologia patente, que por ora responde pelo nome de neoliberalismo. Os alunos são os que menos são ouvidos quando se trata de educação. Tratados como uma abstração, um ente teórico, são os receptáculos de um certo saber, objetos programados para uma devida instrução, sem a qual não poderão se integrar ao mercado de trabalho e à sociedade.

E então pululam teorias e métodos sobre a prática educativa e a gestão da unidade escolar, com as finalidades mais diversas, mas que se reduzem, sem prejuízo ao entendimento, em dois posicionamentos antagônicos: os que defendem a escola como o espaço democrático que fornecerá oportunidades iguais para o desenvolvimento do capital humano e os que a criticam por ser mais uma instituição reprodutora da desigualdade social e dos interesses dos sistemas de produção capitalistas.

Como alternativa a essas duas vertentes, surge uma terceira abordagem que, sem apagar os conflitos, engendra novas perspectivas epistemológicas para se compreender a complexidade da educação e de sua prática instituída nas unidades escolares.

gestão democrática da educação

Se consultarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394 de 20/12/1996), veremos que recorre ao termo democrático e à ideia de descentralização para destacar a unidade escolar como o espaço por excelência da gestão da educação. Ancorada na Constituição Federal de 1988, insere-se no que podemos chamar de terceiro paradigma das constituições, de acordo com a leitura que faz Ribeiro (2000). O primeiro paradigma constitucional se deu com o Estado de Direito, que procurava garantir igualdade de direitos a todos os cidadãos; o segundo, com o Estado Social, responsável por prover a sociedade de melhores condições de trabalho, saúde, previdência e educação. O terceiro paradigma, no qual se insere a CF/88, é o do Estado Democrático de Direito. Em seu artigo 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

No entanto, sabemos que a palavra democracia mais esconde que revela e se presta às mais diversas situações para escamotear onde, de fato, está o poder e a que interesses serve. Assim, a democracia privilegiaria a igualdade de oportunidades, a pluralidade de ideias, a liberdade de defendê-las e expressá-las, sem contar o direito à participação, principalmente por meio do voto. Mas, na realidade, o voto, mais que uma expressão de democracia, consiste na renúncia à participação, pois outorga ao eleito o direito da representação dos seus interesses. Ora, não se renuncia tão facilmente a um poder que efetivamente se tem, é o que qualquer psicologia atesta e a prática comprova. De fato, o poder de decisão não emana dos cidadãos, circunscritos a instituições que os oprimem, mas das grandes corporações transnacionais que regulam a economia e decidem sobre os pontos centrais que estruturam e organizam as sociedades do mundo ilusoriamente vendido como sem fronteiras. Às decisões dessas megacorporações até mesmo os Estados estão subjugados – e são os primeiros a socorrê-las, quando suas jogadas, sempre de risco, ocasionam o recuo da economia (empréstimos, compra de bancos, linhas de crédito, seguro-desemprego).

Assim, sob o termo gestão democrática esconde-se a verdadeira autoridade, que é a autoridade do capital, mascarada pelas regras do mercado, ente abstrato mas de consequências concretas, cujo discurso concebe “o sistema escolar estatal como um sistema de produção de mercadorias como outro qualquer”, pois “o processo formativo é visto como mero processo de produção e capacidade de trabalho” (Bruno, 2004: 278). A escola, submetida à lógica do mercado, procura atender à demanda deste, enquadrando-se aos modelos de produção, avaliação e qualidade que melhor o atendem: reprovação equivale a retrabalho; qualidade, a padronização; avaliação, a satisfação do cliente. A educação tornada serviço atende seus usuários para qualificá-los de modo a que seus interesses se identifiquem, para não dizer se subordinem, aos do mercado. Produção e consumo.

É nesse sentido que podemos entender o que se esconde sob o termo gestão democrática da escola: a coisificação dos alunos, tratados em grandes blocos homogêneos, que serão formados de acordo com a necessidade da divisão internacional do trabalho. É por isso, também, que assistimos ao comportamento dos alunos como foi pintado no início deste capítulo. Sem direito efetivo à manifestação de seus interesses e à participação das decisões, sem espaço para escolhas e erros, são refratários aos interesses que emanam do discurso pedagógico, cuja linguagem, aliás, não lhes diz nada. Tratados como dependentes, incapazes de assumir qualquer responsabilidade, são responsabilizados pela falta de interesse em sua própria emancipação e autonomia.

Os professores também não estão imunes a essa política. Vistos como aplicadores de conteúdos programáticos previamente definidos e disseminadores de uma ideologia neoliberal que emana do poder público (difundida pelo MEC, pelo CNE, pelos PCN's etc.), não participam efetivamente das esferas de decisão, pois a gestão participativa, na realidade, está reduzida a técnicas de gestão que reproduzem a organização das empresas. Como ocorre com a qualidade total, por exemplo, em que se busca a eficiência dos processos com redução de refugos (evasão escolar) e de retrabalho (repetência de série).

Sob o termo gestão democrática da escola esconde-se, também, o falacioso sentido dado à palavra igualdade. Que igualdade de condições tem o aluno que ingressa na rede pública comparado ao que se matricula nas escolas particulares?

Estão sendo preparados para as mesmas condições de trabalho? Frequentarão as mesmas faculdades? Atuarão nas mesmas profissões? É evidente que não se trata aqui de apontar uma questionável incompetência da instituição pública, uma vez que as melhores universidades, por outras razões e interesses, são as públicas. Mas em constatar que, com um Estado que cada vez mais se desobriga da promoção do bem-estar social, as escolas particulares reiteram as diferenças promovidas pelo *kapitalismus geist*. Cremos não ser preciso, portanto, insistir na argumentação para concluir que sob o termo igualdade se destaca a força arrebatadora da diferença.

É a essa mesma conclusão que chega Ribeiro (2000), ao apontar que a LDB prioriza o reconhecimento do direito à diferença, reproduzindo assim, sob a beleza dos ideais que tal termo pode ostentar (principalmente se identificado a minorias sociais), as desigualdades sociais e regionais que a mundialização da economia (ou globalização) promove.

A democratização da gestão escolar, tão defendida na década de 1980 pelos grupos que se opunham ao regime ditatorial, não se efetivou na prática, pois não há reais interesses de que assim o seja. Como lembra Lúcia Bruno (2004: 276):

(...) a criação dos sistemas nacionais de educação foi um atributo do Estado e nenhuma participação popular existiu. A obrigatoriedade de colocar os filhos na escola e as severas punições infringidas àqueles pais que ignoravam essa determinação atestam o autoritarismo das medidas. Além disso, não se pode esquecer que a educação passa a ser fundamental numa sociedade em que a ordem, o juízo, a sanção, o comando, para exercerem-se e terem validade, necessitam da escrita.

Produzir trabalhadores e reproduzir os sistemas de produção capitalistas, cada vez mais dinâmicos, parece ser o real objetivo da estrutura escolar vigente, e todo o belo discurso sobre as práticas de cidadania não esconde o controle social que se requer para levar adiante tal objetivo. É por isso que, ao mergulharmos no universo escolar, como o fez Victor Paro (1996: 304), observaremos

a opinião generalizada de que os pais e responsáveis pelos alunos são pessoas padecendo das mais diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com

baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar.

Assim, não se encontram motivados a participar da gestão da escola, sentindo-se diminuídos frente à direção (por esses fatores mencionados), por não encontrarem tempo, devido à carga de trabalho diário, ou por não haver nenhuma abertura na escola para sua efetiva participação. O autor constata também que os alunos tendem a reproduzir esse desinteresse em participar das decisões da escola. No caso da escola analisada em sua pesquisa de campo, a Celso Havens, a própria diretora demarca claramente o que entende por participação, restringindo-a à organização de festas, jogos e demais atividades comunitárias que ocorrem dentro da escola.

Mas essa realidade não é, obviamente, partilhada de maneira hegemônica. Defendendo o direito à educação, que eufemiza a imposição de sua obrigatoriedade, há os que superestimam seu alcance, não por ingenuidade, mas com a intenção de tornar invisíveis as forças geradoras das desigualdades sociais. Assim, por essa visão, não há nenhum constrangimento em se afirmar que “a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (Cury, 2002). Ou se acredita que as desigualdades na sociedade capitalista, regida pelo poder econômico e dirigida por gestores especializados, é resultado da falta de escolarização dos nossos antepassados ou se reafirma o poder anestesiante (ou reproduzidor da ordem sociopolítica vigente) que a educação tem por missão na (con)formação de cidadãos.

Na atual divisão internacional do trabalho, não só as classes sociais desempenham papéis diferentes na sociedade, como aos próprios países são atribuídos objetivos diversos na cadeia de produção, reduzindo-se alguns a atividades predominantemente agrícolas, outros a atividades industriais, outros ao desenvolvimento de tecnologias e assim sucessivamente. A desigualdade na divisão de riquezas que se observa entre os hemisférios norte e sul não é fortuita nem fruto da baixa escolarização. Em outras palavras, não é a falta de escolarização responsável pela pobreza, mas o inverso, seja numa macrovisão, que engloba as

relações entre os países na divisão da produção, seja num âmbito mais restrito, nas divisões internas de um mesmo país. Como supor que um mesmo sistema de ensino e avaliação possa obter os mesmos resultados de igualdade quando aplicados em estados tão diversos como São Paulo ou Acre, Rio de Janeiro ou Amapá, em que as próprias diferenças socioeconômicas e culturais implicam condições adversas de ingresso e permanência na escola? A mesma dinâmica se aplica ao abismo que separa as elites e as periferias de uma mesma cidade. Isso significa que a mundialização da economia está longe de apagar as diferenças regionais, principalmente em seus aspectos econômicos, a despeito do estrago à multiplicidade cultural que a globalização faz com a imposição de seus modelos de consumo.

O discurso otimista, para não dizer enviesado ou falacioso, não se restringe apenas ao aspecto legislativo, pelo qual o direito à escolarização (ou sua obrigatoriedade) bastaria para promover a igualdade, mas se esparrama também pelo interior da escola e passa a habitar a relação professor-aluno. A crer em Cury (2002),

a relação que se estabelece entre professor e aluno é de tal natureza que os conteúdos e os valores, ao serem apropriados, não se privatizam. Quanto mais processos se dão, mais se multiplicam, mais se expandem e se socializam. A educação, com isto, sinaliza a possibilidade de uma sociedade mais igual e humana.

Tendo por fundo esse horizonte ideológico, defende-se a gestão escolar como uma ação comprometida com a formação de cidadãos conscientes, solidários, preparados para disputar as melhores vagas no mercado de trabalho, por meio de uma “seleção natural” em que os mais capacitados vencem. Por essa visão, a preparação escolar enriquece o aluno de um capital humano que será negociado no mercado, como se fosse ele próprio um capitalista em condições de negociar sua força de trabalho com as empresas.

Essa lógica neoliberal, em que a qualificação se torna garantia de ascensão social e distribuição de rendas, não sobrevive a uma análise crítica, pois o sistema

de produção divide-se entre os que são donos do próprio tempo, os que detêm o tempo alheio e os que vendem seu tempo (Bruno, 2004). Estes últimos não apresentam condições reais de negociação e se veem obrigados a se submeter à mais-valia (relativa ou absoluta) que alicerça o sistema de produção.

Entretanto, a despeito do que facilmente se constata, sonha-se com uma escola capaz de realizar a transformação social por meio da gestão participativa e das práticas democráticas subordinadas à atual organização dos sistemas de ensino. E esse sonho se materializa nos projetos político-pedagógicos – ou simplesmente projetos pedagógicos, como alguns querem –, documentos norteadores dos compromissos da unidade escolar para com seus alunos, professores e a comunidade na qual se insere. Expressão de desejos imaculados e redentores, tais projetos partem da LDB, da definição de educação, da definição de homem e da realidade da comunidade local para se lançar a um ideal inatingível mas que tem a beleza e a ingenuidade dos discursos pedagógicos. Apontam dificuldades, barreiras a serem transpostas, elencam medidas de melhorias pontuais, revigoram a importância da participação de todos, relembram os professores da responsabilidade do papel que exercem e estabelecem os compromissos que a escola tem na melhoria da condição social.

São belos documentos, não resta dúvida, servem de alento para a mesmice cotidiana e ganham importantes contribuições, como a de Valerien (1993: 174), por exemplo, que desfia uma série de questionários para nortear a atuação do diretor de escola, inclusive com testes para tipologizar seu estilo de liderança, culminando num receituário diagramático que clama pela necessidade de se buscar uma integração maior dos alunos e dos ex-alunos com a escola, por meio da utilização de suas instalações, incentivando a participação dos professores na produção de material didático e de sua própria formação. Afirma também a necessidade da criação de um Conselho de Escola atuante, para que se promova a integração do ensino no processo produtivo.

Essa lógica do dever-ser, em que se desenha a escola ideal (com gestão, professores e alunos ideais), apaga a visão do que se é, aloja-se numa lógica de negação e vai habitar o futuro, que deve ser de um jeito que, certamente, não será. Para além da dialética do desejo (projeto pedagógico) e da ação (poder e autoridade

para realizar), emerge uma terceira via, que parte da constatação do que se é – e se apresenta de maneira complexa –, para apontar novas-velhas, velhas-novas perspectivas para a educação.

paradigma de complexidade e auto-organização

A questão que vimos tratando até aqui parece nos jogar num labirinto sem saída, em que os discursos camuflam sórdidos interesses, em que a escola aparece reduzida à sua função de preparadora para o mercado de trabalho e a prática da cidadania, em que a abstração das palavras homogeneiza a agitação cotidiana e sobrepõe uma ordem gerida pelos interesses de um reduzido grupo que detém o efetivo poder e dele faz uso para o controle social e econômico de todo o mundo mercadologizável.

Mas certamente há alternativas para esse labirinto, principalmente se, como exercício reflexivo, olharmos para o nosso próprio olhar. Esse exercício, de olhar para o modo como olhamos, nos convida a uma reavaliação paradigmática do modo como fazemos ciência, como produzimos conhecimento e o que fazemos com ele. Segundo Morin (1999), os princípios de inteligibilidade que constituíram o paradigma clássico das ciências, o qual vigorou do século XVII ao início do XX, baseiam-se numa lógica de separação, exclusão e universalização. Separação do objeto em relação ao seu ambiente, mas também do objeto em relação ao sujeito (o *res extensa/res cogitans* cartesiano), exclusão da contradição e da exceção, universalização das leis deduzidas da amostra manipulada, a ser confirmada por experimentos de verificação.

Esse paradigma que norteou as ciências é responsável por inúmeras conquistas e pelas especificidades dos saberes, os quais não pararam de se multiplicar ao longo do tempo. Pela facilidade de aplicação empírica e de tradução estatística, as ciências ditas exatas alçaram-se ao status privilegiado de detentoras da verdade, ainda que uma verdade provisória, como sempre pregou a ciência, já que seu motor é a dúvida. Na hegemonia do saber científico, cujo *modus operandi* elege

a razão como única forma válida de conhecimento, seu processo racionalizador contaminou as ciências de caráter humano, principalmente as ditas sociais, que se viram, então, seguindo os mesmos métodos estatísticos, contábeis, excludentes e universalizantes para validar suas análises. Mas se as ciências humanas abriram mão do sujeito para se alojar na verdade fria dos números, as ciências da matéria trilharam um caminho inverso e descobriram a importância do sujeito na elaboração do conhecimento, uma vez que se constatou que o homem interfere, quando realiza a medição de um experimento, no seu resultado. Ora, a partir daí, principalmente com a contribuição da física quântica, todas as certezas científicas foram abaladas em suas bases. Pela termodinâmica, descobriu-se que a desordem (entropia) é geradora de novas ordens. Descobriu-se, também, que o universo não é estático, mas está em movimento expansivo, que é feito de antimatéria, de buracos negros, de desordens. Enfim, a visão determinista da ciência entra em crise e os sistemas deixam de ser regidos por uma lógica de causalidade absoluta. Os sistemas passam a ser estudados pelos seus aspectos autogeradores, pela retroalimentação, pela participação do acaso, do incerto, do imprevisto.

Essa mudança de perspectiva, resumida aqui ao extremo, permitiu a constatação da limitação do paradigma como estava concebido, com princípios de inteligibilidade norteados pela lógica aristotélica da não contradição. Permitiram também verificar o isolamento dos saberes, fechados em suas especificidades e incapazes de remontar a um todo inteligível. O que está no cerne da questão é a dialética entre determinismo e acaso. O desenvolvimento do espírito científico teve por base a crença de que a descoberta das leis da natureza, das condições iniciais de um sistema, possibilitariam determinar o futuro, o estado final desse mesmo sistema. É a vontade de controle racional da natureza e de seus eventos que constitui esse horizonte científico expresso pelo paradigma clássico. No entanto, a partir dos estudos da termodinâmica, das descobertas darwinianas e do desenvolvimento da física quântica, observa-se o desmoronar das certezas e a assunção do acaso como princípio de constituição da matéria e de evolução da vida. Se a seleção natural se dá por meio da adaptação, para tomarmos um exemplo biológico, a variação genética é sempre resultado do acaso (Lestienne, 2008). Ora, essas constatações colocam em xeque a visão determinista da ciência

e requerem a emergência de um novo paradigma, ou seja, de novos conjuntos de inteligibilidade que possibilitem a compreensão dos fenômenos investigados. Essa mudança de paradigma científico é um dos aspectos de uma mudança mais ampla, de cunho epistemológico, que vai repensar o papel e alcance da razão como forma única de acesso ao conhecimento, o que põe em xeque a própria finalidade da escola enquanto organização transmissora de um corpo de conhecimentos e dos métodos que os perfazem.

A partir de Morin (1999, 2001), podemos nomear essa mudança ampla dos conjuntos de inteligibilidade de *paradigma de complexidade*, o qual não opera mais pela lógica da não contradição, mas considera os polos envolvidos no processo de conhecimento como antagônicos, concorrentes e complementares. Dessa forma, o sujeito volta a participar do processo de investigação, pois se há um objeto conhecido é porque há um sujeito que conhece, com todas as limitações espaço-temporais a que está submetido. A complexidade ou hipercomplexidade moriniana nos possibilita, então, ver como a desordem está recursivamente ligada à ordem no estabelecimento da organização. Assim, o *homo sapiens* reintegra-se à sua parcela *demense*, na constatação dos limites da razão, redescobre a sensibilidade como vetor de conhecimento.

O que é importante ressaltar é que essa mudança paradigmática, que nos possibilita repensar toda a organização do conhecimento e, mais do que isso, da forma como conhecemos, traz novas perspectivas para a compreensão da educação, de modo que se integrem dados antes desprezados por fazerem parte da vida, como se se tratasse de realidades independentes.

A vida sempre foi um dado desesperador, conteúdo de tudo, presa e desarraigada desse mesmo tudo, inesgotável de sentidos; a educação sempre foi instrumento de uma moral, um qualificador, hábil em cortar e em situar bons e maus sentidos. Mais que a vida, uma faculdade para julgá-la, para prédizer seus referentes, para convencená-la. Diferentes, uma é trágica, a outra fala de tragédias; uma é sábia, a outra diz saber; uma é o caos, a outra impõe a ordem (Oliveira, 1999: 192-193).

Se reaproximarmos sujeito e objeto, educação e vida, então veremos que, para além dos sistemas produtivos que nos são impostos para a sobrevivência diária, para além de um sistema reprodutivo dos papéis a serem ocupados nesse mesmo sistema, é possível encontrar novos-velhos, velhos-novos sentidos para a prática educativa. Assim,

se de um lado a educação é vida e para a vida, e se viver é agir, e se agir é escolher, decidir, então a educação é o exercício da e a preparação para a escolha, a decisão, a opção – o que requer a cultura (regime interno vital). Eis aí. E se, por outro lado, a posse da humanidade só se opera no universo da cultura (ou da história), a atividade educativa (formal ou informal) é o preciosíssimo instrumento que o grupo humano (e só ele – até onde eu saiba...) possui para promover a autoconstrução da humanidade de seus membros e a da individualidade de seus homens (Fétizon, 2002: 178).

Essa educação comprometida com a autoconstrução da humanidade ilumina zonas sombreadas pela lógica antitética do paradigma clássico da educação formal – sistematizada e regulada pelas políticas públicas –, cujo poder homogeneizante esfuma a individualidade dos educandos, afasta-os de sua força criativa, impõe a Cultura sobre as culturas e, por fim, cinde-os em dois, o do domínio da razão (mundo inteligível, se quisermos uma terminologia platônica) e o da expressão do sensível, que deve ser combatida, disciplinada e debilitada devido à sua potência ameaçadora de, por meio de desordens, gerar novas ordens e possibilidades de organização.

Não se trata de negar a razão, o que seria de resto incorrer no mesmo erro da exclusão das potencialidades que nos constituem humanos, mas de reconduzi-la aos seus limites, isto é, trata-se antes de denunciar a racionalização, justamente por se impor como juíza última do conhecimento e meio único, ao menos o único válido (cientificamente), de atingi-lo. Nesse sentido, ao lado da razão, comparecem, como estratégias heurísticas, a metáfora, a analogia e a intuição. Quanto a esta e segundo Maffesoli (1998: 135-144), é a “capacidade de apreender o mundo de um modo direto”, o que a coloca no “oposto do sistema conceptual que se apropria

das coisas a partir do exterior”, possibilitando uma “visão do interior” que aceita o múltiplo e permite pensar o diverso. A intuição insere-se, portanto, num pensamento orgânico: “o eu, o objeto do conhecimento e o próprio conhecimento fazem um só corpo”.

Por essa perspectiva, a hermenêutica amplia-se ao incorporar outras potências criadoras de sentido. No dizer de Boaventura Souza Santos (1988: 67), “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria”.

É por esse motivo que a educação não é meramente construção, mas autoconstrução, e não de meras habilidades e competências, como prega o discurso ideológico contemporâneo, e sim de humanidade, caminho para a individuação a partir da imersão na cultura. E se esta tem um caráter repetitivo, sem o qual de resto a educação seria impossível, assenta-se também numa dinâmica de diferenciação, por meio da qual se expressa a criação humana, expressão simbólica de uma humanidade autoconstruída.

Numa perspectiva biológica, mas não menos convergente, Humberto Maturana defende uma educação que não aparte a emoção, uma vez que é ela a base biológica instauradora da ética (*ethos* = modo de ser), mas a faça viver em seu próprio ambiente, que é o da convivência. A educação se dá, portanto, por meio das relações, do estar-junto, da convivência e ocorre, conseqüentemente, o tempo todo.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. (Maturana, 1999: 29)

É por isso que os alunos que abriram as páginas deste artigo saem correndo da sala de aula para prolongar, agora com mais liberdade, o prazer e os conflitos da convivência, para onde alojaram seus verdadeiros interesses e que os mantêm ainda vivos na escola. Não parece plausível o argumento de que os alunos sejam

refratários à educação ou ao conhecimento, muito menos ao uso de suas faculdades racionais, mesmo porque nas fases iniciais de sua escolarização (educação infantil, predominantemente, e os primeiros anos do primeiro ciclo do ensino fundamental) são mínimas as recusas dos educandos, isso para não dizer que são verdadeiramente interessados e curiosos. Não à toa, são os anos em que ainda se concede atenção aos processos ligados à convivência, já que os objetivos de socialização se sobrepõem à disciplina curricular e à rigidez comportamental.

Evidentemente, essa análise é genérica e não abarca todas as situações, as quais necessitam de um exame detido, circunstancial e contextualizado, mas não é menos válida por isso, uma vez que o objetivo desta reflexão centra-se nos paradigmas com os quais se estruturam a ciência, de um modo geral, e a educação, de forma específica. Feitas as ressalvas, o que salta à vista é que assumir a complexidade dos sistemas que estruturam o conhecimento e principalmente o modo como chegamos a ele é imprescindível se quisermos integrá-los à dimensão concreta da vivência. Em outras palavras, se não quisermos cindir educação e vida, como se uma e outra não se dessem entrelaçadamente e como trajeto, urge trabalharmos os aspectos criativos e conviviais da dimensão humana, pois são marcas indelévels das culturas que, há milênios, elaboramos.

Essa convivência não requer que abramos mão da gestão escolar, da ordem, dos programas curriculares, dos projetos pedagógicos, mas que os coloquemos em seus devidos lugares, como um dos polos de uma organização muito mais complexa, que inclui pessoas, sentimentos, desejos, imaginação e, também, a razão. É por isso que a educação seria impossível se não assumisse, ainda que em latência, sua profunda ligação com uma cultura que, para além do tempo e do espaço, enraíza-se nas invariantes antropológicas que fazem dos homens seres de um mesmo solo. Assim, é possível elaborar uma educação de sensibilidade que perpassa “as práticas iniciáticas à Cultura (mundo simbólico), através da cultura (no sentido agrário e hermesiano) das várias culturas (de grupos sociais num determinado espaço-tempo)” (Ferreira Santos, 2005a: 53).

Acrescer a dimensão do sensível à prática educativa não está, portanto, em contradição com o desenvolvimento do intelecto, mas em relação complementar, concorrente e antagônica, para retomar a expressão de Morin, o que quer dizer

que a razão sensível, “sinergia da matéria e do espírito”, como ensina Maffesoli (1998: 152), pode empreender uma compreensão mais complexa do mundo e de nossa inserção nele. Em outras palavras, pode promover um conhecimento que também seja autoconhecimento, o que religaria os saberes na busca de sentidos, não meramente pragmáticos, circunstanciados e funcionais, mas sobretudo existenciais. No mínimo, estamos tratando de uma dimensão mais complexa, mais completa e, portanto, mais honesta do homem, porque mais humana, não apenas circunscrita à esfera do *nómos*, da estrutura das organizações e suas políticas, mas aberta ao devir, à autoconstrução, à criação de si.

Voltar as costas para a gestão democrática das unidades escolares? De modo algum, mas não fazer dessa gestão, por meio das perversas relações de poder, o engessamento das potencialidades humanas, enclausurando os educandos na insignificância de seu efetivo poder de participação e reduzindo-os a mais um número nas estatísticas nacionais. O que é preciso é ouvi-los, deixar que contem suas histórias, mas para isso é preciso que nós, educadores, comecemos a contar as nossas, transformando nosso autoconhecimento em conhecimento. Talvez assim possamos empreender

uma prática crepuscular que privilegie as imagens e os símbolos numa narrativa autêntica que, sob o disfarce dos conteúdos programáticos, possibilite uma educação de sensibilidade que, por sua vez, possibilite o autocentramento e autoconhecimento. Assim se abre ao Outro e esta abertura etnopluralista é que mobiliza na direção de atender os desejos de viver em instituições mais justas. Dessa forma, retornaríamos à arquetipal tríade do didáskalos (*mestre*) autêntico:

- conhecimento (*eidénai*) para a estima de si (dimensão simbolizadora);
 - diálogo (*lógos*) para a solicitude do Outro (dimensão político-social); e
 - obras (*érgon*) para edificação de sociedades mais justas (dimensão existencial).
- (Ferreira Santos, 2005a: 87)

Se o professor da nossa cena inicial esquecesse o ventilador e trouxesse para sua língua um discurso que religasse os saberes (tal como propõem Morin e os pesquisadores que se filiam às suas pesquisas), talvez pudesse redescobrir a

humanidade que o homem perdeu e reencantar os alunos para o conhecimento, o mesmo que um dia, ainda criança pequena, ele encontrou nesse mesmo lugar, numa época em que a razão não era a única a imperar.

Esse envolvimento com a prática educativa, em que o aluno não se sente como um cérebro sem corpo e sem voz, pode incutir nele um real interesse de participação na escola, uma vez que esta passaria a ser reconhecida como o espaço por excelência de seu desenvolvimento como ser humano, espaço de convívio e de aguçamento de sensibilidades. Evidentemente, será preciso, antes de qualquer coisa, que a escola se desburocratize, abra mão da rigidez de sua hierarquia, assuma uma linguagem menos impessoal e se desvincule da obrigatoriedade de educar para um fim específico – mundo do trabalho e prática da cidadania – e erija a educação como um fim em si. Somente incorporando as mudanças de paradigma que epistemologicamente vêm se operando no universo da ciência é que a gestão escolar poderá ser não só democrática mas auto-organizada, isto é, capaz de funcionar a partir das decisões de quem efetivamente participa dela, não só corpo diretivo, mas principalmente, e nessa ordem, alunos e professores.

Não se trata aqui de inverter a ordem da pirâmide e subordinar a escola a uma pretensa tirania dos alunos, o que por vezes ocorre nas salas de aula. A mudança visada não está na ordem hierárquica, mas na partilha do poder. E essa mudança, se um dia ocorrer, começará no espaço mínimo, que é a sala de aula, que é a escola, e não nos centros centralizadores do poder. Ninguém se educa por meio de decretos e sim nos espaços de convivência.

Talvez seja fácil descartar esta alternativa, ainda que prematuramente, como utópica e, portanto, irrealizável. Mas se bem analisada, é a menos utópica de todas, no sentido de que está mais próxima de nossas ações, pois é a única que definitivamente não depende de revolução, de legislação, de profundas reformas, de intermináveis, infrutíferos e falaciosos debates, de extensos receituários ou capacitações em novos modelos de gestão. Nem sequer é uma meta a atingir, como homogeneidade capaz de apagar os antagonismos inevitáveis nas sociedades contemporâneas estruturadas sob o poder dos Estados e dos Mercados, mas espaço de respiro, jardim epicuriano de resistência ao esvaziamento de sentido das relações

humanas. Os sonhos já foram sonhados, os projetos já foram escritos, então o que falta para que a gestão da unidade escolar seja minimamente democrática? Talvez práticas que coincidam com o discurso, ações efetivamente pedagógicas que produzam (auto)conhecimento, diálogos e obras a partir da convivência que a sala de aula propicia. Em uma palavra: auto-organização.

Segundo Debrun (1996: 13):

Há auto-organização cada vez que, a partir de um encontro entre elementos realmente (e não analiticamente) distintos, desenvolve-se uma interação sem supervisor (ou sem supervisor onipotente) – interação essa que leva eventualmente à constituição de uma “forma” ou à reestruturação, por “complexificação”, de uma forma já existente.

Essa forma emergente pode dar conta da participação real das pessoas que fazem parte da escola, pois não requer que se eliminem as contradições e os desequilíbrios internos, de resto vitais para a própria dinâmica negentrópica da auto-organização, isto é, dinâmica capaz de criar ordens a partir de desordens, mantendo a heterogeneidade dos interesses de seus participantes. A ideia de auto-organização, diferentemente do conceito de autogestão, não requer uma auto-organização macroestrutural de toda a sociedade para ser viável no espaço mínimo da instituição escolar. Se um dos grandes entraves da autogestão é a impossibilidade de interferir na definição dos objetivos do ensino, já que “a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais determinados por amplo conjunto de fatores” (Martins, 2002), a auto-organização pode não só interferir nesses objetivos, tornando a educação um fim em si mesma, como produzir experiências realmente democráticas. É a aposta de Lúcia Bruno (2004: 281-282):

É na auto-organização dos envolvidos no processo de educação das novas gerações da classe trabalhadora, pais, alunos e professores, que, criando seus próprios espaços públicos onde os interesses são debatidos naquilo que têm em comum e na diversidade em que se apresentam, que se poderá chegar à formulação de alternativas reais às hierarquias de comando do poder que nos

é imposto, esteja este configurado na sua forma convencional ou em rede, como se gosta tanto hoje de apresentá-lo. É essa a única possibilidade de se fazer política, inclusive a educacional.

Dessa forma, é possível que se vislumbre e se pratique uma gestão democrática, por meio da auto-organização, que considere não só o desenvolvimento intelectual de seus educandos mas também o envolvimento de sua sensibilidade, o que pode gerar uma participação efetiva pois dotada do sentimento de pertença, cimento imprescindível de toda convivência e educação.

experimentação e brincadeira na educação infantil e ensino fundamental

“O verbo tem que pegar delírio”, nos destina o poeta pantaneiro Manoel de Barros. O verbo que delira empunha sua lira (e, portanto, depõe suas armas) e diz mais que palavras... canta. E como canto tem o condão de nos encantar... isto é, provocar a necessidade de reencontrar nosso lugar primeiro, nosso canto, nossa origem, nossa própria infância num modo de cantar que é somente nosso. E, por isso mesmo, parte do canto de todos. Em sua especificidade, torna-se universal.

Tal atitude – pois é disso que se trata, não se reduzindo a uma mera questão metodológica ou didática – funda-se numa imagem e concepção de ser humano (*anthropos*) que privilegia a construção cotidiana de nossa humanidade numa pessoa – na perspectiva da antropologia filosófica que a concebe como o campo de forças em tensão entre dois grandes vetores existenciais: de um lado, nossa subjetividade e seus desejos; de outro lado, a resistência do mundo concreto (Berdyayev, Mounier, Ricoeur, Durand, entre outros). A troca incessante entre esses dois vetores revela o momento mítico de leitura em que se encontra a pessoa, diria Durand, no itinerário de formação, na jornada interpretativa: um percurso formativo de busca de sentido, busca de centramento e de plenitude existencial que se dá no processo de realização de si mesmo e que permite uma determinada leitura provisória do mundo. Por isso, um processo dinâmico, intenso e sempre inacabado.

Ora, é precisamente essa pessoa que se encontra frente a nós numa situação educativa, com a sua capacidade própria e possível de ler o mundo naquele exato instante, exigindo de nós uma atitude. Geralmente, despejamos centenas de toneladas de informação, conteúdos “historicamente acumulados pela humanidade” mas muitas vezes privados de sentido, ao menos naquela circunstância.

A imperiosidade da situação educativa é a exigência de um simples “faça comigo” vivencial. Não se reduz à hierarquia do mando (“faça isto!”), da tarefa (im)posta, da imposição do autoritarismo, da distância asséptica das “lições de casa” ou da mais evidente e cômoda ausência pela demissão do educador das suas responsabilidades como referência humana que dialoga e com-vive. Em-sina, pelo testemunho de sua destinação (sua própria sina), o percorrer dos caminhos, os obstáculos enfrentados, fracassos e temporárias vitórias (aquilo que Bachelard chama de “honestidade intelectual”) que se manifestam pela exposição de sua pessoa. Assim, contribui para que o aprendiz descubra sua própria destinação e insiste para que ele, o aprendiz, siga seu próprio caminho, em sua própria sina. Como bem diz Georges Gusdorf, “o professor expõe a matéria e se expõe”. Fato irreduzível, incontornável.

Dessa forma, a vivência de uma situação em que os dois seres, educador e aprendiz, se encontram, para além do diálogo verbal, e dialogam com seus corpos na situação concreta de uma experiência que os comunga, coloca-os no horizonte da pessoalidade, na transversalidade das mesmas buscas, na gesticulação cultural dos toques e expressões faciais, na membrura (Merleau-Ponty) dos abraços, na abertura ao novo e ao desconhecido, imprevisto e incontornável do viver com alguém – conviver –, mediados pelo caráter existencial e corporal do “fazer juntos”. Numa palavra, experimentação. Mais que saborear a experiência “tranquila”, é arriscar-se ao imprevisto da experimentação.

Ver o que acontece, ouvir o aprendiz em suas tentativas, acertos e erros, suas hipóteses, sua imaginação, tentar entender o processo, sem a angústia do educador que tenta controlar todas as variáveis e circunstâncias (o que não quer dizer, de maneira alguma, improvisação do educador no sentido inconsequente da palavra); pois para isso é necessária uma formação humanística, clássica e, ao mesmo tempo, quântica, que lhe possibilite lidar com a trama incerta do tecido

(*complexus*) da situação precisamente por conta de seu repertório corporal de vivências. Quase uma “pedagogia do arriscar-se”, concentrada no primeiro risco no papel em branco, na primeira pressão dos dedos na argila, no primeiro verso na criação poética, no primeiro som na improvisação sonora, nos primeiros passos brincantes na dança, na concordância das primeiras regras no jogo coletivo, no primeiro ato na brincadeira. Aquilo que Célestin Freinet chama de “tatear experimental”, como nó indispensável de sua rede de pescar chamada de livre expressão. E aqui é preciso advertir que a livre expressão não se reduz ao *laissez faire* (“deixe fazer”, “largue pra lá”) inconsequente, ao voluntarismo ingênuo, como se fosse possível criar alguma coisa a partir do nada e sem a mediação do outro, sem a articulação feliz da técnica (Hefáisto) e da sensibilidade (Palas Athena) no conhecimento da Arte (tanto no sentido artístico como no sentido alquímico).

Pois bem, estamos tratando de uma experimentação que tem como matéria prima a criação. Valorização e exercício do ser criativo que se revela no processo contínuo e inacabado de criar a si mesmo nas suas criações. Isto é, trata-se de dar forma a algo que ainda não existia no mundo e que, a partir da materialidade das mãos sensíveis, lhe dá existência. Portanto, lembrando Sirlene Giannotti socorrendo-se da mestra Fayga Ostrower, se criar é dar forma, dar forma não seria formar-se? E esse processo criativo não finda num possível substantivo, mas se torna gerúndio. Retomemos uma ortografia arcaica em português: – *creança* –, pois se trata de ser fiel ao *Creador* (seja qual for nossa concepção sagrada de criador, deus, deusa ou deuses) continuando a *creação*. Trata-se de revelar a dimensão humanamente divina da criação na *creação* divinamente humana (Berdyáev). É isso que qualquer criança nos lembra (ainda que nossa racionalização nos faça esquecer disso para proteger nosso conformismo em relação à mesmice das rotinas e burocracias): ela própria, criança como pessoa, é uma criação contínua, inacabada, e, ao mesmo tempo, criadora e criatura, construção cotidiana de si mesma, *creança*.

Isso é o que nos dizem as borboletas de transformação, a panela de muitas tampas, a junção das partes fragmentadas do sofrimento num só coração, a sujeira e as melecas de quem põe a mão e o corpo todo na experiência; pois não se trata apenas de “colorir”, mas de penetrar no cosmos da tintura, nos passos da dança popular entendida sinceramente como vida brincante, o festejar do estar-junto

e fazer-juntos (*aisthesis*), os quintais e tatus-bolas de um universo gigantesco no pequeno mundo da infância. Manoel de Barros, o poeta-natureza, novamente nos ensina que os trastes desprezados no ínfimo das pequenas coisas, esse infinito das coisas pequenas largadas no chão, mijadas de orvalho, têm a vocação de nos despertar o contraste e, então, a compreensão. Esclarecemos: não é explicação, não é didatismo cartesiano, não é análise. Trata-se de compreensão.

Deste modo, o desafio nos parece ainda maior do que a simples proposição de uma didática ou de uma metodologia educacional qualquer, submetida aos modismos intelectuais, acadêmicos ou editoriais. Como possibilitar essa experimentação pelas creanças?

É nesse momento que uma possível resposta nos adverte do óbvio ululante (saltitante aos nossos olhos!): “Ora, pois: brincando!”

O que é a brincadeira senão o ato recíproco de imbricar dois ou mais seres na mesma situação existencial? E o que é esse imbricamento senão o jogo lúdico do reconhecimento sem outra finalidade senão a experimentação de si e do outro?

Sim, a brincadeira é a situação básica de experimentação pelas creanças. E aqui o educador é também creança... criação contínua de si mesmo, desde que aberto às aprendizagens que, de repente, acontecem no jogo desinteressado da convivência. Haverá situação educativa mais profunda e mais significativa do que aprender-se e aprender o outro ensinando-se e sendo ensinado pela pessoa da criança?

Aqui desponta o fato iniludível do caráter condutor do educador. Ele não é o detentor de nenhuma verdade travestida de “conteúdo historicamente acumulado pela humanidade”, mas, primordialmente, um mediador que efetua a condução do outro para que este seja ele próprio e não uma outra coisa. A educação deve ser entendida como um fim em si mesma, sem adjetivos nem complementos instrumentais, pois não se trata de educar para alguma outra finalidade exterior ao próprio ser (educar para o trabalho, educar para a cidadania, educar para a igualdade racial, educar para o mercado, educar para...). Educar significa *ex ducere*, em latim, conduzir para fora, criar condições, preparar o terreno, cuidar para que o outro possa ser ele mesmo e assim construir a humanidade de que é portador como potência, como possibilidade; dar-lhe instrumentos para sua busca contínua de ser ele próprio. Daqui se depreende a qualidade socrática dessa

condução, com seu componente anímico (maternal, feminino, uterino, fecundo) do ofício das parteiras: maiêutica. Dar à luz a si próprio pela condução do outro-educador. Haverá prática mais libertária que essa? Seria, então, coincidência que tais educadores tenham sido tão brutalmente perseguidos ou assassinados pela figura patriarcal do Estado? Sócrates, Epicuro, Espinosa, Giordano Bruno, Francisco Ferrer, nossos anarquistas do início do século XX, entre tantos outros...

Esses educadores são como Hermes *psychopompo*, deus grego condutor de almas, do reino dos vivos ao reino dos mortos e vice-versa, de diálogo entre os mortais e os deuses, entre os deuses, guardião e protetor dos caminhos e das encruzilhadas, patrono dos que efetuam trocas simbólicas: intérpretes, professores, comerciantes e ladrões. São como Caronte, barqueiro grego, ou tal qual Ganesha, entre os hindus; Exu entre os iorubás, Francisco de Assis entre os cristãos, o Boto entre os ribeirinhos, a Chaupiñanka quéchua, o Chaski incaico, o Uakti amazônico e outros tantos mensageiros condutores.

É essa natureza de condutor que se depreende do sufixo grego *gogos*, como ocorre com o *paidagogos*, o condutor dos efebos aos centros de iniciação (*thiasói*). Mas o pedagogo ocidental tem natureza diversa do mestre autêntico, o *Didáskalos*. Por isso, sempre a “tentação” que ronda os pedagogos de plantão, em seu “furor pedagógico” (K. Kerényi), de didatizar tudo. Como se somente ele pudesse “ensinar” alguma coisa ou tivesse competência para fazer o outro “aprender” o que realmente “interessa” (no quadro de valores ocidentais predominantes: etnocêntrico, patriarcal, de lógica aristotélica e pensamento cartesiano, no espírito capitalista da racionalização). Lembremos de imediato a tripla maldição do pedagogo em sua antiguidade clássica: é ele sempre velho, escravo e estrangeiro (M. Manacorda); carcomido pelo tempo, sem liberdade e estranho em terras estranhas.

Nesse contexto não há brincadeira que sobreviva, pois uma “pedagogia da brincadeira” transforma a brincadeira em instrumento para alguma outra coisa, para ensinar algum conteúdo, produzir alguma aprendizagem... o que quer dizer que se mata a brincadeira e seu caráter lúdico e desinteressado ao torná-la instrumental. Assim como qualquer jogo deixa de ser jogo quando se acrescenta o adjetivo *serial killer*: pedagógico. O jogo pedagógico é qualquer coisa menos jogo. A brincadeira educativa é qualquer coisa menos brincadeira.

Novamente, aqui cedemos à tentação dos neologismos para tentar evidenciar o caráter problemático dessas apropriações indevidas na cultura escolar e seu desenfreado escolacentrismo. Seria desejável, saudável e muito mais criativo uma *brincagogia*.

A provocação do termo *brincagogia* significa, como educadores, conduzirmos nossas crianças (e por que não também nossos adolescentes, jovens e idosos?) à brincadeira, à experimentação das creanças, de maneira lúdica, livre e desinteressada para que possam exercitar essa busca de si mesmos na descoberta do seu mundo interior pela exploração do interior do mundo, velho adágio gnóstico que nos escapa dos livros ancestrais cheios de fungos e páginas amareladas nas prateleiras do esquecimento.

Mas nada disso fará sentido se não houver uma grande dose de paixão nessa atitude. Paixão pelo outro, paixão pelo pequeno, paixão pelo sonho que se realiza no cotidiano. E aqui é preciso salientar que estamos a quilômetros de distância das pieguices travestidas de autoajuda, que apelam para o sentimentalismo barato e só evidenciam a inconsistência das (de)formações, fragilidade teórica e inconsequência das improvisações negligentes e usurpadoras da infância. Não se trata aqui do “amor” como artigo de consumo disponível nas revistas pedagógicas, prateleiras de hipermercados epistemológicos ou suplementos femininos da mídia impressa e televisiva.

Como nos lembra o psicanalista Sándor Ferenczi, a etimologia é um substituto das perguntas infantis sobre a origem e nos ajuda a recuperar o sentido perdido pela usura estereotipada das convenções sociais massificadas, sendo, portanto, importante instrumento hermenêutico (isto é, de interpretação).

A palavra “amor” se compõe, em latim, do “a” negativo e do substantivo “mors” (morte). Portanto, o amor, em seu sentido etimológico é o apelo da vida (Eros) contra a morte (Thanatos), a não morte, a não paralisia, o não conformismo, a não adaptação. O amor é o sentimento provocativo que nos vivifica e nos reanima, nos preenche de alma, de alma, de sensibilidade.

Logo, só quem tem sua sensibilidade desperta e refinada pelo exercício constante da diferença, da pluralidade e da multiplicidade de linguagens é que conseguiria desenvolver essa paixão em sua atitude. Como também nos lembra

o filósofo Maurice Merleau-Ponty, não nos tornamos revolucionários por argumentação lógica, mas por indignação.

Essa educação de sensibilidade, ou ainda “pedagogia do envolvimento” (em contraposição às ideologias do “desenvolvimento”), consiste em:

1) descobrir seu próprio caminho de formação;

2) reconhecer a potencialidade de que é portador (sua *humanitas*), sua condição de possibilidade de ser humano, ou seja, de construir e realizar em si mesmo sua própria humanidade; portanto, optando, conscientemente, por tentar deixar de lado o caminho da barbárie; e

3) efetuar o reconhecimento simultâneo de sua singularidade (pessoalidade) e de sua pertença a um coletivo (grupo social e cultura), conviver com a diferença, intencionalmente, desejando a contínua aprendizagem de outros possíveis modos de ser.

Essa “pedagogia” não se ensina e não ensina. Não será objeto de formações nem iniciais nem “em serviço”. Não se reduz às políticas públicas e escapa a todos os índices e estatísticas. Não é do domínio das demonstrações nem das argumentações lógico-matemáticas. Não se restringe às explicações causais. E, no entanto, é a experiência pedagógica mais radical em sua plena contingência e imprevisibilidade, pois nesse terreno não há fórmulas nem modelos de antemão. Tudo está por construir e, ao mesmo tempo, o percurso já está dado desde a origem do *sapiens*.

E no que consiste essa pedagogia?

Uma velha educação de sensibilidade, que consiste no encontro furtivo de um possível aprendiz com um possível mestre apresentador do mundo, mediados pela corporeidade de ambos no campo de forças da construção da pessoa, como processo de iniciação. É que há um “mestre” possível (no sentido ancestral do termo), que nos apresenta as várias possibilidades de ser, numa “apresentação do mundo”: reconstituição da paisagem ancestral e, ao mesmo tempo, sugestão ao engajamento existencial e comunitário.

Enfim, estamos no terreno do sensível, que é o elemento indispensável para evitar que a razão e nossa capacidade reflexiva se tornem um Prometeu titânico com obsessão heroica (ainda que filantrópico), ou o monstro irracional de um

Frankenstein que a ciência produz (e sua matriz mítica no Golem judaico) ou, ainda, o Fausto contemporâneo que vende sua alma em função de sua ganância e orgulho (A. Filipe Araújo). Não se trata, tampouco, de nenhum elogio à irracionalidade, como poderia inferir o leitor mais apressado e superficial; entretanto, de maneira paradoxal, como já sugeriu Gusdorf, não é mais a ocasião de uma luta da razão contra o mito, mas de o mito salvar a razão.

A compreensão mais profunda que o sensível nos possibilita humaniza a reflexão, precisamente porque se trata de uma sensibilidade como organização de nosso campo perceptivo (permitindo a interação entre todos os sentidos: visão, olfato, tato, paladar, audição, cinestesia, intuição etc.), ou seja, num determinado estilo de configuração simbólica que nos permite ter acesso, pela potência poética imaginante, a determinados estratos de significação e sentidos (imaginário). Quanto mais se refina essa sensibilidade pelo exercício, mais o intelecto recupera sua saúde numa inteligência amorosa (*intellectus amoris*), numa cognição que recupera sua etimologia como cocção, aquela mesma cocção das panelas (de muitas tampas!) sobre o fogão, cozinhando os elementos num preparo alquímico em que se fundem ingredientes, se tempera com especiarias até chegar ao seu ponto correto: o ponto do meu próprio estilo culinário, provando a cada momento o sabor, o tempero, a textura, a temperatura, a consistência, o cheiro, a beleza... sem a experimentação não há cozinha. Sem a brincadeira das panelas não há gastronomia.

E não termina aqui o ofício culinário da cognição, espécie de ferreiro (Hefáisto) alimentar. O prazer maior de quem cozinha e prepara um determinado prato é, precisamente, compartilhar o alimento preparado sobre a mesa da amizade.

O brinde do vinho do sensível é o elemento dionisíaco que nos alivia o árduo e, ao mesmo tempo, prazeroso trabalho.

O canto com todos é o momento seguinte, que nos irmana e atesta, uma vez que, como afirma Gaston Bachelard, em sua obra *A poética do devaneio*, “se déssemos ouvidos ao psicanalista, definiríamos a poesia como um majestoso Lapso da Palavra. Mas o homem não se engana ao exaltar-se. A poesia é um dos destinos da palavra”.

O verbo tem que pegar delírio. E florescer.

a organização do ensino médio: impasses e experimentações

A dialética das noites e dos dias da história cultural segue um duplo movimento no seu constante reequilíbrio: cada geração opõe-se à precedente, a dos filhos opõe-se à dos pais, dos mais velhos, e os regimes simbólicos vão-se reforçando enquanto os adultos educam as crianças; depois, muito bruscamente, mudam quando as crianças se tornam adultos ávidos de mudanças (...) uma pedagogia persegue a outra (...) o equilíbrio sócio-histórico de uma determinada sociedade não seria mais do que uma constante realização simbólica e a vida de uma cultura seria feita destas diástoles e sístoles, mais ou menos lentas, mais ou menos rápidas, consoante a própria concepção que estas sociedades fazem da história.

Durand (2000: 102-103)

O próprio do destino, não esqueçamos, consiste em integrar, e em viver, a ideia da morte próxima, da falta de conclusão e da precariedade de cada um e de cada coisa. Mas pode haver em tal aceitação algo lúdico.

Maffesoli (2003: 78)

Não há nada mais essencial do que quando o que já é poderoso, de velha tradição e irracionalmente reconhecido, é confirmado mais uma vez por alguém reconhecidamente racional: com isso adquire aos olhos de todos os que ouvem falar disso a sanção da própria razão! Todo o respeito por vossas opiniões! Mas *pequenas ações divergentes* valem mais!

Nietzsche (1983: 175. De *Aurora*, Livro III, § 149)

Ao nos debruçarmos sobre as contradições vividas pelo sistema escolar brasileiro (expressão regional de um problema mundial) e, em especial, sobre as especificidades do ensino médio no contexto do ensino noturno, vários são os níveis de dificuldade com que nos deparamos, desde a proposição alternativa de políticas públicas voltadas para este segmento, mais ou menos conservadoras ou mais ou menos engajadas socialmente, até a aplicação concreta destas políticas, quando o próprio tecido social, arredio ao controle estatal, vivencia outras dinâmicas ainda por compreendermos.

Alguns destes níveis de dificuldades podemos, didaticamente, agrupar nos seguintes impasses:

1) oposição entre formação profissional e ensino propedêutico: neste caso, a velha dicotomia ainda persiste em polemizar as discussões curriculares na oposição entre aqueles que defendem a formação profissional como preparação de mão de obra para o mercado como forma de garantir *empregabilidade* aos jovens alunos (no evidente contexto atual de crise do emprego¹) no quadro do capitalismo tardio e, assim nos parece, agonizante; de outro lado, aqueles que defendem o ensino propedêutico como forma de preparo dos alunos à concorrência dos vestibulares, como forma de garantir acesso às vagas no ensino superior público e de qualidade. Tanto num caso como no outro, temos a concepção instrumental do ensino médio: seus objetivos estariam fora do processo propriamente educativo – se prepara o aluno para o mercado de trabalho ou para a universidade. Fica a pergunta: *onde e quando se daria para esses jovens o conhecimento de si mesmos para minimamente identificarem suas potencialidades?*

2) oposição entre qualidade e democratização: há aqueles que defendem a redução de escolas e de número de alunos para aumentar o padrão de qualidade do ensino oferecido aos alunos; e aqueles que defendem, ao contrário, a expansão do número de matrículas e de escolas como forma de democratização do acesso e permanência dos jovens no ensino médio, alegando que a questão da qualidade do ensino é argumento que reveste o desejo aristocrático de limitar o acesso das

¹ Veja-se, neste sentido, também o *Manifesto do Grupo Krisis* como também a excelente reflexão de Fétizon (2002) sobre o mito do trabalho no Ocidente.

camadas populares à continuidade de sua escolaridade. Tanto num caso como no outro permanece a questão: *como atua o professor na escola elitizada ou na escola massificada e quais os parâmetros para sua ação pedagógica?*

3) oposição entre a rarefação de conteúdos no ensino noturno e a desconsideração da jornada de trabalho do aluno trabalhador: de um lado a proposição de um ensino “aligeirado” e condescendente com as camadas populares que, lutando contra as limitações de classe, insistem em escolarizar-se; de outro, a ideia de que o ensino noturno não deve ser condescendente e que nele se devem impor os mesmos graus de “dificuldade” que aqueles destinados ao ensino diurno desconsiderando assim a jornada do aluno trabalhador. Em ambos os casos, permanece a questão: *qual a dimensão pedagógica dessas atividades na vida escolar?* E

4) oposição entre a função reprodutora da escola e o seu poder transformador: de um lado, as clássicas teorias de reprodutibilidade da escola, não havendo para ela nenhuma outra função a não ser reproduzir a sociedade de classes e os mecanismos de controle ideológico; de outro lado, a percepção da autonomia relativa da escola e sua possibilidade de ação numa perspectiva transformadora da sociedade, agindo, precisamente, nos conflitos e paradoxos da escola. Em ambos os casos outra questão insiste em permanecer: *a consciência pode ser ensinada ou manipulada?*

Essas oposições e essas questões, permanentemente abertas, servem para apontar a complexidade do fenômeno e a importância de se refletir sobre o tecido cultural que as perpassa: tanto o conhecimento de si, por parte da escola, sua potencialidade, a natureza da ação e das atividades pedagógicas, e sua relação com as consciências a que se destinam, os estudantes, ultrapassam – em muito – a área restrita das *ciências da educação*. Elas apontam para uma compreensão também antropológica dessas relações, recolocando o ser humano no centro das reflexões. Buscamos realçar essa necessidade frente aos cientificismos estatísticos e aos psicologismos abstratos, recolocar o debate sobre o ser humano, tentando contemplar tanto a dimensão pessoal como a dimensão sócio-histórica dos fenômenos humanos, evitando as escorregadelas tipicamente individualistas (no esteio das crenças liberais clássicas ou neoliberais), bem como as massificações (no esteio de um coletivismo assembleísta de matizes “socialistas”).

Nesse sentido precisamos inicialmente apresentar, sucintamente, as noções principais que guiam nossas reflexões sobre a juventude e sua vivência no ensino médio e as alternativas na promoção da vida e das culturas no meio escolar.

A noção de *pessoa* – que aqui herdamos da tradição da antropologia personalista de matriz existencialista (Berdyayev, 1936 e 1957; Mounier, 1934 e 1937; Ricoeur, 1992, entre outros) – compreende a correlação de forças no campo entre o polo da sua subjetividade, desejo de afirmação humana e possibilidade de transcendência, e o polo da objetivação das relações sociais, resistência das instituições e facticidade do mundo concreto. O caráter desse embate se traduz, de maneira complexa, no antagonismo dos polos mas, igualmente, no seu caráter complementar e, ao mesmo tempo, simultâneo. Ou seja, a pessoa não é um produto acabado mas o resultado momentâneo desse processo, numa abertura permanente que se traduz em momentos de interiorização (quando o polo objetivado se impõe de maneira preponderante) para uma tentativa estratégica de centramento, e momentos de exteriorização (quando o polo subjetivo se reafirma) para desencadear ações concretas sobre o mundo. Da ideia liberal, abstrata e simplista de *indivíduo* partimos para a concepção da pessoa como “*ser-com-o-Outro-no mundo*”, como *afrontamento de presenças* (Severino, 1983), como “*membrura*”: aquilo que nos identifica (membrana identificativa) (Merleau-Ponty, 1992), mas ao mesmo tempo como *juntura* que nos “*junta*” ao outro no mundo concreto (correlato do *cimento social*, em Maffesoli, 1981).

Partindo dessa noção básica, podemos perceber o caráter processual e dinâmico que a ideia de campo de forças (“*dialética-sem-síntese*”, como em Mounier ou Merleau-Ponty ou como “*ética paradoxal*”, em Berdyayev) introduz na própria concepção de cultura: *universo da criação, transmissão, apropriação e interpretação de bens simbólicos e suas relações*.

Nesse sentido, para além dos conceitos de viés aristotélico e cartesiano, como rol de atributos necessários e suficientes, pensamos os processos característicos da cultura como processos simbólicos, privilegiando seu componente criativo, sua dimensão educativa, sua natureza autônoma e a busca de sentido impregnada no fenômeno cultural. Portanto, todo evento cultural pressupõe o exercício criativo como objetivação do potencial humano de dar forma aos conteúdos subjetivos de

sua vivência (criação²); a dimensão educacional na transmissão ou comunicação de suas obras àqueles com os quais se relaciona; a natureza autônoma da apropriação destas obras pois todo conteúdo cognoscitivo-sensível não pode ser expropriado; e, finalmente, a constante busca de sentido na interpretação dos bens simbólicos com os quais nos relacionamos, seja na direção da compreensão exterior da obra, seja na compreensão do sentido interior que a obra opera em nossa subjetividade.

Ora, esses quatro processos básicos no fenômeno cultural possuem uma articulação profunda com o caráter iniciático do embate geracional. O que isso quer dizer? Que o clássico confronto entre as gerações nas suas preparações distintas para o futuro (a geração mais nova se prepara para o embate com a vida enquanto a geração mais velha se prepara para o embate com a finitude), com base na história humana, re-significando o presente vivido, possui uma estrutura iniciática. Parte-se da situação inicial acolhedora³ para um ritual de passagem marcado pelo encontro com um guia-condutor da passagem e que leva o iniciando à realização de determinadas tarefas que atestem a competência para o seu papel na vida social e o seu renascimento, não mais como *tutelado* mas como agente ativo de seu grupo sociocultural. O processo identitário se consolida (mas não termina) na articulação dos traços ancestrais herdados da tradição e da contribuição pessoal e seu “colorido próprio” no tecido social.

Nas sociedades tradicionais com as quais ainda convivemos, podemos verificar que o ritual de passagem é claramente identificável e possui uma estruturação temporal determinada, bem como uma nítida relação com o saber ancestral dessas sociedades. No caso das culturas ocidentais ou ocidentalizadas, esse ritual de passagem foi sendo substituído ao longo dos séculos – a rigor, desde o século XVIII – pela escolarização. O alargamento cada vez maior dessa escolarização (para acompanhar os efeitos da industrialização e da estratificação social da sociedade)

2 “Escola criadora não significa escola de ‘inventores e descobridores’; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um ‘programa’ predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase de maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas” (Gramsci, 1985: 124-125).

3 Situação inicial acolhedora que pode ser a condição protegida e simbolizada pelo ventre materno, o acolhimento e proteção da aldeia ou a tutela dos maiores.

acompanhou o surgimento da noção de *adolescência*, que, como tal, também foi se alargando cada vez mais. Tal fenômeno, que foi esmaecendo o caráter iniciático da passagem da vida infantil para a assunção da vida adulta, foi protelando cada vez mais a adesão às responsabilidades da vida adulta e sua inserção ativa na vida político-social do grupo. As mazelas decorrentes de tal *adolescência elástica* nos remeteu a uma série de inconsistências na própria definição da função social ou pessoal da vida escolar: preparação para a vida, preparação para o trabalho, preparação para quê? Radicalizando a questão: a escola, na sua condição de órgão estatal, efetivamente, prepara para alguma coisa? A quais juventudes ela se destina?

É forçoso reconhecer o emblemático papel, concretamente educacional, que outras instituições vêm desenvolvendo no Ocidente (ONGs, OSCIPs, escolas comunitárias, movimentos sociais, núcleos culturais das mais variadas matizes), enquanto que o campo educacional no formato estatal dos sistemas nacionais vai sendo minado pelas suas limitações e determinações – ainda que não possamos negar o papel democrático de sua expansão e oferta –, demonstrando o caráter anti-democrático de seu paralelismo funcional: uma escola para as camadas populares e outra escola para camadas diferenciadas da sociedade. Vários estudos e clássicas reflexões já apontaram para o caráter estrutural desse paralelismo funcional. Não se trata de um desvio ou falha no sistema mas, mais precisamente, trata-se da própria finalidade do sistema no quadro do capitalismo tardio de acumulação ampliada de capital.

Essa percepção se aguça ainda mais quando incrementamos o cenário com a percepção de outras formas de acumulação e disponibilização de informação, como a que ocorre com os sistemas virtuais via internet. Então é forçoso reconhecer: de nada serve à escola concorrer com a televisão ou com a própria internet. A especificidade da escola seria a de dotar as crianças e os jovens de um *letramento* que lhes possibilite auxiliar na *leitura do mundo* (Freire, 1993). O problema sempre foi como *processar* as informações e não como acumulá-las ou memorizá-las⁴. O declínio do valor social da escola acompanha sua incapacidade de retomar suas

4 “é preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, em que o homem é encarado exclusivamente sob a forma de recipiente a encher e carregar de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que depois terá de arquivar no cérebro como nas colunas de um dicionário (...) esta forma de cultura é verdadeiramente nociva, especialmente para o proletariado” (Gramsci, 1916: 59).

funções primeiras. Não se trata de adotar uma nova metodologia (seja ela qual for), mas a de re-encontrar sua velha missão.

Nesse cenário, cumpre-nos apontar algumas alternativas de diálogo da vida escolar, nos moldes atuais, com a cultura da vida (*Lebenswelt*, diria Husserl) no mundo concreto dos homens, mulheres e crianças fora dos muros e “grades” escolares.

Nesse sentido, a compreensão processual e dinâmica da cultura em relação com a noção também processual e dinâmica de pessoa nos direciona a revalorizar as estratégias de participação e de gestão democrática no interior da escola pública. É a partir dessas bases que se pode pensar numa maior articulação da vida da escola com a escola da vida. Os processos formativos a que estamos submetidos no mundo concreto dos seres vivos em suas variadas instâncias (sociais, políticas, religiosas, de trabalho, de lazer, de ócio etc.) pressupõem um sujeito ativo e reflexivo que acompanhe suas dinâmicas. Portanto, esses processos formativos são desencadeados e vivenciados no palco das contingências e das solicitações que reclamam uma postura, uma afirmação, uma presença humana que responda a essas contingências e solicitações, ou seja, arrastado por elas. Esse caráter *trágico*, no sentido de confronto de ações no mesmo palco complexo, nos diz que toda ação pode ser significada. Mesmo a omissão não deixa de ser uma ação (Severino, 1983) e possui, em seu contexto, um significado explícito.

Assim sendo, somente o incremento de mecanismos de participação ativa na gestão escolar pode *re-animar* a vida moribunda dos rituais mecânicos e esvaziados de sentido da rotina escolar. Aqui vale a pena ressaltar a importância de experiências que vêm sinalizando o impacto que a *gestão de projetos* tem para a participação colegiada na gestão democrática escolar, em especial no diálogo desses projetos com a comunidade em que a escola está inserida. Destas experiências, salientamos a gestão de projetos pontuais que professores e alunos propõem para a escola em consonância ou não com o famigerado *projeto político-pedagógico* da escola, que deveria ser decorrente das práticas concretas da escola e não o seu inverso (como conjunto de ações prescritivas), o que faz com que o projeto pedagógico se converta num modelo idealista fadado à inutilidade, letra morta no cemitério das gavetas burocráticas da direção escolar. Para tanto, é necessária também a percepção de que a escola não é (ainda que queira ser) uma *ilha* isolada

da sociedade (e, portanto, imune às suas determinações), nem tampouco isolada da comunidade da qual seus alunos (e uma significativa parte dos professores) procedem.

O caráter cultural desses projetos não é uma *coincidência*. Trata-se de um indicador, altamente pertinente, do esgotamento do modelo conteudista ou do modelo tecnicista na concepção curricular da escola. Para tanto, a cultura se insurge contra a burocrática “*grade*” curricular – mesmo quando o discurso da “*grade*” pretende valorizar “*a realidade do aluno*”. O fenômeno cultural exige uma plasticidade e um dinamismo muito maiores do que cabe nos documentos oriundos dos engessados planejamentos, planos e projetos político-pedagógicos. Não dizemos aqui da inutilidade desses documentos, mas ressaltamos o caráter abusivo da prevalência dos documentos sobre os processos de planejamento coletivo e de discussões sobre as concepções educacionais.

Como exemplificação, podemos citar aqui, dentre vários outros, alguns projetos que já vivenciamos em experiências desencadeadas por nós ou por nossos orientandos e alunos na área de pesquisa em Cultura & Educação, especialmente, na rede pública:

- oficinas de filosofia, com a realização de debates temáticos realizados entre os alunos e convidados de fora da escola;
- exposições de textos poéticos, obras de artes plásticas, musicais e dramáticas produzidas pelos próprios alunos;
- exposições de fotografias, realizadas pelos alunos (seguidas de debates) no diálogo com a comunidade contígua à escola ou no diálogo com a cidade ou ainda com pontos nevrálgicos da vida social: centros históricos ou vilas antigas abandonadas, zonas de prostituição, áreas militares, obras de arte em vias públicas, grupos de vida coletiva ou individual em situação de risco nas ruas, outros grupos étnico-culturais (ciganos, comunidades de origem quilombola, indígenas etc.), flagrantes do cotidiano nas periferias etc.;
- ciclos de leitura dramática de peças teatrais clássicas e contemporâneas, bem como produções dos próprios alunos com experiências de autogestão;
- realização de fanzines temáticos, com reflexões e produções artístico-culturais de alunos e professores;

- festivais de música, com os mais variados estilos musicais e de tribos urbanas;
- apresentações de dança clássica, contemporânea, étnica ou urbana;
- re-apropriação de expressões populares no interior da escola (bumba-meu-boi, moçambique, folias do Divino, catiras, jongos, maracatu etc.), com o auxílio de centros culturais (como, por exemplo, o *Teatro Brincante*, de Antonio Nóbrega, ou o grupo *Cupuaçu* de Bumba-meu-Boi, ambos em São Paulo), em experiências cooperativas para a sua produção;
- produção de publicações coletivas e independentes de alunos, com poesias, crônicas, poemas, ensaios, reflexões resultantes de debates, assumindo o paradigma do *aluno-autor* em detrimento do *aluno-leitor*;
- oficinas de artesanato e de produção popular (mobiliário, instrumentos musicais e de trabalho etc.) em associações ou agremiações de caráter comunitário;
- produções videográficas ou de curtametragens, com a montagem de ciclos de cinema; e
- *happenings*, *performances* e *raves*.

Evidentemente, o espectro de possibilidades é demasiadamente amplo, mas possui uma característica básica: a articulação com a criação, transmissão, apropriação e interpretação do produzido em sua intersecção com a comunidade.

É dessa forma que visualizamos a possibilidade de experiências que promovam a vida e a cultura no interior da escola. É nesse sentido que os processos formativos a que estamos submetidos na escola da vida podem ser re-significados e re-significar a vida da escola. A pluralidade das culturas adentraria assim a arrogante predominância da cultura livresca e etnocêntrica de origem europeia ou norte-americana. Esta é uma concepção mais agrária de *cultura*, aquela que todo camponês entende na transmissão hereditária das culturas: o amanho da terra e o seu revolver com o arado para soterrar as sementes que, aparentemente mortas, ressurgem no germinar do ciclo vegetal – excelente imagem e metáfora primordial do drama humano. O que morre germina na nova forma de vida, recursivamente. Defendemos, portanto, a morte do modelo iluminista da escola redentora (seja no discurso liberal seja no discurso socialista) para o germinar de outras formas mais aptas a promover a pessoa em sua pluralidade e diversidade, em vez de compactuar com a homogeneização do *tipo médio*, massificado a medíocre.

Por isso a necessidade de ultrapassar o modelo amadorístico e espontaneísta das atividades que os grupos juvenis teimam ainda em organizar, apesar da resistência burocrática da escola, para manterem um *sopro de vida* na instituição. Urge compartilhar com eles instrumentos, conhecimentos, habilidades, compromissos (técnicos e políticos) e competências (políticas e técnicas) (Saviani, 1991c), para que possam refinar o fazer, a leitura e a compreensão dos contextos, numa ampliação e aprofundamento das sensibilidades e das reflexões.

Nossa escola utópica ou *ucrônica – ainda por realizar –*, pública (mas não estatal), teria uma base *gnóstica* (conhecimento de si através do conhecimento do mundo⁵), *dialógica*, no rumo da promoção humana em sua diversidade, com atividades culturais autogestionadas de ação comunitária para a consciência de si, para si e para a realização de seus desejos (Marcuse, 1968).

Portanto, *a cultura das culturas*, o cultivo da diversidade, inscreve-se no coração das práticas culturais como processo simbólico: enriquece a iniciação ao mais humano em nós com a apresentação dos vários modos de existência possíveis para além do sujeito unidimensional do modo de produção capitalista. Aqui, a escola, mediante a prática colegiada e participativa da gestão (mais pública do que estatal), pode contribuir sobremaneira com a constituição de uma sociedade mais justa, aberta aos outros, precisamente, a partir da estima de si (Ricoeur, 1992). Para além dos narcisismos individualistas de nítida herança, devemos relembrar, no fenômeno cultural, que somos sempre a expressão de nossas buscas.

Já dizia o mestre Gusdorf (1979: 106), ante os excessos de maio de 1968, que a liberdade da adolescência é, tão simplesmente, a adolescência da liberdade. Forma primaveril de uma liberdade a ser duramente aprendida, conquistada e exercitada ao longo de uma trajetória existencial. A escola pode ser um *locus* privilegiado dessa aprendizagem da liberdade e seu exercício, como expressão da *potência instituinte*, de centralidade subterrânea, contra o *poder instituído* (Maffesoli, 1981).

5 “Precisamos juntar a ciência de nossa modernidade mais moderna com o saber tradicional. O que significa formar uma gnose renovada. Para não claudicar nos caminhos difíceis da humanidade, o Ocidente precisa renovar a sola dos seus sapatos! Meus colegas, sapateiros de toda a Europa, livre e plural, uni-vos! Mais do que nunca, incansavelmente, é preciso enfiar a sovela no couro e puxar a linha...” (Durand, 1995: 229).

educação especial e corporeidade na gesticulação cultural

*o correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim:
esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é CORAGEM!*

Guimarães Rosa

O cego não depende da visão para trilhar o seu caminho; depende do tato, do cheiro, de uma bengala talvez. E o cego saberá menos do mundo e da vida do que aquele que existe dependendo da visão dos olhos? “*A cegueira não é ausência de visão: é uma maneira diferente de existir*” (Espinosa, 1973: 386).

Ainda que quatrocentos anos nos separem do momento histórico em que Espinosa escreve esta carta, sua verdade ilumina as nossas buscas. Exercício de descentramento importantíssimo que minimiza o etnocentrismo que nos acompanha historicamente. Perceber que o Outro, o diferente, não deve ser julgado nem avaliado pelos atributos que são nossos, tendo-se, portanto, como termo de comparação precisamente aquilo que temos e que “*falta*” ao Outro. A percepção dessa “*falta*” é a forma de tentarmos submeter ao controle racional a *sombra* em que o Outro diferente se constitui para nós.

Tentar perceber que o Outro possui tão somente uma *outra maneira* de existir valida a própria forma de existir desse Outro em sua relação conosco, seu modo ontológico de afirmação no mundo. Esta validação, que pressupõe uma compreensão mais profunda e, portanto, uma aceitação “*vertical*” (Merleau-Ponty, 1992) (não apenas “*superficial*” para constituir as aparências politicamente corretas), nos abre uma perspectiva altamente alvissareira: *aprendermos* com o Outro diferente esses modos diferentes de existir. Aprendermos *cantos outros* de existência. Enriquecermos o nosso próprio cantar ao experienciar o canto de outros cantos...

Isto que se aplica a todos os *diferentes* (sejam de outras etnias, raças, grupos sociais, classes sociais etc.) se aplica, principalmente, aos que possuem necessidades especiais. Se conseguirmos deixar de lado toda a carga assistencialista, preconceituosa e populista que acompanha historicamente as ações destinadas a essa população, talvez consigamos *aprender* com eles esses modos distintos de existir. No entanto, é importante, antes de tudo, nos darmos conta de que são modos distintos de existir.

Sem essa percepção antropológica, corremos o risco de continuar insistindo na *inclusão* dessas pessoas num ambiente escolar diversificado (mas, não plural) que não os aceita; num mercado de trabalho para apertar parafusos sem, minimamente, se importar se isso é o que eles desejam ou não. Ou ainda, o que nos parece piorar ainda mais a situação e as relações humanas: *incluí-los* como se não possuíssem nenhuma diferença em relação aos *normais* e exigindo que o tratamento seja indistinto para que não se incorra em *preconceitos*. Essa forma de inclusão, além de hipócrita e patriarcal, esquece-se do principal: o diálogo.

Ora, converter esse contingente de pessoas *especiais* (não porque sejam *deficientes*, mas porque possuem virtudes especiais desenvolvidas a partir de relações corporais concretas) em massas de nossas condolências e crises de consciência não contribui com a constituição de uma sociedade mais justa.

Não preconizamos aqui nenhuma forma de isolamento, institucional ou não, nem a não oferta de possibilidades de inserção social, e nem tampouco o descuido com políticas públicas que atendam essas populações (em especial, em garantir

condições de acessibilidade física e informacional). O que nos parece descabível é ignorar a dimensão subjetiva e a dimensão desejante dessas pessoas. É forçoso lembrar: são *pessoas*. E, como tal, possuem vontades, desejos, esperanças, visões de mundo, expectativas, frustrações e sensibilidade. Necessitam, sobretudo, de diálogo. Encontrar interlocutores. Na institucionalização hospitalar ou educacional, não nos parece que essa necessidade seja atendida. Nem tampouco na linha de montagem de qualquer indústria ou fábrica artesanal.

Deste modo, podemos afirmar que não conseguimos ainda uma prática *inclusiva* (pois ainda não se transformou a sociedade para a convivência com os diferentes diversos, como podemos inferir a partir da Declaração de Salamanca) e ainda não saímos da constituição estrutural excludente de nossa sociedade capitalista neoliberal de acumulação ampliada de capital. Portanto, no hiato entre o discurso (modista e acrítico) da *inclusão* e as práticas concretas de *exclusão*, estamos ainda vivendo a *oclusão* de todos.

Oclusão deriva do latim *occlusionem*, sendo, portanto, o ato de fechar, de obliterar, de tapar uma abertura natural do organismo, como se diz em fisiologia. Que fazemos na escola (instituição privilegiada de ação da sociedade que ali se espelha e se forma) senão fechar as possibilidades de nossos alunos ao contato com outros modos de existência e inviabilizar para cegos, surdos, mudos, paráliticos, portadores de Síndrome de Down e de qualquer outra necessidade especial as possibilidades de se re-afirmarem em sua pessoalidade e se abrirem às possibilidades potenciais de sua *humanitas*? Nossas práticas concretas são oclusivas. Fechamos as pessoas – nossos alunos – em um único e soberano modo de existir: branco, adulto, ocidental, rico, macho, racional e *normal*¹, dificultando-lhes a vivência, a busca de sentido, ultrapassamento e comunicação com outros modos possíveis de existir. Negamos existência àqueles cujo direito, aparentemente, defendemos, apregoando-lhes a adaptação *inclusiva* à sociedade que os excluiu e que os excluirá.

Àqueles que acabam se constituindo como *sombra* desse modelo único e etnocêntrico só resta a prática complementar da *oclusão*: a *reclusão*. Que nada

1 Devemos lembrar que há, e que sempre haverá, exceções que marcam o campo especificamente humano da educação escolar. O tom mais generalizante da afirmação cumpre apenas uma função argumentativa.

mais é do que (do latim *reclusione*) o ato ou efeito de encerrar num espaço único, submeter a um controle absoluto, apartar da sociedade privando-os da liberdade, numa instituição, seja penitenciária, manicômio, hospital, lar assistencialista, tudo a depender, evidentemente, da *infração* cometida: ser diferente.

Dialogar com as especificidades de cada uma dessas pessoas com necessidades especiais, e por conseguinte com desejos especiais e expectativas especiais, abre uma dimensão educativa que possui, necessariamente, mão dupla: nos converte, simultaneamente, em mestres e em aprendizes.

Mas essa percepção já envolve uma outra concepção de educação.

educação como fim em si mesmo

A educação vem sendo tratada como matéria específica de uma entidade burocrática: a escola formal. Como instituição burocrática é, predominantemente, estatal – o que não quer dizer, necessariamente, pública. Entendemos, diferentemente, a educação na mesma linha compreensiva de Beatriz Fétizon (2002):

a educação é o processo e o mecanismo da construção da humanidade do indivíduo, ou da pessoa (como preferirem). Enquanto processo, a educação é pertença do indivíduo (ou da pessoa) – isto é, é o processo pelo qual, a partir de seu próprio equipamento pessoal (biofisiológico/psicológico), cada indivíduo se auto-constrói como homem. Enquanto mecanismo, a educação é pertença do grupo – é o recurso (ou o instrumento) que o grupo humano – e só ele – possui, para promover a autoconstrução de seus membros em humanidade (ou como homens).

Autoconstruir-se como humano. Eis a divisa de uma educação coerente. Como processo e recurso de que só o grupo humano dispõe, atualizando a humanidade potencial da pessoa (*humanitas*), poderíamos relativizar o *escolacentrismo*, colocando em relevo o processo educativo que várias outras instituições e instâncias sociais desencadeiam. Cremos que voltar os olhos para além dos muros e grades escolares

oxigena a própria discussão escolar. Se ainda não conseguimos efetuar a tão propalada “*formação integral do ser humano*”, é por prudência do destino. Imaginem se conseguíssemos tal façanha! Skinner não precisaria ter escrito *Walden II*, nem George Orwell criando o profético *1984*. Seriam documentários e não ficção.

Não nos parece caber à escola formal tamanha pretensão. Abrindo mão de qualquer viés totalitário (ainda que imbuído de boas intenções), reconduzir a unidade escolar, sua sistematização e suas intencionalidades pedagógicas, e os sistemas formais que os comportam, aos seus próprios limites aparenta ser uma conduta razoável. Dessa forma, podemos verificar a inconsistência de atribuir à educação finalidades exteriores a si mesma, numa concepção puramente instrumental de educação: educação *para* a cidadania, educação *para* o trabalho, educação *para* a inclusão, educação *para* o ambiente etc. Os exemplos se multiplicam ao infinito, dependendo tão somente da demanda exterior à educação.

Numa concepção antropológica, que coloca o ser humano no centro dos processos, podemos, então, reafirmar que a educação possui um fim em si mesma: trata-se de exteriorizar e objetivar o potencial humano das pessoas submetidas ao seu processo. Ou seja, contribuir para que essas pessoas sejam elas próprias e não alguma outra coisa. No sentido instrumental, transforma-se a pessoa em algo que ela não é. Dificilmente em algo que ela deseja ser ou que ainda não sabe que é. Este trabalho *parturiante* é, sem dúvida, o grande desafio (*socrático*) de qualquer educador digno dessa estatura.

A educação como fim em si mesma valoriza o conhecimento de si mesmo através do conhecimento do mundo e, nesse sentido, necessita de nossos conhecimentos, informações e, sobretudo, de nossa interlocução, para auxiliar a pessoa em sua autoconstrução. As decisões sobre sua inserção e engajamento profissional, social, político, econômico, cultural etc. são decisões íntimas e intransferíveis da própria pessoa. É nessa concepção que podemos reconsiderar os processos educacionais a que são submetidas as pessoas especiais e seus corpos.

corporeidade como nó de significações vividas

Buscando ampliar e re-significar a ideia de *corporeidade* sem as cisões realizadas no pensamento cartesiano entre a *res cogitans* (mente) e a *res extensa* (corpo), Merleau-Ponty (1971: 162) desenvolveu a sua compreensão de *corporeidade*, altamente exemplar, no trecho seguinte:

Um romance, um poema, um quadro, um trecho de música são indivíduos, isto é, seres em que não se pode distinguir a expressão do exprimido, cujo sentido só é acessível por um contato direto e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes.

Esse nó de significações vivas, que podemos chamar de *corporeidade*, avança sobre as noções clássicas do pensamento cartesiano que separa a *res cogitans* da *res extensa*, numa dicotomia balizada também pela tradição religiosa judaico-cristã. Nessas duas tradições, o corpo é um apêndice do nosso ser e que *arrastamos*, seja pelo seu peso, seja como carga de barro úmido a testemunhar um pecado original. Daí a dificuldade do ocidental em lidar com as questões do corpo, seus sentidos e prazeres, suas possibilidades e limites. A rigor, acompanhando as reflexões de Merleau-Ponty, nós não temos um corpo, nós *somos um corpo*, e é este corpo que sente, pensa, age e atua no mundo concreto que vivemos. A facticidade do mundo (seu caráter concreto e resistente aos nossos desígnios) nos atesta esta rede de significações numa estrutura de *ek-sistência*²: movemo-nos e percebemos o mundo num só ato orgânico e total, num só golpe:

Para dizer a verdade, todo hábito é ao mesmo tempo motor e perceptivo porque reside, como já dissemos, entre a percepção explícita e o movimento efetivo, nesta função fundamental que limita ao mesmo tempo nosso campo

² Análise etimológica de existência, assim como nos existencialistas Heidegger e Jaspers, ressaltando seu caráter de exteriorização da carga vivencial subjetiva.

de visão e nosso campo de ação (...) o bastão não é mais um objeto que o cego perceberia, mas um instrumento com o qual ele percebe. É um apêndice do corpo, uma extensão da síntese corporal (Merleau-Ponty, 1971: 163).

Por sua vez, essa síntese corporal prescinde das cisões conceituais do intelectualismo ocidental. Ao mesmo tempo em que tendemos a perceber na interação do corpo com o mundo apenas uma correspondência baseada em estímulos e respostas (mecânicas ou complexas, segundo a tradição deste ou daquele intelectualismo), o ato se dá em sua totalidade já impregnado de sentidos e significações dados pelo Ser que habita a região selvagem do pré-reflexivo. Este Ser Selvagem, ou ainda, este nó de significações da corporeidade, este *ser-no-mundo*, é um constante processo resultante das correlações complexas e trocas incessantes com o meio exterior – perspectiva muito próxima do *trajeto antropológico* de Gilbert Durand (1981) – que pode se re-organizar pela percepção de uma “*falta*”:

(...) um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal. Sistema de potências motoras ou de potências perceptivas, nosso corpo não é objeto para um “eu penso”: é um conjunto de significações vividas que segue no sentido de seu equilíbrio. Às vezes se forma um novo nó de significações: nossos movimentos antigos se integram em uma nova entidade motora, os primeiros dados da vista em uma nova entidade sensorial, nossos poderes naturais reencontram subitamente uma significação mais rica que até então só era indicada no nosso campo perceptivo ou prático, que só se anunciava em nossa experiência por uma certa falta, e cujo advento subitamente reorganiza nosso equilíbrio e preenche nossa cega espera (Merleau-Ponty, 1971: 164).

Aqui devemos nos lembrar que a análise de Merleau-Ponty sobre o fenômeno da percepção, ao longo de toda sua obra, eleva-a à identificação com a própria consciência. Perceber algo é, de imediato, ter consciência desse algo num plano ainda pré-reflexivo. Após a re-organização do campo perceptivo pelas categorias reflexivas que utilizamos no pensamento verbal é que essa consciência re-

significa a energia semântica (derivada de seus significados e sentidos), alterando a organização do real. Os sentidos se comunicam alterando a própria síntese corporal. Mais uma vez Merleau-Ponty (p. 231) nos explica:

Os sentidos são distintos uns dos outros e distintos da inteligência, tanto que cada um deles traz consigo uma estrutura de ser que não é nunca exatamente transponível. Podemos reconhecê-la porque rejeitamos o formalismo da consciência, e fizemos do corpo o sujeito da percepção. E podemos reconhecê-lo sem compreender a unidade dos sentidos. Por que os sentidos comunicam.

Essa estrutura de ser que a visão possibilita, por exemplo, é a do ser intelectual, racionalizante, controlador do princípio de realidade, que tudo põe em perspectiva. Subjugada essa estrutura de ser, abrem-se alternativas para uma nova re-organização. A fisiologia do movimento dificilmente conseguiria dar conta das re-articulações que fazem as bombas circulatórias, as sístoles e diástoles da arquitetura muscular, a combustão energética das células e as sínteses proteicas, sem um princípio subjetivo que configurasse esta *machina speculatrix* da corporeidade.

A estrutura de ser que os sentidos cinestésicos e táteis-vibratórios possibilitam é a do ser dinâmico que reaproxima sua carne à carne do mundo, numa fusão corporal das dimensões concretas de sua existência. Não é por coincidência que elementos de *trajetividade*, repetição, mediação, circularidade, dinamicidade etc. aparecem com frequência nessa estrutura de ser (Capitoni, 2003).

Este *soma* – reserva energética do corpo – é mobilizado por uma consciência nem desperta, nem hipovígil, mas *intensa*: “O mundo não penetra em mim sem que minha atividade o solicite, pois ele depende de minha atenção, de minha imaginação, da intensidade de minha consciência; e esta intensidade não vem de fora, mas de dentro” (Berdyayev, 1936: 50).

corpo como existência

Se admitimos esse pressuposto da corporeidade como nó de significações vividas, o próprio corpo passa a ser entendido como suporte de nossa existência. Portanto, toda nossa existência só se realiza a partir das relações corporais (e subjetivas também – já que não partimos da ideia cartesiana da cisão entre mente e corpo) com as pessoas e o mundo. Essa é uma dimensão importantíssima para que possamos adentrar o universo do potencial educativo das relações com os diferentes e as pessoas especiais.

Aqui podemos verificar, como Capitoni (2003) muito bem demonstrou, que no caso dos surdos a linguagem de sinais não é apenas uma linguagem exterior e dotada de signos arbitrários (como acontece na datilologia), mas linguagem do corpo inteiro, pois é essa corporeidade que é solicitada e engajada na atitude comunicativa. São elementos constituintes desta linguagem: o próprio corpo em sua inteireza, o contexto da comunicação, os interlocutores e as mensagens transitadas entre eles.

Radicalizando a proposição, podemos então dizer que, também no caso dos surdos, a existência é linguagem. Não pela *falta* que a fala articulada faça ou pela impossibilidade ou deficiência em ouvir, mas porque a corporeidade demonstra, de maneira mais explícita no caso dos surdos, como ela é o suporte de toda a existência e da possibilidade de comunicação com o mundo. Qualquer processo educativo que menospreze essa dimensão existencial da linguagem dos surdos impossibilita a apreensão da riqueza de sua expressão, da polissemia corporal de sua sensibilidade e do caráter estético de sua racionalidade.

Dessa forma é que podemos perceber como o silêncio aparece, no caso dos surdos, como fenômeno de interdição frente ao logocentrismo dos ouvintes e mesmo dos oralizados. Esse *silêncio pesado* da falta de espaço para a voz de suas reivindicações e atendimento de suas necessidades básicas (carinho, afeto, diálogo, expressão, auto-afirmação etc.) emudece.

Mas, mesmo nesse caso, a comunidade surda insiste em nos ensinar com o *grito do corpo* e a resistência cultural, muitas vezes muito bem organizada (veja-se

a FENEIS, por exemplo). O chamado *deaf power* norte-americano, a exemplo de outros movimentos anteriores (*black power, flower power* etc.), que de certa forma também influenciou o movimento brasileiro, tem na base a sólida identificação de seus semelhantes na constituição da comunidade (*cimento social*, diria Maffesoli, a partir de laços afetuais), que expressam o descontentamento com a interdição e, por consequência, com a exclusão e suas formas mais mascaradas (discursos *inclusivos* e práticas *oclusivas*, por exemplo).

Essa verdadeira *gesticulação cultural*, como diz Merleau-Ponty, da marca corporal sobre a cultura e sua sintaxe simbólica, seu universo semântico polifônico e sua pragmática prosódica, demonstram, no caso das pessoas com necessidades especiais, a resistência como forma de re-afirmar a própria existência. Mais do que uma resistência renitente, de cenho sisudo, de bandeiras e panfletos militantes de um ativismo cego, essas pessoas podem nos ensinar a alegria da afirmação e do *estar-junto (ais-thesis)* que redundam numa concepção de vida altamente estética e, consequentemente, de raízes éticas.

Agir com o corpo, comunicar através do corpo, viver o próprio corpo – sem as cisões proporcionadas pela expressão verbal de tradição aristotélica e cartesiana – nos mostram a pertinência do *chiasma* (Merleau-Ponty, 1992): o *cruzamento das existências*. Na minha carne, a própria carne do mundo. Ponto de *membrura*, a membrana diáfana que nos isola em nossa pessoalidade, mas ao mesmo tempo nos junta aos outros no mundo concreto.

ancestralidade e convivência no processo identitário: história e cultura afro-brasileira e indígena

E como os Areaes eternos sentissem fome e sentissem sede de flagelar,
devorando com as suas mil boccas tórridas todas as rosas
da Maldição e do Esquecimento infinito, lembraram-se,
então, simbolicamente, da África!

Cruz e Souza (1924: 228)

Ó bocca em chammas, bocca em chammas,
Da mais sinistra e negra voz,
Que clamas, clamas, clamas, clamas
N'um cataclismo estranho, atroz (...)

Resume todos esses travos
Que a terra fazem languescer.
De mãos e pés arranca os cravos
Das cruces mil de cada Ser.

A terra é mãe! – mas ébria e louca
Tem gérmenes bons e gérmenes vis...
Bem dita seja a negra bocca
Que tão malditas cousas diz!”

Cruz e Souza (1923: 257)

Quando já não havia outra tinta no mundo
o poeta usou do seu próprio sangue.
Não dispondo de papel, ele escreveu no próprio corpo.

Mia Couto (2003: 219)

A Lei 11.645 de 2008 alterou a Lei 9.394 de 1996, modificada pela lei 10.639 de 2003, e incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *história e cultura afro-brasileira e indígena*. O Art. 26-A estabelece que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” Seu parágrafo primeiro acresce que o conteúdo programático “incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. No parágrafo segundo, afirma-se que esses conteúdos “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

A lei merece ser celebrada como uma conquista importante, pois reconhece a participação da cultura afro-brasileira e ameríndia na base da formação do povo brasileiro e a necessidade de ela ser ensinada nas escolas, escolas cuja tradição remonta a práticas ocidentais, iluministas, impostas no longo processo de colonização, com valores europeus, científicos e, em certa medida, hegemônicos, quando não totalitários.

No entanto, há algumas contradições que precisam ser apontadas e alguns pontos que precisam ser esclarecidos para que o direito conquistado na lei se transforme em práticas efetivas, o que nem sempre acontece fazendo-nos questionar a própria *tradição legalista e fé legislativa* na qual estamos embebidos. Vigora na América Latina e, em especial, no Brasil, por herança lusitana e cartorária, uma tradição legalista, cuidadosamente cultivada e propalada pelo *doutores*. Do início da colonização até às portas da República, o imaginário social era solidamente amparado pela necessidade de educação dos filhos, devendo ser o primeiro um *doutor* (entenda-se, um advogado); o seguinte, um soldado, e, sucessivamente, filhos com ocupações liberais ou no funcionalismo público, até o caçula, que deveria ser *padre*, atendendo, dessa forma, às destinações patriarcais das leis, da economia, do Estado e da religião.

Essa apologia das leis, num clima essencialmente positivista, escamoteava a cisão social e os conflitos dos quais o Estado deveria ser o moderador. Nesse sentido, tudo deveria ser previsto, prescrito, normatizado, sancionado e fiscalizado por aparatos legais. Sem dúvida, essa tradição legalista nos legou um sem número de leis e decretos que se sucedem no tempo, consumindo toda a potência social nas tergiversações políticas de uma democracia representativa e insuficiente, de pouquíssimos períodos democráticos vividos entre os regimes de exceção, que eram a regra.

No reforço dessa *pressão pedagógica* (Durand, 1997) que o mito exerce sobre a sociedade, as mulheres da classe média, que se viam cada vez mais forçadas a entrar no ciclo produtivo para suprir a defasagem salarial dos maridos, iriam consubstanciar os cursos *normais* e, por meio do magistério, engrossar a fila dos seguidores da mesma tradição legalista. É a lei que levaria as luzes à felicidade humana e à harmonia social. Prometeu engravatado: Dr. Prometeu, herdeiro do coronel da fazenda.

Evidentemente, essa hegemonia legalista foi afrontada pela presença anarquista das várias experiências de *pedagogia libertária* entre os operários e camponeses, no início do século, mas também estes sofreram duro golpe também legalista (além da repressão aberta e assassina do Estado) com a aprovação da Lei Adolfo Gordo, em 1918, que sancionava a perseguição a todos os *estrangeiros* em situação ilegal. Caça aberta às lideranças anarquistas, sobretudo aos italianos e espanhóis.

Essa *tradição legalista* prometeica, previdente e excludente, é a principal responsável pela *fé legislativa*, isto é, a crença ingênua em que, para se ter garantido direitos e conquistar reivindicações, basta sancionar uma lei (ou decreto), figurando-a entre o aparato utilizado pelo Estado. Nessa doce ilusão representativa foram consumidos anos e anos de discussão e energia, tráficos de influência, *lobbys* e troca de favores e cargos, aprovando-se leis ou decretos que, no dia seguinte à sua publicação em Diário Oficial, já eram *letra morta* no cemitério legislativo das nossas consolidações. Labirintos de páginas e páginas de artigos, incisos e parágrafos em cujo centro se encontra o minotauro estatal a devorar Perseus desavisados. Aguardar a regulamentação da “tão esperada” lei evidenciava

a substituição operacional do mito de Prometeu pelo mito de Sísifo: a pedra rolando montanha abaixo para, novamente, subi-la e subi-la. Somente a história de nossas LDBs (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é suficiente para revelar esse cenário nada animador. O mesmo se passa com as nossas constituições, lei maior de um país enredado em leis.

Isso não significa, no entanto, que leis sejam ineficazes e inúteis, pois as reconhecemos como resultado de indiscutível conquista e grande mobilização, mas há uma inegável tradição legalista acreditando que a felicidade se decreta por lei. Essa ingenuidade não pode ser disseminada entre nós. Da mesma forma, não acreditamos que a lei 10.639/03 e a 11.645/08 que a alterou, assim como o Movimento Negro organizado (e não organizado), tenham se equivocado. Nos termos em que nossa sociedade se assenta, este é um momento de grande conquista e nos reserva desafios ainda maiores na busca de uma sociedade mais justa e igualitária e menos preconceituosa. No entanto, há contradições que precisam ser explicitadas e superadas.

Tendo como horizonte uma noção mais processual e simbólica de cultura – *o universo da criação, transmissão, apropriação e interpretação de bens simbólicos e suas relações* – buscamos, a partir do diálogo com as transformações históricas e a continuidade das heranças, compreender os temas e as variações simbólicas de determinadas redes culturais. Portanto, sucinta e resumidamente, verificamos que a tradição branco-ocidental, na qual se assenta um dos polos patentes da sociedade brasileira, é:

- *oligárquica* – estruturada na posse histórica de grandes extensões de terra ou de riquezas por parte de uma pequena parcela da sociedade não necessariamente *esclarecida*;
- *patriarcal* – estruturada sob o domínio masculino patrilinear em que a figura do pai, do coronel, do Estado e do bispo (ou padre) são equivalentes simbólicos e cujas características básicas são: separação e distinção, mando, posse, vigilância, o castigo e a impunidade da arbitrariedade (senso de onipotência); seu atributo básico é a razão;
- *individualista* – estruturada sob a herança iluminista-burguesa da apologia do indivíduo sobre a comunidade ou sociedade, da defesa da liberdade individual e da livre iniciativa;

- *contratualista* – estruturada no formalismo do *contrato social* iluminista (*Aufklärung*), em que as relações sociais são pretensamente originadas de um contrato estabelecido entre os indivíduos de forma livre, autônoma e responsável, em busca da liberdade, igualdade e fraternidade.

Essas expressões sociais e valores subjacentes à cosmovisão patriarcal, cujo mito prometeico é o terreno simbólico que as mantém, são largamente difundidas no tecido social e propaladas por seus equipamentos civilizacionais por excelência: a escola, o Estado e os meios de comunicação. Curiosamente, é no seio dessa estrutura que se pretende garantir que a cosmovisão afro-brasileira adentre o sistema educacional com a nova lei. Pois bem, esta cosmovisão é radicalmente *inversa* aos valores da sociedade branco-ocidental.

Na mesma direção, afirma Oliveira (2003: 71):

essa cosmovisão se reflete na concepção de universo, de tempo, na noção africana de pessoa, na fundamental importância da palavra e na oralidade como modo de transmissão de conhecimento, na categoria primordial da Força Vital, na concepção de poder e de produção, na estruturação da família, nos ritos de iniciação e socialização dos africanos, é claro, tudo isso assentado na principal categoria da cosmovisão africana que é a ancestralidade.

Por oposição, a herança afro-brasileira e ameríndia é:

- *comunitária* (não oligárquica) – baseada na partilha de bens e na preponderância do bem-estar comunitário e, depois, do bem-estar pessoal, entendida a noção de *pessoa* como o resultado do embate entre as pulsões subjetivas e as intimações comunitárias¹;
- *matrial* (não patriarcal) – assentada nas formas mais anímicas de sensibilidade em que a figura da grande mãe (*mater*), da sábia (*sophia*) e da amante (*anima*) são equivalentes simbólicos e cujas características básicas são: junção e mediação, religião, partilha, cuidado, as narrativas e a reciprocidade (senso de pertença); seu atributo básico é o exercício de uma razão sensível²;

1 Coincidente também com as perspectivas de Ribeiro (1996) e Oliveira (2003).

2 “Sua atitude estética diante da vida é a expressão de uma atividade ética diante do mundo. Estética aqui não é compreendida como a vertente da filosofia que estuda a arte, o belo. É a ‘ciência da sensibilidade’, que opera

- *coletiva* (não individualista) – estruturada sob a herança agrícola e pastoril da importância da aldeia (comunidade) e partilha da colheita na defesa afro-ameríndia do aspecto comunal-naturalista: das relações com a natureza da paisagem onde se habita e da estrutura fraterna de sobrevivência³;
- *afetual-naturalista* (não contratualista) – estruturada no afetualismo das relações entre as pessoas como forma de *cimento social*. Nesse sentido, as relações sociais são originadas da necessidade pragmática de sobrevivência e do afeto gerado pelas relações parentais e pelas amizades construídas, na defesa da liberdade, das heranças e da fraternidade⁴;

Não nos admira que, no Brasil, somente a partir da década de 1940 é que o *povo* chegue à escola. Este equipamento, dito *civilizacional*, sempre serviu a uma elite ora oligárquica, ora estatal, ora pequeno burguesa. Daí resultar compreensível a sua mais completa inadequação histórica ao tentar *servir* a uma outra clientela: o populacho. E agora que o processo de democratização do acesso e da permanência na escola começa a se consolidar, a pretensão de difundir as bases de uma outra cosmovisão (sistematicamente combatida e menosprezada porque circulava no subterrâneo das instituições) do polo patente da sociedade brasileira (afro-brasileira e ameríndia) só poderá resultar em fracasso, se não tivermos bem presente em nossas consciências e atitudes essa contradição radical.

Outro elemento imprescindível para verificar em que nível será possível reconciliar essas cosmovisões distintas no interior da escola é que, embora

com os afetos, os perceptos, os energéticos e o cognitivo. É fazer filosofia não apenas com a razão. É ampliar a definição mesma de filosofia, superando a máxima de que a filosofia é o pensamento racional. Daí incorporar, no tecido mesmo da filosofia, as categorias do desejo, da libido, dos afetos e das sensações que nos atam ao mundo e sua complexa diversidade.” (Oliveira, 2003: 168, nota 70).

3 Oliveira (2003: 37-39) nos esclarece que: “os impérios africanos, no caso de Gana, se formaram em contraposição à expansão árabe, no entanto, formavam-se de uma confederação de etnias que representavam várias culturas africanas (...) sob uma aparente unidade de etnia, existia uma pluralidade de concepções religiosas. Já em lugares em que não houve presença islâmica, não foram Impérios que se levantaram, mas cidades-estados ou outras formas de organização social (...) É interessante notar que não foram as sociedades estatais aquelas que mais resistiram à colonização. Foram as organizações nômades”.

4 São princípios organizadores das sociedades africanas, segundo Oliveira (2003: 71): “princípio da diversidade, da integração, da harmonia com a natureza, princípio da senioridade – ligado à ancestralidade, o princípio da complementaridade, da polaridade do mundo entre energias destrutivas e construtivas, e o princípio comunitário, tendo o comunitário como estância maior do bem-estar social.”

demasiadamente importante, a escola como a conhecemos no mundo branco-ocidental é tão somente uma das instâncias de nosso *percurso formativo*. E ainda bem que a escola é somente uma das instâncias, pois se ela fosse a única já não teríamos mais nenhuma possibilidade de mudança, dado seu caráter homogeneizante. Nesse sentido, o objetivo de “*formação integral da personalidade dos educandos*” é o objetivo mais fascista e totalitário que a escola herda dessa sociedade branco-ocidental. Mas a prepotência “*formadora*” escolar esbarra na contingência da vida concreta e nas outras instâncias formativas de nosso percurso.

São instâncias de nosso percurso formativo, por exemplo: a família, as práticas religiosas, as práticas artísticas e estéticas, as práticas esportivas, os espaços de decisão comunitária, as práticas participativas de solidariedade etc. Nessas outras instâncias formativas é que as bases matriais de nossa herança afro-ameríndia são aprendidas pelas crianças e jovens. É dessa vivência que provêm o choque e a contradição com os valores perpetrados pela escola e pelos agentes reprodutores do sistema de ensino, os quais as crianças e os jovens, muitas vezes, não têm condições de compreender, nem em sua gênese histórica e tampouco na atualização cotidiana.

No âmbito da escola e das práticas escolares formais se impõem *goela abaixo* os valores branco-ocidentais como *valores universais* a serem incorporados, assimilados, cumpridos e não questionados. Os outros valores são apresentados, no mínimo, como pertencentes a alguma pré-história da *evolução branco-ocidental*, portanto *exóticos e primitivos*. Assim se dá a dinâmica perversa que inculca o preconceito naquele que é vítima do próprio preconceito.

Por mais contraditório que pareça num primeiro momento (parafrazeando Paul Ricoeur) o nosso devir depende do futuro que o passado tinha. O passado possui, nesse aspecto, um caráter libertário insuspeito. Não qualquer passado livresco de uma prática histórica enviesada, mas o passado mais radical: nossa *ancestralidade*. Lembra-nos Mia Couto (2003: 26): “*nada demora mais que as cortesias africanas. Saúdam-se os presentes, os idos, os chegados. Para que nunca haja ausentes*”.

Ancestralidade aqui entende-se como o traço constitutivo de meu processo identitário, que é herdado e que vai além de minha própria existência. Portanto, a característica em primeira pessoa reafirma o caráter pessoal dessa relação com o traço herdado que se soma aos demais fatores formativos no processo identitário.

Assim, não se considera a identidade como um bloco homogêneo e imutável, mas como um processo aberto e em permanente construção, no qual dialogam vários fatores determinantes, escolhidos ou não, em contraste com a alteridade com que nos relacionamos. A outra faceta dessa noção de ancestralidade é que a herança ancestral é muito maior e mais durável (grande duração) do que a minha existência (pequena duração). Essa herança coletiva pertence ao grupo comunitário a que pertencemos e me ultrapassa. Dessa forma, temos com essa ancestralidade uma relação de *endividamento*, na medida em que somos o futuro que esse passado possuía e nos cabe atualizar as suas energias mobilizadoras e fundadoras. Em resumo: nossa dívida com a ancestralidade é sermos nós mesmos.

Outra característica da ancestralidade é que em *situações-limite* (Jaspers), nas quais temos nossa própria sobrevivência em risco, a ancestralidade nos abre e nos apresenta possibilidades de *relição* com nosso tecido social originário: religa-nos aos nossos. Dessa religação, possibilitada pela vivência limítrofe, temos uma outra maneira de ver o próprio mundo e a nós próprios, numa re-leitura das coisas, *relegere*, em que transformamos nosso olhar, nossas atitudes e nossas relações. Estas duas possibilidades religantes, *re-ligare* e *re-legere*, abrem a dimensão *religiosa* (no sentido mais nobre do termo) de nosso contato com a ancestralidade: “*o importante não é a casa onde moramos. Mas onde, em nós, a casa mora*” (Couto, 2003: 53); assim, “*quando a terra se converte num altar, a vida se transforma numa reza*” (ibid.: 93).

A dúvida que permanece é como incorporar na sociedade brasileira atual – machista, eurocêntrica, racista, branco-ocidental – essa outra cosmovisão afro-amerídia, que dialoga intensamente com nossa ancestralidade. Será que a escola (produto dessa mesma sociedade e que a reproduz para sua manutenção) teria condições de propiciar este diálogo?

Tentaremos apontar algumas possibilidades por meio de uma narrativa mítica:

Obatalá, orixá maior da criação, filho de *Olorun*, a divindade suprema, com muita saudade resolveu visitar seu filho, o rei *Shangô*, poderoso orixá do raio e do trovão, fundador mítico do reino de Oyó e que sincretizado com São Jerônimo, é distribuidor de justiça e sempre porta seu *oxê*, machado de duplo fio. Quando estava a caminho de Oyó, pelo meio da floresta, o venerável velho, amparado

por seu cajado, *paxorô*, encontra um formoso cavalo. Então, decide levar o cavalo consigo até encontrar seu filho, que saberia como localizar o legítimo dono do animal. Ao caminhar mais à frente, Obatalá se defronta com um grupo de soldados (todos os impérios se fazem com muitos soldados...), que reconhecem o cavalo do rei Shangô e presumem que o velho o tivesse roubado. Assim, golpeiam o velho e o espancam como forma de punição pelo roubo, e o colocam em um dos porões do reino. Todo reino se faz com muitos porões...

O rei Shangô, sem saber o que havia acontecido, espanta-se com o fato de que passa a ocorrer uma grande estiagem em seu reino. Nada mais nasce, nem cresce, as colheitas definham, as crias não sobrevivem... Preocupado, o rei chama o *Ifá* (adivinho), que coloca suas pedras, conchas e búzios para revelar o que ocorre e profere em tom solene: “*veja em seus porões*”. Interpretando literalmente as instruções do Ifá, o rei Shangô percorre, pessoalmente, seus porões até que, com surpresa e pesar no coração, encontra em uma das celas seu próprio pai, abatido, machucado e encolhido num dos cantos.

Recomenda, então, às mulheres que tragam água pura da fonte para que ele, o rei Shangô, lave o seu próprio pai. No entanto, em sinal de reverência e pesar, elas deveriam ir e voltar da fonte com a cabeça baixa. Depois de lavar as chagas de seu pai e se redimir do erro, convida todos para a dança e o banquete que se seguem em celebração ao retorno do velho pai, Obatalá.

Roger Bastide (1980), ao estudar os contrastes no Brasil, verificou a atualização desse mito na lavagem das escadarias da Igreja de Nosso Senhor do Bonfim, na Bahia, em que a pedra branca de Obatalá (sincretizado com Jesus Cristo) são os degraus da escadaria. Assiste-se ao mesmo ritual silencioso e cabisbaixo da coleta da água da fonte e, depois, há festa e dança na celebração e partilha da mesa.

Aqui nos servimos do mito e de sua atualização para, duplamente, reafirmar a natureza existencial do mito e seus desdobramentos político-sociais. Num primeiro aspecto, não se trata de uma *ficção* ou *ilusão* fantasiosa, resultante do desconhecimento das leis científicas ou naturais ou ainda resultado de uma má consciência, ideologicamente manipuladora ou manipulada (numa teoria da *conspiração* universal). O mito é uma narrativa dinâmica de símbolos e imagens que articulam o nosso presente vivido com o passado ancestral (*archê*) em direção

ao devir (*télos*); daí o seu tecido existencial, sua natureza trágica e sua estrutura arqueo-escatológica.

Num segundo aspecto, as vozes ancestrais sempre brotam de nossos porões, daquilo que trancafiamos sem nos darmos conta do que estamos fazendo, ao negligenciarmos a ancestralidade que negamos. Daí a dificuldade em lidarmos com as questões concretas e pragmáticas da vida cotidiana. É preciso ouvir as vozes que ecoam, superar o receio de ouvir e afastar tudo o que possa nos impedir de nos aproximarmos de nós mesmos. Este medo é o que nos leva a “*calcar o sonho, matar a viagem ainda no ovo da fantasia*” (Couto, 2003: 66).

Estamos aqui em pleno terreno da *mitohermenêutica* – uma hermenêutica simbólica de cunho antropológico – que, na reflexão sobre a educação, situa a compreensão de si como ponto de partida, meio e fim de toda *jornada interpretativa*, na interpretação das obras da arte e das culturas. Portanto, não se trata de uma simples *técnica de interpretação*, mas de uma jornada interpretativa em que o hermeneuta se instala na paisagem cultural das obras com que trabalha, viaja ao seu interior e reconstrói os sentidos de tal imersão.

A jornada interpretativa se dá numa *intelecção amorosa*, isto é, num amor inteligente que ama a própria compreensão. Essa atitude epistemológica, característica de uma filosofia latino-mediterrânea, transforma-se rapidamente numa *inteléquia jactante*, ou numa expressão epicúrea: permeado de pão e vinho junto aos amigos, pois a amizade é o bem supremo. Abrir-se ao contingente, ao inesperado, ao imprevisto no interior do mais banal cotidiano. Abandonado como o cais ao crepúsculo, movendo os tempos, retorcendo as sombras nas mãos, na hora de partir; a mescla de geógrafo, viajante e romancista faz do hermeneuta alguém que parte, constantemente, para re-encontrar-se. Esse é o panorama matutino de uma *gnose*, isto é, o conhecimento do meu mundo interior no interior do mundo. A jornada interpretativa pressupõe deixar o lugar seguro das certezas primeiras para mergulhar no acaso, no ocaso de um crepúsculo que nos ensina o panorama maior, o ciclo que nos ultrapassa e que nos envolve: “*o bom do caminho é haver volta. Para ida sem vinda basta o tempo*” (Couto, 2003: 123).

Se nos ativermos à dinâmica africana da origem e diáspora do *sapiens* (o que por si só já é um elemento histórico de fundamental importância) perceberemos que, no vale do Indo (hoje, a Índia), esta é a origem *drávida*, diferente da raça

dos arianos cultuados na atualização nazi-fascista da raça superior. Os *drávidas*, representados simbolicamente em tons de azul na iconografia sânscrita, são os filhos da terra. Nascem do casamento entre *Chandra* (a lua) e *Surya* (o sol) e portanto são filhos do fogo (elemento solar) úmido (elemento lunar) de *Agni*, que é, no panteão hindustani, o ferreiro divino, deus do fogo úmido responsável pela criação.

Na própria tradição iorubá, o negrume da terra é o material básico da tarefa que *Olorum* encomenda a *Ogum*, o ferreiro (em algumas vertentes), a continuação da criação dos homens, aos quais insufla a vida. Ogum é o orixá senhor do ferro, da agricultura, da caça e da guerra (no Brasil, seu aspecto guerreiro é mais cultuado), protetor de todos os que executam trabalhos manuais e com instrumentos de ferro (Cacciatore, 1977: 197). Recolhido o barro da lama de *Nanã*, a grande mãe ancestral, senhora da água e da terra fecundadas, o ferreiro modela e cria o ser humano em seu forno, enquanto bebe sua canha. Um dos aspectos mais belos dessa cosmovisão matrial é a inclusão da alteridade no próprio mito de origem, como também ocorre com a matriz ameríndia. Enquanto bebe ao trabalhar, Ogum, assim como todos os deuses trabalhadores, se atrapalha com o tempo de assar os seres humanos em seu forno. Retira-os em momentos inadequados e, em vez de se desfazer deles, remete-os para outras regiões, conforme a coloração do barro cozido: os mais brancos para o norte, os mais amarelos para a região do nascente, os mais vermelhos para a região do poente e aqueles em que *acertou* o ponto de cozimento, os frutos negros da criação, espalha-os pela terra-mãe África.

Não se trata da distinção e da eliminação do outro mas, na base mítica da sensibilidade desta cosmovisão, trata-se de conceber este outro como diverso, como faceta múltipla de uma mesma origem.

Entre nós, no continente ameríndio, as correntes tupi-guarani deram origem a uma tríplice configuração mítica indígena: os guerreiros tupinambás no litoral nordeste e norte do país, seguidores do *Caminho do Sol*. Os Guarani, no litoral sudeste, centro e sul do país, mais introspectos, seguidores do *Caminho da Lua*; e os *tamoios*, literalmente, os frutos negros da terra, seguidores do *Caminho do Sonho*. Serão estes *tamoios* que, miscigenados aos negros de origem africana, serão chamados de *caboclos*, ou *cafuzos*, ou *mamelucos*, ou ainda de *mazombos*, quando

se mesclam também aos colonizadores europeus. De qualquer forma, são todos seguidores do *caminho do sonho*, desse terreno de onde os ancestrais falam conosco e nos revelam o passado e a direção, os significados e os sentidos. Nomeiam. Dão sacralidade à palavra, às histórias e ao canto.

Pensar a educação nesse contexto completamente diverso do modelo escolar branco-ocidental se traduz na compreensão de um processo formativo ao longo de toda a vida e que se abre por um processo de iniciação. Pode-se pensar essa iniciação de maneira mais ritualística ou não, mas se trata sempre de um momento singular, próprio e contingente, em que um *encontro furtivo* se dá. Um iniciador é alguém que tem a nobre função de apresentar o leito sereno do rio para a superfície da água que se agita. Alguém que sabe perceber o momento correto para que o iniciando inicie a jornada. E de que se trata a jornada? A jornada é para dentro de si mesmo. Atualizar a potencialidade que existe dentro de cada um em sua própria personalidade. Dar vazão ao modo de ser que se esboça nos gestos tímidos de quem repete modelos vazios.

A educação, nesse contexto, na própria radicalidade do modelo branco-ocidental em suas raízes gregas (devedoras da sapiência oriental), é *socrática*. Trata-se de conhecer-se a si próprio e criar condições para que a pessoa seja ela mesma. Assim, a educação é um fim em si mesma e não comporta nenhuma utilidade instrumental. A educação não serve para algo exterior ao próprio ser humano (educação para o trabalho, educação para o social, educação para a terra, educação para a cidadania etc.); sem qualificativos nem adjetivos, a educação é trazer para fora a *humanitas* em construção no interior de nós mesmos: *ex ducere* (conduzir para fora).

Por isso, em seu processo iniciático, a educação não pode se reduzir a um cronograma, a horários de aula, conteúdos escolares, *grades* curriculares, prédios encaixotadores, paredes e portas, à lousa fria de palavras vazias escritas a giz. De forma imprevisível, depende desse encontro furtivo que, no ambiente escolar, tem os conteúdos como pretexto, mas tem muito mais probabilidade de ocorrer nas outras instâncias formativas, pois deriva da *convivência* social.

A convivência é outra noção ancestral que configura o processo educativo para além do escolacentrismo que caracteriza o modelo ocidental. Somente

através do aspecto convivial é que as pessoas passam a se conhecer e a colaborar mutuamente no âmbito da aldeia, da comunidade, do tecido social cotidiano. Conviver significa, nesta dimensão, viver junto aos outros e partilhar a vida (suas decisões, descobertas, surpresas e angústias) na aprendizagem cotidiana dos modos de existir. Aqui se instala a possibilidade mais concreta do encontro furtivo com o iniciador, pois é por meio da convivência com ele ou ela que, com suas atitudes, aprendemos nossas heranças e nossas possibilidades no exercício da *criação* – paradoxalmente, nossa mais importante herança. Os modos possíveis de ser somente se aprendem no exercício da existência, na convivência com os outros possíveis: na pluralidade.

Esta dupla lição da aldeia, a ancestralidade e a convivência, de maneira contraditória, é o que está na base do que se postula ensinar na temática afro-brasileira nos sistemas de ensino. Daí a problemática ser ainda maior do que aparenta. Também daí a oportunidade que se inaugura em outras frentes sociais.

Mas, na sequência de nossos paradoxos míticos, esta *batalha* da apresentação de uma outra cosmovisão não será travada pelos *heróis solares*, guerreiros e dominadores, de qualquer tradição. A ela correspondem os *heróis lunares*, aqueles que, sabendo da base matril e natural-comunarista da mudança paradigmática, não se debruçarão na eliminação dos *dominadores*, nem incorrerão nos mesmos erros da dominação, do poder e da usurpação. Incorrerão talvez em outros erros, mas com certeza serão aqueles portadores desta outra sensibilidade afro-ameríndia herdada, descoberta e desperta no interior de si mesmo.

Não são novas as potências femininas desta base matril e natural-comunarista. Apenas para indicar alguns nomes, podemos citar:

- *Pachamama*, grande mãe quéchua ao longo de toda a cordilheira andina;
- *Ñandecy*, a mãe ancestral da tradição guarani, senhora da terra, mãe das suas filhas: o sol (*Coaracy*) e a lua (*Jacy*);
- *Nanã Buluku*, senhora da lama e mãe ancestral africana; na origem dahomeana (Dahomey, atual Benin) é a mãe do casal gerador da humanidade, Mawu (feminino) e Lissa (masculino);
- *Lillith*, a deusa negra de tradição judaico-cristã substituída por Eva;

- ainda na tradição judaico-cristã as mulheres potentes expressas nas personalidades fortes e insubstituíveis de Sarah, Ruth, Rachel;
- *Maria*, a alma do mundo, potência crística da grande mãe e da sábia, *theotokos* – aquela que é portadora de Deus;
- *Maria Madalena*, a potência feminina crística da amante (*anima*), a que lava os pés do peregrino, aquela que sabe doar-se no amor consagrado – atualização da “*prostituta sagrada*” na sacerdotisa;
- a potência feminina no herói lunar por excelência na tradição cristã: o próprio *Jesus Cristo* (o ungido), aquele que, antes da Paixão, celebra a festa, o convívio, a multiplicação do alimento sagrado: o pão e o vinho. Entre os vários elementos femininos de sua sensibilidade há as mães-ancestrais, as oliveiras do jardim, onde ele verte a lágrima-resina, azeite que consagra a vida;
- *Mari*, a deusa, senhora da terra, *amalur*, grande mãe da terra na mitologia basca de Euskal Herria, mãe das suas filhas o sol (*Eguzki*) e a lua (*Ilargi*) e que repousa deitada na cordilheira de Anboto (onde é visível o contorno de um corpo feminino);
- *Astarte*, a mãe fenícia provedora de vida e amante, esposa de Baal, o deus cananeu; senhora dos céus, cujos ritos incluíam a prostituição ritual e o matrimônio sagrado;
- *Ishtar*, a mãe-estrela babilônica, sedutora e senhora dos segredos da criação, da fecundidade e do amor, esposa de Tammuz. Assim como Astarte, também incluía em seus ritos a prostituição ritual e o matrimônio sagrado (algo muito comum nas celebrações matriais);
- *Amateratsu*, a recatada e sedutora deusa-sol nipônica, que se esconde na gruta ao anoitecer com receio do irmão, Susanowo (deus dos temporais), que lhe provocava, e que sai pela manhã ao ouvir a música dos sacerdotes que lhe pedem para sair;
- *Kishimo-jin*, a ogra destruidora nipônica, que se converte em protetora das crianças e provê os filhos;
- *Nut*, a deusa egípcia do firmamento, mãe de Osíris, Set e Ísis; engole o sol, seu filho menor no poente, que lhe atravessa o corpo durante a noite e renasce ao amanhecer, saindo pelo seu seio;

- *Parvati*, a deusa-esposa hindustani de *Shiva*, o transformador; é a senhora da música e doadora de vida;
- *Saraswati*, o rio e deusa-esposa hindustani de *Brahma*, o criador; é a senhora da linguagem e das fluências do rio;
- *Lakshmi*, a deusa-esposa hindustani de *Vishnu*, o conservador; é a senhora vegetal das flores de lótus e portadora de generosos seios, conhecida também como *Loka-mata*, a senhora do mundo;
- *Sita*, a formosa deusa-esposa do príncipe *Rama*, resgatada por ele do demônio *Ravana*;
- *Radha*, a bela pastora amante de *Krishna*, também na tradição hindustani;
- *Durga*, manifestação rigorosa de *Parvati*;
- *Kali*, manifestação de *Parvati* como doadora de morte com seu colar feito de crânios;
- *Xochiquetzal*, senhora azteca das flores e dos frutos, aquela que sabe a língua dos mortos e nos dá os filhos;
- *Oxum*, senhora dos rios, da beleza e da riqueza na tradição iorubá, entre outras tantas orixás femininas.

Evidentemente, esta lista não pretende esgotar os exemplos, mas apenas indicar a multiplicidade dessas potências femininas que nas várias formações culturais traduzem uma herança ancestral, uma conformação sociopolítica e uma sensibilidade alternativas ao modelo branco-ocidental. Aqui caberia perguntar: se tantas são as formas ainda existentes, por que limitar os nossos alunos a apenas um único modo de existir?

Mesmo Zumbi de Palmares, a despeito das loas heroicas e guerreiras de seus feitos, era na realidade um herói lunar, ao defender o *quilombo*, forma organizacional comunitária que privilegiava a *aldeia* como matriz social e simbólica. O culto aos Orixás é apenas uma das expressões desse matriarismo no seu diálogo com o entorno natural e a possibilidade de *sintonizar-se* com as vozes ancestrais.

Para finalizar as reflexões sobre os paradoxos que envolvem a implementação da lei, ressaltamos a correspondência entre a ancestralidade e a convivência como formadores de nosso processo identitário, no caso afro-descendente.

Nessa dialética recursiva entre a ancestralidade e a convivência, precisamos passar da fase da *denúncia* para a fase do *anúncio*, diria Paulo Freire. Anunciar as alternativas como ação afirmativa frente à persistência dos preconceitos e discriminações.

Um desses exemplos é a animação francesa *Kiriku e a Feiticeira* (*Kirikou et la Sorcière*, 1998), do diretor Michel Ocelot, que passou boa parte da infância na Guiné, onde tomou contato com o mito que sustenta o roteiro da animação. Youssou N'Dour, músico senegalês, incrementou a narrativa com músicas e instrumentos tradicionais, entre eles: balafon, ritti, cora, xalam, tokho, sabaar e o belon. As músicas são cantadas e batucadas como no cotidiano da aldeia. Não há coreografias rebuscadas e retocadas por computação gráfica e efeitos de última geração.

A narrativa é bastante simples: um menino especial, Kiriku, nasce na aldeia e quer saber por que a feiticeira Karabá, que engoliu todos os homens da aldeia, é má. Mas se a narrativa parece simples, o desenrolar e sua proposição são altamente complexos, pois ultrapassam o maniqueísmo simplista do bem contra o mal. Não se trata de uma batalha empedernida *contra* a feiticeira. Ele quer saber. O desejo (*philia*) feminino de saber (*sophia*), se soma a outros elementos femininos na constituição deste herói lunar.

Em vez de cenários computadorizados, o traço do desenho é delicado e fino, com cores intensas, tropicais e muito vivas, e contornos nítidos; os personagens são negros e apresentados como negros, as mulheres exibem seus seios como no cotidiano da aldeia, sem o menor resíduo de puritanismo ou fetiche ocidental.

No início da animação, Kiriku conversa com sua mãe estando ainda em seu ventre e manifesta sua vontade de nascer logo. Precoce, Kiriku também quer se lavar sozinho e é quando se pergunta sobre seu pai e todos os homens da aldeia que descobre, na resposta de sua mãe, que foram todos engolidos pela feiticeira Karabá. Sua pergunta, então, mitologema de toda história, é: “por que Karabá é malvada?” Não se trata de “matar a feiticeira porque ela é má”, mas de compreender as razões dessa maldade e livrar a sua comunidade do sofrimento imposto pela feiticeira, numa *jornada interpretativa*, e assim também livrar a própria Karabá do sofrimento.

Karabá é uma bela mulher, de seios formosos, coberta com ornamentos de ouro; possui um pássaro (emblema sagrado feminino na paisagem africana) no alto de sua cabana, que avista tudo o que ocorre ao redor. De péssimo humor, não gosta das mulheres da aldeia e nem de crianças; irritada com a interferência de Kiriku, pretende também engoli-lo, assim como fez com todos os guerreiros da aldeia.

Os meninos da aldeia riem do pequeno Kiriku, sem reconhecer, de imediato, as suas virtudes, e se assustam com a presença dos guardiões de Karabá – estatuetas de madeira que tomam vida e se convertem nos mensageiros da feiticeira. O velho contador de histórias, amedrontado, previne as crianças com igual medo, enquanto o precoce Kiriku vai ao encontro da feiticeira que havia secado a fonte da aldeia. Vasculhando o canal por onde brota a água da fonte, Kiriku descobre que a feiticeira havia colocado um monstro no interior da rocha, o qual consumia a água antes desta chegar à fonte. Por conta de seu tamanho diminuto, o pequeno herói penetra na terra-mãe para liberar a água, numa viagem inversa ao nascimento. Assim, libera simbolicamente o sangue da terra-mãe em seu fluxo vital e restabelece o fluxo da vida para a aldeia, recuperando a fluidez normal da água. Mas, como todo neófito, o pequeno Kiriku paga o preço de uma morte temporária na tarefa, afogando-se como uma espécie de *mixuku*, natimorto afogado em Moçambique (Couto, 2003: 231). Sobrevive por conta dos cuidados de uma das anciãs da aldeia. Mas o que é a morte senão como o umbigo: “o quanto nela existe é a sua cicatriz, a lembrança de uma anterior existência” (ibid.: 15). O herói lunar, duas vezes nascido, prossegue na saga em busca de sua ancestralidade.

Depois de várias peripécias, Kiriku procura pelo Grande Avô, uma espécie de *Obatalá*, que mora no alto das montanhas (no *orun*, espaço sagrado), para receber instruções sobre Karabá. Uma das cenas mais belas da história ocorre precisamente quando do diálogo entre os dois, o Grande Avô e o pequeno Kiriku, em que o pequeno confessa seu medo e pede colo ao avô. Acalentado, Kiriku dorme tranquilo no colo do Grande Avô.

É com o Grande Avô que Kiriku descobre o segredo de Karabá e a origem de sua maldade. Ela possui um espinho cravado em suas costas, sobre a espinha dorsal, o que lhe causa um sofrimento infindo. Mas, também por isso, Karabá nunca dá as costas a ninguém.

Decidido, Kiriku arma um estratagema para retirar o espinho. Quando Karabá se distrai, Kiriku se volta para as suas costas e com os dentes retira o espinho cravado. Karabá é libertada do sofrimento que dá origem ao mal. Agradecida, Karabá pode voltar a ser ela mesma novamente, e Kiriku passa por uma radical transformação: converte-se num belo príncipe e os dois se beijam e se casam, numa reconciliação dos dois princípios constituintes das energias do universo: o feminino e o masculino, o pássaro e a serpente, emblemas ancestrais de todo o continente africano (Ferreira Santos, 2004a).

Tão logo o casal retorna à aldeia, para surpresa de todos, os homens que haviam sido engolidos por Karabá também retornam à aldeia com seus tambores numa celebração alegre e esfuziante que nos lembra o nosso *Moçambique*: ao final da Congada, depois do ciclo dos embaixadores e das cantorias louvando ao Santo, os anjos negros descem do céu com seus tambores para celebrar São Benedito a contento e com alegria, pois somente os anjos negros é que sabem bater tambor.

A narrativa de Kiriku nos ilustra, de maneira muito própria à cosmovisão afro-brasileira, as características do herói lunar e seus atributos de inteligência, astúcia, paixão, precocidade e rapidez (homólogos ao Hermes grego e ao universo dos deuses condutores como Ganesha hindustani ou Exu iorubá), suas ligações com a serpente e os segredos da terra e das águas: “*Mais e mais me assemelho ao caranguejo: olhos fora do corpo, vou sonhando de lado hesitante entre duas almas: a da água e a da terra*” (Couto, 2003: 185).

Esses elementos todos aproximam o pequeno Kiriku à constelação de imagens de um dos orixás de origem dahomeana, *Oshumaré*, orixá do arco-íris que, por vezes, leva a água ao palácio do rei Shangô nas nuvens.

Oshumaré, assim como *Nanã Buluku* (a grande mãe da lama) e *Omulu*⁵ (o senhor das mortes, da varíola e dos cemitérios), pertence a esta linhagem dahomeana adotada pelos iorubás e é descendente direto de *Dan* (ou *Dangbé*), a serpente herói de Dahomey cuja imagem principal é o ouroboros (a serpente que come o próprio rabo) e a serpente expressa no arco-íris que nasce da terra e fecunda o mar, muito identificada com as jibóias (*Boa constrictor*). Entre os seus amuletos, figuram sempre serpentes feitas de ferro ou ainda braceletes ou pulseiras de metal com

⁵ também conhecido como *Xampanã* ou *Obaluaiê*. Veja-se Cacciatore (1977: 265).

a cauda e cabeça de serpente, utilizados por alguns babalorixás e iyalorixás como *segurança*. Multiplicidade das cores e da natureza, Oshumaré possui também uma natureza andrógina: durante seis meses é, predominantemente, masculino – por vezes confundido com *Orungã* (aquele que copulou com sua mãe, Yemanjá, esposa de Aganju, e que assim deu origem a vários outros orixás – é a própria imagem do arco-íris penetrando o mar); e durante outros seis meses é predominantemente feminino na expressão da bela ninfa *Bessém*, aquela que se alimenta de peixes e vive nas matas e lagoas; corresponde também à *Dani*, parte feminina da serpente *Dan*, nos candomblés jeje (Cacciatore, 1977: 66, 214, 267 e 268).

Orixá limítrofe, Oshumaré e o pequeno Kiriku são seres do crepúsculo, do trânsito entre os diversos a partir da unidade maior. Ambos exemplificam muito bem a cosmovisão afro-brasileira que deveria perpassar as tentativas de partilha sob os auspícios da lei 11.645, igualmente muito bem sintetizada por Oliveira (2003: 173-174):

A cosmovisão africana redefine as concepções filosóficas a partir de sua própria dinâmica civilizatória, de acordo com o escopo de sua forma cultural. Assim, o universo é pensado como um todo integrado; a concepção de tempo privilegia o tempo passado, o tempo dos ancestrais, e sustenta toda a noção histórica da cosmovisão africana; já a noção de pessoa é vista de modo muito singular, cada qual possuindo seu destino e procurando aumentar a sua Força Vital, o seu axé; a Força Vital, que é a energia mais importante dentre esses povos, insufla vitalidade ao universo africano. A palavra, por sua vez, é tida como um atributo do preexistente, e por isso mesmo, promotora de realizações e transformações no mundo, veículo primordial do conhecimento. A morte, por seu turno, não significa o fim da vida, mas parte do processo cíclico da existência que tem como referência maior os ancestrais. A morte é restituição à fonte primordial da vida, a lama que está situada no orun. A família é a base da organização social. Os processos de socialização forjam coletivamente o indivíduo, fundamentando o objetivo a ser atingido socialmente: o bem-estar da comunidade. Por fim, o poder, que é vivido coletivamente, tem o objetivo de promover a comunidade e garantir a ética africana.

Assim, diante da contradição interna imanente ao texto da lei, do modo como aqui foi mostrado, alguns desafios adicionais se impõem. Entre eles:

- *massa crítica na produção de conhecimentos* – incentivar a maior produção possível de trabalhos, artigos, livros, dissertações e teses sobre a cosmovisão afro-brasileira, suas características, histórias, bem como incrementar a produção de ficções engajadas nesta cosmovisão, principalmente para o público infanto-juvenil.
- *difusão* – incrementar os modos de difusão desses conhecimentos através de todas as formas possíveis nos meios de comunicação (jornal, revistas, rádio, tv, cinema, internet); mas, sobretudo, incentivar a produção e uso desses meios pelos próprios afro-descendentes;
- *partilha de experiência* – otimizar os espaços de troca e partilha das várias experiências em congressos, simpósios, fóruns, exposições, eventos e espetáculos;
- *pacificação dos brancos* – continuar a tarefa histórica afro-ameríndia de “*pacificação dos brancos*”, no sentido de incrementar o diálogo entre as diferentes tradições, valorizando a aprendizagem recíproca e a fruição intercultural, e visando à manutenção do convívio pacífico;
- *abertura ao diferente como re-encontro de si mesmo* – evitar as manobras perversas de inculcação do preconceito e da discriminação sob os mais variados matizes ideológicos, como forma privilegiada de autenticidade e lealdade à busca da realização comunitária e, portanto, de si mesmo.

avaliação e modos de existência

Em seu estudo sobre Nietzsche, Gilles Deleuze afirma que o projeto mais geral do filósofo alemão foi introduzir os conceitos de sentido e valor.

Por um lado, os valores aparecem ou dão-se como princípios: uma avaliação supõe valores a partir dos quais aprecia os fenômenos. Mas, por outro lado, e mais profundamente, são os valores que supõem avaliações, “pontos de vista de apreciação”, donde deriva o seu próprio valor. O problema crítico é este: o valor dos valores, a avaliação donde procede o seu valor, portanto o problema de sua *criação*. As avaliações, referidas ao seu elemento, não são valores, mas maneiras de ser, modos de existência daqueles que julgam e avaliam, servindo precisamente de princípios aos valores em relação aos quais julgam. (Deleuze, s/d: 6).

Há, portanto, um circuito que faz com que a avaliação parta de determinados valores ao mesmo tempo em que, no processo de avaliar, cria os valores. Em outras palavras, não há avaliação sem valor nem valor sem avaliação, justamente porque é ao avaliar que os valores se fundam, embora a avaliação só ocorra a partir dos valores.

No caso preciso da escolarização, a avaliação surge como uma etapa importante do processo de ensino-aprendizagem, pois é ela que dirá qual o valor, por meio da nota ou do conceito, do desempenho do aluno. Embora as avaliações se deem como “pontos de vista de apreciação”, portanto remetendo a

seus próprios valores, são tratadas de modo geral como um diagnóstico ou uma sentença do aprendizado. Uma nota 5, na escala de 0 a 10, se traduz pela ideia de 50% de aproveitamento, sinalizando que metade do esforço do ensino foi perdida, dissolveu-se.

No entanto, essa noção mais básica e simples de avaliação esconde, entre as várias possíveis, três questões de difícil consideração:

- a) a avaliação estabelece valores, mas para isso é preciso que tenha partido também de valores, ou seja, tenha também o seu valor. Questão: qual o valor da avaliação?
- b) a avaliação assinala “modos de existência daqueles que julgam e avaliam”. Questão: qual o modo de existência da escola?
- c) a avaliação, ao traduzir um determinado fenômeno ou dado em nota ou valor, pode servir para reduzir o modo de existência a uma única forma ou para afirmar a pluralidade dos modos de existência, os itinerários diversos de formação. Questão: como fugir do horizonte de padronização no qual se inserem os processos de avaliação? Quais as alternativas para a valorização do múltiplo?

o valor da avaliação

A avaliação está disseminada por todo processo educativo, impregnada no interior da escola como algo *natural*, é vista como parte inerente ao processo de ensino. Essa *naturalização* da avaliação suspende qualquer indagação sobre seu próprio valor; como coisa dada, trata-se de dizer para que serve e como deve ser feita. Para Martins et. alli (1998: 144), “uma avaliação é uma bússola de excelente qualidade para o professor se orientar. Ela é um diagnóstico dos alunos, do professor e do assunto tratado, fornecendo um mapa claríssimo dos interesses e necessidades da turma.” Moacir Gadotti, prefaciando livro de Pedro Demo (2008: 10), sugere que “seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um *processo técnico*. Ela é também uma *questão política*. Avaliar pode constituir um exercício autoritário

do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa”. Segundo Luckesi (2008: 165), “a atividade de avaliar caracteriza-se como meio subsidiário do crescimento; meio subsidiário da construção do resultado satisfatório”. Os trechos, colhidos a título de exemplo e a despeito do que podem contribuir para se pensar a avaliação, partem do reconhecimento da avaliação como parte do processo e, embora seja já um lugar comum dos estudos sobre avaliação considerar o poder de quem avalia e os resultados desse processo – seja no sentido de reproduzir as estruturas sociais, seja no de impor um “saber” ideologicamente questionável –, pouco se questiona sobre o valor da avaliação, de que valores parte.

O valor da avaliação reside justamente na imposição de uma força, de um poder, de uma única interpretação, com objetivo de moldar modos de existência. A avaliação parte sempre de um superior e impõe um padrão de resposta, a partir do qual gera os valores que serão reconhecidos como válidos, quando não verdadeiros.

É comum se dizer que a avaliação ocorre em todos os âmbitos da vida social, na empresa, na escola, nas relações cotidianas etc. (Saul, 2008). Isto, em parte, é fato. Mas também é verdade que, quando se procede a avaliação, instaura-se uma relação de *diferenciação*, de distanciamento, em que a valoração será também a imposição de *forças*, de *intensidades*, de modos de existência. Quando o chefe avalia seus subordinados ou quando estes avaliam aquele, é sempre num horizonte de relações de poder, de força. O chefe exige de seus subordinados determinado *modo de agir* (conjunto de valores) e valora suas ações a partir desse horizonte, corrigindo a conduta para que se torne congruente a esse conjunto de valores. Quando os subordinados avaliam o chefe, fazem-no sempre para o seu superior imediato, apontando se há ou não reconhecimento de sua capacidade de liderança. O objetivo é o mesmo: reconhecer o poder do chefe, mas também limitá-lo, de modo que suas ações se tornem congruentes com as expectativas (valores) da corporação.

O mesmo ocorre na escola. Os professores avaliam a partir de determinadas expectativas de resposta. E, nesse caso, pouco importa se a avaliação é qualitativa ou quantitativa, diagnóstica ou processual; no fundo, o objetivo é o mesmo:

tornar congruente o modo de existência do aluno, seu *desempenho cognitivo*, com o conjunto de valores que norteiam o processo educativo. Por sua vez, se o professor é avaliado pelos alunos, o foco não muda: espera-se também que o professor se enclausure em determinado modo de existência.

Quanto às relações cotidianas, como avaliar a família, os amigos, os vizinhos, os colegas? Ou a avaliação se dá no plano moral ou no plano utilitário. Julga-se a partir de determinado conjunto de valores morais (se é simpático ou orgulhoso, leviano ou gentil, trabalhador ou vagabundo, louco ou equilibrado etc.) ou a partir de certo utilitarismo, que hodiernamente se traduz pela noção de *network* ou rede de relações. É a utilidade que há em se manterem certos contatos, para indicação de emprego, de estabelecimentos comerciais, de marca de produtos etc. No caso das relações cotidianas o poder também está em desequilíbrio, exercendo maior influência as avaliações impositivas de determinados modos de existência.

Dessa forma, a avaliação é também a validação de uma dada situação, o predomínio de determinadas forças, a imposição de certas interpretações. No caso específico da escola, parte-se do pressuposto que há consenso quanto aos chamados conhecimentos curriculares – a aritmética, a gramática, a história do Brasil, as ciências etc. –, os quais devem ser *ensinados, transmitidos, narrados, explicados* pelos professores aos alunos, que ouvem, leem, pesquisam, exercitam-se e são examinados, avaliados, julgados, devolvendo aos professores a validação do que foi ensinado. A partir de então, são dispostos os erros, os acertos, o processo (se o aluno *melhorou* ou não seu desempenho), o diagnóstico (o que precisa ser enfatizado, o que não foi aprendido), o dado quantitativo (a nota, o percentual de aproveitamento), o qualitativo (a capacidade de elaboração de enunciados, de relação de dados, de operações lógicas etc.), mas também o comportamento do aluno, seu modo de se relacionar com os colegas, se sua conduta segue as regras, se respeita a hierarquia, se é dedicado, esforçado, interessado, dócil, *educado* etc.

Em todo esse processo, em que cada ponto suscita tensões e disputas, o mesmo objetivo: moldar o estudante, o aluno, o educando a um determinado modo de existência. E que modo de existência é esse? O que vem expresso repetidamente em todos os documentos legais que versam sobre educação – Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação etc. – e que se traduzem em duas forças: a cidadania e o mundo do trabalho. E por mais

que possamos refletir sobre os significados que gravitam em torno dos termos *cidadania* e *trabalho*, suas implicações ideológicas, seus blefes, suas boas intenções – questões de suma relevância –, basta que constatemos o que aqui se faz necessário: que essa determinação do modo de existência – somos destinados para o trabalho e o exercício da cidadania – apaga, desvaloriza, desestimula toda pluralidade de possibilidades abertas à existência humana.

Aqui vale voltarmos ao estudo de Deleuze sobre Nietzsche para constatar que

Não existe um acontecimento, um fenômeno, uma palavra ou um pensamento cujo sentido não seja múltiplo. Qualquer coisa é tanto isto como aquilo ou qualquer coisa de mais complicado, consoantes as forças (os deuses) que dela se apoderem. (...) Pela ideia pluralista segundo a qual uma coisa possui vários sentidos, pela ideia segundo a qual existem várias coisas, e “isto e depois aquilo” para uma mesma coisa, vemos a mais elevada conquista da filosofia (...). Porque a avaliação disto e daquilo, a delicada pesagem das coisas e dos sentidos de cada uma, a estimativa das forças que em cada momento definem os aspectos de uma coisa e suas relações com as outras, – tudo isso (ou tudo isto) dimana da arte mais elevada da filosofia, a da interpretação. Interpretar e mesmo avaliar é pesar (Deleuze, s/d: 9-10).

Portanto, se queremos um valor para a avaliação, que seja o de interpretar, que o exercício avaliativo seja o da multiplicidade, da pluralidade, da consideração das possibilidades de força em jogo nos processos constitutivos dos valores. Assim, privilegia-se justamente o inacabado, o inconcluso, o incerto, a diferença, a abertura, enfim, o conflito.

Retomando o processo da educação escolar, há que se questionar os saberes curriculares. Não se trata de dispor as disciplinas que fazem/farão parte da grade, sua carga horária, sua divisão nas séries etc. Além desses aspectos, que continuamente devem ser pensados, até para que se faça jus às revisões epistemológicas dos últimos 50 anos, é desejável que se discuta o que é fazer história (em vez de simplesmente se narrar a história dos grupos dominantes, num viés etnocêntrico), o que significa estabelecer um padrão formal para a língua, quais os seus usos, desvios e possibilidades (em vez de preconceitualmente impor o certo e o errado), o que

significa operar matematicamente, qual sua lógica (no lugar de exercitar receitas de resolução de problemas), enfim, é desejável que em vez de se ensinarem as *verdades comprovadas cientificamente*, discuta-se o que é fazer ciência, quais seus impasses, quais seus limites, para que a própria ciência não se torne um dogma, uma religião, uma doutrina, um conjunto enciclopédico de saberes estáveis e indubitáveis, justamente a atitude que a ciência, desde seus primórdios, buscou e busca combater.

Há que se rever também o papel do professor, se sua autoridade está centrada no domínio do conteúdo, na *técnica*, no *método*, na *didática* com que conduz seu curso, se está centrada na imposição de seu título, de seu diploma, de sua formação e função no interior da escola, ou se, por fim, sua autoridade se valida por ser o que Gusdorf (1987), Mondolfo (1967) e Fétizon (2002) chamaram de “mestre de humanidade”, ou seja, alguém que é modelo de sua própria busca, seu próprio trajeto de vida, a maneira pela qual lê e interpreta o mundo. Nesse sentido, Steiner (2005: 12) desenha três cenários para a relação mestre-discípulo:

Há os Mestres que destroem seus discípulos psicologicamente e, em casos mais raros, fisicamente também. Subjugam seus espíritos, acabam com suas esperanças, aproveitam-se de sua dependência e de sua individualidade. (...) Em contrapartida, há os discípulos, pupilos e aprendizes que derrubam, traem e arruinam seus Mestres. (...) A terceira categoria é a da troca, a de um eros de confiança recíproca (...). Por um processo de interação, de osmose, o Mestre aprende com seu discípulo enquanto lhe ensina. A intensidade do diálogo gera a amizade em seu mais elevado sentido.

É este último mestre que pode, efetivamente, responsabilizar-se por uma interpretação múltipla da realidade, do conhecimento, do homem, enfim, que pode promover modos de existência plurais ao invés de operar uma redução do sujeito ao cidadão trabalhador.

Há que se indagar sobre o que se espera dos alunos, qual o futuro das próximas gerações, o que se quer com sua formação, se de fato é o caso de *prepará-los* para a cidadania e o trabalho, nos moldes em que os termos estão configurados

na sociedade “democrática” e capitalista, em que a diversidade é emoldurada pela homogeneidade de valores, pela ditadura da maioria, ou se é o caso de ampliar os horizontes de possibilidades, mudar as estruturas que fazem do acúmulo e da produção de bens e serviços o objetivo maior da sociedade, escapar do totalitarismo de mercado que impõe o consumo como critério de inclusão/exclusão, enfim, questionar os valores que subordinam o sujeito contemporâneo aos dispositivos do Estado, às ideologias capitalista, democrática, iluminista, etnocêntrica, à moral judaico-cristã, do homem fraco, incapaz de escolhas, que camufla seus desejos, que segue vontades alheias, alheio à própria exigência maior da existência, que é, diante de sua total insignificância, diante mesmo da morte e da brevidade da vida, da efemeridade de toda instituição, da impermanência de todos os sentidos, da crueldade inerente à potência humana, afirmar a vida. Dizer sim ao mais pesado dos pesos, que é aceitar, aprovar e desejar a vida, como a vivemos até agora, de novo e ainda inúmeras vezes (Nietzsche, 2001, § 341).

Por fim, é preciso contextualizar qual o papel da avaliação em todo esse processo. Se as avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil – aplicadas aos alunos do 5º e do 9º anos do ensino fundamental e do 3º do ensino médio –, que têm norteado as avaliações dos professores no interior das escolas ainda que a LDB assegure a autonomia da escola (e, portanto, do professor) na elaboração das avaliações (Art. 24), devem ser seguidas como exemplo, então não há o que se discutir em termos de avaliação. Basta seguir os modelos da Prova Brasil, do Enem, do Enade, homogeneizar os currículos escolares e os modos de abordá-los, exercitar a aplicação de “x” nas alternativas de *nenhuma* escolha (já que a única escolha possível é a alternativa correta), enfim, trabalhar para enquadrar as respostas dos alunos à expectativa única de resposta, restringir as possibilidades de diálogo ao silêncio da confirmação, fazer o múltiplo afunilar-se no uníssono. De certa forma, é esse o valor da avaliação que se deriva das atuais políticas públicas de educação. Em vez da interpretação e da valorização do múltiplo, do descompasso, das dissonâncias, o estreitamento do coro em uníssono.

o modo de existência da e na escola

Um exemplo interessante, dentre numerosos possíveis, de como a escola atua na formação dos valores pode ser colhido em pesquisa realizada pela organização não governamental Reprolatina e divulgada pelo UOL Educação. Embora haja um discurso consensual, na esteira do politicamente correto, que aceita a diversidade, seja ela qual for, no caso da sexualidade há uma retumbante contradição. A homofobia é negada pelo discurso escolar: não, não somos homofóbicos. Mas quando se pergunta como a escola trata os homossexuais, a surpresa: não, não há homossexuais na escola.

Em outras palavras, o discurso escolar caminha na direção contrária de sua prática. Embora os estudantes reconheçam a pluralidade das práticas sexuais dos colegas, para a escola essas pessoas não existem. Quando se aborda a questão da violência na escola, com o atualíssimo termo *bullying*, cuja terminologia anglo-saxônica denota que o fenômeno só recentemente ganhou atenção, o que se evidencia é a culpabilização dos estudantes, afinal são eles que praticam a *intimidação* entre si, como se a rejeição ao diferente não fosse responsabilidade da escola. É preciso que se reconheça que a violência também é *da* escola, que a imposição de seu modo de existência não admite a diversidade, o diferente, o múltiplo.

Estudando os textos dos livros didáticos da década de 1970, Nosella (1981: 71) aponta o modo de existência escolar: “Os alunos obedecem, estudam, aprendem, memorizam, agradecem, não perguntam, não questionam, não criticam, não pensam. Não há possibilidade de diálogo num relacionamento vertical entre doador e receptor e, aqui, o autoritarismo substitui a postura crítica”. Diagnóstico que não difere da *educação bancária* criticada por Paulo Freire (1987), em que o aluno recebe, como um banco, uma determinada quantia de conhecimento do professor, o depositante que extrairá seu extrato por meio da avaliação, que quantificará os lucros e prejuízos do seu *investimento* educacional. Daí ser impossível à escola levar a cabo sua invectiva delirante de educar universalmente todos os homens, o que faz de *Sociedade sem escolas*, de Ivan Illich (1973), um livro atual.

Trata-se de reconhecer que o problema não é exclusivamente da escola, mas da sociedade ocidental. A escola não está à margem da sociedade, faz parte dela,

é um de seus braços, um dos mais violentos, por sinal, mas não a reproduz em sua totalidade. Há inúmeras zonas de sombra que não aparecem nas escolas. A sexualidade, o uso de drogas e a violência, por exemplo, são questões sociais das mais relevantes, e múltiplas as interpretações, abordagens e forças que delas emanam. No entanto, quando filtradas pelo modo de existência da escola, desaparecem. A diversidade sexual é aceita, no discurso. O uso de drogas deve ser rejeitado, no discurso. A violência está do lado de fora dos portões, devidamente guardados por cadeados. Sim, no discurso somente. Na prática, há alunos homossexuais, há usuários de drogas, e sim, há violência (explícita e implícita, física e psicológica), entre alunos, de alunos a professores e destes àqueles. Pois a própria estrutura repressiva, opressora, moralista da escola é violenta. Discurso para um lado, prática para o outro.

Para compreender como isso se dá é válido recorrer a dois pensadores, dentre vários outros de inegável relevância, que influenciaram decisivamente o pensamento do século XX: Nietzsche e Freud. Do primeiro, e de maneira bastante resumida, tomemos sua análise contida na segunda dissertação de *Genealogia da Moral*, na qual mostra que o sentimento de culpa, e o sofrimento dele decorrente e a ele unido, surgiu do conceito material de dívida e da noção de promessa, a partir da necessária relação de trocas entre os homens. O devedor promete honrar sua dívida. Se não o faz, deve ser castigado, não por uma questão de justiça, mas de reparação, movida pelo sentimento de raiva, de vingança. É só posteriormente, portanto, que o sentimento de justiça será expresso pela fórmula: “o criminoso merece castigo *porque* podia ter agido de outro modo” (Nietzsche, 1998: 53).

No caso da formação escolar e retomando a metáfora da educação bancária, de Freire, está contida a ideia de que o professor é o credor e o aluno o devedor. A promessa do aluno de pagar sua dívida eufemiza-se na avaliação, cujo resultado, a nota, expressa se a dívida está paga ou se exige *retaliação, castigo*, justamente para que se faça *justiça*, que se *puna* o aluno porque devia ter *agido de outro modo*.

Se o resultado da avaliação aponta para a dívida, seu processo mostra o poder dos credores sobre os devedores. Ainda com Nietzsche (1998: 54), observamos que “através da ‘punição’ ao devedor, o credor participa de um *direito dos senhores*;

experimenta enfim ele mesmo a sensação exaltada de poder desprezar e maltratar alguém como ‘inferior’. Ora, o que é essa compensação? Segundo o filósofo, é convite e direito à crueldade.

Está aí, portanto, a violência escolar devidamente justificada, ancorada na noção de justiça. E a maior crueldade da escola não é o castigo – seja o físico, como de outras épocas, seja o psicológico e terrorista de hoje – mas a imposição de um único modo válido de existência. Esse modo de existência é o das “obrigações legais”, do qual se originam, ainda segundo Nietzsche (1998: 55), os conceitos morais: “culpa”, “consciência”, “dever”, “sacralidade do dever”. Todos esses conceitos, abstratos decerto, estão impregnados de crueldade: “o imperativo categórico cheira a crueldade...”

Culpa e sofrimento estão, portanto, entrelaçados de maneira indissolúvel. E por que o sofrimento pode compensar uma “dívida”?

Na medida em que *fazer* sofrer era altamente gratificante, na medida em que o prejudicado trocava o dano, e o desprazer pelo dano, por um extraordinário contraprazer: *causar* o sofrer – uma verdadeira *festa*, algo, como disse, que era tanto mais valioso quanto mais contradizia o posto e a posição social do credor. (...) Parece-me que repugna à delicadeza, mais ainda à tartufice dos mansos animais domésticos (isto é, os homens modernos, isto é, nós), imaginar com todo o vigor até que ponto a *crueldade* constituía o grande prazer festivo da humanidade antiga, como era um ingrediente de quase todas as suas alegrias; e com que ingenuidade se apresentava a sua exigência de crueldade (...) como atributo *normal* do homem –: logo, como algo a que a consciência diz *Sim* de coração! (Nietzsche, 1998: 55).

É evidente que a crueldade é hoje negada, pois causa-nos *mal estar*. Mas não seria o caso de dizer que é negada apenas no discurso, tão somente na *consciência*, continuando, sob formas *disfarçadas*, a compor os atos, gestos, desejos, vontades, impulsos, enfim, permanecendo em nós como algo constitutivo de nossa própria condição – animal, decerto, mas também cultural? Não seriam os valores escolares, seu constante chamado para a responsabilidade, para as obrigações, para os deveres, as lições de casa, os exercícios em grupo, as avaliações, para a

observância das normas, seus longos processos de *conscientização* – não seria tudo isso uma eufemização da pura *crueledade*? Não seria a cultura escolar, inegavelmente banhada nos ideais iluministas, no projeto moderno de civilização e emancipação do homem, uma forma refinada, derivada das antigas relações de credores e devedores? Não é o processo de ensino-aprendizagem, tal qual defendido pelas pedagogias modernas, uma forma de impor a *vontade dos Senhores*?

Ter como destino ser formado para a prática da cidadania e para o mundo do trabalho resume bem a *crueledade* do mundo civilizado. Somos catequizados para a docilidade, para a domesticidade, para o reconhecimento da autoridade, provenha das instituições do Estado ou dos empregadores, das indústrias, das empresas, das corporações. Aprendemos a valorizar a avaliação e acreditamos que, de alguma forma, as respostas que damos são nossas, quando no fundo não passam de repetições, de novo e de novo, das mesmas *crueledades* com que moldaram nosso pensamento contemporâneo.

É por isso que não podemos esquecer do clássico *Mal Estar na Civilização*, de Freud (1974), segundo o qual o grande estorvo da civilização é saber como se livrar da inclinação, constitutiva dos seres humanos, para a agressividade mútua, inclinação que é chamada de instinto de destruição, de morte ou de crueldade. A civilização, para Freud (1974), pode ser descrita como a luta da espécie humana pela vida, ou seja, uma luta que é empreendida entre Eros e Morte, entre o instinto de vida e o instinto de destruição.

O mal estar, portanto, está na tentativa de extirpar justamente o que em parte nos constitui, a nossa crueldade. No entanto, a própria motivação para mitigar, combater, negar a crueldade parece ser, em si, *cruel*. No sentido de cru, como uma carne ainda não cozida, como nossa própria carne. É cruel combater a crueldade porque tal contenda faz sofrer, impõe dor, deixa-nos em dívida conosco, transforma-nos ao mesmo tempo em vítimas e carrascos. É por isso que, quanto mais se nega a crueldade, mais ela se aloja no interior da própria civilização.

É este, portanto, o modo de existência da escola: um discurso grandiloquente sobre o homem, sobre o conhecimento, sobre as possibilidades de transformação do mundo e da sociedade, sobre as esperanças de uma civilização enfim pacífica e justa, um discurso que valoriza a prática cidadã, democrática, que enaltece o

trabalho e as possibilidades de ascensão social pelo estudo, enquanto sua prática revela-se cruel, impositiva, opressora, reprodutora, mediocrizante, instrumento de valorização e formação de um único modo de existência: o do trabalho e da prática social.

Isso não significa que devemos *combater* a crueldade da escola, na esperança de que ela se torne finalmente *boa, civilizada*. Também não significa que aceitamos sua *crueldade* como parte constitutiva da sociedade. Na verdade, a crueldade, o impulso destrutivo ou o instinto de violência, constitui nossa condição humana, condição animal e cultural. Afirmá-la seria, inegavelmente, *libertador*, a despeito das consequências que disso podem advir, porque, queiramos ou não, elas vêm independentemente de nossa afirmação. E, nesse processo *libertador*, de afirmação da vida, o que se revela é a multiplicidade, a pluralidade, a diversidade de modos de existência.

(...) deve ser expressamente notado que naquela época, quando a humanidade não se envergonhava ainda de sua crueldade, a vida na terra era mais contente do que agora, que existem pessimistas. O ensombrecimento do céu acima do homem aumentou à medida que cresceu a vergonha do homem *diante do homem*. O olhar pessimista enfasiado, a desconfiança diante do enigma da vida, o gélido Não do nojo da vida – estas não são características das épocas de maior maldade do gênero humano: como plantas pantanosas que são, elas surgem apenas quando há o pântano de que necessitam – refiro-me à moralização e ao amolecimento doentios, em virtude dos quais o bicho “homem” aprende afinal a se envergonhar dos seus instintos (Nietzsche, 1998: 56-57)

experiências de avaliação

A avaliação tanto pode servir para modelar o modo de existência, reduzi-lo a uma única forma, a que será referendada pelas ideias de cidadania e trabalho, como pode servir para afirmar modos de existência plurais, em que as respostas são afirmações de trajetos de conhecimento, de itinerários de formação, no exercício da escolha do que nos expressa, do que constitui nossa individualidade, nossa existência.

Duas situações serão, pois, analisadas, cada uma exemplificando essas duas diferentes atitudes avaliativas. Uma advém da Prova Brasil, aplicada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e outra de experiências alternativas no ensino médio e no ensino superior, as quais, embora localizadas e circunscritas, apontam para possibilidades de modos múltiplos de existência, para a formação do homem da escolha.

O INEP é responsável pelo SAEB e pela Prova Brasil, a qual tem se tornado modelo de avaliação. Esse tipo de avaliação, que tem por objetivo aferir a situação da educação nacional, tolhe a autonomia do professor na elaboração de suas avaliações (prescrita pela LDB), uma vez que o desempenho nos exames oficiais resulta em prêmios para escolas e professores, de acordo com os resultados. Sem pretender discutir os aspectos políticos e sociais de tal iniciativa, nem entrar nos pormenores dos critérios adotados, almejamos tão somente verificar seu caráter homogeneizador, como imposição de um modo de existência, um modo único de interpretação, um sentido único para aquilo que é plural.

É importante que se diga também que, de acordo com boletim divulgado pelo Portal INEP em 2010, tendo como base os dados de 2009, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio teve média de 3,6 (de 2005 a 2007 a média foi 3,4 e, em 2008, 3,5). A meta para 2021 é média 6. Vale lembrar que o IDEB é composto pela média do desempenho nos exames padronizados (Prova Brasil e SAEB) e pela taxa de rendimento escolar (aprovações), buscando mesclar, assim, rendimento e desempenho.

O que esses números mostram? Segundo Joaquim José Soares Neto, presidente do INEP, significa que a educação brasileira melhorou. E que é possível e provável que os índices pretendidos para 2021 se concretizem. Isso significa, efetivamente, que a educação melhorou? Ou sinaliza que a cultura da avaliação padronizada foi melhor internalizada, melhor exercitada, melhor aprendida? Se é este o caso, então podemos afirmar que o projeto de uma existência homogênea e estandardizada almejado pela sociedade e escola está em pleno desenvolvimento. O mesmo fato, interpretações múltiplas.

Assim, se a Prova Brasil, como exame padronizado, pode atestar a qualidade da educação, se pode apontar para o que se espera do homem educado, formado,

cidadão e trabalhador, então vale uma rápida análise de uma questão que no site do INEP consta como “exemplo” de questões formuladas pela Prova Brasil. Trata-se de uma prova de língua portuguesa aplicada para o 3º ano do ensino médio.

Namoro

O melhor do namoro, claro, é o ridículo. Vocês dois no telefone:

- Desliga você.
- Não, desliga você.
- Você.
- Você.
- Então vamos desligar juntos.
- Tá. Conta até três.
- Um...Dois...Dois e meio...

Ridículo agora, porque na hora não era não. Na hora nem os apelidos secretos que vocês tinham um para o outro, lembra?, eram ridículos. Ronron. Suzuca. Alcizanzão. Surusuzuca. Gongonha. (Gongonha!) Mamosa. Purupupuca...

Não havia coisa melhor do que passar tardes inteiras no sofá, olho no olho, dizendo.

- As dondozeira ama os dondonzeiro?
- Ama.
- Mas os dondonzeiro ama as dondozeira mais do que as dondozeira ama os dondonzeiro.
- Na-na-não. As dondozeira ama os dondonzeiro mais do que etc..

E, entremeando o diálogo, longos beijos, profundos beijos, beijos mais do que de língua, beijos de amígdalas, beijos catetéticos. Tardes inteiras. Confesse: ridículo só porque nunca mais.

Depois do ridículo, o melhor do namoro são as brigas. Quem diz que nunca, como quem não quer nada, arquitetou um encontro casual com a ex ou o ex só para ver se ela ou ele está com alguém, ou para fingir que não vê, ou para ver e ignorar, ou para dar um abano amistoso querendo dizer que ela ou ele agora significa tão pouco que podem até ser amigos, está mentindo. Ah, está mentindo.

E melhor do que as brigas são as reconciliações. Beijos ainda mais profundos, apelidos ainda mais lamentáveis, vistos de longe. A gente brigava mesmo era para se reconciliar depois, lembra? Oito entre dez namorados transam pela primeira vez fazendo as pazes. Não estou inventando. O IBGE tem as estatísticas.

(VERÍSSIMO, Luís Fernando. Correio Braziliense. 13/06/1999.)

No texto, considera-se que o melhor do namoro é o ridículo associado

- (A) às brigas por amor.
- (B) às mentiras inocentes.
- (C) às reconciliações felizes.
- (D) aos apelidos carinhosos.
- (E) aos telefonemas intermináveis.

O texto de Veríssimo, escrito sob a inflexão do humor, narra situações ridículas do namoro, como as conversas telefônicas, as trocas de apelidos, os diálogos apaixonados, os longos beijos etc. No entanto, como é típico da linguagem irônica, o próprio ridículo é matizado: “ridículo agora, porque na hora não era não”; “ridículo só porque nunca mais”. Nos dois parágrafos finais, o ridículo dá lugar às brigas e às reconciliações: “Depois do ridículo, o melhor do namoro são as brigas” e “E melhor do que as brigas são as reconciliações”. Essas duas frases remetem à abertura do primeiro parágrafo: “O melhor do namoro, claro, é o ridículo”. Portanto, o texto trabalha com gradações: 1) o melhor do namoro é o ridículo; 2) depois do ridículo, o melhor são as brigas; 3) melhor do que as brigas são as reconciliações.

No entanto, há uma ambiguidade, cremos que proposital, no texto: como interpretar o “depois” que abre o penúltimo parágrafo? Quando se diz: “depois do ridículo, o melhor...” – o que se quer dizer? Esse “depois” significa o que está *acima* do ridículo, o que é *melhor* do que o ridículo? Se for o caso, o melhor do namoro seria: 1) as reconciliações; 2) as brigas; 3) o ridículo. Ou seria *abaixo* do ridículo, numa gradação hierárquica de *melhor* em que primeiro vem o 1) ridículo, depois 2) as reconciliações e por fim 3) as brigas (já que “melhor do que as brigas são as

reconciliações”)? Poderia o “depois” dispor-se temporalmente, ou seja, indicar uma relação de continuidade que começa com o ridículo, passa pelas brigas e termina nas reconciliações, como etapas do namoro?

Enfim, as interpretações, as possibilidades de sentido são múltiplas e nenhuma parece estar *errada*, já que todo texto, pelo distanciamento imposto entre a intenção do autor e a efetiva compreensão do leitor, se abre à participação subjetiva de quem lê, responsável de fato pelo *sentido do texto* (Ricoeur, 1988).

Tomemos agora a questão da prova, do tipo *complete a frase*: “o melhor do namoro é o ridículo associado a”, seguida de alternativas que, embora tiradas do texto, não parecem, de fato, se associar ao “melhor do namoro é o ridículo”. O que o enunciado pretende de nós? O ridículo do namoro associa-se “aos apelidos carinhosos” e “aos telefonemas intermináveis”, alternativas “d” e “e”. Mas não é essa resposta a esperada, pois se quer saber o que se associa ao “melhor do namoro é o ridículo”. Questão insolúvel. Podemos, obviamente, pelo critério da eliminação das alternativas erradas, inferir que o “melhor do namoro é o ridículo associado às reconciliações felizes” (alternativa c) mas, então, estamos considerando que se quer saber o que é o “melhor do namoro” *depois* do “ridículo”. Mas será que o texto se resume a isso?

Enfim, não há por que estender o raciocínio quando as conclusões são evidentes. A breve e riquíssima crônica do Veríssimo foi interpelada por uma indagação despropositada e mal formulada que reduz as possibilidades de interpretação do texto à noção de que “o melhor do namoro é o ridículo associado às reconciliações felizes”. Note-se, de passagem, o pleonasma de “reconciliações felizes”, como se pudessemos distingui-las das tristes... A ironia final, das *estatísticas do IBGE*, que multiplica as possibilidades de leitura e compreensão do texto foi, obviamente, ignorada. Como reduzi-la a um único sentido? E mais: por que reduzi-la a um único sentido?

Não se trata, aqui, de condenar a questão por estar mal formulada, supondo que bastaria outra formulação para torná-la adequada. Qualquer questão que encerrasse o texto em uma única interpretação, em um único sentido, incorreria no mesmo problema, porque, efetivamente, não se quer a *interpretação* do texto,

mas a *verificação* de um certo modo de leitura, mais técnico, formal, pretensamente objetivo, consensual e impessoal. No entanto, na perspectiva hermenêutica, esse modo de leitura é não só redutor como ideologicamente direcionado, ao privilegiar uma dada interpretação como *verdadeira*.

E quais as alternativas?

Partindo da concepção de uma educação da escolha, em que os modos múltiplos de existência são valorizados, em que a pluralidade de sentidos é posta em cena e em jogo, podemos exemplificar com o vídeo-poesia, modalidade de avaliação em que alunos/estudantes/educandos são instados a elaborar um vídeo, com a liberdade da *poiesis* (criação), a partir de um dado cenário ou determinada circunstância, um problema, um tema ou uma obra.

Na elaboração do vídeo-poesia, vários elementos são mobilizados, como planejamento, produção, disponibilidade de equipamento, edição de vídeo, mas também criação, geração de ideias, limites de execução, improviso, acaso etc. Aplicada no ensino médio, pode gerar resultados múltiplos e engajamento dos discentes, como atesta a experiência realizada em um colégio particular, na disciplina de Literatura, em que os alunos, auto-organizados em grupos, adaptaram obras clássicas listadas nas leituras obrigatórias para a linguagem audiovisual, apresentando coletivamente os vídeos. No caso, a avaliação deixou de ser um exame de verificação de leitura para se transformar numa mostra de vídeos na qual a leitura foi ponto de partida para a atividade de (re)criação, a qual, mais do que resumir ou reproduzir a obra lida, dialogou com ela, interpretou-a, atribuindo-lhe sentidos *diferentes, múltiplos*, em tensão com a obra original.

A mesma forma de avaliação vem sendo empregada com frequência nos cursos de licenciaturas da USP, por nossa iniciativa, substituindo os repetitivos relatórios de estágio por vídeos-poesia que registram a experiência vivida no estágio com o vigor do olhar que sonda em busca de captar e compreender a realidade pesquisada. Em vez de limitar a expressão dos discentes à expectativa de resposta única pressuposta nas perguntas do professor, a abertura para “uma resposta particular, uma resposta singular e uma realização” (Gusdorf, 1987: 56). São a pluralidade dessas singularidades, suas diferenças, suas visões múltiplas que possibilitam modos de existência diversos.

No entanto, e é importante que se frise, não se trata de substituir as velhas provas por esta ou aquela nova forma de avaliação. O perigo está na padronização. Assim, é importante que o professor tenha autonomia para avaliar e compreenda que, independente do método, é ele o autor das valorações. E aqui não há como fugir do fato de que valorar não é ser imparcial ou transferir a responsabilidade à objetividade dos critérios, pois todo valor carrega consigo o modo de existência de quem avalia, os valores de quem avalia.

O que se espera é que o exemplo do vídeo-poesia possa inspirar modos diversos de avaliação, de acordo com os objetivos propostos e a criatividade dos professores. Pois é na aceitação da diferença, da pluralidade, da multiplicidade dos modos de existência que poderemos escapar da crueldade escolar, que reside justamente no fato de impor a todos um único modo de existência aceitável, justamente o que homogeneiza, padroniza, estandardiza a forma de existir no mundo. Para afirmar a vida, é preciso afirmar a própria pluralidade do homem, seus instintos, sua crueldade, suas possibilidades. São esses os valores pelos quais buscamos pautar as nossas avaliações.

a educação como dimensão estética da vida

A melhor maneira de transformar uma mentira em verdade é repeti-la, não exaustivamente, mas a conta-gotas, sem insistência, com perseverança, confiando no tempo, no esquecimento. É assim que, em *Desenredo*, de Guimarães Rosa (1985), Jó Joaquim redime Vilíria da má fama de suas traições. Na irreversibilidade do tempo, ele opera uma transformação no passado, descaluniando-a, recontando a história, apagando os fatos com as palavras e, assim, reescreve o próprio presente.

Estratégia semelhante se dá em nossas sociedades ocidentais, sob o discurso do diverso, do múltiplo, do democrático. A opção parece presente em todas as esquinas do mundo, como se tudo estivesse disponível à nossa escolha, liberdade infinita de expressão, possibilidade ilimitada de modos de existir, espécie de vale tudo generalizado que ilude com a sensação de que, finalmente, tudo é possível.

Mas o que é esse tudo que se abre à nossa escolha? A possibilidade de tatuar símbolos, desenhos, frases islâmicas ou orientais em qualquer parte do corpo? Infinitude de objetos de decoração para uma casa eclética? Ou a infinitude de mares a navegar em um mundo de informações, imagens, distrações e pornografia na janela aberta para o simulacro digital?

Essa sensação de que tudo é possível, aceitável, múltiplo, decorre de uma estratégia de mercado que nada tem de conspiratória; sua lógica é conhecida de todos e, de tão transparente, parece óbvia: a competitividade do mercado faz proliferar a segmentação de produtos, os quais nos convidam ao consumo, à afirmação de nossa vontade, de nosso gosto, de nossa pluralidade.

Mas essa meia verdade não se sustentaria sem uma crença prévia, essa sim escamoteada, a de que o mercado seja fatal. A lógica totalitária do mercado faz com que fora dele nada exista, nada subsista. E tudo o que se inscreve sob a ideia de mal (no que tal termo pode ter de deturpado), em vez de se situar como consequência do mercado, se elucida justamente como sua ausência, sua (ainda) não total abrangência.

Se há desemprego, fome e morte no Terceiro Mundo, isso não resulta dos malefícios ou das deficiências do mercado; é antes o resultado de as leis do mercado não terem sido aplicadas integralmente. Se há terrorismo, tal não é devido à violência das condições que o geram; é antes devido ao facto de não se ter recorrido à violência total para eliminar fisicamente todos os terroristas e potenciais terroristas (Souza Santos, 2003).

É aqui que o *desenredo* se põe em ato. Considera-se o funcionamento do mercado como uma fatalidade, semelhante à inconstância da natureza, que nos dá dias de sol e de chuva, mas também cataclismos, terremotos, tsunamis, enfim, eventos incontrolláveis diante dos quais só nos resta lamentar. Estar desempregado se assemelha a estar doente, não consumir é o mesmo que estar morto.

Essa segunda natureza se mostra, como a fatalidade existencial, irrevogável. Como mudar a morte? É melhor adiá-la, prolongar o envelhecimento, fingir que não existe. E a melhor maneira de fugir da própria morte é desconsiderar a morte do outro. Tudo deve ser rápido e asséptico. Morte no hospital para não contaminar a casa, velório instantâneo, luto relâmpago e boa dose de esquecimento (distração). A sua morte será, como todas as mortes, um acidente, portanto desligada da vida.

A mesma lógica se dá com o mercado. Para que questioná-lo? Por que propor mudanças contra o que é fatal? Como entender as diferenças sociais senão atreladas ao mérito (e um pouco de sorte) pessoal? Se não se consegue um bom emprego, se se fracassa, se se é demitido, se não se consome o que se deseja, a responsabilidade não é da sociedade, pois a culpa cabe apenas ao indivíduo, já que o mercado seleciona os melhores e os destaca de acordo com seus méritos.

Essa lógica totalitária, enraizada ao longo do século XX, não se dá presentemente como megalomania de ditadores nem como sonho de uma nação, mas se expande silenciosamente como uma verdade irremediável que regula a complexidade da vida política, social e globalizada. É a lógica do mercado, entidade invisível e despersonalizada, mas de presença extensiva e efeitos concretos.

Durante os últimos cem anos, o Ocidente passou por três versões dessa lógica e, portanto, por três versões do fim da história: o estalinismo com a sua lógica da eficiência insuperável do plano; o nazismo com a sua lógica da superioridade racial; e o neoliberalismo com a sua lógica da eficiência insuperável do mercado. Os dois primeiros momentos envolveram a destruição da democracia. O último trivializa a democracia, desarmando-a ante actores sociais suficientemente poderosos para privatizarem a seu favor o Estado e as instituições internacionais. Tenho caracterizado esta situação como uma combinação de democracia política com fascismo social (Souza Santos, 2003).

É por isso que, sob o domínio desse poder aceito como fatal, não há escolha. Todas as possibilidades que se abrem são de superfície, toda liberdade se condiciona à lógica fatalista do social compartilhado sob os determinismos do mercado. Enfim, todo cenário que se desenha não altera as tais regras do jogo, já que se crê que, como ninguém as inventou, a ninguém cabe mudá-las.

Mas essa lógica totalitária, é importante que se frise, não se restringe ao mercado mas se espalha por todos os domínios da vida. A tristeza foi substituída pela depressão, a qual se desvincula das condições sob as quais se vive para ser tratada nos consultórios psiquiátricos como doença. Vista como um mal em si e não sintoma, prescrevem-se remédios que agem diretamente na regulação química do cérebro e, assim, se culpabiliza a vítima.

Viciados em droga, em álcool, em jogo, em tabaco também são vistos como doentes; portanto, não caberia a eles a responsabilidade de suas escolhas nem a possibilidade de afirmação de seu modo de vida, mas tratamento médico. O temperamento agressivo ou misantropo é visto como falta de inteligência emocional, assim como os conflitos profissionais são tratados como falta de

motivação e não sintomas de uma discordância ou resistência em relação às pressões e desconexões das atividades laborais.

Sem querer alongar a lista, importa retermos como essa lógica trata qualquer diferença sob a ótica do igual. Todos somos iguais, portanto os diferentes devem ser tratados como se fossem iguais, apagando-se suas diferenças ou diminuindo-as sob a insígnia do defeito, da deficiência, da doença.

Nesse cenário de totalitarismo neoliberal, em que o mercado se desenha como fatalidade, como irremediável, como inexorável, o indivíduo, entregue à sua própria sorte, se quiser dispor de escolhas, terá de efetuar uma primeira e urgente escolha, a de sua crença ou descrença nessa lógica fascista do mercado. Em outras palavras, terá de escolher como aderir às intimações das sociedades contemporâneas.

Parafraseando e invertendo a aposta de Pascal (2005), se o homem crê nessa fatalidade do mercado, deverá aderir às regras do jogo e buscar seu brilho, seu mérito, a recompensa prometida aos vencedores: status social por meio da realização profissional, da fama midiática e de sua capacidade de consumir e ser consumido. Se essa adesão for mal sucedida, restará o peso do fracasso, do ostracismo, do sujeito tornado obsoleto. No entanto, se o homem não crê nessa fatalidade do mercado, assumirá seu blefe (Kodo, 2001) e ganhará mobilidade para criar a si mesmo, para tornar sua vida uma realização estética, uma obra de arte. Como afirma Nietzsche (2001, §299), “nós, porém, queremos ser os poetas de nossas vidas e, em primeiro lugar, das coisas mais pequenas e comuns”.

A aposta na escolha presume que, antes de qualquer negação, é preciso afirmar. Em vez de negar a fatalidade da vida (sua finitude, a brevidade dos dias) e a fatalidade do mercado (a impossibilidade de erradicar a curto prazo o *Kapitalismus Geist*), a escolha possível se dá com a afirmação incondicional da vida, com suas limitações existenciais e sociais. Em outras palavras, significa que podemos blefar com o mercado, jogando com suas representações para sobreviver, mas jamais apostando nossa vida nesse jogo. Porque, efetivamente, não será no mercado que encontraremos o sentido da vida, mas o criaremos a partir da nossa experiência única de existir, por meio das pequenas escolhas que perfazem o nosso destino, ou seja, as narrativas que escolhemos para nossas vidas.

educação da escolha

Há dois exemplos aos quais queremos aludir para desenhar a escolha da afirmação, um filosófico e outro literário. O primeiro é o *képos*, o jardim de Epicuro. Num cenário em certo sentido comparável ao nosso, em que os gregos lutavam contra a ruína iminente de sua civilização, Epicuro escolheu recolher-se ao seu jardim, para cultivar o prazer da amizade, da sabedoria, das longas conversas e do vinho. Essa escolha hedonista, que seus detratores tomaram como desregrada e desmedida para condená-lo moralmente (Onfray, 2008), foi eficaz não só para salvaguardar a possibilidade de realização à margem do instituído, mas também porque deixou seu legado para a posteridade, sempre atualizável quando se quer não consertar as macroestruturas sociais, estejam ou sejam elas falidas, injustas, fatais ou fascistas, mas atuar na dimensão do pequeno, do cotidiano, da autorrealização ou da criação de si, dimensão estética e ética da existência, na qual a escolha torna-se o horizonte da afirmação humana.

O segundo exemplo encontra-se em Ricardo Reis, epicurista a seu modo, mas que elege a indiferença como força organizadora de sua existência (Almeida, 2009). Como heterônimo de Fernando Pessoa, Reis afirma a pluralidade da existência, assume a brevidade da vida e a canta para não esquecer-la, ciente de que, ao afirmá-la, poderá vivê-la integralmente:

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive. (Pessoa, s/d: 140)

A indiferença de Ricardo Reis se alastra por toda a dimensão da existência. No plano religioso, considera Cristo como o deus triste, deus que faltava no panteão dos deuses, aos quais nada pede, a não ser que sejam indiferentes a ele. No plano político, é contrário à república (assim como à democracia), mas antes

mesmo de ser monárquico, é indiferente a toda ordem instituída. O mesmo se dá no plano amoroso, preferindo desenlaçar as mãos das de sua musa para não sofrer as dores da paixão, o excesso da emoção.

Essa indiferença assenta-se na constatação de que, diante da brevidade da vida e da impossibilidade de alterar nossa condição humana, só nos resta passar pela vida e, nessa breve passagem, afirmar as pequenas escolhas. Assim, em uma de suas odes, narra o jogo de xadrez de dois amigos. A cidade é invadida, mulheres são violentadas, crianças são mortas e, mesmo diante da iminência da própria morte, continuam tranquilamente jogando xadrez, cientes da impossibilidade de agir.

O que levamos desta vida inútil
Tanto vale se é
A glória; a fama, o amor, a ciência, a vida,
Como se fosse apenas
A memória de um jogo bem jogado
E uma partida ganha
A um jogador melhor (Pessoa, 1994).

Sua indiferença pelas metanarrativas, para utilizar um termo caro às discussões sobre o pós-moderno¹, é também escolha do cotidiano, possibilidade de fazer “das coisas mais pequenas e comuns” o sentido da existência, sentido que é mais experiência de existir que propriamente conhecimento ou finalidade da existência.

Esses dois exemplos, retirados dentre outros tantos possíveis, ilustram uma dimensão insistentemente negligenciada pela educação, que é a da escolha.

A escola, como instituição social responsável pela educação das novas gerações, funciona como uma extensão das desigualdades sociais, quando não as promove (Tragtenberg, 1976), eficaz em moldar mentalidades para o mundo do trabalho e da cidadania, mundo da subordinação, em que se beija a mão invisível do mercado em sinal de obediência, em que se pede a bênção dos diplomas para a realização do sonho de ascendência social.

¹ Lyotard (1986) definiu a condição pós-moderna como um estado de incredulidade em relação às metanarrativas.

A escola se distanciou do conhecimento e de seu papel de formação humana, pois não considera a educação como um fim em si. Em vez de educar, seu papel se restringe a preparar, seja para o vestibular, seja para o mundo do trabalho, instâncias que reduzem o conhecimento ao seu aspecto técnico, racional, hiperespecializado, de um pragmatismo cuja ação é destituída de sentido. Vive-se para cumprir metas: inicialmente as provas, cujo resultado vale mais do que o processo, ou seja, não se aprende algo para se saber algo, mas se aprende que é preciso responder isso ou aquilo sobre algo para ser bem sucedido; posteriormente, essa lógica aplica-se ao mundo do trabalho, em que se cumprem metas pela bonificação e não porque faz sentido o trabalho que se realiza.

Assim, o estudante aprende na escola que seu horizonte de escolha restringe-se à profissão para a qual o curso superior o habilitará. Mas mesmo aqui não há escolha, pois sua própria condição social e familiar o induzirá a esta ou àquela carreira. E o pior é que, uma vez engolido pelo mundo do trabalho, será educado para que sua própria existência se reduza a ele, de tal modo que sua autorrealização estará atrelada à realização profissional.

Nessa lógica, “as coisas mais pequenas e comuns” são da ordem da distração, do tempo livre, do *hobby*, como se a vida fora do trabalho não fosse nada mais que passatempo, o qual se confunde com consumo, ou seja, capacidade financeira que o indivíduo possui de adquirir objetos e custear seus lazeres.

É como vetor inverso que se dá a concepção de existência e escolha aqui tratadas. São as coisas pequenas e comuns que dão sentido às nossas vidas, é por elas que vivemos, pela possibilidade de autocriação, de nos criarmos por meio de nossas escolhas. Assim, não é o trabalho que realizamos que diz o que nós somos, mas somos nós que devemos dizer o que o trabalho ou a sociedade significam para nós nas narrativas de nossas vidas.

A aposta pela descrença no mercado, para retomar a paráfrase pascaliana, não significa a certeza de escaparmos a ele, tarefa de resto impossível e fora de nosso horizonte de escolha, mas de não o aceitarmos como ditador dos sentidos de nossa existência, sob o risco de nos tornarmos produtos. Antes, somos produtores dos sentidos da vida e, antes de consumirmos objetos, conceitos e lazeres, consumimos a própria vida, que nos atravessa em sua brevidade enquanto a atravessamos com nossas escolhas.

Dessa forma, uma educação da escolha presume a aceitação da dimensão estética da vida, como queria Nietzsche ou, para lembrar Foucault (2006), a arte não deve ser apenas a dos objetos, mas também a da vida. A vida como obra de arte inscreve-se como sua afirmação, como *amor fati*, ou seja, amor pelo destino, não como futuro preestabelecido mas como o sentido que damos à nossa história, somatória das escolhas que fazemos com o fortuito da existência.

É nesse cenário que a religação dos saberes (Morin, 2001) pode contribuir para a educação da escolha, pela possibilidade de se buscar um conhecimento abrangente, que possibilite uma visão complexa do homem e do mundo, para a qual é preciso “reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo” (Morin, 2001: 564).

É preciso, portanto, que o conhecimento se desamarre dos nós da hiperespecialização para que possa reconstruir o todo e, para isso, é preciso que, para além da noção de certeza absoluta, erigida pela toda poderosa racionalidade científica, busque-se a reintegração ao sujeito: “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria” (Souza Santos, 1988: 67).

É como criação, ou seja, como domínio estético, que a ciência e o conhecimento devem se expressar, isso se se quiser que o saber reassuma seu papel de origem, que é o de fornecer meios de compreender o universo ao nosso redor e o universo em nós (ou o que somos no universo). É pelo domínio estético, portanto, que a educação deve avançar, possibilitando que o conhecimento não seja um arrazoado de conteúdos programados e cumpridos com o suor da reprodução bipolarizada (professor ensina, aluno aprende) mas uma busca constante de compreensão do que somos e de onde estamos. E essa compreensão se dá pela criação (coletiva, cultural, científica, filosófica etc.) de sentidos.

Quando se defende a criação de sentidos, não se está enaltecendo a arbitrariedade do indivíduo criador ou do sentido criado, mas o compartilhamento dessa criação, que é sempre e irremediavelmente coletiva. É por isso que a escolha se torna fundamental, pois participa de toda ação criativa. Assim, é por meio da narração de si, da escultura de si (Onfray, 1995), da criação de sentido que damos à nossa trajetória existencial que ascendemos à dimensão estética da vida

(Nietzsche, 2001), ao “vitalismo selvagem”, o “aspecto criador e criativo da vida, enquanto potência irreprimível” (Maffesoli, 2003: 139).

a narração de si

Das tentativas de se compreender o homem do ponto de vista antropológico, numa perspectiva abrangente, que ultrapasse as conjunturas de uma dada época, duas contribuições surgem como fundamentais: o trajeto antropológico, de Gilbert Durand, e a noção de *homo sapiens demens*, de Edgar Morin. Essas definições de homem, não só convergentes como também complementares, são a base mesma, o fundamento necessário para se compreender esse sujeito que narra a si mesmo.

O trajeto antropológico responde às divergências relativas à primazia da cultura sobre a natureza ou vice-versa, pela qual o homem se distingue dos demais animais por transformar a natureza, criando assim a cultura. Nessas perspectivas reducionistas, ora prevalece o aspecto biológico na constituição do humano, ora o oposto, em que seus sistemas de simbolização (a cultura) é sobrevalorado em relação ao mundo natural (não modificado). O equívoco dessas abordagens está menos em supor esta ou aquela força como prevalecente do que em operar por meio de uma lógica antitética. De fato, Durand (1994) mostra como o terceiro excluído (da lógica aristotélica) se faz presente na constituição do humano, por meio da *coincidentia oppositorum*, ou seja, da conjunção dos contrários que formam o *tertium datum*, o terceiro incluído.

Isso significa que o homem participa simultaneamente da natureza (reino da objetividade) e da cultura (construção do subjetivo). O trajeto antropológico atesta, então, a troca incessante que ocorre entre as pulsões subjetivas e as intimações do mundo dado, seja ele em sua dimensão cósmica ou social (Durand, 1997: 41). Pela reflexologia, afirma que o homem nasce com dominantes prontas, como a postural, a digestiva e a rítmica-sexual, as quais, em contato com o universo da cultura, possibilitam a apropriação, a interpretação e a produção de símbolos. Em outras palavras, é condição biológica do homem sua predisposição para formar

imagens, embora estas se manifestem a partir do contato com a cultura. O homem é, simultaneamente, produto e produtor de cultura, um *animal symbolicum*, como atesta Cassirer (1994: 50).

Por outra via argumentativa, mas chegando ao mesmo ponto, Edgar Morin vê o nascimento da cultura, portanto do humano, na brecha antropológica instaurada a partir do conflito entre a objetividade da morte e o desejo subjetivo de transpô-la por meio de sua significação. O homem constata objetivamente sua finitude temporal, mas subjetivamente a nega, atribuindo sentido à morte, por meio do sepultamento, e, conseqüentemente, à vida, por meio dos símbolos que buscam a permanência. Nasce, então, um conjunto de simbolizações, entre as quais a própria linguagem, que entre tantos usos busca dar conta de sua experiência de existir. Contestando as abordagens que reduzem o homem a um ser pensante, que daria conta objetivamente da explicação do mundo, Morin (1973: 110) delinea o que batiza de *homo sapiens demens*, ser afetivo e instável, que “sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas que não pode acreditar nela”.

É esse *sapiens demens* que, a despeito de qualquer época e conjuntura, permanece no sujeito e aflora no modo como vive, como significa sua existência, como narra a si, como experimenta a vida. Essa arte de viver será valorizada por Michel Onfray, que restabelece uma filosofia hedonista, com desdobramentos éticos, econômicos e estéticos, por meio da noção de *escultura de si*: “a arte já esteve certamente mais próxima daquilo que deveria ser hoje: uma prática da vida cotidiana, um exercício de existência. O instante foi provavelmente investido de potências com as quais se exprimem as forças, as energias, as vontades” (Onfray, 1995: 83).

Ora, essas constatações tendem a valorizar a constituição do sujeito por meio de sua expressão criativa e criadora. O sujeito situa-se no mundo menos pela narrativa que faz do mundo que pela narração que faz de si. Em outras palavras e retomando os estudos hermenêuticos de Paul Ricoeur (1988: 68), assim como o leitor compreende-se diante da leitura do texto, cuja interpretação diz mais de si que do autor do texto lido (ou de tudo que se dá a ler), o sujeito que se narra

compreende o mundo a partir da compreensão de si. É ao compreender-se que o homem compreende o mundo, é compreendendo o mundo que o homem se compreende nele, se situa, se constitui como sujeito.

Essa dimensão de sujeito não pretende, no entanto, apagar ou minimizar as intimações, influências e pressões exercidas pela sociedade. Não só é legítimo analisar o impacto que a sociedade de consumo, que a era da informação, que as mudanças tecnológicas exercem sobre o sujeito, como é pertinente compreender que narrativas advém e advirão desse quadro. No entanto, assim como não se pode apagar o polo objetivo (negligenciar as conjunturas, pressões, narrativas, imaginários da época), também não se pode obscurecer o polo subjetivo (esquecer que o sujeito se narra, se constitui, se situa nesse mesmo mundo).

Nessa perspectiva da narração de si, embora não seja imprescindível a materialidade do relato, há vários produtos que mostram a importância de se contar a própria história ou de listar as referências constituídas ao longo do tempo ou ainda de exercitar a reflexão ou mesmo revisitar a memória, seja para a própria constituição identitária, seja para expor uma experiência de vida ou mesmo profissional, seja para assumir-se como sujeito de sua própria trajetória existencial.

Os memoriais circunstanciados escritos para concursos ou para qualificações em pós-graduação são um bom exemplo. Ainda que se destinem prioritariamente à análise das realizações acadêmicas e profissionais, guardam uma dimensão de memória, de trajeto e de sentido cuja carga afetiva é inegável. São testemunhos de vida, em que as escolhas cruciais ganham maior contorno, em que as origens são rememoradas, em que as dificuldades, os sonhos, as conquistas são redimensionadas de acordo com o momento vivido e a finalidade almejada.

Os arquivos de vida também são exemplos dessa narração de si. Segundo Philippe Artières (1998), escrevemos diários, guardamos cartas, documentos, papéis, ordenamos a vida e, se assim o fazemos, é tanto por uma injunção social quanto por uma intenção autobiográfica. Segundo o autor, “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (Artières, 1998: 11).

Com as novas mediações possibilitadas pela rede mundial de computadores, as páginas pessoais, os perfis das redes de relacionamento e, principalmente, os blogs enfatizam o processo de comunicação e a interatividade entre autor e leitores, que podem *postar* comentários, respostas, opiniões. Para além de seus usos informativos ou de seus fins educativos possíveis, os blogs são, dependendo da amostragem que se privilegie, arquivos pessoais, (auto)referências, testemunhos, diários ou mesmo suporte jornalístico. Em (quase) todos os casos, trata-se de uma manifestação autoral e, nesse sentido, com maior ou menor propriedade, realiza-se uma narração de si, emerge um processo de atribuição de sentido, quando não explicitamente à trajetória pessoal, de modo indireto, por meio dos temas eleitos e da expressão particular.

Todas essas situações dão prova de um sujeito que, ao narrar a si mesmo, evidencia uma educação que não é meramente acúmulo de conhecimento, mas dimensionamento estético da vida. A narração de si põe em relevo os nós formativos, as referências eletivas, a ética que se mostra no modo de viver, as afeições e rejeições, enfim, todos os pontos que expressam um sujeito que se autoconstrói em contato com o mundo, com os outros e consigo.

Não podemos nos esquecer também dos relatos orais, dos “causos”, das mais diversas, recortadas e provisórias manifestações autobiográficas em que a narração de si surge para dar conta de uma dimensão importante da vida individual, que é o destino. E aqui não se trata de olhar para frente nem de antecipar o que é e será sempre aberto ao acaso, mas de compreender destino como a narração do que se passou, do que nos trouxe aqui, do sentido que escolhemos agora para o que queremos contar de nós. Nas palavras de Deleuze (1988: 147):

O destino não consiste em relações de determinismo, que se estabelecem pouco a pouco, entre presentes que se sucedem conforme a ordem de um tempo representado. Entre os presentes sucessivos, ele implica ligações não localizáveis, ações à distância, sistemas de retomada, de ressonância e de ecos, de acasos objetivos, de sinais e signos, de papéis que transcendem as situações espaciais e as sucessões temporais. Dos presentes que se sucedem e exprimem um destino, dir-se-ia que eles vivem sempre a mesma coisa, a mesma história,

apenas com uma diferença de nível: aqui mais ou menos descontraído, ali mais ou menos contraído. Eis por que o destino se concilia tão mal com o determinismo, mas tão bem com a liberdade: a liberdade é de escolher o nível. A sucessão dos atuais presentes é apenas a manifestação de alguma coisa mais profunda: a maneira pela qual cada um retoma toda a vida, mas a um nível ou grau diferente do precedente, todos os níveis ou graus coexistindo e se oferecendo à nossa escolha, do fundo de um passado que jamais foi presente.

Por fim, essa dimensão estética da vida, que se presentifica e se realiza na narração de si, não se aparta da própria atuação do professor, que, mais do que um mero reprodutor de conhecimentos sem vida, de livros didáticos ou de apostilas, faz de sua aula o espaço privilegiado para se autobiografar, para cumprir o seu destino de professor. Não se trata aqui do professor que conta a sua vida (mesmo que ela fosse tão interessante a ponto de ultrapassar a duração de uma aula!), que de resto em nada acrescentaria à formação do aluno. Mas de levar aos alunos o testemunho de seu destino, de sua história, de suas escolhas, de seus gestos, seu vocabulário, as estratégias, referências, enfim, tudo aquilo que atua como *pano de fundo* ou *trilha sonora* para os conteúdos curriculares, mas que, ainda que aparentemente em segundo plano, é o que será lembrado pelos alunos, portanto, o que é *fundamental*.

Os alunos podem praticar um sem número de exercícios e decorar fórmulas e fórmulas, mas o que eles guardarão serão as lições de vida. São os teóricos e políticos da educação que desejam professores *facilitadores*, *técnicos*, que *transmitem* conteúdos, que *replicam* saberes. Ousamos querer professores artistas, poetas, estetas, que saibam *traduzir* o mundo do saber em saber do mundo, que saibam *gozar* e ensinar a gozar os prazeres de existir, de partilhar, de viver, que tenham *tato* para o *estético* e arte para o acaso.

Enfim, a aula, tal qual a vida, também pode ser obra de arte, independente da disciplina. E assim como o conteúdo busca uma forma para se expressar, o professor deve buscar a melhor *estratégia*, o *método* mais adequado, a *técnica* que julga apropriada para expressar, ensinar, pôr em discussão um determinado ponto da matéria.

Essas são algumas possibilidades e implicações da educação da escolha e da narração de si, na convergência entre vida, arte e saber.

Como fenômeno estético, a existência é sempre, para nós, *suportável* ainda, e pela arte foi-nos dado olho e mão e antes de tudo a boa consciência para, de nós próprios, *podermos* fazer um tal fenômeno. Temos de descansar temporariamente de nós, olhando-nos de longe e de cima e, de uma distância artística, rindo *sobre* nós ou chorando *sobre* nós: temos de descobrir o *herói*, assim como o *parvo*, que reside em nossa paixão do conhecimento, temos de alegrar-nos vez por outra com nossa tolice, para podermos continuar alegres com nossa sabedoria! (Nietzsche, 2001, §107)

educação contemporânea: limites, desafios e perspectivas

Abordar limites, desafios e perspectivas da educação contemporânea exige certo distanciamento hermenêutico para se evitarem os problemas específicos de seus vários desdobramentos, uma vez que a educação mostra-se multifacetada em polarizações (pública *versus* privada, formal *versus* não formal), em níveis (infantil, básica, superior etc.) e em tendências (principalmente tecnológicas: educação à distância, utilização de multimídias, *webquest*, *moodle*). No entanto, essas múltiplas faces, analisadas numa perspectiva mais ampla, ancorada nos estudos sobre pós-modernidade, imaginário e cultura, situam-se numa mesma crise ou encruzilhada: a questão da finalidade.

Educa-se para quê? Para uma formação humana e cultural? Para o desenvolvimento do sujeito e de sua subjetividade? Para a transformação da sociedade? Para a inserção no mercado de trabalho? Enfim, qual o sentido expresso pelo termo educação? Parece que um pouco de todos esses e de nenhum deles. Se a educação busca formar as gerações futuras pela geração atual para dar conta das questões que não foram resolvidas (Ferreira Santos, 2004a), é preciso que perguntemos sobre seus objetivos, sobre suas finalidades.

Com a crise das metanarrativas, torna-se necessário repensar não só o que é educação mas também o que é ciência, o que é história, enfim, torna-se urgente reapropriar-se da ideia de homem (Fétizon, 2002). Sob os auspícios de uma ideologia neoliberal, a educação reduz-se à sua dimensão utilitarista

e pragmática, visa à empregabilidade, ao trabalho, ao acúmulo de diplomas, ao desenvolvimento de habilidades e competências, enfim, enclausura-se em seus objetivos econômicos e materiais. De maneira ampla, educa-se para a sociedade do consumo e do trabalho, da compulsão e da produtividade, do estresse e da competição. Mas a sociedade não se resume a estes aspectos e a educação não se reduz à sua funcionalidade.

Na produção e na circulação constantes de sentido, que as culturas não cessam de renovar, nas pequenas resistências do cotidiano, às vezes mudas, outras violentas, no prazer de estar junto e partilhar alegrias mínimas, enfim, nas poucas atividades não regradadas da vida social, sobrevive e aponta caminhos uma faculdade pouco ou nada trabalhada pela educação: a escolha.

sociedade autolimpante

No pós-moderno, tudo deve brilhar. Sociedade do espetáculo, sociedade do consumo, sociedade autolimpante, tudo é efêmero, inconsistente, incerto. A moda, os celulares, os computadores, os aparelhos de TV, todos os produtos seguem a lógica da tradição da ruptura: a novidade constante acende o desejo de consumo e torna obsoleto o que não seja a última versão. Corrida desenfreada pela atualização, pelo brilho, pela cintilância da aparência. Lógica que impregna os laços sociais, que afrouxa os grandes discursos, que desconstrói a paisagem moderna e seu projeto iluminista.

Como abertura, o pós-moderno aceita tudo o que é da ordem do *domus*, do ínfimo, do pequeno. O amor pela casa, o gosto pelo *design*, o auto-serviço, os lazeres, as viagens de férias, enfim, uma prática hedonista que atesta uma individualidade descolada das identidades modernas, que garantiam uma referência mapeada para os sujeitos. Médico, advogado ou professor, hoje o nome pouco diz sobre cada um; rotulam uma formação, uma profissão, mas não mais abarcam um conjunto coerente de valores. O indivíduo é a invenção de si, escolhe suas próprias referências, adere aos seus desejos, rejeita outros tantos. Diluído

em tribos, vagueia por territórios físicos e virtuais, apega-se ao presente, vive a eternidade no instante, elege seus próprios valores e não se vê mais obrigado a justificá-los ou justificar-se. Para Finkielkraut (1989: 131-140), é a derrota do pensamento, a relativização de todas as referências: um par de botas vale tanto quanto Shakespeare.

Mas não é verdade que imperam, como querem os pessimistas, o irracionalismo, o caos, a desordem, a violência, excessos incontrolláveis de uma sociedade em dissolução. Se de um lado as metanarrativas ruíram, se o projeto moderno se esfacelou, por outro, expressa-se uma preocupação com o consumo excessivo, com o tráfico de drogas, com o controle de álcool e tabaco, com a ecologia, com o planeta, enfim, uma coexistência de contrários que faz saltar o paradoxo e a pluralidade como forças estruturantes da sociedade, convocando a ciência, também em crise, a buscar novas epistemologias, novas formas de compreender a emergência de uma razão complexa (Morin, 1999) ou de uma razão sensível (Maffesoli, 1998) ou de uma razão afetiva (Ortiz-Oséas, 2005).

Essa razão plural, que não separa lógica e sensibilidade, rompe com o princípio da não contradição aristotélico, ao tratar os pares de opostos de modo simultaneamente antagônico, concorrente e complementar (Morin, 1999), aceitando o paradoxo como forma de operar o conhecimento. É assim, por exemplo, que para Boaventura de Souza Santos (1988) a ciência alia-se à arte, à estratégia, para abordar seu objeto de estudo. Ciência que hesita, que aceita o acaso, que avança por tentativas, esboços, aproximações, mas que permite a compreensão do que se quer conhecer.

É nessa paisagem plural que se inserem os estudos sobre o pós-moderno, estudos que buscam dar conta dessa pluralidade, dessa efervescência, dessa abertura que caracteriza a contemporaneidade. Nesse escopo, e seguindo a tendência de pluralização de abordagens, não há *pós-moderno*, mas *pós-modernos*, com tantas definições quanto autores que estudam o fenômeno. Assim, uma das abordagens mais interessantes é a de Umberto Eco (1985), que entende o pós-moderno como uma “forma de operar” não cronológica, mas presente em diversos momentos ao longo da história, funcionando não como uma negação do passado (como o projeto estético futurista, por exemplo), mas como uma revisita irônica e não

inocente a esse passado. Assim, o jogo irônico na retomada do passado seria o traço característico do pós-moderno.

Já para Lyotard (1996), o pós-moderno é um domínio estético; Baudrillard (1991) o vê como simulacro, fractal, hiperrealidade; Vattimo (1988, 1991) como um pensamento débil, que circula por uma sociedade de comunicação generalizada, sociedade dos *mass-media*, portanto, uma sociedade transparente; Lipovetsky (1994: 109) como o que afirma “o equilíbrio, a escala humana, o regresso a si próprio (...). O pós-modernismo é sincrético, simultaneamente *cool* e *hard*, convivial e vazio, psi e maximalista: aqui, uma vez mais, é a coabitação dos contrários que caracteriza o nosso tempo (...)”. Há outras definições e autores relevantes, como Jameson (1985), Anderson (1999), Augé (1997), Eagleton (1993, 1998), Kumar (1997) e Harvey (2007).

Entre os brasileiros, um dos trabalhos mais relevantes e inquietantes é o de Louis L. Kodo (2001), que vê na pós-modernidade a abertura do blefe. O controle moderno, a hierarquia, a divisão da sociedade entre os que servem e os que gozam vê sua força se enfraquecer enquanto se abre o gozo a todos, como desejo de aparecer, de se situar, de escolher os pequenos blefes cotidianos.

Por isso, se a coisa abriu-se embaixo e o fascínio pelo blefe superou o reflexo de toda tradição, é porque a coisa abriu-se em cima. Como? Pela falência. A igreja faliu – quanto ao domínio da fé; a justiça faliu – quanto à aplicação da lei; a família faliu – quanto à sua representação; o valor aristocrata/burguês faliu – porque agora pertence a todos; a cidade faliu – como ideia de uma coexistência pacífica. E se tudo faliu, é porque tudo apareceu, é porque a sua aura deixou-se sob o seu próprio blefe e se entregou a sua própria condição: ser pervertida (Kodo, 2001: 41)

É nesse cenário de abertura que a educação se insere. Como guardiã de uma tradição, seus valores não coadunam mais com a sociedade que a abarca e, como uma ilha, vê-se isolada entre outros canais educativos: a *mass media*, com a influência direta de uma nova gramática de interação, como a internet, os *videogames*, a televisão e sua dinâmica de zapeamento, enfim, em meio a uma proliferação de

informações que correm horizontalmente numa superfície sem fim. Quando o próprio consumo de informação transforma-se numa prática hedonista, como validar o *sacrifício* do estudo, em que o conhecimento, acima da informação, requer disciplina, imersão e um conjunto de raciocínios que permitem a elaboração e a compreensão de sentidos?

Aos olhos dos alunos, o discurso do professor constitui-se um blefe, fala de coisas distantes de sua vivência cotidiana, de saberes descolados das suas referências, não representa mais os modelos com os quais se identifica. E o próprio professor parece pressentir que sua voz é falsa, pois fala de um conjunto estanque de conhecimentos, repetidos à exaustão mas jamais questionados. Quando tudo toca a incerteza, cheira à inconclusão, aparece como provisório e efêmero, como crer que alguém porte a verdade acabada das leis termodinâmicas, das regras de acentuação, dos reinos vegetal e mineral?

Então emerge a questão tantas vezes formulada e repetida pelos educandos: para que aprender isso? E é difícil quem não blefe nessa hora, porque, de fato, a sociedade autolimpante – que descarta seus excessos na mesma velocidade que os produz – não reserva mais espaço para essa formação básica a todos, porque a homogeneidade está em crise, porque não se sabe mais onde empregar esse conjunto vasto de saberes que cada disciplina exige.

Mas essa situação não significa, como apressadamente se poderia supor, que esses conhecimentos se tornaram obsoletos ou descartáveis. Na verdade, nunca foram tão necessários quanto hoje, numa sociedade competitiva, em que o domínio da técnica e da tecnologia se tornou imprescindível. Talvez os educandos devessem perguntar não pela finalidade de se aprender isso ou aquilo, mas pela forma como se aprende. Porque, na verdade, o conhecimento todo está aí, mas apresentado superficialmente, sem progressão histórica, sem pressupostos teóricos, sem sistematização. Basta zapear os canais, abertos ou fechados, para deparar com explicações sobre terremotos, aquecimento global, aceleradores de partículas, galáxias recém-descobertas, campos de concentração nazistas, código genético, pensadores filosóficos, regras gramaticais, enfim, uma infinidade de saberes descolados de sua linguagem própria e apresentados dentro de uma lógica de consumo hedonista. No caso, de informação.

Mas seriam essas informações, por acaso, formativas? Substituiriam o papel da escola formal? A resposta é negativa. E isso porque o papel da escola muitas vezes é mal interpretado. Não é sua finalidade, pelo menos não a única nem a mais importante, dar conta do conjunto de saberes que institui em seu currículo (não na sociedade atual). São eles pretextos para uma formação entendida em sua vertente mais profunda: formação para a vida, para a compreensão de si e de sua existência num espaço e num tempo; em poucas palavras, para o *amor fati* nietzscheano, o amor pelo próprio destino. Mas esse objetivo só será atingido se a escola for um repositório de modelos, se seu *modus operandi* revitalizar essa interrogação por si, se admitir a incerteza em seus processos, se apostar no encontro fortuito (Gusdorf, 1987), no acaso, na capacidade de escolha.

Aqui é importante uma ressalva: não se trata de tornar essa formação a finalidade *a priori* da educação. A formação proposta aqui não se fundamenta em nenhuma noção de natureza humana, humanismo ou necessidade moral. Pelo contrário, é justamente por não ter fundamento que essa formação torna-se uma escolha para a educação. Mais: uma escolha filosófica, pontual, numa sociedade autolimpante, aberta, plural, incapaz de apontar uma única direção. Toda prática social, educativa e existencial é artifício. Portanto, trata-se da escolha do melhor artifício, a aposta na escolha que melhor convém.

Feita essa ressalva, é possível entender, então, que o impasse vivido pela educação, sua crise de finalidade, está diretamente ligada ao fato de que se ancora, ainda, numa lógica curricular reprodutora dos valores da tradição moderna. Formar para a cidadania, para a compreensão da história, para o acúmulo de conhecimentos técnicos é decretar sua própria falência, uma vez que o modelo moderno, progressista ou revolucionário, faliu.

sujeito obsoleto

A modernidade viu, com Descartes, nascer o sujeito pensante, sujeito para o qual nada existe além de si e que, paradoxalmente, não está presente no objeto que investiga. Esse sujeito que subordina a realidade aos seus sistemas lógicos, fora dos quais nada pode ser pensado, se tornou obsoleto. Assim como todos os

sistemas que prendiam o homem em um conjunto organizado de referências, sob o qual se sujeitava.

Em quase todas as épocas, a grande característica do gozo foi a sua obscuridade. Era bem distinto o pequeno espaço do vinho do grande espaço do pão. E a realidade se dava aí, opondo os escravos confessos aos sensualistas (...). Aquele que se amarra ao pão não se satisfaz com o riso ou com as caricaturas. Ele se reconhece pelo seu vazio erótico, por sua fé às coisas estéreis e por sua seriedade. O poder é sério, o trabalho é sério, o pão é sério. O pão exige mãos, exige a forja, forma-se do trigo – que é trabalhado – e vai se encontrar com as grandes leis de quem se queima no forno. Dessas leis vem o seu recato e a sua aversão ao gozo (Kodo, 2001: 24-25)

Com a abertura pós-moderna, o gozo, o hedonismo, torna-se uma prática comum, nada mais assegurando que o homem se sujeite ao que não seja sua escolha de prazer. “Ainda que seja somente uma tendência, tudo leva a crer que o gozo se ‘banaliza’, e por aqui se chega à antiga figura do orgasmo confusional” (Maffesoli, 2005: 24). Antiga figura que é Dioniso, portador de uma sensibilidade plural, tão rejeitada pelo sujeito prometeico que guardou a modernidade. O homem contemporâneo não quer mais amassar o pão que garantirá o vinho dos sensualistas. Recusando os velhos modelos, o educando deixa-se levar pela experiência sensorial – a música no fone de ouvido, os *sites* de relacionamento, a interação fragmentada e intermitente do *msn*, os exibicionismos eróticos das *webcams*, as festas *raves*, o consumo de álcool e drogas, enfim, práticas juvenis, hedonistas, que alguns sociólogos do cotidiano subordinam ao renascimento de Dioniso, retorno que torna o sujeito moderno obsoleto. Mas seria, de fato, Dioniso a melhor figura para representar os fenômenos sociais contemporâneos?

Lipovestky e Maffesoli divergirão quanto às suas sondagens do homem social pós-moderno, com o primeiro negando a leitura dionisíaca do segundo. Para Maffesoli (2005: 53), “Dioniso, que só se fazia sentir a *mezzo voce* quando do auge do maquinismo (o ‘privado’ no século XIX ou mesmo o romantismo), torna-se cada vez mais ruidoso. E assim se traduz, em nossos dias, o ressurgimento ou a concretização do movimento circular”.

Esse movimento circular retoma a noção nietzscheana de eterno retorno e explicaria a volta de determinadas figuras organizadoras do tecido societal. Na leitura de Nietzsche, a força apolínea funda-se na consciência e no autodomínio, enquanto a dionisíaca responderia pela sensualidade, pela crueldade, pela desordem. Na sociologia do cotidiano de Maffesoli, saímos do predomínio prometeico para o ressurgimento de Dioniso, ainda que sua força estruturante não atinja homogeneamente todos os segmentos da vida social.

A deambulação, o encontro, o azar objetivo, tudo isso dá conta também da iniciação pessoal, que faz de cada indivíduo um elemento de um grande conjunto coletivo. Essa perspectiva ultrapassa, a um só tempo, o subjetivismo psicologista e o objetivismo dos diversos positivimos. Uma dimensão impessoal do homem, aquém ou além do individual, é que pode nos introduzir na organicidade social e natural; é o que permite tornar preciso o que chamei de transcendente imanência, que estrutura a socialidade (Maffesoli, 2005: 55)

Com o conceito de sujeito coletivo, o sociólogo aposta numa “perda” do indivíduo num ser-conjunto, disperso em e representado por tribos, aderindo à efervescência, ao dispêndio, à negação do energetismo característico dos sistemas produtivos que reinaram sob o auspício de Prometeu.

Na contramão dessa leitura dionisíaca da socialidade contemporânea, Lipovetsky (2007: 215) propõe uma intensificação do individualismo:

O que se manifesta é menos uma realidade supra-singular do que uma estratégia pessoal, uma instrumentalização do grupo com fins de valorização e de afirmação de si. De resto, do que dependem os fenômenos de poliinclusão e o caráter instável, móvel, do neotribalismo a não ser, precisamente, da lógica do indivíduo dissociado, desligado, legislador de sua própria vida? Não é a evasão de si nas emoções e fusões coletivas que predomina, mas o *Homo Individualis* dispendo de si próprio até em sua autodefinição social.

Buscando traçar os contornos de uma sociedade de hiperconsumo, Lipovetsky chega ao turboconsumidor, que não consome mais por *status*, mas em busca de

satisfação emocional, prazer, felicidade. No entanto, em seu hiperindividualismo, esse turboconsumidor se vê desamparado, sujeito a ansiedades e frustrações, distante, portanto, dessa felicidade que busca por meio do consumo. Em constantes aproximações e afastamentos dos discursos vigentes em nossa época, o filósofo francês relativiza os extremismos em busca de uma visão equilibrada, em que a publicidade prometeica é contrabalançada pela busca de conforto na casa, em que a obsessão pelo desempenho tem sua contraparte na busca de bem estar, em que os desregramentos dionisíacos se regulam por um cuidado médico intensivo e uma sexualidade domesticada. Apontando os paradoxos de uma sociedade do hiperconsumo, Lipovetsky nega a proximidade de nossas práticas à figura dionisíaca:

Distribuidor de alegrias em abundância, Dioniso era o deus que incitava os homens a gozar à larga, a deixar-se levar, provando tanto os prazeres simples quanto os gozos da bacanal extática. E é precisamente esse *ethos* de alegria que nós redescobrimos, declaram seus novos apóstolos, insistindo na nova cultura cotidiana que presta um culto às sensações imediatas, aos prazeres do corpo e dos sentidos, às volúpias do presente. (...) Digamos com toda a clareza: a meu ver, não se poderia estar mais enganado no diagnóstico. Pois o que é que, em nossos dias, não está cercado de ameaças, de incertezas e de riscos? O emprego, o planeta, as novas tecnologias, a globalização, a vida sexual, a escolha dos estudos, as aposentadorias, a imigração, os 'subúrbios', quase tudo é suscetível de alimentar os sentimentos de inquietação (Lipovetsky, 2007: 237).

Essa insegurança que Lipovetsky quer ver alastrada no tecido social, no entanto, nos parece mais um impulso de reavivar o sujeito obsoleto que propriamente uma constatação do *espírito da época*. Que a prática social em sua totalidade não seja marcada por desregramentos constantes e disseminados, que o gozo tenha suas circunstâncias controladas, que o prazer do corpo e dos sentidos esbarre nos compromissos cotidianos com o trabalho são fatos visíveis e suficientemente difundidos para serem negados, mas daí a afirmar que não tenham força estruturante em nossas sociedades ocidentais parece-nos um equívoco. Os discursos blefatórios do sujeito obsoleto continuam, inegavelmente, presentes

na pós-modernidade, mas reservados a certas instituições que dependem desse mesmo discurso para continuar a operar. É o caso da política, cujo discurso soa pastiche e não é ouvido sequer pelos nobres colegas de congresso, preocupados em organizar suas farras. É o caso da educação e de sua estéril tagarelice.

Ainda para Lipovetsky (2007: 361):

a preocupação educativa e preparação para o futuro aumenta em razão de uma época dominada pela incerteza e pelo risco. A utopia do desabrochamento pessoal pode brilhar: isso não impede que permaneça inteira a exigência de educação, que passa necessariamente pelo acesso ao saber, pela imposição de conteúdos e métodos, por aprendizagens mais ou menos coercitivas. O ciclo da fé na permissividade e na espontaneidade subjetiva está encerrado. Uma página foi virada: estamos diante dos limites e das contradições do puro hedonismo.

De certa forma, Lipovetsky sintetiza bem o desejo conservador de retomar as rédeas do social pelo controle das referências – e a educação teria papel fundamental nisso –, mas essa aposta não nos parece ancorada em tendências contemporaneamente factuais. Mesmo porque essa *permissividade e espontaneidade subjetiva* nunca foi programa nem ação de nenhuma educação, fiel que sempre esteve aos seus ideais de homem e seu papel disciplinador. Enfim, se o turboconsumidor não é dionisíaco, tampouco podemos nos fiar nesse homem do equilíbrio que Lipovestky rascunha sem muita fé.

Portanto, se o sujeito moderno perdeu espaço na sociedade autolimpante sem que Dioniso ganhasse a cena, resta-nos, ainda, a alternativa de Gilbert Durand: o retorno de Hermes. Para Durand (1979: 226), a fração dionisíaca, expressa, por exemplo, por Nietzsche, faz parte da elite pensante dos decadentes do final do século XIX e não dá conta da pluralidade que marca, principalmente, o final do século XX (e podemos incluir o início do XXI). Mesmo a figura de Zaratustra, a despeito das alegações do próprio Nietzsche, estaria mais próximo de Hermes, como mensageiro, empunhando a águia e a serpente que remontam a *coincidentia oppositorum* do caduceu. O fato é que Hermes se apresenta como o deus da comunicação e da diferença entre os comunicantes, deus das encruzilhadas, arquétipo do sentido de toda linguagem.

Avançando em sua leitura, Durand (1979: 227) afirma a subsistência de três mitos em nossa cultura ocidental. O primeiro seria Prometeu, que norteia o progressismo titânico dos donos do poder, presente na esfera do instituído. O segundo é Dioniso, infiltrado na orgia dos *mass media*. E finalmente, o último e mais recente seria Hermes, presente entre os cientistas e poetas, enfim, entre os criadores, afeitos a uma razão hermesiana, que pensa os contrários sem apagá-los, expressando a coincidência dos opostos de todo paradoxo.

De certa forma, essa concepção durandiana dos mitos – entendidos aqui como estrutura de sensibilidade – que circulam em nossa época é muito mais solidária com a abertura pós-moderna, pois aceita em seu pensamento a pluralidade que nos caracteriza e faz com que sensibilidades diferentes convivam num mesmo indivíduo, de acordo com as situações vividas – e isso por meio do trajeto antropológico: troca incessante entre as pulsões subjetivas e as intimações sociais (Durand, 1997: 41).

A busca pelo aumento de produtividade, a fixação pelo desempenho, o desafio das metas, o tempo consumido no trabalho e medido por bônus, o emprego da qualidade total, a aferição do desempenho dos estudantes por meio de avaliações e vestibulares, o endurecimento do discurso conservador na educação, tudo isso mostra que Prometeu continua vivo, principalmente no discurso que emana do Poder e que necessita da permanência das estruturas modernas, ainda que seus princípios e fins estejam falidos. Por outro lado, há um infindável número de práticas hedonistas que atestam um tecido confusional, orgiástico, que busca a alegria das festas, dos excessos, o prazer de estar junto tão característico da sensibilidade dionisíaca. E mediando esses dois pólos, simultaneamente contrários e complementares, está Hermes, o deus que roubou o gado de Apolo, construiu a lira, empunhou o caduceu e instituiu o poder do ínfimo, do pequeno, o mito presente em todas as manifestações de comunicação, de comércio, de valorização do *domus*, de pluralização dos sentidos que caracterizam o tempo presente.

Se hoje a imprecisão, o incerto, incorporou-se ao discurso, é bom lembrarmos que Hermes prometeu a Zeus, quando flagrado em mentira, nunca mais mentir; contudo, não prometeu dizer a verdade, instaurando o equívoco, o dúbio, a coincidência dos opostos. Discurso sofisticado, é essa a tônica da voz pós-

moderna, que afirma por negativas e nega por concessões, voz que blefa diante de uma realidade que não pode mais ser dominada nem domesticada. Na verdade, nunca o pôde, mas o sujeito obsoleto sempre negou essa sua impotência, bem como tudo o que não se assentasse sob sua lógica racional.

Portanto, quando a educação procura olhar para o homem de hoje, não sabe bem dizer o que enxerga e se vê impossibilitada de formar o homem de amanhã, preferindo manter-se em sua estrutura conservadora, reproduzindo o discurso progressista de Prometeu e sonhando com o sujeito obsoleto que reinou de Descartes a Kant.

O fato é que, se a educação quiser resgatar sua tradicional destinação de formadora de mentalidades e sujeitos, de concepções de mundo e sensibilidades, de criadores e paisagens culturais, então terá não só que acompanhar as mudanças, que se dão em ritmo vertiginoso, vividas social e culturalmente, como se adiantar a elas. E, para isso, terá que aceitar a pluralidade de sujeitos que circulam por aí. Desde o sujeito pós-moderno, definido como celebração móvel formada e transformada constantemente pelas representações que os sistemas culturais dispõem (Hall, 2006: 13), até o sujeito pós-humano (Santos, 2002: 57-80), que aparece como *cyborg*, mistura de homem e tecnologia, que surgirá – de modo redentor ou apocalíptico, depende da leitura – para apagar as fronteiras entre carne e *chip*, aumentando a realidade com a incorporação de ambientes virtuais.

Assumir que o sujeito moderno, centrado na racionalidade e no equilíbrio, no domínio da natureza e iluminado pela ciência, tornou-se obsoleto é o primeiro passo para se apostar na redescoberta da finalidade que a educação deve buscar.

a aposta na escolha

A escola surge com o iluminismo e tem por finalidade apartar o jovem do mundo adulto para instrumentalizá-lo racionalmente a fim de que se emancipe e retorne a esse mesmo mundo preparado para ocupar o seu espaço e desempenhar o seu papel. No contexto burguês, trata-se da inserção no mercado de trabalho, da produção, da geração de riquezas. Não que a escola tenha por programa a

instrução ou profissionalização para esse mundo do trabalho, mas sim a produção de mentalidades conformadas aos objetivos desse mesmo mundo no qual os educandos se inserirão. Daí uma acentuada redução da valoração das disciplinas humanísticas em prol de um pragmatismo técnico.

A compreensão do mundo, do homem e de si só faz sentido se subordinada ao mundo do trabalho, com todo o imaginário que lhe serve de sustentação: uma moral comum (o trabalho dignifica o homem), uma célula social (a família), uma identidade individual (a profissão). Fora desse referencial, o homem é mau (todos os criminosos de todas as espécies), desajustado (o solteirão esquisito, por exemplo, ou o andarilho nietzschiano) ou improdutivo (o aposentado, o vadio, o boêmio etc.).

Desnecessário constatar que as ideologias perpassarão, com maior ou menor grau de conflito, essa estrutura, mas nem o viés progressista, reformador ou revolucionário terão como proposta sua ruína. E, no entanto, ela ruiu. Veio abaixo sem ruído, roída pela necessidade de expansão dessa mesma estrutura, que começou por transformar cultura em entretenimento, massificando-o para lucrar com sua indústria, passando pela escolarização de massa (tendo por necessidade, entre outras, o aumento de consumo e consumidores), até chegar à abertura de todas as fronteiras, momento que coincide com a falência do projeto moderno.

Mas se a sociedade abriu-se para o consumo desenfreado, a espetacularização da vida, a efervescência tribal, a escola permaneceu, feito uma estátua (Almeida, 2002), estagnada em sua ilusão utópica de promover a autonomia por meio do pensamento, condição *sine qua non* para a ação transformadora da realidade.

O equívoco que separa essa instituição de seus usuários vem crescendo: a escola é moderna, os alunos são pós-modernos; ela tem por objetivo formar os espíritos, eles lhe opõem a atenção flutuante do jovem telespectador; ela tende, segundo Condorcet, 'a extinguir os limites entre a porção inculta e a porção esclarecida do gênero humano', eles retraduzem essa intenção emancipadora em programa arcaico de subjugação e confundem, numa mesma rejeição de autoridade, a disciplina com a transmissão, o mestre que instrui com o mestre que domina (Finkielkraut, 1989: 148).

O tom de lamento indignado não esconde o olhar moderno e desencantado de quem o escreve, e subsidia tanto os reformadores, que veem na introdução da tecnologia o meio de corrigir a defasagem, quanto os conservadores, que pregam uma retomada de procedimentos punitivos e autoritários (como a instalação de câmeras de monitoramento, por exemplo) para garantir a eficiência da transmissão de seus programas curriculares.

Mas o que complexifica a crise da educação não é a tensão entre o que a escola programa e o desejo do aluno – o que seria, de resto, uma tensão própria no embate das gerações. O problema reside numa cisão esquizomorfa pulsando no cerne mesmo do mundo adulto, que se de um lado adere cada vez mais à cultura jovem, de outro exige uma formação mais intensa para o competitivo mundo do trabalho. Dioniso *versus* Prometeu.

Analisando *O Mágico de Oz*, Salman Rushdie (1997: 10) afirma que sua “força motriz é a inadequabilidade dos adultos, até dos bons adultos, e como a fraqueza deles força as crianças a tomarem as rédeas de seus próprios destinos e assim, ironicamente, transformarem-se também em adultos”. Quando os adultos não se reconhecem mais nos valores e referências que eles mesmos criaram, são as crianças que tomam conta do mundo. Os adultos se infantilizam (parques de diversão, *shoppings centers*, festas temáticas, coleções de miniaturas etc.) enquanto as crianças imitam os adultos, principalmente influenciando-os na decisão de compra e como porta-vozes do mundo digital e tecnológico.

No entanto, se, como afirma Finkielkraut (1989: 153), “o longo processo de conversão ao hedonismo do consumo operado pelas sociedades ocidentais culmina hoje na idolatria dos valores juvenis”, isso não significa que o sujeito obsoleto tenha sido riscado do mapa, mas sim que sobrevive no imaginário prometeico do mundo do trabalho. É como se houvesse um tácito acordo: para que a vida possa residir no hedonismo do consumo, tem-se que pagar o tributo do trabalho. Supérfluo dizer que uma esfera interpenetra a outra: que trabalho confunde-se com felicidade e que o lazer é cada vez mais regrado em função de uma eficiência da diversão. Mas não seria essa convivência de contrários justamente uma marca de Hermes? O fato é que a educação, como formação das novas gerações, e a escola, como instituição, vivem seu impasse em forma de crise de finalidade.

Assim como o pós-moderno não era finalidade para a modernidade, mas, pelo contrário, realiza-se na falência de seus projetos, de nada valeriam aqui receituários para salvar a educação ou ajudá-la a reencontrar seus objetivos. De uma forma ou de outra, a educação, seja formal ou não formal, sempre se encarrega de jogar para a frente o que herdou das antigas gerações, ainda que não o faça como se deseja. E difícil seria saber hoje que desejo é esse e quem o deseja – questões, aliás, que pela própria dinâmica multifacetada de nossa sociedade plural se mostram insolúveis. O caminho, portanto, seria o da aposta. A aposta na escolha.

De um ponto de vista filosófico, a questão da finalidade não se coloca como exceção, mas perpassa toda a existência. Nenhuma questão maior orienta minha existência, enquanto indivíduo, ou da humanidade, enquanto espécie. Disso resulta que toda finalidade, seja existencial ou educacional, está sempre circunscrita à convencionalidade, aos interesses da época, às circunstâncias da organização social. O problema da educação é justamente este, ter herdado uma estrutura voltada para o homogêneo, o coletivo, o homem-máquina da sociedade industrial, estrutura obsoleta que não dá conta da heterogeneidade necessária para formar o sujeito complexo, *homo sapiens demens* (Morin, 1999), que as circunstâncias e as convenções de nosso tempo incitam.

Porque se nas sociedades tradicionais, em que cada coisa está em seu lugar, a questão da escolha torna-se supérflua, uma vez que não há o que escolher, nas sociedades pós-modernas, em que a abertura das estruturas mobiliza trocas incessantes, a escolha é a única forma de o homem aparecer, emergir ao mundo, tráfegar pela superfície. E aqui, novamente de modo filosófico, o que menos importa é o que se escolhe, já que todas as escolhas se equivalem, mas o fato mesmo de escolher, o gesto, a aposta.

A aposta na escolha é o reconhecimento de que a educação pode valorizar o que é da ordem do ínfimo, do pequeno, da referência pessoal, da conversação, da diversão, do fortuito. E antes que a pedagogia do furor desfie sua indignação, é importante lembrar que esta aposta não é inteiramente nova, mas repercute o *képos* epicuriano, o jardim onde o filósofo passeava com seus discípulos, em agradáveis conversações sobre a vida, indiferentes aos distúrbios da *pólis*. Remete, também, à noção de possibilidade, como em Kierkegaard.

O ‘possível’ de Kierkegaard não remete a um juízo sobre o advir das coisas ou o sobrevir de um estado de coisas, mas caracteriza o *existir* do homem. A vida não é apenas *bios*, que tem seu movimento próprio do nascimento à morte. A vida do homem é *existência*, é relação com o mundo e com os outros; é preocupação com sua sobrevivência, é antecipação e projeto, desenvolvimento de um programa que está se escrevendo, saída fora de *si* da vida, é essa continuidade contrariada por descontinuidades, as das escolhas que é preciso efetuar o tempo todo. O existir é contingência absoluta: o existir não conhece outra necessidade a não ser a das escolhas exigidas por um existir livre sem determinação (Le Blanc, 2003: 48).

Diante do embate da existência individual com o mundo dado, cabe ao homem assumir suas escolhas. Se de um lado e *a priori* não somos responsáveis por nada, pois nascemos no mundo das contingências e do acaso – de onde a falta de fundamento de toda moral, que se exprime como convenção –, de outro somos solitariamente responsáveis por nossas escolhas, por ínfimas que sejam. Não porque exista um princípio de causalidade entre o que escolho e as consequências dessa escolha, mas porque devo assumir meu destino, a somatória dessas escolhas com o fortuito da existência – o que Nietzsche chamava de *amor fati*.

Dessa forma, a escolha é a única ação que instaura a minha existência individual, é a única instância de posse, de possibilidade, que me permite afirmar que algo é meu. No âmbito da educação, a escolha não se resume às possibilidades de carreira profissional, mas enraíza-se na própria trajetória do educando, em sua capacidade de escolher e assumir suas escolhas na existência. Porque o homem pode ser levado pelas contingências, pode realizar-se socialmente sem se assumir, flinando na superficialidade de um mundo plural e aberto, que não se constringe de afirmar uma liberdade que ele mesmo bloqueia e que, em última instância, é permanentemente ilusória. Dessa forma, apostar na escolha é estreitar esse mundo amplo de possibilidades-outras para um mundo criado de escolhas-nossas. Busca de individuação, caminho da criação de si.

No trajeto antropológico que constitui a experiência de todos os indivíduos, nessa troca constante entre o que há em nós e o que o mundo nos apresenta,

não há nenhum projeto a se realizar, nenhuma finalidade dada, nenhum modelo acabado de homem ou humanidade (conceitos sem concretude), mas as escolhas que fazemos dentre as possibilidades que se apresentam.

Nesse sentido, podemos evocar aqui Gusdorf (1987) e sua indagação sobre a finalidade do professor, que não está em enunciar a todos a verdade (conteúdo programático), mas fazer com que cada discípulo, se ele for um mestre à altura da acepção do termo, encontre sua própria verdade (e aqui essa característica subjetiva da verdade, verdade que vale apenas para quem a escolhe, é tributária do pensamento de Kierkegaard), ou seja, a educação reencontra seu objetivo se o educando dotar sua existência de um sentido expresso pelas suas escolhas e não pelas escolhas do professor.

Para concluir, caberia perguntar: em que momento a educação contemporânea, no seu processo contínuo de produção e circulação de sentidos, possibilita a escolha? Incapaz de escolher sobre sua própria finalidade, a educação se vê impossibilitada de formar o homem da escolha, relegando à sociedade autolimpante a tarefa economicamente rentável de oferecer um mundo de possibilidades para quem qualquer escolha é válida, justamente por se apresentar destituída de sentido.

Por fim, se o homem quiser, em uma existência desprovida de sentido (porque filosoficamente o é), escolher o sentido da sua existência, terá de encontrar o caminho por si só, uma vez que as nossas instituições, conformadas ainda ao projeto prometeico da modernidade, só estarão aptas a produzir sujeitos obsoletos. Pode parecer uma conclusão pessimista, mas na realidade seu objetivo é convidar à mudança. E para mudar, não são precisas reformas políticas nem necessariamente programáticas; depende da ação do professor, que pode fazer da sala de aula o jardim de Epicuro (espaço de conversação), de sua prática um aguçar de sensibilidades (por meio do acesso ao enorme legado de nossa cultura) e de seu objetivo a formação para a escolha (por meio de suas próprias referências). É só ter coragem de apostar.

pensamento trágico e pedagogia da escolha

O pensamento trágico aprova a existência incondicionalmente, razão pela qual não pode ser confundido com uma visão pessimista. Segundo as palavras de Nietzsche (1995: 118), o trágico é a “fórmula da afirmação máxima, da plenitude, da abundância, um dizer sim sem reservas, até mesmo ao sofrimento, à própria culpa, a tudo o que é problemático e estranho na existência”. Clément Rosset (1989a: 8) conceitua de maneira parecida: trágico é a “ligação entre a alegria de existir e o caráter trágico da existência”.

Desse modo podemos definir o trágico como “o que deixa mudo todo discurso, o que se furta a toda tentativa de interpretação: particularmente a interpretação racional (ordem das causas e dos fins), religiosa ou moral (ordem das justificações de toda natureza). O trágico é então o silêncio” (Rosset, 1989a: 65). É por isso que tal visão não pode ser confundida com uma inclinação pessimista, pois “recusa de saída todas as qualidades que foram, ao longo do tempo, mais ou menos vinculadas ao conceito de trágico: tristeza, crueldade, obscuridade, inelutabilidade, irracionalidade” (Rosset, 1989a: 66).

Aprofundando o pensamento trágico, podemos compreendê-lo como a expressão das ideias de nada, acaso e convenção.

Nada pode garantir a permanência de algo que, como expressou Schopenhauer (2004), desperta com o nascimento e se apaga com a morte. Portanto, a consciência

que atina para o nada que era antes de nascer, embora o mundo fosse, e para o nada que a espera, ainda que o mundo permaneça, tem a difícil escolha de aprovar uma existência sem princípio ou finalidade (escolha trágica), ou, não suportando tal visão, crer em algo que justifique a existência (escolha não trágica).

As referências para pensar o não trágico – ideologia, metafísica, religião etc. – partem da crença em algo que, por definição, não existe, é nada: “toda crença se definindo, não por um conteúdo, mas por um modo de adesão, é previsível que toda destruição de crença culminará na substituição por uma crença nova que reporá, sobre um novo pseudoconteúdo, uma mesma maneira de crer” (Rosset, 1989a: 45).

Essa impossibilidade de precisar o objeto da crença revela a própria insignificância do objeto, ou melhor, o fato desse conteúdo significar nada (todo sentido é dado imaginariamente). Esse dado nos leva a um segundo aspecto do pensamento trágico: a condição casual da existência.

É raro que [o acaso] seja manifestado sob uma forma precisamente explícita; em filósofos como Montaigne, Pascal ou Nietzsche, onde ele desempenha um papel ao mesmo tempo fundamental e silencioso, não aparece quase nunca com todas as letras. Pode acontecer entretanto que intervenha de maneira explícita. É o caso, por exemplo, em Lucrecio, que atribui ao acaso a paternidade de toda organização, a ordem não sendo senão um caso particular de desordem. Imperialismo inerente ao conceito de acaso: produzindo tudo, o acaso produz também seu contrário que é a ordem (donde a existência, entre outros, de um certo mundo, esse que o homem conhece, e que caracteriza a estabilidade relativa de certas combinações) (Rosset, 1989a: 96).

Morin (1999: 196-203) fixa bem essa relação entre ordem e desordem, afirmando que o primeiro olhar, do ponto de vista da história humana, foi o da desordem, a qual, contemporaneamente, torna-se muito mais rica, já que, além de seu polo objetivo (agitações, dispersões, colisões e as mais variadas instabilidades), comporta um polo subjetivo, que é o da relativa indeterminabilidade, ou seja, a incerteza. Teríamos, portanto, que aprender a pensar ordem e desordem, ou seja, trabalhar com o acaso. Sobre o acaso, a novidade que Morin (1970) interpõe é

de sua presença ou de seu reconhecimento relativamente recente por parte da ciência, que passa a compreender as atrações físico-químicas como organizações para compensar o acaso, já que o mundo está condenado ao acaso, a viver do acaso, a suportar o acaso.

É nesse sentido que podemos compreender o evolucionismo darwiniano: “é o acaso que cria a ordem” (Lestienne, 2008: 91), já que há um corte que se não gera independência ao menos sinaliza que há dois processos distintos na evolução. O primeiro é o da variação e o segundo o da seleção. Se para este, as circunstâncias são determinantes para a sobrevivência das espécies (o que, a rigor, em nada contraria o acaso), em relação à variação, segundo Darwin (*apud* Lestienne, 2008: 88), “uma mutação é *ao acaso* na medida em que a chance de que ela aconteça não é afetada pelo fato de poder ser útil à sobrevivência da espécie”. Em outras palavras, as variações proliferam-se ao acaso, embora umas permaneçam e outras não, por meio da seleção.

Isso equivale a dizer que não existe natureza como princípio gerador de existência, dotado de intenção, propósito, lei, razão ou finalidade, mas que a ordem é uma variação da desordem, uma convenção. Ou, em outras palavras, natureza e artifício não são opostos, mas outros nomes para convenção (Almeida, 2012; 2013). Entre as combinações possíveis para se gerar esta ou aquela condição existencial, algumas se realizam e permanecem, outras duram muito pouco, outras tantas sequer acontecem.

Se a existência é o reino da convenção, ou seja, dos encontros promovidos pelo acaso (o que é convergente com a noção de *clinamen*, de Epicuro), o mesmo ocorre com as convenções sociais, embora estas expressem um grau maior de complexidade.

O pensamento do acaso é assim conduzido a eliminar a ideia de natureza e a substituí-la pela noção de convenção. O que existe é de ordem não natural, mas convencional – em todos os sentidos da palavra. Convenção designa, com efeito, em um nível elementar, o simples fato do encontro (congregações que resultam em ‘naturezas’ mineral, vegetal ou outra; encontros que tornam possíveis as ‘sensações’). Em um nível mais complexo, de ordem humana e

mais especificamente social, convenção toma sua significação derivada, de ordem institucional ou costumeira (contribuição do acaso humano ao acaso do resto 'do que existe') (Rosset, 1989a: 101).

O sentido dessas convenções, os recortes, as relações, os significados possíveis, rechaçados, disseminados serão sempre de ordem imaginária. É, de fato, o imaginário – conjunto de imagens, mas também dinamismo gerador de sentido (Durand, 1997) – que irá organizar a compreensão disso que é da ordem do convencional.

O pensamento trágico, portanto, expressa-se com as noções de nada, acaso e convenção. O pensamento não trágico, na impossibilidade de refutar justamente o nada, o acaso e a convenção, se constituirá pela tentativa de estabelecer e estabilizar um princípio qualquer que servirá de premissa ou pressuposto para recusar a parte desagradável da realidade.

aprender a desaprender

A ideia de aprender pressupõe não só a aquisição de um certo saber, mas também a crença nesse saber, sua possibilidade de verdade. Não se trata aqui de fé religiosa, que pressupõe uma ausência de dúvida no que se apresenta como revelação divina, mas da crença que acompanha até mesmo o saber científico, em que a dúvida é o motor do método.

Nesse sentido, a educação requer o *sentimento* de crença na verdade do saber, de assimilação de conteúdos sobre fenômenos e objetos que correspondam à sua realidade. No caso da herança iluminista, a educação busca a conquista racional da autonomia e, por meio da escola, tratará de inculcar a crença nesses valores, principalmente pelo uso crítico da razão.

A educação trabalha com a crença no saber, logo em desfazer as dúvidas, ou levá-las para um lugar seguro, como o faz a ciência, que se permite questionar os resultados e os métodos empregados mas não a cientificidade de seus princípios e saberes. Como explicita David Hume (1973), no início da segunda parte da sua

Investigação sobre o entendimento humano, a crença está próxima da imaginação, mas, diferente desta, a crença é acompanhada de sentimento, o que a faz conceber um objeto de maneira mais viva, forte e estável. No caso da educação escolar, a própria (pre)disposição didática, somada aos demais rituais concernentes à prática do ensino, se encarrega desse sentimento que acompanha o saber em busca de *fixá-lo*, de torná-lo *estável*. Não se trata da busca de um saber provisório nem da problematização de determinados enunciados mas de um processo de aprendizagem que corresponde a um programa maior de *naturalização, interpretação e reconhecimento* do referencial (o mundo) a que esses conhecimentos aludem, como se fossem a expressão da verdade.

Já uma pedagogia da escolha só pode defender uma educação que questione a crença. Desfazer-se desse sentimento de verdade (crença) é talvez o grande desafio imposto à educação pela pedagogia da escolha, porque a educação só admite a escolha condicionada às variantes preestabelecidas pelos saberes que se referem a determinado fenômeno ou objeto (o mundo). Por isso também o longo processo de formação escolar, em que a despeito da importância dos conhecimentos ministrados se trabalha arduamente o desenvolvimento de determinados saberes/crenças.

Não se trata de um ceticismo absoluto, que apagaria todos os sentidos ou possibilidades de saber, mas de reconhecer o caráter simbólico do conhecimento, aquilo que Cassirer (1994) chamou de filosofia das formas simbólicas, que reconhece que a filosofia, a ciência, a religião e a arte são elaborações simbólicas do mundo, operam como uma mediação e não como a enunciação de uma verdade.

Portanto, a pedagogia da escolha, partindo do reconhecimento dessas formas simbólicas, opera na suspensão desse *sentimento* de crença que acompanha o saber. Em outras palavras, opera pela desaprendizagem, isto é, problematiza os referenciais e pressupostos usados para a construção da pretensa verdade. Conduz a dúvida até a raiz desse sentimento de crença, para que a dúvida suscite escolha.

Tal pedagogia considera a escolha o tema central dos fundamentos da educação, pois atribuir ao humano a possibilidade de escolher pressupõe que a educação é um processo dinâmico e inacabado de autoconstrução, de autoformação, distante, portanto, das concepções iluministas de autonomia e emancipação, pois

já não reduz o homem ao exercício de sua racionalidade, mas incorpora a parcela de irracionalidade que o caracteriza, segundo Morin (1973: 111), como *sapiens demens*.

A educação é, portanto, exercício de escolha, trajetividade que se inscreve na vida e a escreve, por meio de ações, emoções, imagens, símbolos, obras, sentidos etc. Nessa perspectiva antropológica, o homem é uma trajetória, projeta seu mundo, narra a si mesmo. E nessa narrativa, escolhe o sentido simbólico de sua existência, inscreve-se no mundo por meio do trajeto antropológico, das escolhas que faz entre sua subjetividade e as intimações do mundo objetivo (Ferreira Santos & Almeida, 2012: 153-154).

O ato de escolher presume um corte, uma separação, é o reconhecimento de que a totalidade, para nós, é impossível e inatingível, só podendo ser imaginariamente construída, pois estamos sempre atados a um ponto de vista, por mais que o olhar seja móvel. Assim, conhecimento é conhecimento de alguma coisa, construído em relação a um objeto, mas não de uma vez, como uma revelação, mas por meio de fragmentos, de instantes que se sucedem e partes que se relacionam. Conhecido um objeto, não sem ajuda do contexto, podemos reconhecê-lo, na relação das partes com o todo, mas também desaprendê-lo, seja na diferença de suas partes, seja no todo. O conhecimento é formado por sucessões de *olhares*, aproximações e distanciamentos, continuidades e rupturas, aprendizagens e desaprendizagens. É a continuidade dos reconhecimentos e a intensidade das emoções que possibilitarão a adesão da crença.

O primeiro movimento em direção ao conhecimento é sempre acompanhado da descrença. Não cremos ou não queremos crer de imediato. O objeto visto pela primeira vez causa desconfiança. No entanto, não passamos a crer porque ele se repete, mas porque conquista as opiniões, de modo que a crença não é efeito de uma decisão do sujeito, mas partilhada pelas opiniões.

Para exemplificar, podemos ir ao conto *O Segredo do Bonzo*, de Machado de Assis. A história narrada se passa em 1552, no reino de Bungo, China, e se inicia com a desconfiança que o narrador e Diogo Meireles nutrem sobre certos homens que explicavam, de acordo com sua ciência, a origem dos gafanhotos ou o princípio

da vida futura. As pessoas aglomeradas parecem crer no que o pretense sábio anuncia, menos pela veracidade de sua explicação que pelo compartilhamento das opiniões dos que circundam a figura social cuja autoridade de anunciar a verdade é reconhecida. O narrador e Diogo Meireles, no distanciamento das culturas, não reconhecem tal convenção, duvidam da autoridade do falante. Trazem desde o início as condições de contexto para reconhecer a mentira.

Assim, a cada passo do enredo, somos confrontados com mentiras evidentes, mas que no contexto passam por verdades. O enunciado para o fenômeno é assim expresso pelo narrador: “Considerarei o caso, e entendi que, se uma coisa pode existir na opinião, sem existir na realidade, e existir na realidade, sem existir na opinião, a conclusão é que das duas existências paralelas a única necessária é a da opinião, não a da realidade, que é apenas conveniente”. A existência real não precisa ser compreendida, não precisa de nós, de nosso saber, de nossa ciência, de nossa crença. Ela existe. Mas a existência imaginada, que existe na opinião mas não na realidade e que portanto *só pode existir na opinião*, essa é *necessária* para nós, pois nos define, define nossas convenções e, sobretudo, nossas crenças.

Em outras palavras, o que Machado diz é que pouco importa o objeto do conhecimento (se existe na realidade ou apenas na opinião), mas importa a crença que lhe acompanha. O conhecimento é, portanto, construído pela crença. A realidade, ainda que pareça como uma referência, em relação à qual testamos nosso conhecimento (princípio da ciência), é apenas conveniência. O real só é considerado se convier, num movimento posterior ao que se crê.

Etimologicamente, *crença* deriva do grego *doxa*, que pode ser livremente traduzido por *opinião*. Trata-se, portanto, da corriqueira atividade de se ter opinião, de crer num conhecimento, numa verdade. De forma ampla, o uso comum de *conhecer* já pressupõe que se *crê* no que é conhecido.

O processo de desaprendizagem pressupõe, como passo inicial, um distanciamento face ao objeto da opinião, para que seja visto por uma perspectiva diferente. É um processo de investigação, mas investigação às avessas, em que não se busca a “descoberta” da verdade, mas seu questionamento enquanto “verdade”. O objeto que acreditávamos conhecer passa a ser problematizado, questionamos nossa crença, abstermo-nos de nossas opiniões.

Para compreendermos esse movimento, podemos recorrer ao argumento de Rosset, que vê na desaprendizagem a perda da ideia de natureza:

Considerar o mundo independente da ideia de natureza significa generalizar uma experiência de desaprendizagem que a maioria dos poetas recomenda a todos que desejam reencontrar um contato “ingênuo”, ao mesmo tempo novo e original, com a existência (...). Esse efeito poético da desaprendizagem foi frequentemente interpretado filosoficamente como um acesso místico à essência do ser, uma espécie de contato imediato com uma intimidade do real confusamente representado como a verdade do ser. (...) Pode-se propor uma interpretação filosófica completamente diferente da desaprendizagem, a qual faz do artifício e do acaso, e não da natureza e da essência, o objeto do olhar poético. De acordo com essa segunda interpretação, a experiência da desaprendizagem limita-se à desaprendizagem, sem que se obtenha ou se procure uma visão pura do objeto habitualmente percebido através da rede de relações utilitárias e intelectuais. (...) o que principalmente é desaprendido na emoção poética é a ideia de natureza, isto é, a ideia de que qualquer existente deve e pode resultar de algum princípio (Rosset, 1989b: 49-51).

A título de exemplo, recorreremos aos postulados poéticos de Alberto Caeiro, heterônimo do poeta português Fernando Pessoa, que constituiu sua filosofia de vida a partir da negação de toda filosofia metafísica, habitou uma natureza desnaturalizada e defendeu uma *aprendizagem de desaprender*.

Em linhas gerais, Alberto Caeiro afirma que o homem não sabe mais ver o mundo pois o substituiu por ideias. A ideia de conjunto é um exemplo. O poeta descobre que não existe natureza, pelo menos não como “conjunto real e verdadeiro”, mas somente como “partes sem um todo”. Esse conhecimento das partes depende do olhar, da visão, do ponto de vista. As ideias não são vistas, precisam ser construídas, muitas vezes sem relação direta com a existência.

Depois de “desnaturalizar” a natureza, mostrando que ela não tem interior, não tem vontade, o poeta ensina que é preciso uma “aprendizagem de desaprender” para que aceitemos que o que vemos das coisas são as coisas, ou seja, que o mundo é superfície, é espetáculo, é aparência, que não há mistério ou sentido oculto e que uma coisa não significa outra (Almeida, 2011).

O mesmo poderia ser dito a respeito da pessoa. Não é objetivo da educação enquadrá-la num modelo prévio do que é ser humano, ser cidadão, ser profissional etc. A educação, quando muito, pode contribuir para que a pessoa torne-se o que ela é. Tal é a divisa nietzschiana de formação, tomada de empréstimo de Píndaro: “Torna-te o que tu és”.

Larrosa (2009: 42) lista outros termos correlatos, como “buscar-se a si próprio”, “formar-se a si próprio”, “cultivar-se a si próprio”, “conhecer-se a si mesmo” para estabelecer um itinerário nietzschiano em que a educação aparece não como um método a ser seguido de antemão, mas que o “chegar a ser o que se é” passa pela experiência, pela errância, pela admissão da impossibilidade de se conhecer:

O itinerário até o sujeito está por inventar, de uma forma sempre singular, e não pode evitar nem a incerteza nem os rodeios. Por outro lado, não é a razão que serve aqui de guia, pondo conscientemente as metas e os imperativos e prefigurando o caminho reto, mas, sim, os instintos, a força subterrânea (...) (Larrosa, 2009: 64).

Portanto, a educação no registro trágico – que equivale filosoficamente a pedagogia da escolha, aprendizagem de desaprender ou itinerário de formação – resume-se a dois principais objetivos: 1) pôr em evidência o real (sua condição trágica, insignificante, o acaso da existência), isto é, fazê-lo falar, dar expressividade poética, filosófica, tautológica, literária, simbólica, imaginária, estética etc. e 2) gozar a alegria da aprovação incondicional do real, ou seja, celebrar a existência inclusive em seus aspectos mais dolorosos, desagradáveis e indigestos, não porque haja algum tipo de prazer na dor, mas pela condição mesma de uma aprovação incondicional, que é, ao afirmar a vida, afirmá-la integralmente.

as três escolhas possíveis

Diante do trágico, há três escolhas existenciais possíveis, escolhas de ordem pedagógica, pois modificam o próprio modo como a vida é vivida. Ou se escolhe recusá-la integralmente, o que significa a opção pelo suicídio; ou se escolhe aprová-la provisoriamente, sob determinadas condições, o que significa opção pela ilusão; ou se escolhe aprová-la integralmente, escolha trágica, que aceita a existência como se apresenta, com sua efemeridade, instabilidade, insignificância, com seus artifícios, possibilidades, convenções, enfim, o que é dado a viver. E essa aprovação é já expressão da alegria de viver, do gozo de se saber, apesar de provisório, vivo. Capaz de, mesmo diante da pior realidade possível, ratificar o desejo de viver.

Ora, uma tal alegria existe e se experimenta cotidianamente sem o recurso a uma forma qualquer de justificativa (uma vez que cada uma dessas formas de justificativa é reputada, pela filosofia trágica, inconcebível e inacreditável). Donde a reversão trágica da problemática da carência humana de satisfação: o júbilo não falta aqui – ele é, ao contrário, *demasiado*. Nada pode dar conta dele; donde seu caráter inesgotável (que define bastante precisamente o espanto próprio do filósofo trágico: seu maravilhamento sendo que a alegria seja, não a dor). Inesgotável, pois nada, por definição, poderia jamais secar uma fonte que *nada* alimenta (Rosset, 1989a: 54-55).

Essa alegria irracional e injustificada não se confunde com uma visão otimista, cândida ou serena de mundo. Pelo contrário, aparece justamente no que há de pior: no caráter insignificante da vida.

No imaginário mitológico, encontram-se as mesmas três perspectivas: aprovação integral, aprovação condicional e negação da existência. “As primeiras ordens mitológicas, primitivas, são afirmativas, acolhem a vida como ela é. (...) A única maneira de afirmar a vida é afirmá-la até a sua raiz, até a base horrenda e podre. É esse tipo de afirmação que se encontra nos ritos primitivos” (Campbell, 2008: 32). A vida, aqui, é admitida em confluência com a morte, ou seja, num ciclo

contínuo de devoração e reprodução, de dilaceramento e aglutinação. A vida é presença horrenda, é carne que apodrece, boca que devora, corpo que cheira, que defeca, que libera seus humores, leite, sangue, lágrima ou esperma. É essa a matriz do mito de Dioniso. É essa constatação que Nietzsche reconhece como sabedoria trágica.

Ainda segundo Campbell (2008: 32-33), por volta do século VIII a.C ocorre uma inversão. Surgem mitologias de retiro, recusa, renúncia, enfim, negação da vida. Embora não incentivem o suicídio, orientam os homens para que recusem comer qualquer coisa que pareça viva. O objetivo é abandonar o desejo de viver.

O terceiro sistema mitológico inicia-se entre os séculos XI e VII a.C e crê na possibilidade de transformação do mundo. “Por meio de orações, boas ações ou outro ato, é possível mudar os princípios básicos, as precondições fundamentais da vida. Você afirma o mundo na condição de que ele siga a sua concepção de como deve ser” (Campbell, 2008: 34).

Prevalece, na história ocidental, esse terceiro conjunto de mitologias, que aprova condicionalmente a vida. Isso não significa que as duas outras perspectivas estejam ausentes, mas têm exercido menos influência, ainda que a afirmação incondicional da vida esteja presente em diversas obras, como as de Montaigne, Gracián, Nietzsche, Clément Rosset e Machado de Assis. Embora diversas quanto aos propósitos e formulações, guardam em comum a mesma constatação da *fatalidade* da vida e de uma espécie de alegria de viver, que valoriza o presente, a ocasião, as pequenas escolhas cotidianas que decorrem da escolha existencial da aprovação.

Como conclusão, observamos que a pedagogia da escolha reflete os processos formativos sob a perspectiva do pensamento trágico: primeiramente, é preciso que se permita que o trágico seja pensado, visto, (re)apresentado, em vez de escondido, negado ou duplicado; em segundo lugar, é preciso que as três perspectivas mitológicas que fazem parte de nossa história cultural sejam seriamente consideradas como três atitudes diante da existência e, principalmente, da própria vida; finalmente, há que se reconhecer a participação criativa e interpretativa do homem na circulação dos bens simbólicos que perfazem a cultura. Isso significa

que criamos sentidos para nossa existência ou nos apropriamos de certos sentidos ou narrativas disponíveis para que nos compreendamos ao compreender o mundo (Ricoeur, 1988).

Essa valorização da trajetória existencial, da jornada interpretativa, da educação da escolha, da narração de si, do trajeto antropológico, passa pela experiência da aprovação.

bibliografia

- A História secreta do golpe que não houve** (1963). Rio de Janeiro/São Paulo: Desfile – Jornal da Semana, n.o 7, 19 de outubro.
- ALENCAR, Francisco; CARPI, Lúcia & RIBEIRO, Marcus Venício (1981). **História da Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2ª ed.
- ALMEIDA, Rogério de (2002). *O Corpo e a estátua: contradanças da educação na Pós-modernidade*. In: ALMEIDA, Rogério de; DIAS, Alexandre. **Metamorfopsia e Educação: hiatos de uma aprendizagem real**. São Paulo: Zouk.
- ALMEIDA, Rogério (2011). **O Criador de Mitos: imaginário e educação em Fernando Pessoa**. São Paulo: Educ.
- ALMEIDA, Rogério de (2012). “Artifício e Natureza: a multiplicidade dos modos de existência”. In: PAGOTTO-EUZÉBIO, Marcos Sidnei & ALMEIDA, Rogério de (Orgs.). **Sobre a Ideia do Humano**. São Paulo: Képos. pp. 73-87.
- ALMEIDA, Rogério de (2013). “Notas sobre os conceitos de Natureza e Cultura”. In: SANCHES, Janina; ALMEIDA, Rogério de; SAURA, Soraia Chung (Orgs.). **Interculturalidade, Museu e Educação**. São Paulo: Laços. pp. 74-95.
- ALMEIDA, Rogério de (2009). *Fernando Pessoa e a Educação do Imaginário*. In: THOMAZ, Sueli B. (org.) **Imaginário, Educação e Cultura Escolar**. Rio de Janeiro: Rovel.
- ALVES, Márcio Moreira (1968). **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa.
- ANDERSON, Perry (1999). **As Origens da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar.

-
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda (1989). **História da Educação**. São Paulo: Moderna.
- ARELARO, Lisete R.G. (2007). *Compromisso e competência na gestão educacional: uma lição de Paulo Freire*. In: VALENTE, Ivan. **Paulo Freire Vive! Hoje, dez anos depois...** Brasília: Câmara dos Deputados, pp. 53-63.
- ARTIERES, Philippe (1998). **Arquivar a própria vida**. Revista Estudos Históricos, Vol. 11, No 21.
- AUGÉ, Marc (1997). **Por uma Antropologia dos Mundos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- AZANHA, José Mário Pires (1979). **Democratização do Ensino: Vicissitudes da idéia no ensino paulista**. Revista da Faculdade de Educação da USP, 5.
- AZEVEDO, Fernando (1976). **A Transmissão da Cultura**. São Paulo: Melhoramentos/INL/MEC.
- BACHELARD, G. (1989a). **A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação material**. São Paulo: Martins Fontes.
- BACHELARD, Gaston (1989b). **A Chama de uma Vela**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- BACHELARD, Gaston (1996). **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes.
- BANCAL, Jean (1984). **Proudhon: pluralismo e autogestão – os fundamentos**. Brasília: Novos Tempos Editora.
- BASTIDE, Roger (1980). **Brasil, terra de contrastes**. Rio de Janeiro: Difel, 10ª. ed.
- Batismo de Fogo de Brasília: Motim de Sargentos visto de perto** (1963). Rio de Janeiro/São Paulo: Desfile – Jornal da Semana, n.o 3, 21 de setembro.
- BAUDRILLARD, Jean (1991). **A Sociedade de Consumo**. Lisboa, Edições 70.
- BERDYAEV, Nikolay (1931). **Onaznachenii chelovyeka: Opit paradoksal'noy etiki** [Da destinação do Homem: Ensaio de Ética Paradoxal].
- BERDYAEV, Nikolay (1936). **Cinq Meditations sur L'Existence: solitude, société et communauté**. Paris: Fernand Aubier, Éditions Montaigne.
- BERDYAEV, Nikolay (1957). **Autobiografía Espiritual**. Barcelona: Luis Miracle Ed.

-
- BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.
- BRASIL (1996). **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL (2001). **Lei Nº 10.172**, de 9 de janeiro: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- BRASIL (2014). **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira (1998). **Tornar-se Professora Coordenadora Pedagógica na escola pública: análise de um processo de formação contínua**. São Paulo: PUC, Dissertação de Mestrado.
- BRUNO, Lúcia E. N. B (2004). **Tese de Livre Docência: estudo sobre poder, ideologia, trabalho e educação**. São Paulo: FEUSP.
- CACCIATORE, Olga Gudolle (1977). **Dicionário de Cultos Afro-Brasileiros**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CÁCERES, Florival (1980). **História da América**. São Paulo: Moderna.
- CAMPBELL, Joseph (2008). **Mito e Transformação**. São Paulo: Ágora.
- CAPITONI, Carmen (2003). **Flor eu (sentir) bonito crescer - ludicidade e corporeidade em crianças surdas**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, dissertação de mestrado.
- CAPRA, Fritjof (1989). **O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 8ª ed.
- CARDOSO, Elisabete Aparecida *et alli* (1983). **Os Livros Tradicionais de Currículo**. III Conferência Brasileira de Educação, Niterói.
- CARONE, Edgar (1975). **O Tenentismo**. São Paulo: Difel.
- CASSIRER, Ernst (1994). **Ensaio sobre o Homem: introdução a uma filosofia da cultura humana** (1944). São Paulo: Martins Fontes.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.o 45/72, 12 de janeiro de 1972.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. SÃO PAULO. Deliberação n.o 29/82, 22 de dezembro de 1982.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.o 06/86, 26 de novembro de 1986.

-
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Reflexões sobre a Educação Brasileira. Brasília: Senado Federal, 1992.
- CORTAZZO, Uruguay (2001). **Índios y Latinos: utopías, ideologías y literatura**. Montevideo: Vintén Editor.
- COUTO, Mia (2003). **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras.
- CRUZ E SOUZA (1923). **Obras Completas de Cruz e Souza – vol. I – Poesia**. Rio de Janeiro: Anuario do Brasil.
- CRUZ E SOUZA (1924). **Obras Completas de Cruz e Souza – vol. II – Prosa**. Rio de Janeiro: Anuario do Brasil.
- CUBERO, Jaime (1988). *As Idéias Força do Anarquismo*. In: **Curso Livre Anarquismo: Atualidade e Reflexão**. São Paulo: Centro de Cultura Social, pp. 04-08.
- CUBERO, Jaime (1997). **Razão e Paixão na experiência anarquista**. São Paulo: Libertárias (www.nu-sol.org/libertarias-4).
- CUNHA, Luis Antonio (1977). **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 2ª ed.
- CURY, Carlos R. J (2002). **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa: SP, jul. n. 116, pp. 245-262.
- DEBRUN, Michel (1996). **A idéia de auto-organização**. Coleção CLE 18, Campinas: pp. 3-23.
- DELEUZE, Gilles (s/d). **Nietzsche e a Filosofia**. Porto-Portugal: Editora Rés.
- DELEUZE, Gilles (1988). **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal.
- DEMO, Pedro (2008). **Avaliação Qualitativa**. Campinas - SP, Autores Associados.
- DURAND, Gilbert (1979). **Science de l'homme et tradition**. Paris, Berg International.
- DURAND, Gilbert (1994). **L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image**. Paris: Hatier. Tradução: Prof. Dr. José Carlos de Paula Carvalho e revisão técnica do Prof. Marcos Ferreira Santos para fins exclusivamente didáticos no CICE/Feusp.
- DURAND, Gilbert (1995). **A Fé do Sapateiro**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

-
- DURAND, Gilbert (1996). **Campos do Imaginário**. Textos reunidos por Danièle Chauvin. Lisboa: Instituto Piaget.
- DURAND, Gilbert (1997). **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes.
- DURAND, Gilbert (2000). **A Imaginação Simbólica**. Lisboa: Edições 70.
- EAGLETON, Terry (1993). **A Ideologia da Estética**. Rio de Janeiro: Zahar.
- EAGLETON, Terry (1998). **As Ilusões do Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar.
- ECO, Umberto (1985). **Pós-Escrito ao Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ELIADE, Mircea (1995). **O Conhecimento Sagrado de Todas as Eras**. São Paulo: Mercuryo.
- ENDERLE, Clarissa (2003). **A inclusão/exclusão no imaginário de uma portadora de visão subnormal: instaurando novos sentidos de educação**. Pelotas: UFP, dissertação de mestrado.
- ESPÍNDOLA, Luzmarina (2006). **Apro-fundamentos antropológicos da música: diálogos com a educação infantil**. São Paulo: FEUSP, Trabalho de conclusão de graduação em Pedagogia.
- FAUSTO, Boris (1970). **Revolução de 1930**. São Paulo: Brasiliense.
- FELIPE, Tanya Amara (2003). *A função do intérprete na escolarização do surdo*. In: **Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões**. Rio de Janeiro: INES – Divisão de Estudos e Pesquisas, II Congresso Internacional do INES, pp. 87-98.
- FERRARO, Alceu Ravanello (2008). **Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?** São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, v.34, n.2, maio/ago.
- FERRAZ, Ângela (2001). **Educação continuada de professores: um estudo das políticas da secretaria municipal de educação de Campinas – 1983/1996**. Campinas: UNICAMP, dissertação de mestrado.
- FERREIRA, Roberto Martins (2005). **Organização e Poder: análise do discurso anticomunista do exército brasileiro**. São Paulo: Annablume.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (1998). **Práticas Crepusculares: Mytho, Ciência e Educação no Instituto Butantan – Um Estudo de Caso em Antropologia Filosófica**. São Paulo: FEUSP, Tese de doutoramento, ilustr., 2 vols.

-
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2000). *Música & Literatura: O Sagrado Vivenciado*. In: PORTO, SANCHEZ TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS & BANDEIRA (Orgs.). **Tessituras do Imaginário: Cultura & Educação**. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 57-76.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2001). *Theanthropos: O Humano Sagrado e o Sagrado Humano*. In: Votre, S. (org.) **Imaginário & Representações Sociais em Educação Física, Esporte e Lazer**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, pp. 125-146.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2002a). **A Cultura das Culturas: Mytho e Antropologia da Educação**. Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, v. 11, n. 18, pp. 135-152.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2002b). *Utopía y Ucronía en Cuba: no es perfecta mas se acerca a lo que simplemente soñé*. In: FERREIRA-SANTOS, M. **Imagens de Cuba: a esperança na esquina do mundo**. São Paulo: Editora Zouk.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2002c). *Sangoma: Um Presente Sagrado da Tradição Zulu*. In: CATANI, A.M.; PORTO, M.R.S. et al. (org.) **Negro, Educação & Multiculturalismo**. São Paulo: Panorama, 23-50.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2003a). **A Pequena Ética de Paul Ricoeur nos caminhos para a gestão democrática de ensino: refletindo sobre a supervisão, a diretoria de ensino e a escola**. Suplemento Pedagógico Apase, v. II, n° 11:1-6.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2003b). **Mitohermenêutica de la Fiesta en Ameríndia: diálogos con la Ancestralidad**. Bilbao: Jaia eta Sozietatea, Arte eta Kulturako IV, Topaketak, Euskal Herriko Unibertsitatea.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2004a). **Crepúsculo do Mito: Hermenêutica e Antropologia da Educação em Euskal Herria e Ameríndia**. São Paulo: FEUSP, tese de livre-docência.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2004b). **A Sacralidade do Texto em Culturas Oraís**. Diálogo – revista de ensino religioso, IX, 35:14-18, agosto.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2004c). *Fiestas & Educação Ancestral em Ameríndia: um exercício mitohermenêutico*. In: PERES, L.M.V. (org.) **Imaginário: o “entresaberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: Editora da UFPel, pp. 39-69.

-
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2005a). **Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi**. São Paulo: Editora Zouk, 2a. ed.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2005b). **Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku**. In: SECAD/MEC. (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.o 10.639/03. Brasília: MEC, pp. 205-229.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2008). **Cantiga leiga para um rio seco: mito e educação**. São Paulo: Suplemento Pedagógico APASE, Aprendizagem e Escola, ano IX, n.o 23, abril, pp. 5-8.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos & ALMEIDA, Rogério de (2012). **Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética**. São Paulo: Képos.
- FERRER, Francisco (1912). *La educación libertária*. In: HOROWITZ, Irving Louis (org.) (1979). **Los anarquistas – 2. La Práctica**. Madrid: Alianza Editorial, 2ª.ed.
- FÉTIZON, Beatriz (2002). **Sombra e Luz: o tempo habitado**. São Paulo: Editora Zouk.
- FINKIELKRAUT, Alain (1989). **A Derrota do Pensamento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FLICKINGER, Hans-Georg & NEUSER, Wolfgang (1994). **Teoria de Auto-Organização: as raízes da interpretação construtivista do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Coleção Filosofia 16.
- FONSECA, João Pedro; NASCIMENTO, F.J. & SILVA, J.M. (1995). **Planejamento educacional participativo**. Revista da Faculdade de Educação, v.21, n.1:79-112, jan-jun.
- FONSECA, José (1848). **Diccionario da lingua portugueza**. Paris/Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.
- FOUCAULT, Michel (2006). **Ditos e Escritos – Vol. V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FRANZOI, Naira Lisboa (2003). **Da Profissão como Profissão de Fé ao “Mercado em Constante Mutação”: Trajetórias e Profissionalização dos Alunos do Plano Estadual de Qualificação do Rio Grande do Sul (PEQ-RS)**. Campinas: UNICAMP, Tese de Doutorado.
- FREINET, Celestin (1987). **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes.

-
- FREIRE, Paulo (1987). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1993). **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1997). **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Vozes.
- FREIRE, Paulo (2000). **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora da UNESP.
- FREIRE, Paulo (2001). *Carta de Paulo Freire aos professores*. In: **Dossiê Educação USP**. Estudos Avançados, 15 (42), pp. 259-268.
- FREITAG, Bárbara (1986). **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 6ª ed.
- FREITAG, Bárbara (1987). **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez.
- Goulart toma rumo desconhecido e o Brasil volta à normalidade – Festa da Vitória leva às ruas 1 milhão de pessoas** (1964). Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 03 de abril.
- Governo baixa ato institucional e coloca Congresso em recesso por tempo ilimitado** (1964). Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 14 de dezembro.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira (1998). **A gestão educacional na intersecção das políticas federal e municipal**. Revista da Faculdade de Educação, v.24, n.2: 29-50, jul-dez.
- FREUD, Sigmund (1974). **O mal-estar na civilização**. Vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago, Ed. Standard Brasileira das Obras Completas, pp. 81-171.
- FRICKE, Ron (1992). **Baraka** (Benedição, em sufi). Inglaterra: Magidson Film/Laurentfilms.
- GALVÁN, Edilberto Cervantes (1996). *Las innovaciones educativas con jóvenes y adultos em el Estado de Nuevo Leon*. In: OSORIO, Jorge & RIVERO, José (orgs.). **Construyendo la modernidad educativa em América Latina: nuevos desarrollos curriculares em la educación de personas jóvenes y adultas**. Lima: OREALC-UNESCO, CEAAL & Tarea, pp. 311-319.
- GENTILI, Pablo (2009). **Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente em América Latina a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos**. Revista Iberoamericana de Educación, n.o 49, pp.19-57.

-
- GRAMSCI, Antonio (1916). *Socialismo e Cultura. Il Grido del Popolo, 29 de janeiro de 1916*. In: PICCONE, Pedro Celso Uchoa Cavalcanti (org.) (1979). **Convite à leitura de Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Achiamé.
- GRAMSCI, Antonio (1985). **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 5ª. ed.
- GUIRALDELLI JR., Paulo (1992). **História da Educação**. São Paulo: Cortez.
- GUSDORF, Georges (1953). **Mythe et Métaphysique**. Paris: Flammarion Éditeur.
- GUSDORF, Georges (1979). **Progressos e Impasses da Liberdade**. São Paulo: Editora Convívio.
- GUSDORF, Georges (1987). **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes.
- HALL, Stuart (2006). **A identidade cultura na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A.
- HARVEY, David (2007). **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola.
- HUME, David (1973). **Investigação sobre o Entendimento Humano**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.
- IANNI, Octávio (1975). **O Colapso do Populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- ILLICH, Ivan (1973). **A sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Anuário Estatístico do Brasil. Ano II, 1936.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Anuário Estatístico do Brasil. Ano VII, 1946.
- Jango: a solução sem extremos** (1963). Rio de Janeiro/São Paulo: Desfile – Jornal da Semana, n.o 8, 26 de outubro.
- JORNAL DO BRASIL (1991). **Edição do Centenário**. Rio de Janeiro: 07 de abril.
- JUNG, Carl Gustav (1995). **Sonhos, Memórias, Reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 17a. ed.
- KODO, Louis L (2001). **Blefe: o gozo pós-moderno**. São Paulo: Zouk.
- KOSHIBA, Luiz & PEREIRA, Denise Manzi Frayze (1980). **História do Brasil**. São Paulo: Atual, 3ª ed.

-
- KUMAR, Krishan (1997). **Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Zahar.
- LAMOUNIER, Bolívar (1989). **Terá o Brasil um governo legítimo e estável em 1990?** In: *100 Anos de Eleições Presidenciais*. Jornal O Estado de São Paulo: Suplemento Cultura n.o 483, 28 de outubro.
- LARROSA, Jorge (2009). **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica.
- LEI FEDERAL n.o 4024/61, de 20 de dezembro de 1961.
- LEI FEDERAL n.o 5692/71, de 11 de agosto de 1971.
- LEI FEDERAL n.o 7044/82, de 18 de outubro de 1982.
- LEME, Paschoal (1985). **Depoimento**. *Revista Ande*, 9.
- LESTIENNE, Rémy (2008). **O Acaso Criador: o poder criativo do acaso**. São Paulo: Edusp.
- LIBÂNEO, José Carlos (1985). **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola.
- LIPOVETSKY, Gilles (1994). **O Crepúsculo do Dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos**. Lisboa: Dom Quixote.
- LIPOVETSKY, Gilles (2007). **A Felicidade Paradoxal: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo: Companhia das Letras.
- LISPECTOR, Clarice (1972). **Paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Editora Sabiá, 3ª. Ed.
- LISPECTOR, Clarice (1973). **Água Viva**. São Paulo: Círculo do Livro.
- LOPES, Eliane M. Teixeira (1983). **O Escolanovismo: Revisão Crítica**. São Paulo: Loyola.
- LUCKESI, Cipriano Carlos (2008). **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez.
- LYOTARD, Jean-François (1986). **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olímpio.
- LYOTARD, Jean-François (1996). **Moralidades Pós-Modernas**. Campinas: Papirus.
- MACHADO, Christina Matta (1969). **As Táticas de Guerra dos Cangaceiros**. Guanabara: Laemmert editora.
- MAFFESOLI, Michel (1981). **A Violência Totalitária: ensaio de antropologia política**. Rio de Janeiro: Zahar editores.

-
- MAFFESOLI, Michel (1998). **Elogio da Razão Sensível**. Rio de Janeiro: Vozes.
- MAFFESOLI, Michel (2003). **O Instante Eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. São Paulo: Editora Zouk.
- MAFFESOLI, Michel (2005). **A Sombra de Dioniso: contribuição a uma sociologia da orgia**. São Paulo: Zouk.
- MAKEBA, Miriam (1988). **Sangoma**. New York: Imaginary Entertainment.
- MALATESTA, Errico. **Pensiero e Volontá**. Roma, 27 de dezembro de 1913.
- MARCUSE, Herbert (1968). **Eros e Civilização: Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MARCUSE, Herbert (1982). **A Ideologia da Sociedade Industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 6ª. ed.
- MARTINS, Angela Maria (2002). **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito**. Caderno de Pesquisas, São Paulo: n. 115, Mar.
- MATURANA, H. & Varela, F. (1997). **De Máquinas e Seres Vivos – Autopoiese: a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª ed.
- MATURANA, Humberto (1999). **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- MAURICE, Marc; SELLIER, François; SILVESTRE, Jean-Jacques (1987). **Política de educación y organización industrial en Francia y en Alemania: aproximación a un análisis societal**. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1971). **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1975). **O Olho e o Espírito**. In: *Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1992). **O Visível e o Invisível**. São Paulo: Editora Perspectiva, 3a. ed.
- MARTINS, Mirian Celeste; PISCOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles (1998). **Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer a arte**. São Paulo: FTD.
- Militares depõem João Goulart e tomam poder** (1964). Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 2 de abril.

-
- MONDOLFO, Rodolfo (1967). **Problemas de Cultura e Educação**. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- MONDOLFO, Rodolfo (1972). **Sócrates**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 3ª. Edição.
- MORIN, Edgar (1970). **Journal de Californie**. Paris: Éditions du Seuil.
- MORIN, Edgar (1973). **O paradigma perdido: a natureza humana**. Lisboa: Europa-América.
- MORIN, Edgar (1988). **Utopias Revisitadas**. In: *Utopia*. Rio de Janeiro: Grupo Utopia, primavera, n.o 1.
- MORIN, Edgar (1999). **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil.
- MORIN, Edgar. (org.) (2001). **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MOUNIER, Emmanuel (1961a). *Anarchie et Personnalisme (1937)*. In: **Oeuvres de Mounier: 1931-1939**. Paris: Éditions du Seuil.
- MOUNIER, Emmanuel (1961b). *La Révolution personnaliste et communautaire (1934)*. In: **Oeuvres de Mounier: 1931-1939**. Paris: Éditions du Seuil.
- NAÇÕES UNIDAS (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro.
- NAGLE, Jorge (1974). **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU.
- NAYCHAPI, Tzamarenda (2004). **Ancestral e universal**. Entrevista a Eduardo Geraque. São Paulo: Informativo Agência FAPESP, 02/07/2004.
- NERUDA, Pablo (1980). **Confesso que vivi**. São Paulo: Círculo do Livro, 8ª. ed.
- NIETZSCHE, Friedrich (1983). **Nietzsche: Obras Incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores.
- NIETZSCHE, Friedrich (1995). **Ecce homo. Como alguém se torna o que é**. São Paulo: Companhia das Letras.
- NIETZSCHE, Friedrich (1998). **Genealogia da Moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras.
- NIETZSCHE, Friedrich (2001). **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras.

-
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró (1981). **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Moraes.
- OLIVEIRA, Eduardo (2003). **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, Ibeca.
- OLIVEIRA, Louis J. P (1999). **A paisagem pós-moderna: em torno do professor**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP.
- ONFRAY, Michel (1995). **A Escultura de Si: a moral estética**. Rio de Janeiro: Rocco.
- ONFRAY, Michel (2008). **Contra-história da Filosofia. Vol. 1 – As sabedorias antigas**. São Paulo: Martins Fontes.
- ORTIZ, Renato (1978). **A Morte Branca do Feiticeiro Negro**. Petrópolis: Vozes.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés (2005). **Sensus (razón afectiva) – por una filosofía latina**. Antropos Venezuela, año XVI, 2, 31, pp. 03-16.
- PALMÉRIO, Mário (1973). **Vila dos Confins**. Rio de Janeiro: José Olympio.
- PARO, Victor (1996). **Por Dentro da Escola**. São Paulo: Xamã.
- PARRINDER, Geoffrey (1967). **African Mythology**. London: Paul Hamlyn.
- PASCAL (2005). **Pensamentos**. São Paulo: Martins Fontes.
- PESSOA, Fernando (1994). **Poemas de Ricardo Reis (Edição crítica de Luiz Fagundes Duarte)**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- PESSOA, Fernando (s/d). **Odes de Ricardo Reis**. Lisboa: Europa-América.
- PILETTI, Nelson (1988). **Ensino de 2.o Grau: Educação Geral ou Profissionalização**. São Paulo: EPU.
- PIMENTA, Selma Garrido (1986). **O 2.o Grau e a Democratização**. *BiMestre, revista do 2.o Grau – CENAFOR*, n.o 1, ano I.
- PINHO, Carlos Marques (1970). **Economia da Educação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Pioneira.
- POPPER, Karl R. (1989). **Em Busca de um Mundo Melhor**. Lisboa: Editorial Fragmentos, 2a. ed. rev. Ampl.
- PORTO, SANCHEZ TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS & BANDEIRA (Orgs.) (2000). **Tessituras do Imaginário: Cultura & Educação**. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP.

-
- Quantas crises aguenta o país** (1963). Rio de Janeiro/São Paulo: *Desfile – Jornal da Semana*, n.o 5, 5 de outubro.
- READ, Herbert (1978). **La Filosofía del Anarquismo**. Barcelona: Triangle Edicions.
- RIBEIRO, Guilherme W (2000). **Paradigmas Constitucionais**. Revista de Informação Legislativa, Brasília, v. 148, pp. 251-257.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos (1989). **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. São Paulo: Cortez, 9ª ed. rev. e ampl.
- RIBEIRO, Ronilda (1996). **Alma Africana no Brasil. Os Iorubas**. São Paulo: Oduduwa.
- RICOEUR, Paul (1988). **Interpretação e Ideologias** (org. de Hilton Japiassú). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- RICOEUR, Paul (1992). **Abordagens (Approches) da Pessoa**. Rio de Janeiro: *Revista Filosófica Brasileira*, vol. V (1), 11-24, junho.
- RICOEUR, Paul (2000). **Amor y justicia**. Madrid: Caparrós Editores, Colección Esprit, 2ª. ed.
- RICOEUR, Paul (2001). **O Passado tinha um futuro**. In: Morin, E. (org.) *Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- ROMANELLI, Otaíza Oliveira (1988). **História da Educação Brasileira (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 10ª ed.
- ROSA, João Guimarães (1985). **Desenredo**. In: *Tutaméia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ROSSET, Clément (1989a). **A lógica do Pior: elementos para uma filosofia trágica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.
- ROSSET, Clément (1989b). **A Anti-Natureza: elementos para uma filosofia trágica**. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo.
- RUSHDIE, Salman (1997). **O Mágico de Oz**. Rio de Janeiro: Rocco.
- SÁEZ, Oscar Calavia (1996). **Fantasma Falados: Mitos e mortos no campo religioso brasileiro**. Campinas: Editora da UNICAMP.
- SANCHEZ TEIXEIRA, M. C. (1990). **Antropologia, Cotidiano e Educação**. Rio de Janeiro: Imago Editora.

-
- SANTOS, Jair Ferreira dos (2002). **Breve, o pós-humano**. Rio de Janeiro/ Curitiba, Francisco Alves/Imprensa Oficial do Paraná.
- São Paulo adere a Minas e anuncia marcha ao Rio contra Goulart – “Gorilas” invadem o JB** (1964). Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 1 de abril.
- SÃO PAULO (2008). **Programa de Qualidade na Escola – Nota Técnica**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, março.
- SAUL, Ana Maria Avelã (2008). **Avaliação educacional**. RAES Revista de avaliação da educação superior. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, vol. 13, nº 3.
- SAVIANI, Dermeval (1986). **O Nó do Ensino de 2.o Grau**. *BiMestre, revista do 2.o Grau – CENAFOR*, n.o 1, ano I.
- SAVIANI, Demerval (1991a). **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 10ª ed.
- SAVIANI, Demerval (1991b). **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez.
- SAVIANI, Dermeval (1991c). **Pedagogia Histórico-Crítica : Primeiras Aproximações**. São Paulo: Cortez Editora.
- SCHOPENHAUER, Arthur (2004). **Metafísica do Amor. Metafísica da Morte**. São Paulo, Martins Fontes.
- SCHOEMAN, Stan (1983). **Eloquent beads, the semantics of a Zulu art Form**. *Africa Insight*, 13 (2).
- SERRES, Michel (1993). **Filosofia Mestiça : Le Tiers-instruit**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- SEVERINO, Antonio Joaquim (1983). **Pessoa e Existência: Iniciação ao Personalismo de Emmanuel Mounier**. São Paulo: Cortez Editora.
- SEVERINO, Antonio Joaquim (1986). **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU.
- SILVA, Anoni Ozaí da (1984). **História das Tendências no Brasil: Origens, Rachas e Propostas**. São Paulo: edição alternativa sem identificação.
- SILVA, Doris Accioly & MARRACH, Sonia Alem (orgs.) (2001). **Maurício Tragtenberg: uma vida para as ciências humanas**. São Paulo: Editora UNESP/FAPESP.

-
- SILVA, Martiniano J. (1987), **Racismo à Brasileira: Raízes Históricas**. Brasília: Thesaurus.
- SOARES, Magda & FAZENDA, Ivani (1992) (orgs.) **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez Editora.
- SOUZA, Newton Stadler (1970). **O Anarquismo da Colônia Cecília**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SOUZA SANTOS, Boaventura (1988). **Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna**. São Paulo: Revista Estudos Avançados, USP, 2 (2): 44-71, maio/agosto.
- SOUZA SANTOS, Boaventura (2003). **Suicídio Colectivo?** Revista Visão, Portugal: 20 de março.
- SPINOZA, Baruch de (1973). **Espinoza: Obras Escolhidas**. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores.
- STEINER, George (2005). **Lições dos Mestres**. Rio de Janeiro: Record.
- TEIXEIRA, Francisco M. P. & DANTAS, Jose (1979). **História do Brasil: da Colônia à República**. São Paulo: Moderna, 2ª ed.
- Tito chegou na hora H: Greve no Poder** (1963). Rio de Janeiro/São Paulo: *Desfile – Jornal da Semana*, n.o 4, 28 de setembro.
- TOBIAS, José Antonio (1972). **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Juriscredi.
- TOMASEVSKI, Katarina (2004). **Los derechos económicos, sociales y culturales: El derecho a la educación**. Naciones Unidas: E/CN.4/2004/45, Consejo Económico y Social, Comisión de Derechos Humanos (relatora especial sobre el derecho a la educación).
- TORRINHA, Francisco (1945). **Dicionário Latino-português**. Porto: Edições Marânus, 3ª. ed.
- TRAGTENBERG, M. (1976). **A Escola Como Organização Complexa**. In: Garcia, Walter. (org.) *Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, pp. 15-30.
- TWALA, Regina (1951). **Beadwork in the Zulu cultural tradition**. *African Studies*, 10 (3): 113-123.

-
- URUGUAY (2008). **Ley General de Educación n.o 18.437**. Montevideo: IMPO / Ministerio de Educación y Cultura.
- UTOPIA (1989). **Colônia Cecília: uma experiência de Autogestão**. Rio de Janeiro: Grupo Utopia, inverno, n.o 2, pp. 10-11.
- VALERIEN (1993), Jean. **Gestão da Escola Fundamental**. São Paulo: Cortez.
- VATTIMO, Gianni; ROVATTI: A. (eds.) (1988). **El Pensamiento Débil**. Madrid: Cátedra.
- VATTIMO, Gianni (1991). **A Sociedade Transparente**. Lisboa, Edições 70.

sites

Portal IDEB - Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 01/02/19.

Projeto Cala-Boca já morreu - <http://www.cala-bocajamorreu.org/>

Prova Brasil / Inep - Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/downloads>. Acesso em: 04/05/11.

Reprolatina - Disponível em: <http://www.reprolatina.org.br/site/html/atividades/homofobia.asp>. Acesso em 04/05/11.

UOL Educação - Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/10/04/escolas-e-colegas-sao-hostis-a-alunos-e-alunas-homossexuais-aponta-pesquisa.jhtm>. Acesso em: 16/06/14.



Este livro,
Antropológicas da educação 3ª edição,
do selo GALATEA,
utilizou as fontes tipográficas
Crimson Text e DIN Next LT Pro,
e foi terminado em fevereiro de 2019,
em São Paulo.



GALATEA FEUSP

GALATEA é um selo editorial, ligado à FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, dedicado à publicação online de trabalhos relacionados à Filosofia, História, Literatura, Cinema e Cultura, em sua interface com a Educação.

GALATEA se relaciona diretamente com as atividades do Grupo de Estudos Clássicos da FEUSP - **Paideuma**, e com o Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura - **Lab-Arte**.



GRUPO DE ESTUDOS CLÁSSICOS DA FEUSP

FEUSP

