

SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos publica artigos na área de educação, com ênfase em educação escolar e formação de professores de caráter teórico e/ou empírico.

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB,
n. 2. Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política
Educaional 5. Gestão Escolar.

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Universitária Salesiana

SÉRIE-ESTUDOS
Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.
Campo Grande-MS, n. 2, p. 1-270, 1995.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Universitária Salesiana

Chanceler: *Pe. Afonso de Castro*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitor Acadêmico: *Pe. Jair Marques de Araújo*

Pró-Reitor Administrativo: *Pe. Luilton Pouso*

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Publicada desde 1995

Editora Responsável

Mariluce Bittar (bittar@ucdb.br)

Conselho Editorial

Helena Faria de Barros

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Mariluce Bittar

Vicente Fideles de Ávila

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Celso João Ferretti - UNISO

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Fernando Casadei Salles - UNISO

Franck Bellemain (prof. convidado) - UFPE

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Jorge Nagle - UMC

José Luis Sanfelice - UNICAMP/UNISO

Luís Carlos de Menezes - USP

Manoel Francisco de Vasconcelos Motta - UFMT

Marcos Loureiro - UFG

Regina Tereza Cestari de Oliveira - UFMS

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Pareceristas

Organização do Dossiê "Educação Superior"

João dos Reis Silva Júnior

Marília Costa Morosini

Mariluce Bittar

Direitos reservados à **Editora UCDB:**

Direção: *Heitor Romero Marques*

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Rosilange de Almeida*

Revisão de Redação: *Dulcília Silva*

Versão e Revisão de Inglês: *Barbara Ann Newman*

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra* - CRB n. 1/757

Capa: *Helder D. de Souza e Miguel P. B. Pimentel (Agência Experimental de Publicidade)*

Av. Tamararé, 6.000

CEP: 79117-900

Fone: (67) 312-3377

e-mail: editora@ucdb.br

Jardim Seminário

Campo Grande - MS

Fone/Fax: (67) 312-3373

<http://www.ucdb.br/editora>

Sumário

Modernidade e pós modernidade.....	9
Sírio Lopes Velasco	
Prática histórico-crítica, um espaço vazio.....	17
José Erasmo Campillo	
Juventude universitária e participação: entender o marasmo.....	21
Otaviano Pereira	
Considerações sobre a educação informal no Brasil.....	41
Nívea Leite	
O professor e a transformação da realidade.....	51
Renê José Trentin Silveira	
A incipiente história do educador profissional no Brasil.....	67
Vicente Fideles de Ávila	
Expressão de menino: a arte como atividade mediadora do processo de construção da consciência, na prática educativa com adolescentes em privação de liberdade.....	73
Paulo Duarte Paes	
O currículo.....	81
Dáugima Maria dos Santos Queiroz	
Ieda Marques de Carvalho	
Maineide Zanoto Velasques	
A epistemologia em Michel Foucault.....	97
José do Nascimento	

Modernidade e pós modernidade*

Sírio Lopes Velasco

Doutor em lingüística pela Universidade Católica de Louvaina, Bélgica, lecionou na PUC/Porto Alegre-RS, na UNISINOS, São Leopoldo, RS, e atualmente é professor titular concursado na FURG-RS.

Apoyado em la tradición de la Historia de la Filosofía que refiere la discusión-opición entre los “antiguos” y los “modernos” situó la Modernidad como el período histórico del pensamiento (en especial, filosófico) que se abre en el siglo XVI, teniendo como figuras fundadoras a Francis Bacon y René Descartes y cuyo eventual fin está en discusión en esta conferencia a partir de la consideración del pensamiento auto-determinado Post-Moderno cuya aparición data los años 1970.

Habrà de notarse que Jurgen Habermas cuando se ocupa del discurso filosófico de los Modernos en el libro que lleva ese título (*Der Philosophische Diskurs der Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt, 1985; em português: *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Dom Quixote, Lisboa, 1990) define a partir de Max Weber la característica propia de la Modernidad como siendo la “diferenciación de las esferas de valor”,

de tal forma que las “cuestiones relativas a la verdad, las cuestiones relativas a la justicia y las cuestiones relativas al gusto pueden ser tratadas y desarrolladas según la lógica que em cada caso les es propia” (op. cit, versão em português, p. 114).

Com esta definição Habermas parece aludir al período iniciado explicitamente por las tres Críticas de Kant y ello se confirma cuando leemos que Habermas, analizando las ideas de Michel Foucault, dice que “con Kant se abre la época de la modernidad”, llamando al período que se sitúa entre el Renacimiento del siglo XVI y Kant “época clásica” (op. cit, p. 245).

Ahora bien, retomando las ideas de Martín Heidegger, quien dijera que “La época que designamos moderna... está determinada por el hecho del Hombre ser la medida y el medio del ente. El Hombre es lo subyacente a todo ente, o sea, a toda objetivación y representabilidad de los

* Trabalho apresentado na Semana de Filosofia da Universidade Católica Dom Bosco, em 25/10/1994, na cidade de Campo Grande/MS.

tiempos modernos, el subiectum" (Heidegger 1961, Vol. II, p. 61 citado por Habermas, op. cit, p. 132), es preciso entender que nuevamente estamos siendo remitidos a Descartes, en tanto que precursor de la filosofía trascendental kantiana. En efecto, después de afirmar que con Kant se abre la Modernidad, Habermas prosigue diciendo:

Luego que se quierabra el sello metafísico que garantizaba la correspondencia entre la lengua y el mundo, la propia función representativa de la lengua se transforma en un problema: el sujeto representante tiene que tornarse objeto para poder ver con claridad en el proceso problemático de la representación. El concepto de auto-reflexión es adoptado y la relación del sujeto representante consigo mismo se torna el único fundamento de las últimas certezas. (op. cit, p. 245).

A ese mismo auto-descubrimiento del sujeto (ahora bautizado pura y simplemente como "Hombre") identifica Foucault como característica distintiva de la Modernidad, pero ahora para referirse nuevamente a la época de Kant, cuando dice que "Antes del siglo XVIII el hombre no existía... Ciertamente podrá decirse que la gramática general, la historia natural, el análisis de las riquezas eran maneras de reconocer al hombre... pero no había conciencia epistemológica del hombre como tal " (los subrayados son de Foucault, "A Ordem das Coisas", Efm, 1971, p. 376, citado por Habermas, op. cit, p. 245).

Según Habermas, para Foucault "la Modernidad se caracteriza por una forma contradictoria y antropocéntrica de saber de un sujeto estructuralmente sobrecargado, un sujeto finito que se trasciende

en lo infinito"; un sujeto postulado por la filosofía de conciencia de forma tal que éste se halla duplicado y considerado "según dos aspectos contrarios, conforme el caso, e incompatible el uno con el otro". Esa contradicción pretende ser resuelta, según Foucault, por la forma moderna de saber, "determinada por la peculiaridad de una voluntad de verdad por la cual frustración es apenas un incentivo para una renovada producción del saber", siendo esta voluntad de verdad para Foucault "la llave de la relación interna que exist entre el ser y el poder" (op. cit, p. 246).

Y ahora es mi turno de notar que por estas palabras somos re-enviados a Francis Bacon, cuando éste en el Aforismo III de la Segunda Parte de *Novum Organum* dice: "La ciencia y el poder humanos vienen a ser lo mismo porque el ignorar la causa nos priva del efecto no es posible vencer la naturaleza más que obedeciéndola y lo que en la contemplación tiene el valor de causa viene a tener en la operación el valor de regla" (F. Bacon, *La Gran Restauración*, Alianza Editorial, Madrid, 1985, p. 88)

Ahora bien, que fin atribuye Bacon a ese dominio?

La respuesta explícita a esa pregunta aparece entre otros pasajes en aquel en que Bacon aclara que su crítica de los "ídolos", y la "depuración del entendimiento" que de ella resulta, aguarda y desea el nacimiento de "una estirpe de inventores que domén y sometán, al menos en parte, las necesidades y miserias humanas" (op. cit, *Distribución de la Obra*, p.69 y 70).

Así es colocada la razón instrumental al servicio de la satisfacción de las

necesidades humanas con la conseguente erradicación de las miserias humanas.

De esa manera llegamos a un estadio en que podemos tratar de sintetizar los rasgos característicos de lo que podría llamar el “pensamiento-sentimiento (filosófico) de la Modernidad”.

Esas características son:

1. Constitución del sujeto como fuente de todas las certezas y, por esa vía, constitución del propio “Hombre” como realidad epistemológica.

(Debe notarse que esta primera característica supone la antropomorfización del mundo, con el conseguente rompimiento de la imagen teocéntrica del mismo que caracterizará a la Edad Media).

2. Establecimiento de la Razón, entendida como el “lugar” de la argumentación en los moldes en que ésta es entendida por el paradigma de la lógica clásica (o sea, como pautada por la relación de consecuencia entre la verdad de las premisas y la verdad de la conclusión), como tribunal inapelable.

3. Mas esta Razón:

3.1 Será primero identificada explícitamente en Bacon (y también en Descartes, si se lee con atención y en su totalidad el “Discours de la Méthode”, incluida la parte dedicada a la exposición de la circulación de sangre!!) con una de sus facetas. A saber la relativa al conocimiento-control instrumental de la naturaleza en función y para fines de la satisfacción de las necesidades humanas y la erradicación de las miserias que afectan a los seres humanos.

3.2 Luego será subdividida, en Kant en los tres componentes que son: a) el

orden puro-instrumental, b) el orden práctico-moral y c) el orden estético.

4. La constitución epistemológica del sujeto y la puesta a la luz de lo que sean necesidades y miserias humanas acontecen a través de la auto-reflexión que se constituye en mecanismo (necesario aunque no suficiente) de la emancipación, en actitud de “iluminación de las tinieblas medievales” (recordemos el nombre que el movimiento de la “Aufklärung” reservó para sí mismo) que supone la retomada del destino del hombre mismo.

5. Con todo lo anterior la Historia pasa a ser vista como el escenario de la marcha progresiva de la emancipación humana a través del conocimiento en todos los órdenes y la organización racional (o sea planificada) de los espacios de convivencia social.

Así se dan la mano la lectura progresiva de la Historia tal como la presenta Hegel y la consigna de “orden y progreso” que Augusto Comte deduce de los estadios de la evolución humana y de la voluntad de conciliación entre lo que él juzgaba ser el resumen de los méritos del “Ancien Regime” y del nuevo régimen salido de la Revolución Francesa.

El pensamiento auto-denominado Post-Moderno que presentaremos a través de la ideas de uno de sus padres, a saber Jean-François Lyotard, quien publicara “La condition postmoderne” en 1979 (Paris, Editions de Minuit), puede ser resumido como una contra-cara crítica de estas cinco características.

A) Siguiendo la fórmula escueta del post-estructuralismo la tesis defendida por

los Post-Modernos es que “el hombre ha muerto”.

En Lyotard esta tesis es defendida a partir de las consideraciones hechas por Ludwig Wittgenstein en su segunda filosofía (el llamado “segundo Wittgenstein”) sobre el hecho de que language no se restringe al juego del “enunciar” (así como lo estudia y analiza la lógica clásica) sino que se compone de una multitud de “juegos de language” que guardan entre sí un parecido de familia pero que son mutuamente irreductibles y sobre la cual no puede operar como instancia unificadora ningún metalenguaje.

Lyotard dirá que caracteriza a la condición post-moderna el hecho de que el supuesto sujeto se distribuye en una multitud de roles, usando en cada uno de ellos el correspondiente “juego de language”, en una vida plural que significa en realidad la muerte de aquel sujeto homogéneo postulado por la Modernidad.

B) Para Lyotard este sujeto que es no-sujeto es la causa y el efecto de una característica que define la condición post-moderna, a saber, la desconfianza y descreencia en las meta-narrativas. Y él entiende por tales las grandes teorías unificadoras de la historia on la finalidad de descubrirle un supuesto sentido progresivo, principalmente las relativas al “progreso” y a la “emancipación”.

Con estas meta-narrativas lo que es sometido a crítica, según Lyotard, es la propia “razón” y la idea del “consenso” apoyada sobre ella y considerada como inevitablemente bueno.

El motivo que justifica tal denuncia

del “progreso” y de la “emancipación” y del culto de la “razón” y del “consenso”, es el hecho de que según Lyotard, las metanarrativas propugnadoras de tales conceptos han llevado al terror (manifiesto en el período de la Revolución Francesa designado precisamente por ese nombre, en el nazismo simbolizado por el campo de exterminio de Auschwitz y en el Goulag del “socialismo real”)

C) De esta crítica extrae Lyotard el fundamento de la defensa de la diferencia y del pluralismo, que constituyen según él los pilares de una aptitud-actitud de justicia en las relaciones interhumanas en la condición post-moderna.

Para tanto el culto de la diferencia y del pluralismo renuncian a cualquier utopía histórica y en la época del saber informatizado, elevado a fuente indiscutible del poder (comenzando por el económico), proclaman (y ésta es la única propuesta de Lyotard en estos tiempos de supuesta condición post-moderna, si lo entendimos bien), la apertura irrestricta a cualquier demandante de los “bancos de datos” que centralizan el saber acumulado y en producción permanente.

Por mi parte prefiero abordar la Modernidad como un fenómeno de pensamiento y de vida dotado de una cara y de una contra-cara que engloba en su devenir la supuesta condición post-moderna.

En una óptica simplificada y por razones didácticas intentaré sintetizar ese carácter dual a partir de las cinco características con las que antes intenté trazar el perfil de la Modernidad.

1. Si en el acto de constitución del sujeto como realidad epistemológica que abre las puertas en la dinámica de auto-reflexión que el supone e instala, está implícita la posibilidad de la emancipación (que definimos como siendo sinónimo de la auto-determinación consensual de la especie humana en convivencia ecológica preservadora-regeneradora de la naturaleza exterior), no es menos cierto (y eso ya quedó claro en Descartes cuando no pudo resolver la cuestión de la relación inter-subjetiva entre los diferentes sujetos encerrados y aislados mutuamente en su “yo pienso”) que ese acto posibilita también la objetivación de objeto.

No es otra cosa lo que sucede en el plano geopolítico cuando el “yo pienso” cartesiano se manifiesta en el “yo conquisto” de una Europa que cuestiona la humanidad de los pueblos colonizados por ella y de hecho los reduce a objeto en un trato que tiene la esclavización de esos pueblos como símbolo extremo pero revelador de esa visión.

En el plano de las relaciones económico-políticas “internas” a esa Europa conquistadora el mismo acto es contemporáneo de la objetivación de los seres humanos que pasan a ser “cosas” que la objetivación de los seres humanos al igual que los medos asalariada establecida entre éste y aquellos.

2. La misma razón devenida tribunal inapelable violenta y reprime la sensibilidad, o sea, la erótica y la estética.

3. En la doble situación antes descrita (en “1”) la “Razón” se identifica de hecho en manos de los dominadores (los deten-

tores del poder económico, político y militar) con la razón instrumental, controladora-explotadora por medio del cálculo y de la planificación, de la naturaleza y de los seres humanos dominados, razón colocada a servicio de la conservación del poder por parte de los primeros.

3.1 El propio concepto de “razón” se escinde luego en compartimentos estancos que no permiten ni a los dominados ni tampoco a los dominadores unificar en un conjunto armónico los proceder instrumentales que adoptan en su día a día con los preceptos morales que como auto-proclamados seguidores de la tradición cristiana que pregona el amor y el servicio al prójimo, dicen acatar.

3.1.1 Esa situación de desgarro en la que, además, el arte es objeto de comercio para los dominadores y lujo inalcanzable para los dominados, es la que recibe acogida e intento de solución en la tripartición de las Críticas Kantianas.

Es esa misma situación la que aflora en el hecho de que Bertrand Russell no haya sido capaz de imaginar una coordinación racional entre sus opciones éticas y su filosofía (pautada por el paradigma enunciativo que domina la lógica clásica).

Y es una vez más la misma situación la que está tras el sujeto disperso en los múltiples roles gobernados por distintos juegos de lenguaje que Lyotard se apresura a endiosar como modelo del correcto proceder sin detenerse a pensar en lo que esa situación supone como “pobreza” del ser humano desarticulado en cuestión si se admite que es una riqueza el que el ser humano sea el gobernante lúcido del conjun-

to de su vida (que sólo así se constituye como “vida” para trascender la mera “colección de eventos”) y no simplemente el administrador de expresiones dispersas de su persona.

4. Lyotard respondería ante esta última consideración que ella hace parte de la meta-narrativa de la “emancipación”, que estaría supuestamente superada en la condición post-moderna por cuanto ésta reconoce la multiplicidad de los juegos de lenguaje incluidos en los roles dispersos de los individuos como instancia insuperable.

A ello respondo con una crítica hecha al segundo Wittgenstein y que Lyotard parece desconocer.

Tal crítica consiste en mostrar que la simple perspectiva descriptiva de la multiplicidad de los juegos de lenguaje supone la posición meta-lingüística que precisamente Wittgenstein pretende negar. O sea, la propia obra de Wittgenstein es la refutación de esa tesis de Wittgenstein. Dicho de otra manera, el juego de lenguaje del Wittgenstein-filósofo es el meta-lenguaje que hace posible la descripción de la multiplicidad de los juegos de lenguaje en cuyo nombre pretende desautorizarse la existencia del primero.

Así, caída la tesis de la imposibilidad del metalenguaje superador de la multiplicidad de los juegos de lenguaje, cae el fundamento lógico-lingüístico-epistemológico de Lyotard contra las metas-narrativas, incluidas la referente a la emancipación.

4.1 Esto no quiere decir, como lo veremos, que la meta-narrativa de la emancipación pueda obviar el hecho real

de los terrores que se han cometido en su nombre.

Tampoco quiere decir que la emancipación deba pensarse exclusivamente en el terreno de lo económico-político, aunque a este terreno sea dada una importancia fundamental por lo que él representa como “matriz” donde se inscribe el día a día de las personas; a partir de Foucault y Paulo Freire sabemos que la crítica de las relaciones de dominación (entendiendo por tales todas aquellas que impidan la auto-determinación de un agente) debe extenderse a otros terrenos específicos como son, por ejemplo, los de las relaciones mayoría-minoría, hombre-mujer, médico-paciente, profesor-alumno, y aquellas existentes entre el individuo y su propio cuerpo.

Lyotard podría argüir de la idea que presentamos de la emancipación como siendo la auto-determinación consensual de los seres humanos en convivencia ecológica, preservadora-regeneradora, con/de la naturaleza exterior, se apoya en la idea de “consenso”, que la condición post-moderna supuestamente ha superado con base en la idea del culto de la diferencia.

A ello respondo con Karl-Otto Apel que Lyotard no percibe la contradicción que significa en su proceder el escribir un libro para defender la muerte del consenso.

El efecto, la defensa no-contradictoria de la muerte del consenso no puede ser otra que la renuncia a la argumentación.

Ahora bien, Lyotard argumenta. Y al argumentar defiende con su postura la idea de creer que puede ponerse de acuerdo con el destinatario de sus reflexiones; o sea, en resumen, que al publicar su reflexión no

sólo creer que el consenso es posible sino que busca deliberadamente.

A un nivel más profundo y sobre este mismo asunto deberíamos recordar con Apel que en cualquier acto argumentativo está incluida la acepción (junto con otros) del principio ético que estipula la renuncia al egoísmo en una actitud de busca colectiva y consensual de la verdad.

5. Parece claro que la condición post-moderna descrita por Lyotard refleja un “estado de espíritu” que, grosso modo, podríamos caracterizar como siendo el de la desilusión sufrida por algunos de los participantes de los levantes de 1968 que vieron al mismo tiempo derrubarse la imagen paradidáctica que tenían del “socialismo real” (cuyo Gulag se revelaba al unísono de la invasión de Checoslovaquia por las tropas del Tratado de Varsovia) y la resistencia triunfante del capitalismo que permanecía vivo y dinámico en el presente de la historia más allá de las modificaciones acontecidas, en particular en la órbita de la sexualidad y la familia.

La realidad sobre la que asienta tal estado de espíritu y que combina ambos aspectos es un dato indiscutible de los tiempos.

También es indiscutible el hecho de que tal realidad destruye para siempre la ilusión de que el proceso de emancipación pueda ser una triunfal marcha lineal de acontecimientos felices.

Ahora bien, tales constataciones lejos de cuestionar la vigencia de la emancipación lo que hacen es cuestionar la lucidez de aquellos que la confundieron con esta simplista marcha triunfal. Lo que quiero decir

es que, a mi modo de ver, la propia historia se ha encargado de mostrar que la Historia no es el teatro de acontecimientos dotados de un sentido pre-establecido sino que ella es el escenario donde permanentemente se juega el juego de dados de las diversas posibilidades abiertas por y a través de la acción de los seres humanos.

Esto quiere decir que si por un lado, como lo ha mostrado Apel, a menos que renunciemos a todo enunciado y toda argumentación, ya estamos comprometidos con la busca de una comunidad de comunicación (y de vida, agregó yo) en que todas las necesidades de los hombres que sean compatibles con las demás tienen que ser objeto de la decisión consensual de todos los afectados (o por lo menos de sus representantes), por otro lado esto no quiere decir, como también lo ha mostrado Apel, que esta comunidad sea una fatalidad de la Historia. Por el contrario, ella depende en última instancia de cada acción y omisión de los seres humanos en la medida en que, en la época de la ciencia aplicada masivamente a las artes productivas y de los macro-efectos potencialmente destructores de toda la especie humana que de esta época forman parte, cada acción y omisión es una “jugada” capaz de determinar la mejor sobrevivencia de esta comunidad humana presente, que al mismo tiempo que articula con base en relaciones de dominación y violencia es condición para que aquella otra comunidad pueda un día venir-a-ser.

Para concluir y a la luz de lo que precede quiero decir que comparto con David Harvey (The condition of Postmodernity. An

Enquiry into the Origins of Cultural Change, Basil Blackwell, Oxford, 1989) la idea de que la supuesta "condición post-moderna" descrita, entre otros, por Lyotard, no es más que una peripetia de la Modernidad y, más específicamente, de la condición humana en el contexto de las relaciones capitalistas de vida, pero que también esa descripción enriquece la crítica emancipatoria de la "contracara" de la Modernidad al señalarle algunos elementos desdeñados o colocados en situación muy secundaria anteriormente.

Entre éstos destacaría los siguientes:

1. Que la alteridad es categoría indisociable de cualquier teoría de la emancipación que no sea incompatible con aspiraciones ajenas. Ello porque tal ejercicio de la alteridad forma parte de la auto-determinación en el seno de la consensualidad.

2. Que la crítica y superación de las micro-dominaciones en las relaciones mayoría-minorías, las relaciones inter-sexuales, inter-raciales, las existentes entre profesionales y demandantes de servicio (cubriendo los ámbitos de la medicina y la educación, entre otros) y la vigente entre cada individuo y su propio cuerpo es indisociable de la crítica y superación de las

macro-dominaciones instituidas a través del poder económico-político-militar, a partir del monopolio clasista de los medios de producción.

3. Que la faceta estética de la vida debe ser recuperada de su ostracismo o fragmentación en relación a las facetas orientadas por la razón instrumental (que debe ser puesta a servicio de la decisión comunitaria consensual) y por la razón práctica (debe rearticularse en base a los Cuasi-Razonamientos Causales, así como yo los defino).

O sea, que la estetización de la existencia va de par con la domesticación consensual y ecológica de la razón instrumental y la rearticulación argumentativa de la ética y que para los seres humanos el vivir placente-raramente es la razón y el destino de vivir.

4. Que de manera similar a lo que sucede con cualquier hipótesis científica, la "meta-narrativa de la emancipación" es una hipótesis incierta y condenada a ser corregida incesantemente a la luz de los acontecimientos en una dinámica de falseamiento en que la verdad es una idea reguladora inalcanzable.

Prática histórico-crítica, um espaço vazio

José Erasmo Campillo

Professor Doutor Livre Docente em Educação. Universidade Federal do Maranhão.

Considere que a pedagogia histórico-crítica seja um sistema simbólico. Como tal, circunscreve um conjunto de princípios diretores de categorias específicas e essenciais, que se originaram na história social do homem.

Disseminada por agências adequadas, alcançou um espaço -diga-se de passagem- a duras penas,mas consolidou-se, dada a sua verdade e oportunidade. No Brasil, marcou presença; foi a antítese a tudo que fosse autoritarismo. Extrapolando o sistema de educação brasileiro, pois não era essa apenas a sua razão de ser, adornou-se do conceito de guardião do cidadão político e escolar e desmoronou argumentos, pulverizando toda e qualquer pretensão pedagógica, ligada ao recente passado educacional colonizador.

“Basta de inconsciência pedagógica”: foi o lema militante.

Calcada em conhecimento estruturado numa linha marxista, tem procurado, através de símbolos apropriados eticamente, apresentar-se e embater conceitos e princípios.

A realidade pedagógica, construída

por esse conjunto simbólico, fez escola e vulgarizou uma linguagem chamada progressista, dialética, histórico-crítica. Tal linguagem tem “guetificado” os profissionais que dela não fazem uso. Usa-la em significado estar por dentro, atualizado, não ser tecnicista (uma espécie de câncer pedagógico); o compromisso engajado na luta para tornar o homem personagem de sua história é avaliado, constantemente, pelas corporações, via uso do discurso histórico-crítico. Estruturando tal linguagem, o profissional fica convencido de que está no caminho certo; beatificado pelos símbolos desse sistema, em sua relatividade mal-direcionada, sente-se atual. O poder estruturante que no fala BORDIEU (1982: 103) remete os usuários dessa linguagem a compreender o mundo imediato e o mundo social, segundo uma ordem de conhecimento.

No caso do professor, a visão histórico-crítica garante a esse profissional de educação estar atento com sua competência formal, voltada para uma relação dinâmica com o universo político, onde está circunscrito.

Entretanto, além de conhecimento e forma de comunicação, sabe-se estar reservada aos sistemas simbólicos a função de dominação. Grupos ou classes usam-nos como instrumento de hegemonia sobre os outros. E assim transcorre o sistema simbólico histórico-crítico, atualmente, nas escolas de formação de professores.

A produção teórica derivada desse sistema, desde seu advento, tem ocupado no Brasil, o espaço do silêncio, perpetrado por 64. Discute-se eficazmente e, como nunca, onde e como o regime autoritário da época bloqueou os aspectos da estrutura e funcionamento escolar. Há precisão nas abordagens e as conclusões obtidas, em escritos de teses e relatórios de pesquisas do gênero, avolumam-se em quantidade igual à oposta realidade apontada por GOUVEIA (1971), quando evidenciava resultados do sistema simbólico da moda. Agora os temas são outros; o discurso histórico-crítico assentou emergente linguajar simbólico; o mundo, parece, tornou-se mais consciente.

Das preciosas conclusões a que se tem chegado, usando tal sistema na educação, as contradições evidenciadas, quanto às categorias de currículo, planejamento, abordagem de conteúdo, materiais didáticos, democratização, profissionalização, oportunidades, modos e formas de ensino, dentre outras, em muito têm contribuído para o “pensar educação”.

O resultado do uso desse sistema simbólico é esclarecedor quanto às causas dos entraves educacionais. Oriundos do conhecimento então produzido, esses resultados limitam-se à teorização.

Entretanto, há alguma coisa estranha no ar, com relação ao “fazer educacional”. Em que pese a eterna desvalorização do magistério e as denúncias relatadas por estudos referenciados por esse sistema, a parte experiencial, o palco onde os personagens diretos dessa ação deveriam estar em ebulição, sofrem de paralisia.

O velho sistema tecnicista, moribundo, com a aposentadoria dos mestres-escola, com o fechamento das Escolas Normais ou Institutos de Educação, além do desinteresse das autoridades também pela competência formal, através dos quais o simbolismo e a estrutura desse sistema pudessem resistir, desapareceu. Rei Morto; rei posto. O sistema simbólico histórico-crítico é hegemônico; ocupa espaços, dita conhecimentos.

Mas por que não anda? Mais uma vez ouvimos BORDIEU (1982: 107) “o que constitui o poder das palavras, o poder de as palavras comandarem e ordenarem o mundo, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as profere, uma crença que as palavras por si próprias não podem produzir”.

Se não estão conseguindo provocar fatos no “fazer pedagógico”, os comunicadores, os estruturadores, os gerentes desse sistema parece que não estão sabendo o que fazer com seu poder simbólico. Não concretizando o discurso, o simbolismo historicamente construído irá historicamente desaparecer, a menos que o rei posto descubra como perpetuar-se.

YOUNG (1975), DOMINGUES (1986), MOREIRA (1992), dentre outros, além de toda uma comunidade profissional fazem

coro à circunstância posta em discussão.

Carece, esse sistema, de códigos específicos voltados à operacionalização do seu discurso?

Não é do sistema adequar-se à prática dos seus usuários? Não é por aí seu espaço de discussão? Faz sínteses nesse sentido?

Mas, se é estruturador, e tem poder de uma nova visão de educação e a apresenta, que elementos direciona para os campos do conhecimento que a assumiram?

A resposta a essas perguntas e outras assemelhadas deve ser dada pelos diferentes profissionais que atuam na prática pedagógica, através de pesquisa e estudo.

Didática, prática, metodologia e tecnologia das áreas do conhecimento ensinadas nos 1º, 2º e 3º graus deverão dar suporte a esse sistema criando o linguajar -leia-se de conhecimento- que o complementam impedindo-o de, historicamente, desaparecer por anemia dos seus operacionalizadores.

Há um espaço enorme evidenciado no simbolismo histórico-crítico para os profissionais de educação, principalmente os de 3º grau, no que se refere a isso.

Não há hegemonia que se perpetue, se seus detentores não souberem mostrar-se à altura do sistema que a concebeu.

Parece faltar convicção do discurso, nos seus defensores, quando têm que enveredar pelo campo da ação concreta. Con-

vicção, acreditamos não falte, mas sim, a experiência na ação pedagógica como fato, pois é dos sistemas não resistir à falta de canais adequados de comunicação.

O problema parece, então, duplamente ligado aos recursos humanos de 3º grau, responsáveis pela formação do magistério:

1º - Não ter, não buscar experiência, na área que se ensina, é não conferir verdade às palavras, que se defendem; o sujeito construtor do conhecimento fica inseguro.

2º - Não criar códigos operacionais para uma comunicação eficiente desse sistema ao nível dos alunos, futuros professores, é querer enfiar pela garganta dos mesmos o discurso (códigos teóricos) reduzindo sem autocrítica uma realidade pedagógica tão igual ao que sempre se condenou.

Uma dominação igual, só que anêmica, sem convicção e vazia, é pior que um tecnicismo alienante. É isso o que passa pela cabeça dos alunos, quando têm mestres pouco convincentes na prática.

Está na hora de se escrever mais sobre a parte operacional do simbolismo histórico-crítico; de pesquisá-lo nas circunstâncias a que se propõe; de corrigir a sua prática se necessário, sem medo de ser chamado de tecnicista histórico-crítico.

A outra saída é deixar como está, confundindo-se os alunos com a retórica ou doutrinação baratas que não dignificam a classe do magistério, só o charlatanizam.

Referências bibliográficas

- BORDIEU, P. O poder simbólico. In: *Sociologia da educação*. Lisboa: Horizonte, 1982.
- CAMPELLO, J.E. e outros. *Coerência prática de um discurso teórico*. Brasília: CNPq, 1995
- DOMINGUES, J.L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, 67, 1986.
- GOUVEIA, A.J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 1, 1971.
- MELLO, G.N. Escolas eficazes. In: *Gestão escolar*. Brasília: IPEA, 1994.
- MOREIRA, A.F.B. Escola, currículo e a constituição do conhecimento. In: SOARES, Magda Becker (org.) e outros. *Escola básica*. Campinas: Papirus, 1992.
- YOUNG, M. Curriculum change: limits and possibilities. In: *The Curriculum The Doris Lee Lectures*. Londres: University of London, 1975.

Juventude universitária e participação: entender o marasmo*

Otaviano Pereira

Doutor em Filosofia e História da Educação, pela UNICAMP, Professor-Visitante da UFMS e docente do programa de Mestrado em Educação da UCDB.

“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo” (Raul Seixas)

Gostaria de agradecer ao convite que me foi formulado pela diretoria do DCE/UFMS, dizendo que me senti “assaltado” por uma palavra forte: marasmo. Quer-se entender o marasmo ou o parasitismo que toma conta da universidade, sem se dar conta, às vezes, que não é só na universidade que este marasmo se instala, ou se expressa.

Não creio que possamos ser os únicos avaliadores de uma crise mais ampla, em que a universidade se torna uma espécie de espelho embaçado desse tempo – quando a universidade já chegou a ser vitrine das transformações sociais, da resistência, como no “interminável” 68 (no dizer do Zuenir Ventura).

Não tenho dúvidas de que neste salão estou diante de uma classe estudantil,

um setor da juventude, no sentido universal (juventude é uma categoria universal) que, no caso brasileiro, expressa duplo privilégio. Um privilégio que abomino, e creio que vocês também, é o fato de representarem, do ponto de vista da educação, a casta do 35% que chegaram à universidade; o que elogio, é o fato de vocês representarem o grão de areia no deserto atual da vida universitária, que acena com um certo conflito de consciência. Vocês querem compreender o marasmo, com este mínimo privilégio de consciência, mas parecem estar vendo o mundo de cabeça para baixo.

Ainda ecoa, por estes dias, em nossos ouvidos, um discurso multifacetado, até meio atabalhado, de uma campanha política. Este foi para nós um ano eleitoral importantíssimo (não só tivemos eleições

* Conferência apresentada em Dourados, no Encontro Estadual da UNE/MS, em 29/10/1994, ampliada e atualizada para esta publicação.

municipais), mas diluído no ramerrão de uma macro-estrutura mundial em crise. Para forjarmos uma linguagem já gasta, mas sem querer rotular, a propósito desse privilégio de consciência (e participação) pode-se moldar a participação política de vocês no que chamávamos no passado de “esquerda” – no mínimo um resíduo deste conceito. Mas... o que significa, entretanto, ser “esquerda” hoje?¹

Não há como negar, da parte de vocês, ainda uma certa “filiação” a uma luta de resistência hoje demarcada por uma desestabilização dos paradigmas estruturais e superestruturais: econômicos, políticos, culturais...

Nota-se, sobretudo, uma mudança estrutural dos padrões de acumulação, por vias da chamada, hoje, terceira revolução, operada na informática, microeletrônica, biogenética, etc – o que Alvin Toffler já chamou de “terceira onda”. Tudo isto fazendo implodir os espaços utópicos consagrados da luta política na modernidade, resultando numa espécie de “espaço sem chão” em que uma pequena parcela da classe estudantil consciente, mas atônita, não consegue “saber onde pisa”. Sacudida geral que teve na queda do muro de Berlim (1989), o abalo sísmico referencial de um terremoto histórico. Todo telhado de proteção da modernidade desaba. Que fazer? Parece voltar, imperativa, a questão já posta por Lênin, vítima do mesmo terremoto.

Impossibilitado de fazer uma análise mais direta da revolução macro-estrutural, notadamente econômica, que nos cerca, inclusive já com uma profícua desaguada de análises nos jornais, revistas espe-

cializadas e livros, no marco inclusive de uma crise da razão² (como veremos), tentarei traçar aqui um caminho diferente.

Olhando a universidade, brasileira ou não, as que merecem ou não este nome, diria que a universidade, hoje, encontra-se no epicentro de um fenômeno de crise contemporânea, dona de uma espécie de força centrípeta, centralizadora de todo um movimento de mudanças abruptas na sociedade, nas relações econômicas, nos valores, etc. Em outras palavras, a universidade em si revela uma espécie de crise reflexa do nosso tempo. Ela não está solitária nesta crise³.

Proponho, então, para as considerações de vocês, três ângulos de leitura desse fenômeno a que vocês estão chamando de marasmo: (a) o marasmo do ponto de vista da própria universidade, hoje, mas ampliando a leitura da palavra universidade para um sentido amplo de “instituição de ensino superior”; (b) o marasmo de ponto de vista do que há algum tempo acostumamos chamar de “conflito de gerações” e, finalmente, (c) o marasmo do ponto de vista da crise da modernidade, seja entendida como crise de passagem para uma “neo-modernidade”, seja entendida como expressão do “irracionalismo” desse tempo ainda sem substância própria, chamado de “pós-modernidade”.

Aliás, a propósito de um tema atual, instigante e desafiador, pretendo hoje ser bem “pós-moderninho”, não fazendo conferência árida, verbosa e inoperante, mas trazendo o discurso para um diálogo mais informal. Até porque, desejo mais ouvir do que falar e, fundamentalmente, aprender. Vejamos.

a) O “marasmo” do ponto de vista da universidade hoje

Quanto mais avançamos em direção ao século XXI e fechamos as portas da modernidade, mais vamos percebendo o quanto se torna complicado “entender” a universidade em si mesma, como se fosse uma instituição hipostaseada do mundo concreto, das circunstâncias e das relações complexas que a envolvem. Para os que “fazem universidade” (Luckesi, 1991) de alguma forma, os poucos que se atrevem a revelar uma réstia de resistência, inclusive investindo contra o desejo ou a consciência entorpecida de muitos, parasitados nela como num mero lugar de passagem para a próxima aventura, a aposta no emprego, etc, entender o marasmo para sair dele deve estar sendo uma espécie de parto dolorido, mas inacabado, de um renascimento, de alguma forma sempre prometido.

Acontece que esta compreensão não nos vem como resultado de nossos esforços, nosso voluntarismo, corolário de nosso empenho em mudar a universidade. Há uma complexidade que se apresenta toda vez que abrimos o tema para discussão, a começar pela sua tríplice dimensionalidade (ensino, pesquisa e extensão, o tripé básico da universidade) e das abordagens e entrelaçamentos que ela implica. Por isso que há pouco chamamos de “crise reflexa”.

Se não para entender, mas pelo menos para aproximar um pouco mais a nossa teleobjetiva dentro do complexo fenômeno de crise em que o marasmo se instala, vou pegar apenas a questão do ensino, que me toca mais de perto. Para não can-

sa-los vou tentar, aqui, uma alegoria com algumas imagens hipotéticas.

Digamos que cada um de nós, aqui, trabalha em jornalismo televisivo e está encarregado de documentar o dia-a-dia de uma universidade, por exemplo, aqui mesmo no Mato Grosso do Sul.

É o primeiro dia letivo de 1994, um curso X, pode ser de ciências humanas, onde também trafego com mais liberdade, turmas de 1^ª a 4^ª, matutino ou noturno, etc. Mas digamos, por hipótese sempre, que você está encarregado de observar algumas turmas do curso noturno. Bem, na primeira semana você não consegue filmar nenhuma atividade regular, porque todo o curso está envolvido no trote aos calouros. Um grupo de veteranos tentou imprimir uma dimensão mais “politizada”, criando o “trote da cidadania” e congêneres. Há uma certa “carnavalização” que se manifesta nos trajes, em geral homens vestidos de mulher, um certo “emporcalhamento” do corpo com tintas, lama, etc. Até aí tudo bem, trata-se de um grupo de jovens privilegiados que garantiram o direito de subir a última escala da vida escolar, que dá acesso ao paraíso do saber, depois de passarem pela porta apertadíssima do purgatório do vestibular. Quanto às palavras de ordem, de uma pobreza de criação tão aberrante quanto os trajes, mas vale a alegria de quem lutou por isso. Nos departamentos, nas salas de professores, captamos algumas falas de desaprovação: “até quando isso vai durar? os dias letivos estão sendo contados, não tenho mais pique para atuar palhaçadas...”, enfim, falas que refletem a senilidade que as próprias relações pro-

fissionais encerram, inclusive de gente que um dia foi jovem, entrou na universidade, fez festa... embora noutros contextos.

Passada a primeira semana de trote, vamos com nossa câmara filmar o primeiro dia de aula. Tentamos uma primeira sala, 4º ano curso X. A aula deveria começar às 19 horas; já são 10 para as 8 da noite, nenhum professor. Um grupo de alunos aparece para avisar que o departamento, ainda, não conseguiu professor substituto para a matéria naquele semestre. Nada feito.

Vamos a outra sala. Lá está o professor (ou a professora). Já expôs seu cronograma de atividades na lousa, formou grupos de trabalhos ou seminários e, seguindo a praxe, deixou os textos no xerox para os próximos encontros. Os alunos já estão dispensados, porque cada grupo vai providenciar os textos para ler para a próxima aula. Ou seja, o restante da meia hora que completaria as duas aulas fica “solto”

Hora de intervalo. Aliás, em cursos noturnos, notadamente quando as horas de intervalo se aproximam, poucos conseguem trabalhar nas salas de aula devido ao burburinho que se forma nos corredores. De modo invisível, nossa câmara, em movimento “travelling”, vai fazendo o trabalho de captar os discursos nos corredores. E aí se percebe uma espécie de teia de resistência nas falas meio recônditas. Veteranos estão ensinando aos calouros as táticas a serem empregadas; são os “macetes”: O professor X usa de terrorismo para impressionar, distribuindo notas abaixo de 5 no começo do ano, mas depois passa todo mundo: tem coração de mãe; o professor Y, este sim, é uma verdadeira mãe, tudo o que

o aluno pede ele concede; o professor Z não gosta de ser interrompido, quando está explicando a matéria; outro faz duas chamadas por noite, outro só recebe trabalhos datilografados, outro avalia melhor o aluno que participa, bastando falar muito na aula dele... assim por diante.

O sinal toca e nós vamos captar imagens de outra sala. Nada feito. A porta está fechada cinco minutos após o sinal e ninguém mais entra. Alguns alunos do lado de fora, mesmo temerosos de completar os 25% das faltas a que têm direito, vão negociá-las de alguma forma; já sabem dos macetes das provas bem como, também, sabem que aquela medida nada acrescenta à mesmice das aulas, porque o que ensina o professor já está copiado e recopiado de turmas passadas.

Dali vamos embora para voltar numa sexta-feira, notadamente, nas últimas aulas. Na sala X, de aproximadamente uns 40 alunos, está pela metade. A metade ausente, já saiu no intervalo assim que assinaram a folha de chamada; são os alunos de outras cidades que não podem perder o ônibus das 8, das 9, das 10, etc. Outros alunos, também, vão saindo porque a turma combinou uma festinha na república de um veterano e vai haver um “encontro das boas-vindas dos novos”. O professor já contava com isso, quando “aceitou dar as duas últimas aulas de 6ª feira”. Então não está dando aula. Mas o seu programa já foi dado nas duas primeiras aulas de 3ª feira. Mas, espere um pouco... ele está falando algo para a turma. Sim. Está falando de sua tese; da introdução, evidentemente. Este mês ele deverá abordar o pri-

meiro capítulo, o mês que vem o segundo e... lá para outubro ou novembro estará terminando sua “defesa”. Afinal, uma classe nas mãos é uma boa chance para “ensaiar” a defesa.

Voltamos com a câmera dali a um mês e filmamos a primeira prova. Clima de tensão. Cadeiras emparelhadas, sendo uma ocupada a outra não, objetos (sacolas, cadernos...) amontoados à frente da sala, professor ditando as questões, pausadamente... típico de cenas que já vimos e/ou vivenciamos tantas vezes. Se não houver seriedade para construir o conhecimento, há “seriedade” para cobrá-lo junto com jurros e correção. Afinal é disso que bancos e empresas (leiam-se também escolas) vivem.

Enfim, se não houver greve, as coisas vão-se arrastando, como um ciclo de conveniências em que tudo é motivo para não haver aulas, ou num autoritarismo, igualmente inoperante e parasitário, que pode “moralizar” em curto prazo, mas não pode levar a compreensão mais profunda do fenômeno. Longe de pensar, todavia, que sala de aula, via de regra, é apenas isso que narramos. Mas não creio estar tão longe disso.

Temos hoje, no Brasil, cerca de 1000 instituições superiores de ensino. E se falarmos em universidade, aqui do ponto de vista do ensino (deixando de lado pesquisa e extensão, outras dimensões muito complexas), entendemos a “universidade” só nestes termos, para efeito da compreensão do marasmo, como “ensino superior”.

Quanto mais nossa prática vai-se amoldando como ao que a sociedade dela “pede” – por exemplo, o capitalismo em

dado momento não pode pedir “qualidade” a não ser na compreensão de “qualidade” que ele impõe para seu funcionamento-, mais se percebe que a teia de mediocridade que toma conta do ensino faz parte de uma espécie de acordo tácito entre universidade (leia-se instituição de ensino superior) e a sociedade de classes, de relações de trabalho, acumulação, etc, que dela precisa retirar sua seiva. Assim, de uma parte, a crise que toma conta do ensino como uma crise paradigmática da própria idéia de universidade, faz parte dos descaminhos que a própria modernidade, também em crise, imprime à sociedade como um todo. De outra parte, a crise do ensino é mundial, não é nem brasileira, - aliás nem na crise conseguimos ser originais-, embora nossa crise tenha seus aspectos próprios. Ela faz parte de um ciclo de modernidade que está se fechando. No caso da universidade, de um modelo iluminista a que a universidade moderna tem sido adaptada para poder servir. A universidade, que perdeu sua identidade originária desde que a modernidade se impôs, mas a ela ainda serve, não pode, por si só, compreender a extensão, a radicalidade e a complexidade d sua própria crise, refletida aqui na crise do ensino como um mero espelho embaçado.

Para entender o “marasmo”, como vocês propõem, é preciso revermos os paradigmas em que a chamada “idade da educação” (Lima Vaz, 1966) se baseou. Por trás da crise do ensino universitário, e nela a crise mais global da educação, está a falência do próprio “otimismo pedagógico” (Saviani, 1987) que o ideário romântico da

concepção liberal de educação nos jogou, no auge da utopia idealista da modernidade. Continuaremos ensinando com este otimismo ingênuo até o ponto de percebermos que a educação, *a priori* não muda a realidade. Aí tomaremos um choque de realismo q poderemos começar a repensala, (a educação), repensar a universidade e seu lugar de fato na sociedade, hoje, bem como repensar o ensino, não em sua aparência de mera inadequabilidade. E, com o ensino, a sala de aula (haverá salas de aula no futuro?), ainda como um lugar, um *locus* vocacionado para ser gerador da construção do saber. Não um saber, a partir da figura clássica do “*magister dixit*”, ou do “*aufklare*” (Guiraldelli, 1994), ou o saber, potencialmente, apenas potencialmente, universalizado. Quiçá universalizaremos o saber a partir de múltiplos pontos de partida, multiculturais, ou outros paradigmas que não o do estiolado modelo iluminista da sala de aulas, hoje em crise. Mesmo que assistindo aos pactos de mediocridade, de alguma forma consentidos, que a sociedade de classes ou de trabalho implica, e dentro da era de avançada e irreversível revolução tecnológica. Bem, deixo estas idéias para iniciar o debate que passo para o próximo ponto.

b) O marasmo do ponto de vista das gerações

Deixando o espaço estreito e, aparentemente, sem saída, ou, da verdadeira “angústia de labirinto” (Von Zuben, 1993) da sala de aula, vamos tentar ver este marasmo de fora para dentro. Vale dizer, um diag-

nóstico rápido das gerações que estão chegando para as salas de aula, cada qual com seu modo de ser, sua “leitura” de mundo.

É preciso dizer, antes de mais nada, que não consigo ver a juventude como uma categoria que tenha acumulado esforços de análise, como tem acontecido com classe, gênero, raça, natureza, ecologia, etc. pelo menos não há uma abundância de estudos mais específicos sobre esta categoria. Via de regra são abordagens mais “impressionistas”, típicas, por exemplo do trabalho jornalístico, de pesquisas de opinião meio apressadas, etc, e menos analíticos. Isto não é um mal, é apenas diferente, com sua função social própria. Assim, sobre o tema juventude, e, junto a ele, o tema geração, vou arriscar algumas opiniões que também correrão o risco de certa superficialidade.

Esta semana acabei de completar 43 anos. Olhando para cada um de vocês percebo que temos uma diferença de idade, entre mim e cada um aqui, que varia entre 10 a 20 anos.

O que quero dizer com isto? Nota-se um certo divisor de águas do tempo entre nós que, noutras épocas históricas, não fazia diferença, mas que é de fundamental importância, neste momento chamado de pós-modernidade: somos de duas gerações diferentes. Isto é mais fácil de compreender, hoje, em que a diferença de idade vai-se comprimindo em números de anos cada vez menores; também vai ficando cada vez mais patente na linguagem falada, principalmente, hoje, a vida das “tribos” que são verdadeiras formas de “resistência”, de reconhecimento ou de afirmação e até mesmo de fuga.

Se nós determinarmos a década de 60, notadamente, o mais famoso maio de 68, como o demarcador da “demolição” da modernidade (que, evidentemente, começa a ruir nos anos 50) e a queda do muro de Berlim em 89, como o golpe de misericórdia nas utopias de mudança, de quem ainda acreditava no Estado, em sua conquista pela construção do socialismo nos moldes clássicos da própria compreensão de revolução, algumas observações podem ser levantadas. Vejamos.

A geração de vocês, hoje, entre os 20 a 25 anos, que passou pela queda do muro em 89, pode não ter compreendido bem – e aqui estou falando compreender no sentido de uma compreensão que surge da vivência –, porque não aliou esta “demolição política” com a “demolição de valores”, notadamente, os valores morais, no maio de 68 (aliando aqui, junto ao maio francês, o festival de Woodstock, a revolução hippie, a revolução sexual, a cultura de contestação agressiva, etc.). quando o maio de 68 aconteceu lá fora w aqui o AI-5, a reforma universitária, etc, alguns de vocês estavam, inclusive, nascendo.

A minha geração, que nasceu na década de 50, passou pelo 68, superficialmente, sem tê-lo construído, isto é, recebendo a ressonância do que os outros fizeram, política e culturalmente. Claro que chegamos a curtir a “calça azul e desbotada” e a idéia de liberdade que ela encerrava antes que as grifes as absorvessem; vimos o festival e Woodstock no cinema, curtimos os Beatles, os festivais da Record, etc, de modo que o que ficou da compreensão de 68, ou foi através dos livros, do teatro, do cinema,

ou numa vivência mais “epidérmica”, digamos, de ressonância, como quem “aprende música de ouvido”. Mesmo que na resistência dos anos 70, a maioria dos universitários tenha morado em república, quase todas elas com o retrato do “Che” na parede (a boina com a estrelinha e aquela famosa frase: “hay que endurecerse...”) mais o *Tarancón*, o *Raíces de America*, a Mercedes Sosa ou a Jean Baez, na vitrola.

Agora, a geração que fez de fato o 68, no sentido de absorver por inteiro o seu “discurso de sentido”, foi a geração do Ziraldo, do Zuenir Ventura, do Chico Buarque, do Gabeira, do Sérgio Ricardo, do Vandrê, do Gilberto Gil, do Caetano, do Carlos Lira, do Edu Lobo, do Cacá Diegues e tantos outros. Esse pessoal todo hoje está entre os 50-57, ou até 60 anos. Alguns já faleceram, como o Glauber Rocha, ou foram eliminados, como o Luis Travassos, da UNE, o operário Manuel Fiel Filho, o líder camponês Nativo da Natividade, o jurista Wladimir Herzog e tantos outros. Essa geração, evidentemente, passou pela queda do muro, em 89, muito mais amadurecida, historicamente, com um olhar crítico mais apurado, até por já ter vivido, de certa forma, sua própria antecipação.

Então vejamos vocês: neste quadro rápido que descrevi, se a minha geração se revela como que “de passagem” sobre este processo de “desmonte” da modernidade, quanto mais a de vocês, a terceira na ordem de participação direta nos acontecimentos.

Acredito que, neste momento, a cabeça de vocês deve estar sendo ocupada com uma dúvida: isto é bom ou ruim? Ora, não se trata aqui de juízos. Tampouco se

trata de dizer que “uma geração é melhor ou pior que a outra”. Aprendi, nesses anos, que na História você tem de aproveitar os espaços dados e jamais nadar contra a correnteza dos acontecimentos abruptos. O poeta Fernando Pessoa tem um verso que diz mais ou menos o seguinte: “o mundo não é feito para quem quer conquistá-lo, ainda que tenha razões para tanto, mas para quem nasceu predestinado para fazê-lo”. Três gerações denotam três dimensões de “leituras” dos acontecimentos e de intervenção neles. Quem, hoje, se dispõe a fazer guerrilha no Araguaia, por exemplo? A maneira com que a juventude, os “*teen-agers*” caras-pintadas ajudaram a derrubar o Collor da presidência foi uma forma de discurso político possível para o momento, ainda que sem uma preocupação de conhecimento mais preciso sobre o conteúdo. Ou, para uma linguagem de universidade, sem uma “compreensão de compêndio” do ato político, mas muito mais no clima da fluidez do desejo, do que propriamente da “consciência” no sentido clássico. Aliás, estou cada vez mais convicto de que não podemos dissociar o conceito de alienação das categorias de consciência e de desejo (e, deste, para o afeto) para não perdermos uma visão mais integral do ser humano. Em outras palavras, unir Marx e Freud, sem os quais a modernidade não pode ser repensada ou superada ainda que também superando estes dois autores. A geração do Ziraldo trabalhou mais na esfera da desalienação da consciência em detrimento, pelo menos em parte, do desejo. A geração de vocês, hoje, vem trabalhando mais na esfera da desalienação do de-

sejo em detrimento, pelo menos em parte, da consciência. São duas formas diferentes de perseguir utopias, ainda que na chamada pós-modernidade se tente dizer que chegamos à era do fim das utopias, que na minha avaliação é a morte das considerações do ser humano como tal, pois é o encerramento do discurso de sentido para a própria história.

Do meu ponto de vista, aqui, já entra um pouco do segredo para a compreensão, pelo menos em parte, evidentemente, do que vocês estão chamando de “marasmo”. Se a universidade, -e no caso aqui descrito, sucintamente, do ensino e da sala de aula com o lugar da “alienação” do desejo a favor do saber iluminista-, e as gerações que chegam às suas portas não forem compreendidas com novas categorias de análise, este marasmo também não será entendido. Entre a mais antiga das três gerações (a do Chico Buarque), a minha, mais a de vocês, há algumas diferenças, bem como alguns pontos de estrangulamento, que estão demarcando este marasmo. Vejamos.

1) A primeira diferença é eu a geração de vocês se constrói, busca caminhos, tenta afirmar sua linguagem sobre um mundo de valores que, literalmente desaba sobre suas cabeças. É uma geração que está pegando os retalhos do mundo antigo para fazer a nova colcha com o que tem em mãos.

2) Ao trabalhar com retalhos de valores, notadamente, os antigos valores “eternos” ou “imutáveis” (Deus, pátria, família etc), em plena deserção de sentido, numa era de profundas mutações, torna-se uma ge-

ração que não tem o que perder, exatamente porque não tem em mãos a substancialidade completa desses valores. As gerações anteriores, sim, ainda tinham valores a perder, ou a defender, mesmo assistindo ao começo da desintegração. Por exemplo, a questão da virgindade nos anos 50 em diante, quem a defende hoje com um valor *a priori*? Esta espécie de manobra com a transição torna os jovens, hoje, muito mais honestos do ponto de vista moral. Até a minha geração, ainda, havia uma certa cumplicidade que nos tornava meio “falsos” por ter ainda o que defender do ponto de vista de heranças recebidas. Por exemplo, a geração de hoje, que não lê, é acusada disso, sabe que não lê, mas se assume como tal. Você pode chegar para um jovem e dizer: “Você, geração fliperama, nunca leu um clássico na vida, a não ser em trabalhos de escola, não consegue dobrar a próxima esquina com sua cultura...”, e isso e aquilo. Ele vai responder: “Sim, e daí? Eu preciso ler para se mais eu?”, ou algo desse naipe. Vale dizer, de tal modo há uma deserção ou uma transmutação de valores que acusações desse calibre não cabem, porque ler, simplesmente, não está na programação dele. E assumir isto chega a ser uma forma de manifestar honestidade⁴.

3) Outra diferença é que esta geração, mais do que as anteriores, é uma espécie de ilha num mar de consumo. Os jovens acordam pela manhã e dormem, à noite, introjetando as necessidades criadas pelo consumismo, pela lógica do mercado. Daí resulta que seu modo de encarar o mundo não pode estar desvinculado da necessidade de ser consumista. É como

quem aspira à matéria pela matéria, aspira à morte, o momento em que esta geração puder avaliar o efeito de sua própria tragédia poderá ser tarde demais, no sentido de ter de ser socorrida, resgatada de seu próprio afogamento. A linguagem cultural dessa geração, etiquetada nos shoppings, em cada esquina da vida urbana, na aldeia global pós-moderna, sem qualquer forma de resistência à vista, quase nos convence de que o capitalismo é mesmo “perfeito” do ponto de vista dos meios que utiliza para atingir seus fins.

Essa diferença é, na verdade e tristemente, o grande ponto de estrangulamento da geração de vocês.

4) Outro ponto de estrangulamento muito afim ao item anterior, é a questão da memória. Consumista, e dentro de um mundo cultural fragmentado, esta geração perde cada vez mais o referencial com o passado. Não o passado pelo passado dos acontecimentos em si, no sentido pretérito do verbo, do acontecido, mas o passado enquanto vivo no presente, doador de sentido do mesmo, que é o grande sentido da memória. Parece que esta “agoridade perene” a que é forçada viver reflete-se como a própria perda de um certo cordão umbilical, ligado à consciência do tempo. Aí esta juventude é levada a pensar que o mundo começou com eles, e com eles terminará. Vale dizer, o mundo começou com videocassetes, vídeo-games, vídeo-clips, tênis de marca, etc; o mundo reluzente de néons das grandes cidades, nos shoppings e parques de diversões nunca foi, para eles, um mundo de lampião a gás. O ponto de estrangulamento a que me refiro reflete-se na im-

possibilidade de fazer outras leituras, que só a relação com o discurso de significado do passado pode conferir ao presente. E quem não faz esta leitura, tristemente, não constrói e não persegue utopias. Aqui vale a imagem da bicicleta, para poder andar ela não só tem a roda da frente, como também a de trás.

5) Daí segue outro ponto de estrangulamento, que diz respeito à própria essência do capitalismo: a indiferença.

Individualista e mergulhada na postura narcísica do “eu me amo, eu me amo, eu me amo...” pós-moderno, esta geração se acha incapacitada de perceber que o sentimento de indiferença já é resultante do último resíduo de humanismo, que o grito de consciência de classe quis lançar a seu modo contra os portões cerrados da modernidade e suas instituições. É claro que por trás do individualismo pós-moderno há o sentimento de impotência. Hoje, nós vemos uma pessoa caída nas ruas e nem o nosso sentimentalismo cristão nos permite mais a caridade da ajuda paleativa, por não ser solução concreta às questões sociais. O capitalismo, tecnologicamente avançado, faz da indiferença uma espécie de regra de sobrevivência tão patente, que nos impossibilita até de pensar sobre ela. Sequer há mais tempo. E, já que o narcisismo é o tipo de cultura dominante, esta geração, forjada pelo jogo do capital, sequer pode tomar a indiferença como problema. Aí ela se torna uma regra a mais, como andar, vestir-se, consumir. Mesmo com relação a si mesma, ainda que a juventude procure refugiar-se nas chamadas “tribos”, lá não há consciência de classe (aliás uma categoria típica da

modernidade), no sentido do sentimento de resistência; o que se observa é um ajuntamento de indivíduos para a troca, prazerosa, se possível, mas fragmentária, dessa “agoridade” superficial. Tudo se faz e se desmancha no ar como bolhas, a começar pela linguagem. Até porque, como dissemos, no item anterior, não se nota a construção paciente da tessitura da memória. E o ciclo vicioso se arma. A perda da memória e seu tecido de significado redundam no estrangulamento da solidariedade que, por sua vez, aumenta a indiferença como regra. Esta é, tristemente, a porta de entrada para um mundo sem ética, ainda que com regras próprias. Por exemplo, a lei de Gerson. Cada qual se vira como pode para defender sua pele, seu espaço, seu mundo próprio, sua tenda individual, como se isto fosse o corolário da manifestação da idéia de liberdade. Não é à toa que ficou patenteada na fala dos jovens a necessidade de expressar o batido chavão: “minha liberdade começa quando termina a liberdade do outro” e vice-versa. Nada há de mais individualista, conservador, narcísico e indiferente. Aliás, a modernidade, que tanto pôs em voga o problema da liberdade (e da igualdade e fraternidade) não pôde pôr em voga o problema da libertação. Porque, para se pleitear o problema da libertação, há de se colocar, *a priori*, a revisão da ética, seus fundamentos, a partir de cujo eixo órbita uma visão integral do homem.

(Há outros pontos, mas passo ao terceiro item, porque eu mesmo já percebo que vou-me demorando muito, numa afronta à paciência de vocês).

c) O marasmo do ponto de vista da crise da modernidade, ou da “irracionalidade” pós-moderna

Até agora vimos o marasmo do ponto de vista de dois “mitos”: a universidade (embora enfatizando apenas a questão do ensino de má qualidade) e a juventude (ou gerações). Mas este marasmo se explica melhor, quando percebemos que ambos, a universidade e a juventude que a ela chega, a cada ano, vão se desnudando à medida que adentramos nesta era crítica de deserção dos valores. Para usar uma linguagem do momento, diria que nem universidade nem juventude estão com a bola “cheia”, como imaginamos. Caso contrário, universidade e juventude universitária representariam um elo de resistência um pouco mais consistente ao que vocês estão chamando de “marasmo”; é isto é algo insuspeitado pelo próprio fato de se estar, aqui, tentando entender o marasmo.

Não vim aqui agradecer ninguém e sei que não foi isto que vocês me pediram e me sinto muito à vontade para dizer o que penso. Sou forçado a dizer que universidade e juventude universitária, imersos na crise de tantos paradigmas –políticos, educacionais, científicos, valorativos, etc.– sequer reúnem condições, neste momento, para pensar, em profundidade, o significado desse próprio tempo.

A razão é simples como água cristalina. A universidade há muito procura sua identidade, seu rosto próprio, que não seja o de uma instituição de origem medieval, instrumentalizada pela modernidade, sua lógica, seu funcionamento, suas sucessivas

revoluções... tudo conduzido pela linguagem hegemônica da ciência, a serviço do capital. (A universidade em suas origens precede a Ciência Moderna, mas não faz ciência se a revolução científico-tecnológica não a “puxa para cima”, muitas vezes tentando salva-lá de sua própria inércia). A juventude, notadamente a universitária, tem sido vista como uma espécie de “rito de passagem” para a vida adulta, para a profissão, cuja visão resolve e problematiza a compreensão de sua própria identidade. É a clássica idéia: hoje, o jovem pensa tal coisa, é sonhador, quer mudar o mundo, mas amanhã ele amadurece, ganha experiência. Ou como canta a Elis Regina, numa letra mais ou menos assim: “hoje somos exatamente como nossos pais”. E aí, vida universitária e juventude universitária vão ficando “soltos” numa era tida por alguns como pós-utópica, que dessubstancializa todos os paradigmas. Daí o marasmo, e a questão emergente: o que esta acontecendo conosco?

Entretanto, adentrar na compreensão desse marasmo não implica apenas em confrontar universidade (sem “rosto”) e juventude (“rito de passagem”), mas saber o que esta época, tida como pós-moderna, está provocando em nós e por quê. Por que, por exemplo, em outros tempos o casamento entre juventude universitária, universidade e contexto era mais fácil de ser entendido? No sentido inclusive da universidade tornar-se um espaço privilegiado, um “*locus*” de expressão da resistência mais do que inércia ou até submissão ao contexto.

E é da falta de substancialidade dessa própria era que advém a resposta. Mas há dois senões que atravessam nossa re-

flexão, antes que alguma tentativa de resposta seja apresentada.

Em primeiro lugar, não queremos, aqui, defender a pós-modernidade, no marco de seu “irracionalismo”, até porque não se tem domínio intelectual possível sobre um tempo novo que ainda se edifica sob nossos olhares atônitos. Poderia utilizar o termo neo-modernidade, como alguns autores preferem, mais isto não muda o preço da cebola. Independentemente do termo que utilizamos, o que se torna nesse tempo é uma espécie de “dessubstancialização” da modernidade, refletida no que chamamos de “crise dos paradigmas” em todos os setores: educação, política, religião, moral, etc.

Há um mundo que desaba sobre nossas cabeças e cumpre entendê-lo. É assim que a história se faz. Os renascentistas, por exemplo, sabiam que estavam vivendo mudanças de paradigmas, pondo utopias em movimento, mas não sabiam, necessariamente, que o início daquela demolição do mundo teocêntrico, era o Renascimento, nas fases, posteriormente, analisadas e entendidas. Vale dizer, foi após o Renascimento que melhor se compreendeu o próprio Renascimento, em suas fases. Há quem diga, hoje, e ouvi isto nos corredores da própria universidade, que, após a queda do muro de Berlim (junto com a Eco/92 os dois últimos grandes acontecimentos do século XX), “não há mais paradigmas”, principalmente políticos. Vamos com calma! Crise de paradigmas não significa, necessariamente, ausência de fundamentos. É claro que quando você está diante de um problema de fundamentos não adianta que-

rer reivindicar a “eternidade” dos paradigmas, mas trazê-los para a releitura. É aí que você põe, necessariamente, a questão da verdade. Não falo de verdades abstratas, mas de verdades revolucionárias no sentido que Gramsci entendia. E quem eterniza verdades só o faz mediante dogmas. Lembro-me agora de uma frase lapidar de um teólogo medieval, aliás utilizada por Brecht em uma de suas peças: “A verdade é filha do tempo, não da autoridade!”.

Em segundo lugar, não é na pós-modernidade, que acabamos de chamar de uma era ainda sem substância própria, que reside o segredo de sua compreensão, mas na releitura da própria modernidade antagônica. Esta tem sido, por exemplo, a tarefa da Escola de Frankfurt nas sucessivas gerações de filósofos: rever o projeto iluminista da modernidade. Ademais, acabamos de afirmar, há pouco, a proeminência do sentido da memória para se proporem leituras novas, novas utopias.

Assim, passo a arriscar algumas opiniões neste último item, para o nosso debate, sobre o que há de substancial na modernidade, para a compreensão do que estamos chamando de “marasmo”. Vejamos.

1) A modernidade se afirmou, antes de mais nada, como a continuidade da razão, em seu discurso civilizatório, mas na própria necessidade histórica, para o momento, de reivindicar a supremacia da razão como ato do sujeito pensante. A modernidade é, fundamentalmente, cartesiana, queiramos ou não. Uma vez posto em voga a primazia do sujeito pensante (*res cogitans*), naquele movimento dicotômico de compreensão do mundo, surge como

resultado (no plano da *res extensa*) a hegemonia do conhecimento científico sobre toda e qualquer pré-ciência, o que, mais tarde, no limite, Augusto Comte, numa leitura linear dessa revolução, vai chamar a tudo o que não for “positivo” de produto da “fase infantil” da humanidade (Lei dos três estados). Não é à toa, por exemplo, que os paradigmas de razão na modernidade não nos permite, por exemplo, fazer a leitura do imaginário, que volta, hoje, com tanta força nas análises pós-estruturalistas, etc.

2) Afirmar a supremacia da razão no marco da proeminência do sujeito pensante implica, por extensão, em reconhecer a modernidade cartesiana, com todos os resultantes dessa virada, como a era das revoluções. Revoluções em múltiplos parâmetros, que começam com o movimento histórico da razão para ir-se afirmando no domínio da natureza, inclusive na tarefa de conhecimento (leia-se também domínio) da própria natureza humana.

A compreensão do conceito de revolução, aliado aos ciclos da razão, põe em voga, como tarefa de alargamento do mesmo, nosso olhar sobre a visão de mundo, dos acontecimentos, da História. Se (a) no mundo greco-romano a História era vista num ciclo, num eterno retorno em que há um repetir-se no sentido da volta aos mesmos fundamentos, (b) no mundo medieval a História era vista como produto de um mundo estático, inalterado, em vista da própria perfeição a ser buscada até o juízo final, (c) o que vem determinando a modernidade, cujo conceito básico se define na instauração da razão, é, daí, a presença crescente da idéia de transformação. Tudo se põe em ritmo ver-

tiginoso de mudança e produz viradas profundas, num espetacular movimento de ação-reação (vide Reforma-Contra-Reforma), em espaços de tempo cada vez menores, mas agora sem aquela idéia de retorno sem fundamentos anteriores da forma como queriam os gregos (inclusive pela ausência de uma visão lógico-dialética dos acontecimentos). Claro que não há espaço aqui para aprofundarmos a diferença entre mudança e transformação, quando há mudanças apenas nas aparências etc. Mas cumpre salientar que, em todos os setores, mudanças estão sendo, hoje, experimentadas e, nalguns, transformações profundas: sociais, políticas, culturais, morais etc. Com um detalhe: jamais há possibilidades de se experimentar mudanças em qualquer setor da vida social, sem que, nos fundamentos dessas mudanças não esteja acontecendo uma transformação econômica de base. E se nesse momento estamos assistindo ao que chamamos, aqui, de uma “dessubstancialização” da modernidade é porque, no fundo, está ocorrendo uma revolução no modo de produção, no caso, o modo capitalista de produção. Todo este discurso que estamos ouvindo por aí: fim do modelo fordista de produção, terceirização, etc, não é à toa e aponta para a percepção de que estamos no limiar de uma era absolutamente nova, primeiramente, sob o ponto de vista econômico⁵.

3) A própria idéia de mudança, ou de transformação, que marcou o projeto iluminista da modernidade num sentido cumulativo, para se firmar teve de propor paradigmas em todos os setores da vida social. Entre eles, para o nosso caso, os paradigmas da educação moderna sob a

ótica da revolução liberal.

Refiro-me aos quatro paradigmas básicos que marcaram a educação, numa visão otimista, redentora, de cunho liberal: universalidade, obrigatoriedade, laicidade e gratuidade.

A educação, posta sob estes quatro paradigmas, representava, para os países em franca necessidade de afirmação de sua nacionalidade, como que o cartão de visita desses países. Vale dizer, o país afirma-se como nação moderna quando resolve a questão educacional. Mas atrás disso esconde-se o fato (ideologia) de que os países colonizados não conseguiam se firmar como nação forte e resolver estes paradigmas da chamada “idade da educação” por mera incapacidade, sem se colocar aí a correlação de dependência. A universidade, por sua vez, criada na idade de ouro da cristandade, de natureza, fortemente, corporativa em suas origens, e com a de ser o espaço da “universitas studiorum”, portanto, com uma força centrípeta aglutinadora da cultura possível, irá ser cooptada e arrastada pela revolução científica, sob a égide do capital acumulado. Ou será por mera coincidência que somente as grandes nações conseguiram ter as melhores universidades?

4) Os paradigmas da revolução moderna, como os que marcaram a educação, na aparecem soltos. Eles se entrelaçam. Isto significa que a revolução cartesiana da razão moderna se alastra em todos os parâmetros da vida social sob uma lógica própria de funcionamento. De certa forma, a lógica que determina o funcionamento do ensino é a mesma das prisões, da fábrica,

ou do mundo do trabalho, da presença crescente do relógio, dos manicômios, dos bancos, da vida urbana em processo de aceleração etc. Enfim, tudo aquilo que Charles Chaplin, genialmente, denuncia no filme Tempos Modernos (Modern Times), revelando o uso da chamada razão instrumental da modernidade, que esconde o homem sob a égide do funcionamento das engrenagens da sociedade, cuja máquina não pode parar, nem falhar, nem perder tempo, etc. Todo o sistema de ensino e do ensino de ciência em que sua linguagem se universaliza, vem sob o marco dessa lógica. Isto que dá significado, por exemplo, aos compêndios escolares, sua linguagem, suas ideologias, as regras de comportamento escolares e assim por diante.

Entretanto a compreensão dessa lógica, dessa instrumentalização do saber, aliada ao projeto de universalização da própria idéia de revolução, sob a padronização das formas de expressão do homem moderno, a idéia de contrato, de leis morais etc, tudo isto apresenta complicadores. E esta hora da contemporaneidade, a que estamos chamando de “dessubstancialização” (pós-modernidade) está apresentando modos diferenciados de ser, aparentemente superficiais, que aqui chamamos de “epidérmicos”, mas que refletem, no limite, a radicalização de um questionamento sobre um “mundo de valores que desaba”, enquanto manifestação do próprio estiamento do discurso de sentido humano de um “passado ainda presente” (eis aí a modernidade como memória ainda viva, latente) em paradigmas, antes tidos, inquestionavelmente, como validos. E são

pontos de verdadeiro estrangulamento tanto da modernidade como da herança de valores que a construiu, enquanto reflexo de uma espécie de lei implacável da História. Vejamos:

a) O primeiro ponto é que a modernidade é construída sobre um discurso de razão que traz heranças com características determinantes para o conjunto de revoluções modernas e afirmações de seus paradigmas, hoje questionados. Trata-se da proeminência da razão branca européia, base da assim chamada “civilização cristã ocidental” em que a própria modernidade nas suas sucessivas revoluções dá conta de manifestar, em sua crise de valores, a própria hipertrofia desse discurso de razão não só da História, mas como História mesmo.

b) Eurocêntrica e branca, outra herança que marca as revoluções da modernidade é a masculinização. A igreja por exemplo, sendo uma instituição anterior a modernidade, mas atravessando a modernidade como um dos sustentáculos dessa herança, talvez seja a instituição mais “masculina”, que ainda guarda uma grande “reserva de estoque histórico” desse discurso histórico que ganhou universalidade. Ou, noutras palavras, da universalização de valores sob a égide de poder masculino. Diante a crise de valores da modernidade e sua revisão, nesta hora, está-se pondo o problema do gênero não como um problema da modernidade em si, mas como uma herança que a modernidade em sua lógica e sua instrumentalização do discurso cultural não foi capaz de colocar, sequer visualizar como “problema”. Até porque, a masculinização da cultura como um “va-

lor” não aparecia em seu horizonte de visão do mundo com problema a ser enfrentado. A questão do gênero, colocada para valer só na segunda metade deste século e, mais agudamente, após a crise de paradigmas, apontados pela reviravolta de 68, talvez seja a mais importante revolução cultural, experimentada por toda a humanidade (e digo humanidade pensando nesta era de globalização) –se é que entendemos revolução no sentido originário do verbo latino “revolvere”, isto é, voltar atrás, voltar aos princípios, às raízes, em outras palavras, reestruturar paradigmas.

c) A questão do gênero está muito próxima ao envolvimento do desejo, sem o qual não se compreende o sentido de revolução em novas chaves, que não o do racionalismo moderno. A relação entre razão e desejo é conflitante, mas nucleia toda e qualquer compreensão substancial de mudança, isto é, mudança que não seja meramente superficial, mas “revolve”, mexe com os paradigmas mediante os quais este conflito, num dado momento histórico, resolveu-se como espécie de “acordo” cultural, no terreno das utopias, isto é, do projeto iluminista em pauta. Uma espécie de “acerto de contas”, celebrando no espaço da cultura, das relações sociais, visando a amainar os conflitos. (Veja-se o caso da repressão e sua lógica, vertida em escolas, prisões, quartéis, etc., e como Freud chama a atenção para o fato de que cultura e repressão são um binômio inseparável). E quando isto não é mais possível, dado o próprio conflito de interpretações, antigos paradigmas se quebram, novos paradig-

mas se criam e as revoluções acontecem. A modernidade cartesiana não deixou de representar a estruturação de uma lógica própria, expressa numa moral tanática, de heranças firmadas numa ética moralmente estóica (aquela que fundamenta uma moral do dever, do desprazer, do sacrifício, do voluntarismo... ótimos para a lógica da produção). Só uma perspectiva libertária, num primeiro ponto e, fruto do próprio amadurecimento histórico dessa postura, uma perspectiva liberatória, pode repor o sentido profundo de uma nova ótica para a reconstrução dos paradigmas da razão, mas que não seja o do "irracionalismo" erótico-narcísico, reflexo de um individualismo desenfreado, aliás tão a gosto do capitalismo. O liberalismo capitalista não é libertador, chega a ser esquizofrênico (perda do senso de realidade) em nome não de uma erótica como inspiração de vida, *eros* pleno, mas do desejo como produto do consumo, presa fácil da produção e do mercado, com a beleza incomensurável do corpo, lapidado para as vitrines do capital. São as novas formas de escravidão dissimulada. Uma pessoa, homem ou mulher, que se presta a permanecer três horas ou mais numa sala de maquiagem para um desfile de moda de 15 minutos (aliás, via de regra, ridículos), não sabe que está dentro de um grande movimento de esquizofrenia que tomou conta da cultura pós-moderna. Beleza do corpo é alimentação para todas as crianças, saúde para as mulheres grávidas, para trabalhadores braçais, alimentação balanceada para as massas urbanas etc. A pós-modernidade vem desmontando a lógica do discurso cartesiano, pondo o desejo

como ponto de apoio para os novos paradigmas. Mas neste momento está muito difícil, ainda, enxergar os novos paradigmas em perspectivas, realmente valorativas, para o ser humano. Ouso dizer que vivemos numa crise moral que vem sofrendo de modo reflexo a passagem do *logos* (grego e cristão-ocidental) para *eros*, a retomada de *eros*, evidentemente, noutra contexto, num movimento histórico que deve ir ao encontro do equilíbrio. Mas o capitalismo sabe muito bem como cooptar a revolução que se opera na esfera do desejo a seu favor, como se hoje a sociedade globalizada pudesse, por si mesma, dar conta dessa revolução como algo natural, inarrecadável, isto é, sem manifestar conflitos (de gênero, de classes, etc.).

d) Um outro complicador é que a modernidade, também dando continuidade à herança de um discurso de razão que, sempre, esteve abrigada nos umbrais do poder, não pode conviver com diferenças. Ou a idéia de universalidade (como na educação moderna) no fundo é uma abstração por não compreender a universalidade como conjunto de diferenças que, necessariamente, geram conflitos de interpretação, expressos no mundo da cultura. A civilização cristã-ocidental é, substancialmente, dogmática e a razão disso está no coeficiente do poder que qualquer discurso hegemônico implica. O conhecimento encerra uma relação simbiótica com o poder e isto melhor se manifesta quando o leva a servir à eliminação das diferenças. As instituições modernas, em franca continuidade às instituições históricas anteriores, todas elas revelam uma espécie de "presa fácil

do dogma”. E, além disso, nota-se uma espécie de “neurose de verdade”, de sua posse: manifestada nas instituições, inclusive as revoluções socialistas não tiveram escopo de discurso suficiente para tirar a limpo esta “neurose”. Para se livrar do ranço do dogma, só um profundo movimento de libertação que permita confrontar as diferenças, dentro do próprio discurso de sentido das culturas, emancipando-se na História. Ora, antes de mais nada, isso significa o desmonte da posse; minha igreja, meu partido ou minha tendência partidária, meu sindicato, etc. Irracionalista, ou não, a pós-modernidade (ou a neo-modernidade, como queiram) pode estar dando uma boa contribuição para o desmonte do dogmatismo, ainda impregnado em nós, em nosso comportamento.

Bem colegas, há uma série de outros complicadores. Sei que coloquei aqui apenas os básicos. Eu me sentiria satisfeito se vocês anotassem isto: há muita coisa vindo abaixo, se desmoronando, se estiolando, incluindo todo um universo de valores que nos marcou, que marcou sobre tudo aquela geração de que, aqui, falamos (do Gilberto Gil...) e continua marcando toda essa juventude que vem chegando à universidade. Todo esse desmonte é, na verdade, o que vocês estão chamando de “marasmo”, até com um certo (e justificado) susto.

Podemos hoje “compreender” o marasmo? Creio que não. Porque, diante de uma revolução histórica que revolve tantos paradigmas, tantos valores, impõem-se a própria dificuldade de compreensão. Precisamos recompor nosso “estoque de razão” para esta tarefa que não é puramente

intelectual, abstrata, de biblioteca ou de gabinete, mas histórica. Tampouco é uma tarefa, ainda que histórica, para se concluir numa tarde agradável como esta. No frisson de nosso desejo alienado, trata-se de um apelo posto diante de nossa consciência histórica, mas é muito concreto. Marx dizia que a humanidade só põe problemas que ela mesma é capaz de resolver. Mais uma vez, o velho Marx está certo, porque quando pomos problemas que não somos capazes de resolver, não são problemas reais, são abstrações. E as questões só nos são colocadas, historicamente, na hora adequada. A razão, cuja necessidade de presença se dá sempre imperativa, mesmo nos momentos de crise de paradigmas, ela se manifesta em ciclos e não queima etapas. Aprendi, nestes anos, a não “ler” a razão sem estar lendo a própria História; isto parece tão simples, após descoberto, mas não se dá como imaginamos, naquele sentido positivista de diagnosticar acontecimentos atrás e acontecimentos, e pronto. Outrossim não a de queimar etapas, isto equivale a violar o discurso de sentido que aponta para a substancialidade dos acontecimentos presentes, inclusive na sua articulação com a memória, a qual só o seu tempo histórico próprio é capaz de conferir. E isto relativizaria uma certa “leitura ansiosa” que temos dos acontecimentos como “verdade” ou “inverdade”, acerto ou erro. Não adianta você colocar, por exemplo, a questão no gênero do mundo medieval, como se isso fosse possível. É como a figura do demente da obra *Assim Falou Zaratrustha*, de Nietzsche, que pregava numa praça vazia, anunciando um mundo novo; você pode

estar pregando no deserto. Muitos homens, como Heráclito de Éfeso, ou o poeta Sousandrade, entre nós, nasceram “fora do tempo” por terem colocado problemas que a razão curso ainda não alcançava. A questão é que, às vezes, a carga intuitiva dos gênios trai o próprio movimento da razão.

Cumprir dizer, para finalizar, que todo este conjunto de estrangulamento cultural e de valores, aqui posto, notadamente a partir das características da universidade e da juventude, só tem sentido se lido à luz do apelo à resistência. Sei que ainda parece ousadia querer insistir num velho chavão como da resistência. Mas que eu me sinto à vontade também por saber que crise de modelos (pensamentos, valores) não implica em total desarticulação da linguagem. A resistência volta, justamente, quando o nosso desejo se encontra alienado, e, salvo engano meu, ela é o único solo onde de fato florescem as utopias.

Muito obrigado.

Notas:

¹ O prefeito de Porto Alegre, Tarso Genro, numa luminosa conferência apresentada recentemente na Alemanha, num Congresso de Filosofia da Libertação, diz: “A contradição se expressa entre dois mitos básicos do fim do milênio; o mito do mercado e do estado. Esses mitos ensinam que o apoio pragmático preferencial, ou no mercado ou no Estado, definissem “esquerda” e “direita”. Assim, (continua Tarso) questões puramente contingentes –o que reforça segundo a situação econômica, da técnica, da divisão de renda, etc-, para fazer a sociedade funcionar de forma mais justa e democrática, passam a ser “ponto de partida” de um juízo humanista.” (GENRO, Tarso, a pobreza como desafio político: o PT, mimeo, p.3, conferência proferida na Katholische Universität Eichstätt, sob o tema: Armut, Ethik, Befreiung –

Interpretations und Handlungsmodelle in der Nord-Süd-Perspective. V Internationales Seminar eines Philosophischen Dialogprogramms, de 02 a 06 de abril de 1995).

² Do ponto de vista da esquerda, o fim do período revolucionário aberto com a revolução russa – o seu descambar para a tensão anti-humanista totalitária- faz emergir uma crise radical de paradigmas. A “melancolia” detonada pelo presumido “fim das utopias” proporciona a busca de experiência puramente práticas alternativas microrrevolucionárias. Nestes horizontes agora não se põe mais o humanismo liberatório, mais uma simples solução do conflito do indivíduo ou do grupo, com o mundo vivido no presente. A afirmação das subculturas de tribos, gangs, grupos alternativos, são respostas pós-modernas à não efetividade da razão” (op. cit., p.2).

³ Veja interessante artigo de Luiz A. Cunha, “Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil” na revista Em Aberto, MEC, Brasília, número 23, set/out, 1984, pp 7-25, em que estuda o ideal da universidade, no passado, (medieval) no pensamento de Henrique Lima Vaz, no presente, para a época, (década de 30) em Fernando Azevedo, e na projeção para o futuro, na criação da UnB, por Darcy Ribeiro.

⁴ Num artigo chamado “O planeta teen”, sobre comportamento jovem, do mundo inteiro, com pesquisas a partir da Alemanha, Brasil, Colômbia, EUA e Itália, mas tendenciosa (por querer forçar o modo de comportamento dos quatro países, e das classes A e B como se fossem os jovens de todo o mundo e de todas as classes), publicado na revista Veja, dá uma amostragem interessante mas ao mesmo tempo assustadora. Segundo a pesquisa, está “em alta” na juventude hoje: arte, revistas, TV, esoterismo, artistas e comunicação; está “em baixa”: política, livros, teorias sociológicas, religiosidade, ídolos políticos, reflexão. (Edição número 1388, de 19 de abril de 1995, p. 107). Verdadeiros ou falsos do ponto de vista da universalidade do conceito de juventude, estes dados nos são importantes para entendermos o item posterior sobre a crise dos paradigmas da modernidade.

⁵ Durante mais de quatro décadas, o capitalismo fez atuar um conjunto de medidas de contratendên-

cias, denominado globalmente “Estado de bem-estar social” para fazer frente à crise dos anos 30, e, também, como alternativa à revolução e estatização das forças produtivas e submetida à lógica da concorrência bélica, com o capitalismo, as economias de socialismo real não conseguiram resolver o problema básico do consumo de massa. A lógica dessa experiência levou a sociedade a viver sob uma concepção de economia planificada, cuja única racionalidade era do interesse do Estado. Ambas as experiências – a capitalista e a socialista real – entraram em crise nos anos 70. (...) No momento atual, a racionalidade capitalista tem conseguido colocar as classes trabalhadoras, através das chamadas reestruturação produtiva e acumulação flexível, e um processo objetivo de luta defensiva. O movimento sindical tem estado preso à luta pela manutenção das conquistas sociais, tendo concentrado poucas oportunidades para priorizar as grandes lutas sociais. Tanto a reestruturação produtiva quanto a sua correta acumulação flexível vêm atuando no sentido de descobrir o trabalhador coletivo, de desterritorializá-lo, de retirá-lo do chão da fábrica – que foi e continua sendo o espaço de socialização do trabalhador. E essa “produção flexível” implica, a um só tempo, a recriação, a “reinvenção” do trabalho doméstico, com a dispersão dos trabalhadores, tentando quebrar a solidariedade. Cria-se a imagem fictícia do trabalhador capaz de produzir, a um só tempo, de forma artesanal, ultraqualificada, livre e criativamente. A reestruturação produtiva atua na criação, no sistema fabril, de uma camada de pequenas empresas, “terceiras”, que não só “teriam” maior qualidade, interviriam em uma fictícia “democratização” do capital e funcionariam com colchão de amortecimento. Criam-se, assim, os “operários-patrão”. Estes, da antiga situação de operários, que tinham a confiança dos patrões, são transformados em pequenos empresários. Com uma dupla vantagem: a confiabilidade desses novos “patrões” e a sua continua sendo o espaço de socialização do trabalhador. Essa “produção flexível” implica, a um só tempo, a recriação, a “reinvenção” do trabalho doméstico, com a dispersão dos trabalhadores, tentando quebrar a solidariedade. Cria-se a imagem fictícia do trabalhador capaz de produzir, a um só

tempo, de forma artesanal, ultraqualificada, livre e a sua permanente subordinação ao capital, tudo marcado pela redução dos custos sociais e da presença de um numeroso contingente operário nas grandes fábricas. (...) Os trabalhadores desse micro empresário, desse “terceiro”, são ainda mais despossuídos e desprotegidos que o operário tradicional. A solidariedade entre eles é mais e mais quebrada, a competitividade acentuada. A reestruturação produtiva também criou o operário “participativo”, aquele que “veste a camisa da empresa”. Ao mesmo tempo, todo esse procedimento de enfrentamento ideológico culmina (ou) na denúncia do Estado como se este, ao intervir no corpo social, estivesse eliminando as condições de racionalidade. O segredo da idéia do Estado mínimo é, pois, a lógica do mercado máximo. A reestruturação produtiva foi além: introduziu uma série de formas novas de gestão técnica da produção, forma condensada da política classista, acopladas a um conjunto de modificações tecnológicas só possíveis a partir dessa “desregulamentação” (VAA, “Transformações do mundo do trabalho e projeto democrático-popular”, Cadernos de textos, XXIX CONAD, 29 de novembro a 3 de dezembro /94, p. 8-9).

Considerações sobre a educação informal no Brasil

Nívea Leite

Formada em História e Arqueologia; Doutora em Ciências Humanas –História Social, pela Universidade de São Paulo- USP; docente do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

Introdução

A historiografia brasileira tem avançado muito nos últimos anos, devido a novas e múltiplas abordagens (sócio-econômicas, culturais e de mentalidades, entre outras), mas estes avanços nem sempre estão sendo assimilados pela História da Educação. Isto ocorre porque, em muitos destes estudos, continuam sendo adotados, como verdades absolutas e acabadas, conceitos e explicações que passaram ou estão passando por processos de revisão e complementação.

Além do mais, estes estudos, ao se relacionarem somente com as questões ligadas à educação formal, aquela ministrada nas escolas, resultam em análises parciais da educação no país, desde que ignoram, ou colocam em segundo plano a questão da educação informal.

Devemos considerar que a educação informal não só ocorre, hoje, em grande escala, através dos inúmeros meios de comu-

nicação de que dispomos, mas também ocorre nas casas (com todas as suas conotações), nas igrejas, nos locais de trabalho, nas mesas de bares, nas ruas e praças, debaixo das pontes e viadutos, assim como na zona rural (com todos os problemas que hoje lhe são inerentes), e em tantos outros lugares de nosso país continental. Mas, em tempos passados, (e, em alguns casos, até no presente), esta educação ocorreu (ou ocorre) também nas senzalas, nas cavernas, nos acampamentos das caatingas, serões e florestas, e em tantos outros lugares.

Nossa educação informal

O que consideramos educação informal tem sido visto, em nosso país, de forma bastante superficial, e até folclórica, tanto pelos meios de comunicação e pelas pessoas em geral, como pelos planos governamentais que tentam, às vezes, “resgatar” determinadas manifestações culturais, para “preserva-las”. Entretanto, pode-

mos ter dela uma visão que priorize suas influências na educação formal e na cultural em geral. Uma forma possível de se ter esta visão é através da análise de “flashes” do dia-a-dia do povo brasileiro, porque nestes momentos as pessoas, normalmente, se mostram como são, sem máscaras.

Um destes “flashes”, ocorreu a cerca de um ano, e envolve dois trabalhadores (T1 e T2) da construção civil, que conversavam em um ônibus que fazia linha entre duas pequenas cidades do interior de nosso país, em uma zona, economicamente, desenvolvida.

T1 - *Cumpadre*, em quem o senhor votou para vereador nas últimas *eleição*?

T2 - Ah, eu votei no filho do *seu Zé*, lá da rua da *outra banda*, aquele que deu condução para *levá eu* e minha *muié no médico* e ainda levou *nóis de vorta* para casa.

T1 - Mas *cumpadre*, eu já ouvi *dizê* que ela não é lá essas *coisa*, sabe como é, *roba*...

T2 - Isto *num* importa, porque se ele começar a abusar muito lá na câmara, a gente tira *ele* de lá. *Nóis não tiramo* o Collor?

T1 - É, *tiramo*...

T2 - E por falar em Collor, *home bão* aquele, né? Roubou, mas é bão.

T1 - É, *bão memo*.

Este episódio pode ser interpretado de diversas maneiras. Do ponto de vista escolar, por exemplo, poder-se-ia evidenciar a maneira gramaticalmente errada de falar de grande parcela da população brasi-

leira, e seguir na análise buscando as causas desse fracasso da escola formal, cuja função, entre outras, seria a de ensinar bem a língua do país. E este tipo de análise poderia tomar diversos rumos, como a necessidade de transformações sociais para fazer frente a esta situação. Entretanto o objetivo destas reflexões não é a questão gramatical e todas as suas possíveis implicações, e sim a questão da mentalidade que está por trás deste dialogo. É que esta não é uma mentalidade isolada, ou seja, tudo o que este dialogo pode significar não representa, somente, o pensamento, o pensamento daqueles dois homens do povo do interior do Brasil e, sim, um pensamento, uma mentalidade com grande difusão em nosso país, nos grandes centros ou nas pequenas cidades, entre ricos ou pobres, entre cultos e incultos.

Poderíamos citar muitos exemplos da afirmativa acima, mas fiquemos com aquela conhecida frase de algum(ns) eleitor(es) paulista(s): votei ou vou votar no Maluf, porque ele rouba, mas faz... Ou aquela postura do senador paraibano Humberto Lucena, quando o governador do seu estado baleou no rosto o seu adversário político: o senador justificou a tentativa de assassinato como sendo legítima defesa da honra da família do agressor.

Os fatos citados acima têm em comum aquela maneira peculiar do povo brasileiro ver as coisas a partir de interesses individuais e/ou grupais e fornecem um retrato do nosso povo, como ele pensa e age (ou deveríamos dizer um retrato nosso, de como pensamos e agimos?)

Mas por que somos assim?

Nossas raízes

Talvez devamos buscar as raízes da nossa complexa formação cultural, no período colonial da nossa história, onde encontraremos aspectos que influenciaram e ainda influenciam a educação (formal e informal) do povo brasileiro, como o misticismo e a religiosidade, os fatores econômicos e políticos, entre outros.

Misticismo

As motivações fantasiosas da vinda dos europeus para a América (fontes de juventude, lagoas mágicas, amazonas, eldorados, paraíso terrestre, etc.) e as transformações destas fantasias no contato com a terra brasileira devido à fascinação pelos segredos e curiosidades de uma terra desconhecida, não podem, simplesmente, ser consideradas no estudo da formação cultural brasileira.

Sérgio Buarque de Holanda, no seu livro *Visão do Paraíso: os motivos edênicos do descobrimento e colonização do Brasil*, analisou e exemplificou, amplamente, esta questão, mostrando como estas motivações fantasiosas influíram na forma de pensar dos colonos daquela época e determinaram muitas de suas ações, apesar de considerar que os portugueses, no início da colonização, eram menos fantasiosos do que os espanhóis, possuindo aqueles o que ele chamou de “realismo repousado”, o qual foi, entretanto, corroído em fins do século XVI, não tendo sido substituído por nada de autêntico, pois o que se viu foi o gosto pelas novas invenções, pelas burlas, pela fantasia, pelos exageros.

Teremos também nossos eldorados. Os das minas, certamente, mas ainda o do açúcar, o do tabaco, de tantos outros gêneros agrícolas, que se tiram da terra fértil, enquanto fértil, como o ouro se extrai, até esgotar-se, do cascalho, sem retribuição de benefícios. A procissão dos milagres há de continuar assim através de todo o período colonial, e não a interromperá a Independência, sequer, ou a República (Holanda, 1992, p. 334).

Talvez possamos inferir o que se passava nas cabeças e nas vontades das pessoas dos séculos XVI e XVII, fossem elas conhecidas ou anônimas: não terá a fantasia impedido a visão da realidade e induzindo a criação de realidades próprias, baseadas no individualismo e no imediatismo? Além do mais, um olhar mais atento pode, facilmente, constatar que muitas destas fantasias continuam presentes, sob formas diferentes, em nossas mentalidades e também continuam influenciando muitas de nossas ações, embora nem sempre tenhamos consciência suficientemente clara destas presenças e destas influências. Como exemplo da atualidade podemos citar a predominância hoje, no Brasil, de vendas de livros esotéricos, isto se formos considerar um público mais letrado; de qualquer forma, este e outros exemplos que se ligam a pessoas mais ou menos cultas, nos remetem sempre a um dos fatores que motivaram a vinda dos primeiros europeus para o Brasil, ou seja, à grande atração que o místico sempre exerceu e ainda exerce sobre as pessoas, independente do fato destas pessoas serem ou não consideradas como “povão”.

Religiosidade

O misticismo nos leva às específicas questões da nossa multifacetada religiosidade, fruto de tantas e tão contraditórias influências, sejam cristãs de diversos matizes, sejam indígenas ou africanas, as quais, como as cristãs, também não podem ser, globalisticamente, analisadas, sob pena de não entendermos o nosso sincretismo religioso e cultural, para o qual colaboram mucamas, donas de casas, beatos e ermitães, quilombolas e cangaceiros e tantos outros. Destaquemos o papel da família, que foi de vital importância, pois era junto a ela que se aprendiam as orações e os comportamentos religiosos, visto que nossa religião era muito mais doméstica que institucional. Assim, talvez se possa como Hoornaert (1992) que a religião vivida pelo povo guardou os condicionamentos femininos de opressão, do silêncio e da persistência.

Por outro lado, uma análise superficial da questão do padroado, ou seja, da ligação entre a igreja oficial brasileira e o governo, desde o período colonial até a Proclamação da República, em 1889, pode nos levar ao entendimento parcial de algumas de nossas características culturais. É que ao governante cabia o "*ius praesentandi*", ou seja, ele nomeava bispos, párocos e padres para os demais cargos eclesiásticos, mas em compensação financiava as atividades da Igreja: os religiosos, por exemplo, eram pagos pela folha eclesiástica da fazenda real, que por sua vez era alimentada também pelos dízimos que iam do Brasil e que voltavam sob a forma de redízimas: doações, privilégios, subsídios. Evidentemente,

não podemos deixar de ver nesta realidade um dos fatores do estabelecimento informal, mas muito forte, do sistema de favores que conhecemos tão bem, e que estava presente no Brasil antigo e continua presente na atualidade, pois toda esta situação "ajudou a inculcar na alma brasileira a visão paternalista de Deus, pois Deus, o Rei, o senhor local agiam de maneira idêntica: como um pai que protege, resolve os problemas, dá o sustento financeiro, ampara e finalmente manda em tudo" (Hoornaert, 1992, p. 38).

Outro fator a ser considerado, é que a espiritualidade que engendrou o Brasil dos dois primeiros séculos era ostensiva, providencialista e verbal, com traços, marcadamente, medievais, trazidos pelos portugueses. E foi esta espiritualidade medieval que passou para as confrarias, que a conservaram até os dias de hoje. As confrarias, caracterizadas pela participação leiga do culto católico, promoviam e se responsabilizavam pela parte devocional sem o estímulo os clérigos. É importante lembrar que a Irmandade da Misericórdia foi a única com características sociais, mas somente nos centros urbanos; outras, entre elas as do Santíssimo e do Rosário, e as Ordens Terceiras do Carmo e da Penitência, se limitavam a questões de ordem espiritual (algumas delas, com a enorme riqueza adquirida, construíram muitas igrejas barrocas na Bahia, no Rio e em Minas). Parece mesmo que o que importou para muitas delas foi o fausto, o aparato, a superficialidade. Recentemente, tivemos oportunidade de conhecer uma pessoa bastante comprometida com uma destas ordens ter-

ceiras que ainda atuam e são fortes em algumas regiões do Brasil, e que pudemos constatar a superficialidade desta participação: havia uma preocupação de manter vivos ritos e vestimentas tradicionais, mas esta preocupação, em nenhum momento, se estendia à coerência entre o falar e o agir. E esta incoerência é outra característica marcante do nosso cotidiano.

Existem, ainda, outros fatores que devem ser considerados no estudo da formação da complexa religiosidade brasileira: a influência protestante, por exemplo, que foi pequena no Brasil colonial, mesmo no período holandês (Schalkwijk, 1996), mas poderia ter sido bem maior se, na época de sua penetração a partir da Independência, o projeto liberal do Brasil tivesse saído vitorioso (Leonard, 1963). Mas a realidade hoje é muito diferente, porque o que estamos vendo em nosso país é uma proliferação de seitas, cristãs ou não, das mais diversas denominações, e que exercem uma enorme atração sobre expressivas parcelas da população. E esta é uma realidade que não pode, simplesmente, ser ignorada, se busca o entendimento da realidade cultural brasileira.

Economia e sociedade

Fatores econômicos e sociais também não podem ser colocados em segundo plano nesta análise cultural. Nossa economia, por exemplo, se baseou na tomada de terras e/ou de liberdades, beneficiando uma minoria e dando margem a injustiças sociais antigas e atuais, o que, naturalmente, não pode deixar de influir, embora de

formas diferentes, na nossa vida. Esta influência pode estar no hábito ou costume que temos de encarar a injustiça como uma situação de normalidade ou de fatalidade, estejamos nós no papel de injustiçados ou não; ou na nossa fala demagógica contra as injustiças, fala esta que tanto está no palanque eleitoral, quanto nas salas de aula ou nas mesas de “boteco”, onde tantos de nós resolvemos todos os problemas do mundo.

Trabalho e mão-de-obra

Podemos, inicialmente, enfocar a questão do trabalho e da mão de obra no Brasil a partir da prática da escravização, tanto indígena como africana, e do pouco questionamento que houve por quase três séculos quanto à existência e justiça da escravização em si. É verdade que algumas vezes se levantaram contra esta prática, mas, com raras exceções, estas vezes questionavam apenas os excessos dos castigos corporais ou a legalidade da posse do escravo, permanecendo inalterável o princípio da necessidade da escravidão, em nome do bem estar e da ordem social e econômica.

Podemos considerar, também, as inúmeras ligações estado-religião-escravidão, que geraram ou fizeram crescer algumas distorções na índole do povo brasileiro. O fato, por exemplo, de muitos senhores terem sido padrinhos de batismo de seus escravos pode ser visto como um dos fatores que geraram a subserviência que existe em nosso país até os dias de hoje.

Por outro lado, o fato de darmos ao trabalho uma dignidade menor pode ser

visto como uma seqüência direta de escravidão. Para muitos brasileiros, o trabalho continua sendo coisa de gente inferior, como, aliás, era considerado o escravo.

Governo e administração

A nossa história política e administrativa pode, também, ser muito elucidativa para esta análise cultural, pois nos mostra uma ambigüidade que é, extremamente reveladora de certos condicionamentos culturais, ainda presentes no Brasil de hoje. O intrincado sistema de favores do período colonial, por exemplo, fortaleceu os poderes regionais, enquanto os fazia também dependentes do poder central, e se transformou em um sistema informal de utilização do poder. Mas este sistema se estendeu pelo tempo e até os dias atuais, pois, ainda, vemos poderes importantes e fortes nas mãos de numerosas frentes regionais.

Talvez seja dentro desta perspectiva que poderemos entender (mas devemos aceitar?) a fala do senador Lucena, comentada em outras partes deste trabalho, ou o episódio, ainda Lucena, transcorrido do final de 1994 – início de 1995, quando ele foi, por uso indevido da gráfica do Senado (acusação também feita a muitos outros senadores), impedido de concorrer à reeleição pelo Supremo Tribunal Federal, tendo, entretanto, concorrido e ganhado; como se tudo isso não bastasse, ele foi, veementemente, defendido pelos seus “pares” do senado federal e, apesar de impedido judicialmente de tomar posse, foi anistiado pelo Congresso Nacional, anistia esta sancionada pelo Presidente da República, o qual, ao

fazê-lo, disse em rede nacional de rádio e televisão, no dia 03/02/95, que o fazia por não dever ir contra a vontade e a realidade do povo que havia, maciçamente votado nele: penso que podemos ver aí uma das manifestações do poder do regionalismo que estamos abordando. Este é apenas um exemplo...

Legislação

Inúmeras possibilidades de leituras culturais surgem da análise do tema legislação, sob diversos aspectos e abordagens.

A visão tradicional da monocultura incentivada pela administração portuguesa, por exemplo, esbarra com a visão da abundante legislação portuguesa do século XVII e XVIII exigindo o plantio de “cereais da terra” (milho, mandioca, feijão) incentivando a vinda de colonos pobres para que o Brasil tivesse alimentos e excedentes e promovendo, aqui, experimentos com novos produtos. É verdade que o maior objetivo desta medida era resolver o problema do déficit alimentício de Portugal, mas o fato é que este era um projeto apenas do governo, não tendo, portanto, aceitação e motivação geral no Brasil, tanto que, entre 1641 e 1798, houve dezessete (17) leis obrigando o plantio de mandioca e, entre 1793 e 1798, duas (2) leis obrigavam, além do plantio de mandioca, também o do milho, do feijão e do arroz, muitas dessas leis previam, inclusive, penas de prisão para os infratores. Mas a aplicação das leis naquela época, como hoje, já deixava muito a desejar.

Talvez possamos encontrar nestes fatos algumas das raízes do hábito brasi-

leiro de desconsiderar a legislação, sempre que ela se choca com interesses e/ou mentalidades: a lei é para os outros, não para nós, pois sempre podemos dar um “jeitinho”, através do amigo (deputado, prefeito, ou funcionário daquela repartição com a qual estamos tendo problemas) ou mesmo do desconhecido (o guarda de trânsito que quer nos multar ou o funcionário corrupto).

Mas existem outros fatores nesta questão que, também, podem explicar esta nossa desconsideração pela lei: sabemos que muitas das nossas leis são oportunistas, ou seja, foram feitas para resolver uma determinada situação que interessava apenas a alguém ou a um pequeno grupo; sabemos, também, que existem leis que são apenas frutos de modismos, ou então frutos de importantes assuntos que ainda não foram devidamente amadurecidos e, portanto, acabam se transformando em letra morta, porque ninguém as leva, totalmente, a sério, seja quem deveria cumpri-las, seja quem deveria fiscalizá-las. São muitos os casos destes tipos de leis, mas poderíamos citar a recente legislação ambiental, tantas vezes burlada, e desde o período colonial: o Conselho Ultramarino do século XVII, por exemplo, legislou no sentido de conservar as matas, se bem que a motivação fosse o interesse português em manter material suficiente para a construção naval, assim como o interesse dos senhores de engenho que precisavam garantir lenha para as fornalhas. Mas todos nós sabemos os resultados desta “proteção ambiental colonial”...

Uma outra legislação colonial que deve ser aqui considerada, e que foi desrespeitada como tantas outras, é a que se

refere aos indígenas: 1570, 1588, 1596, 1605 e 1611, e outras. Apesar desta legislação que, de certa forma, os protegia e apesar, também, de um outro tipo de proteção, a religiosa que, enquanto protegia, impunha a cultura ocidental, o fato é que muitos colonos, por razões econômicas, resistiram, ferozmente, à idéia de não escravidão dos índios e foram poderosos agentes no extermínio de muitos grupos indígenas, no que foram seguidos através dos tempos, por outros e diferentes poderosos agentes, alguns deles, ainda, presentes em nossa sociedade.

Nossa cultura

Os aspectos abordados são, naturalmente, ingredientes importantes da nossa formação cultural, da nossa educação informal, e, como resultado desta realidade histórica, observamos hoje aspectos cruciais que perduram em nosso dia-a-dia, pois continuamos não somente vendo, mas sentindo os efeitos negativos do apadrinhamento, do sistema de favores e da negação do direito, da anulação do indivíduo ou dos grupos, do querer a proteção do poder e da barganha, tudo isto, indiscriminadamente, praticado por dominantes e dominados, sendo que estes últimos, muitas vezes, se transformam em dominantes de acordo com a situação.

O que resulta de tudo isso pode ser uma prepotência indigesta (“sabe com quem esta falando?”) ou uma hipocrisia ilimitada (“faça o que eu faço, mas não faça o que eu digo”). Mas pode ser também a constatação, nem sempre justa, da existên-

cia paralela do “legal” e do “costumeiro” (No caso de Lucena, no Senado, por exemplo, valeu o costumeiro, não o legal).

Esta nossa realidade retratada não nos causa admiração e orgulho e, sim, preocupação e vergonha, pois o nosso cotidiano das ruas, das famílias, das escolas, da imprensa ainda está muito longe de retratar os ideais de humanidade que alguns de nós (quantos?), ainda, defendemos nas salas de aula ou em outros lugares.

Ficam, entretanto, algumas indagações: para onde estamos indo? Que pessoas estão sendo formadas em meio a estas contradições entre o falar e o fazer? Como nossas escolas lidarão com esta pesada educação informal que carregamos, muitas vezes sem, sequer, termos consciência de que carregamos um peso?

Considerações finais

Não há como negar a importância da educação informal como geradora de culturas paralelas que, às vezes, apenas se tocam, embora sejam consideradas como um conjunto unitário para efeito de planos governamentais. Os planos educacionais, por exemplo, são colocados em prática através das escolas, as quais são instituições que, ao pretender beneficiar toda a população, difundindo o que é considerado bom, moderno e útil, o faz somente do ponto de vista da cultura dos que detêm, no momento, o poder, desconsiderando, totalmente, os outros saberes e interesses das demais pessoas envolvidas no processo educacional. Desta forma, se mascara uma situação de fato, enquanto se cria o mito da unidade neces-

sária para o desenvolvimento nacional.

Em vista de tudo isto, é de fundamental importância que analisemos as reformas educacionais brasileiras à luz da sua necessidade, oportunidade e/ou viabilidade.

Um olhar atento sobre as reformas do ensino formal que foram colocadas em prática até agora, desde o período colonial até os dias atuais, nos mostrará que faltaram nelas muitos ingredientes fundamentais de uma verdadeira reforma. Elas não consideraram, por exemplo, a força das mentalidades populares na adequação e/ou aceitação das chamadas reformas necessárias e modernas, sendo que muitas foram, tão somente, frutos de interesses do momento e, naturalmente, por não considerarem devidamente o povo que queriam “reformular”, não surtiram os efeitos desejados por seus idealizadores.

É que estes não consideraram se as reformas, que eles ou seus grupos queriam para todos, eram, de fato, necessárias ou mesmo oportunas e viáveis. Alguns estavam, como, historicamente, estiveram tantos reformadores, imbuídos da idéia de que a reforma que queriam para os outros era uma missão a ser cumprida a ferro e fogo, custasse o que custasse. Uma missão salvadora, redentora. Assim, defenderam idéias e interesses da população, ocorrendo, então, a mistura das duas concepções (resultando daí uma cultura sincrética), ou a sua assimilação superficial (culturas paralelas).

Por outro lado, sempre que falamos de reforma educacional nos vem à mente o dinheiro que se perde nos chamados trâmites burocráticos e de corrupção. Re-

cordemos, neste momento, a CPI do Orçamento, de tão triste fama, e de quais resultados concretos? O que está em jogo aí, é a questão da honestidade que acreditamos ser o ponto de partida para qualquer mudança que queira ser mesmo transformadora, que começa na infância inclusive com as chamadas “pequenas coisas” e que vai muito além desta face ético-financeira que citamos. Como exemplo, tomemos o artigo “Transgressão é regra no Brasil”, do jornalista Fernando Rosseti, da Folha de São Paulo, em 26/03/95, que cita o psicanalista infantil Bernardo Tanis, o qual, além de dizer que nossa cultura é “macunaímica”, referindo-se ao herói sem caráter criado por Mario de Andrade, diz também que: “A ética está muito corrompida. A transgressão aqui é regra. Tem pai que, quando o filho conta que furou uma fila, por exemplo, responde: Legal, você não é um boboca”. Vemos aí portanto, uma incompatibilidade entre os ideais do grupo maior e/ou os da família em relação aos ideais maiores do ser humano.

Se mergulharmos um pouco na história de nosso país e na história de nossa educação, tanto do ponto de vista formal, quanto do informal, veremos esta falta de valorização da honestidade, com todas as suas nuances, sempre esteve e, ainda, está presente no nosso dia-a-dia, como se fosse uma maldição. Mas, sabemos que maldições não existem, já que são as pessoas de um determinado presente que fazem o futuro, são os homens os construtores da sua história e, infelizmente, temos usado “materiais” ruins na nossa construção.

Mas alguém poderia objetar que a questão da honestidade é muito relativa, pois a visão do ser honesto de uns não é, necessariamente, a visão de outros, já que ela varia de acordo com os interesses. E, a partir desta lógica individualista e/ou corporativista, regionalista talvez, poder-se-ia pensar que o correto é mesmo que cada um ou cada grupo defenda os seus próprios interesses; os outros se quiserem, que defendam os seus. Mas somos ou não um povo? Acima de tudo, somos ou não pessoas?

Sugestões bibliográficas

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

DEL PRIORE, Mary (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

GIRAUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

HOONAERT, Eduardo et al. (Coord.). *História da Igreja no Brasil: primeira época. História da Igreja na América Latina*. Petrópolis: Vozes/Paulinas, 1992. Tomo II/1.

LEONARD, Èmile-G. *O protestantismo brasileiro*. São Paulo: Aste, 1963.

LINHARES, Maria Yedda Leite. *História geral do Brasil* (da colonização portuguesa à modernização autoritária). Rio de Janeiro: Campus, 1990

MATTA, Roberto da. *O que faz o Brasil, Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SCHALKWIJK, Frans Leonard. *Igreja e Estado no Brasil Holandês: 1630-1654*. Recife: FUNDARPE, 1986.

SOUZA, Laura de Mello. *O diabo na terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

THOMAS, Georg. *Política indigenista portuguesa no Brasil: 1500-1640*. São Paulo: Loyola, 1981.

O professor e a transformação da realidade*

Renê José Trentin Silveira

Professor de "Filosofia da Educação" e de "Introdução à Educação" do Departamento de Educação da UNESP, campus de Presidente Prudente-SP.

Introdução

Muito já se falou sobre o compromisso político do educador. Diversos autores publicaram inúmeros artigos ou até obras inteiras sobre esta temática, trazendo significativas contribuições para a sua compreensão.

Todavia, para muitas pessoas, sobretudo para aquelas que não passaram por um curso específico de formação de professores, ou que ainda se encontram na fase inicial dessa formação; e mesmo para muitos dos que já ensaiaram seus primeiros passos na carreira do magistério, a discussão sobre as implicações políticas do trabalho do educador ainda é incipiente, senão desconhecida.

Por isso, o objetivo principal deste artigo é propiciar a essas pessoas uma oportunidade de tomarem contato com alguns dos autores, que pensaram sobre esta temática, a fim de fornecer-lhes subsídios

para uma reflexão mais rigorosa e para uma tomada de posição mais consciente em face da mesma.

Assim, o presente texto traz várias citações literais desses autores visando colocar o leitor face a face com suas idéias e, desse modo, motivá-lo a uma consulta própria à obra citada.

Por outro lado, este artigo não pretende ser uma mera repetição das idéias desses autores, nem tampouco uma síntese eclética dos pontos positivos que se poderia encontrar no pensamento de cada um deles. A originalidade, se é que posso dizer assim, estaria na forma como procuro articular as contribuições desses intelectuais (entre os quais, por vezes, observam-se as profundas divergências), visando, com isso, a criar condições para uma discussão mais abrangente do que seria possível pela leitura isolada de um ou outro desses autores.

* Texto elaborado a partir de um trabalho de assessoria realizado pelo autor, junto a professores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP.

Em todo caso, nunca é demais lembrar as sábias palavras de Gramsci (1986, p. 13-4):

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

É isto o que pretendo com este texto: contribuir, ainda que modestamente, para a socialização de uma discussão que considero de fundamental importância para que o trabalho do educador seja, de fato, consciente e crítico.

A sociedade que vivemos

Como dizia Aristóteles, o homem é um animal político, isto é, um habitante da *polis* (em grego: cidade). Para nós, hoje, isto talvez pudesse significar que o homem é um ser social, ou seja, que só existe em sociedade, em relação com outros homens. O tipo de relação que os homens estabelecem entre si, no entanto, é determinado pelo modo como produzem os bens necessários à sua sobrevivência. Em outros termos, é o *modo de produção* da vida material que determina o modelo de sociedade em que vivem os homens.

No Brasil, vivemos numa sociedade do tipo *capitalista*, isto é, numa sociedade em que a produção de nossa sobrevivência se dá pela forma capitalista. O que isto significa? Em primeiro lugar, significa a presença de classes sociais distintas e com interesses *antagônicos e irreconciliáveis*. As duas classes fundamentais do capitalismo são a *burguesia* (ou a classe capitalista, ou classe dominante), que é a classe dos proprietários dos meios de produção (indústrias, máquinas, terras, bancos, etc.) constituída por uma pequena parcela da população (cerca de 10% do total). A outra classe é o *proletariado* (ou classe trabalhadora, ou classe dominada) que corresponde à grande maioria da população, a classe dos que, não sendo proprietários dos *meios de produção*, possuem apenas a sua *força de trabalho*, isto é, a energia muscular e cerebral necessária ao andamento da produção, a qual vendem para o capitalismo em troca de um salário.

A relação que se estabelece entre capitalistas e trabalhadores é, portanto, uma relação de troca. Trata-se, porém, de uma troca desigual, visto que o valor da produção realizada pelo conjunto de trabalhadores é infinitamente superior ao valor que lhes é pago na forma de salário. Em outras palavras, a quantidade de valor entregue pelos trabalhadores ao capitalista na forma de mercadorias produzidas é, muitas vezes, maior que a quantidade de valor que este lhes paga em retribuição através do salário.

Tomemos um exemplo para ilustrar este processo. Suponhamos que para produzir o equivalente ao valor de seu salário

os trabalhadores de uma determinada empresa precisassem trabalhar 4 horas por dia. No entanto, não trabalham apenas estas quatro horas. Trabalham, na verdade, oito. As quatro horas excedentes de trabalho que não são pagas no salário constituem um valor a mais, a chamada *mais-valia* que é apropriada pelo capitalista. É graças a essa mais-valia que o capitalista pode acumular cada vez mais capital, aumentar seu poder e enriquecer-se; tudo isto às custas do trabalho não pago dos trabalhadores. Estes, ao contrário do capitalista, ficam cada vez mais pobres. Aqui se encontram as raízes da desigualdade social que impera no modo de produção capitalista. Não se trata, pois, de uma desigualdade estrutural, que faz parte da própria natureza do capitalismo e que é impossível de ser superada totalmente no interior desse modo de produção.

Diante do exposto não é difícil perceber por que os interesses da classe capitalista são antagônicos aos da classe trabalhadora e ambos inconciliáveis entre si. Enquanto a primeira busca conservar a situação social que a beneficia, a segunda anseia pela transformação da sociedade visando à sua libertação. A este conflito de interesses entre as classes chamamos **luta de classes**. Falar em luta de classes, portanto, não implica necessariamente em pregar a revolução ou a violência de uma classe sobre a outra, mas apenas em constatar uma situação que já existe objetivamente, independentemente de nossa opinião sobre o assunto. Vejamos o que nos diz Gadotti a respeito da impossibilidade de conciliação entre as classes e da luta que ocorre entre elas:

Uma sociedade mais humana deve, necessariamente, suprimir os antagonismos de classe. O mecanismo de superação não é a conciliação de classes, que mantém os privilégios das classes dominantes, hoje empregada pelos ideólogos do neoliberalismo ou pelo capitalismo avançado. A conciliação de classes (a comunhão elite-povo) não põe em questão a existência de classes, isto é, a existência de opressores e de oprimidos, de privilegiados de classe e de herdeiros da miséria. O mecanismo de superação das classes (isto é, do privilégio) é a luta de classes que visa à destruição das classes (do privilégio). É a luta contra o privilégio e conseqüentemente, contra as desigualdades. A luta de classes é, então, guerreira e amorosa. Guerreira quanto à sua radicalidade (intolerância frente a intolerância); amorosa quanto à sua finalidade ética (esperança de uma sociedade sem privilégios) (1984, p. 69).

Esta é, pois, grosso modo, a sociedade em que vivemos: uma sociedade capitalista, marcada pela existência de classes sociais com interesses antagônicos e inconciliáveis.

Em face deste quadro cabe a nós, educadores, nos perguntamos: de que lado estamos? Com qual classe estamos comprometidos: com a que deseja conservar o atual estado de coisas, ou com a que necessita urgentemente da transformação? A serviço de qual dessas causas estamos colocando nossa prática profissional? Qualquer que seja nossa posição a esse respeito, consciente ou não, uma coisa parece certa: a **neutralidade é impossível**, isto pelo menos por duas razões: 1ª) Porque, como seres concretos, históricos, inseridos no mundo real, todos nos fazemos parte, queiramos ou não, de uma determinada

classe social e dela recebemos infinitos condicionamentos: nossas preferências, valores, opiniões, conceitos e pré-conceitos, enfim, nossa visão de mundo, e tudo isso se faz presente a todo momento em nossa vida, influenciando diretamente nosso comportamento, nossas atitudes. Não é difícil perceber este fato. Basta observar nossas reações (de aprovação ou rejeição, de aceitação ou rejeição, de acolhimento ou repugnância, etc.) diante de certas situações com que, diariamente, nos deparamos, tais como: o discurso do candidato de um determinado partido político; uma greve nos transportes coletivos; o anúncio de medidas econômicas pelo governo; o relacionamento com pessoas de raça, credo ou ideologia diferente dos nossos; e assim por diante. O comportamento que manifestamos (por vezes inconscientemente), em face destas situações, denuncia nosso comprometimento de classe. 2ª) Porque mesmo aqueles que pretendiam que sua responsabilidade se restringia apenas e tão somente ao exercício “puro” e simples de sua atividade profissional e que julgavam não ter nada a ver com o conflito entre classes sociais, mesmo estes, estão assumindo uma posição determinada, à medida que, com sua aparente abstenção, contribuem para que a situação permaneça como está. Ora, isso favorece os interesses da classe dominante e, portanto, está bem longe de ser uma postura de neutralidade.

É nesse sentido que se pode afirmar que o trabalho pedagógico tem sempre uma dimensão política, independentemente da vontade do professor.

Não é que alguns educadores, devido a suas convicções políticas e ideológicas, façam de seu trabalho político, assim como outros o manteriam em sua esfera específica, resguardando a sua pureza original. Queiram ou não os educadores, tenham ou não consciência dessa realidade, seu trabalho é necessariamente político. Nem mesmo a “santa” ingenuidade dos que têm plena convicção do caráter desinteressado (neutro) de sua prática educativa elimina essa dimensão política. Numa palavra, o político constitui o próprio ser do ato educativo, enquanto ato humano e, como tal, inserido na luta concreta dos homens (COELHO, 1989, p. 38)¹.

Mas se a neutralidade é impossível, permanece a pergunta formulada anteriormente: a serviço de quem, de qual classe social, estamos exercendo nossa prática profissional de educadores?

A resposta para esta pergunta supõe uma tomada de posição sobre como entender a relação entre educação e sociedade. Daí a necessidade de explicitar essa posição antes de abordar o problema mais específico do compromisso de classe do educador.

A função da escola na sociedade de classes

A escola tal como a conhecemos, hoje, surge na época moderna com o advento da sociedade capitalista.

Durante a Idade Média, em que prevalecia o modo de produção feudal, as pessoas viviam, predominantemente, o campo e dele tiravam sua sobrevivência. As “cidades”, nesta época, não passavam de pequenos núcleos que se subordinavam ao campo. A terra era, assim, o meio de pro-

dução dominante. Havia os senhores feudais, em geral nobres ou clérigos, que eram os proprietários das terras e constituíam as classes dominantes, e os servos, que formavam a classe dos trabalhadores que cultivavam a terra, produzindo para o próprio sustento e para o do senhor. Além disso, assim como a produção baseava-se na agricultura, que é um meio de produção natural, as relações entre as classes sociais também eram tidas como naturais: o que determinava se alguém seria nobre ou plebeu eram laços de sangue, sendo os títulos de nobreza hereditários. Era, pois, uma sociedade organizada segundo o Direito Natural, que não era escrito, mas conhecido como um costume, uma tradição.

Nessa sociedade não havia necessidade da escola para todos, porque os conhecimentos necessários para a produção (que era quase exclusivamente agrícola) eram adquiridos espontaneamente, sem grandes dificuldades, no interior do próprio processo de trabalho. O domínio da leitura e da escrita era secundário, visto que a produção não dependia dessas habilidades. Desse modo, as poucas escolas que existiam funcionavam nas paróquias ou nas catedrais e destinavam-se apenas à educação da classe dominante (clero e nobreza), que era a classe ociosa, uma vez que não precisava trabalhar na terra.

Com o advento do capitalismo, na época moderna, ocorre uma grande mudança na forma de produzir, que passa a se basear, não mais no campo e na agricultura, mas na cidade e na indústria. É o processo de industrialização e de urbanização que tem início com toda sua intensi-

dade e que é alimentado pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

Essas novas condições de produção exigiam conhecimentos específicos, científicos, que não podiam ser aprendidos tão espontaneamente como se faziam no campo. Era preciso que fossem ensinados de forma mais sistemática. Além disso, ao contrário da sociedade feudal que se organizava com base no Direito Natural, a sociedade capitalista introduz o chamado **Direito Positivo**, ou **Direito Civil**, estabelecido não mais pela natureza (laços de sangue), mas por convenção, por uma espécie de contrato que os homens fazem entre si visando ao bem comum. É o chamado contrato social. Essas alterações no âmbito do direito, por sua vez, tornavam necessárias a leitura e a escrita, visto que o direito positivo passa a ser registrado por escrito.

É nesse contexto que a generalização da escola surge como uma necessidade imposta pela sociedade capitalista. Nas palavras de Saviani (1988, p. 8):

Na época moderna a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, do código da escrita. O Direito Positivo é um direito registrado por escrito, muito diferente do Direito Natural que é espontâneo, transmitido pelos costumes. O domínio da escrita se converte, assim, numa necessidade generaliza.

A origem da escola, portanto, está ligada à necessidade de desenvolver e consolidar a ordem social capitalista². Era preciso formar o cidadão apto a viver na cidade, cumprindo seus direitos e deveres e atuando de forma eficiente no processo produtivo industrial.

Assim, nesse momento inicial de consolidação da ordem capitalista, passa a existir um grande entusiasmo em relação à escola. A desigualdade social não mais é vista como algo natural, fruto da vontade de Deus e imutável, mas, ao contrário, como gerada pela própria sociedade, isto é, como obra humana e, portanto, passível de ser mudada. E a escola teria um papel fundamental nessa mudança, à medida que poderia acabar com a ignorância que existia desde a época feudal, tornando as pessoas mais aptas a participarem politicamente, a exigirem seus direitos e a se colocarem melhor, profissionalmente.

Contudo esta crença no poder da escola para promover a equalização social, traduz uma visão “ingênua” da relação entre escola e sociedade. Isto porque parte do pressuposto de que a sociedade é, em si, harmoniosa, justa, adequada, e que a desigualdade entre as classes é apenas circunstancial, conjuntural, podendo ser superada através da escolarização. Não leva em conta que, na realidade, a desigualdade é resultado da própria forma como a sociedade está organizada e que não pode ser superada definitivamente a não ser que haja uma transformação radical na estrutura dessa sociedade.

No fundo, esta forma de entender a relação escola-sociedade considera apenas a ação da escola sobre a sociedade, esquecendo-se da ação da sociedade sobre a escola. Esquece-se, por exemplo, que a escola é organizada, em grande parte, em função das necessidades postas pela sociedade em que ela está inserida e que, por isso mesmo, numa sociedade fundada na

desigualdade e na dominação de uma classe sobre a outra, a escola estará comprometida com a manutenção dessa desigualdade e dessa dominação. Daí o caráter ingênuo da crença no poder equalizador da escola numa sociedade de classes.

E de que maneira a escola contribui para a manutenção da desigualdade social? Ildeu Coelho (1989, p. 38) é que nos responde de forma sintética e clara:

Com efeito, a educação impõe ao educando o modo de pensar considerado correto pela classe dominante (a maneira considerada científica, racional, verdadeira, de se entender e explicar a sociedade, a família, o trabalho, o poder e a própria educação), bem como os modelos sociais de comportamento, ou seja, as formas tidas como corretas de se comportar na família e no trabalho, de se relacionar com Deus, a autoridade, o sexo oposto, os subalternos etc. Ora, sabemos que tudo isso é uma manifestação da divisão de classes, das relações de poder que constituem a vida concreta dos homens e, evidentemente, sua imposição é fundamental para a reprodução destas mesmas relações de poder. A interiorização pelo indivíduo dessas normas de conduta e desse código de interpretação do real, aceitos como “verdade” do pensar e do agir, significa a consagração de uma moral da renúncia, da passividade e da submissão. O resultado será certamente uma personalidade completamente dócil e submissa, forjada para suportar qualquer violência ou injustiça sem se rebelar, capaz de sublimar qualquer frustração; enfim, o indivíduo perfeitamente preparado, trabalhado, para ocupar o “seu” lugar na divisão social do trabalho, o homem ideal para que a dominação de classe se mantenha.

Mas, ao contrário do que muitos chegaram a pensar, a escola não cumpre ape-

nas a função de produzir e perpetuar a estrutura social, e nem esta função é exercida de forma mecânica, absoluta, automática. O próprio Ildeu Coelho (1989, p. 40) nos explica:

A relação educação e sociedade não é de modo algum uma relação mecânica, automática, de simples contigüidade, justamente porque a educação e sociedade não são suas realidades exteriores, completamente determinadas e autônomas, que existiriam uma ao lado da outra, embora associadas. A relação concretamente existente entre elas é de determinação recíproca, ou seja, a sociedade sempre determina a educação e ao mesmo tempo é por esta determinada.

De fato, a função reprodutora da escola não pode ser exercida de forma mecânica, absoluta pelo simples fato de que a sociedade que ela visa a reproduzir é permeada por contradições, as quais se refletem também no interior da escola. O mesmo autor (idem) esclarece:

Uma vez que entre nós a escola produz uma sociedade fundada na contradição social, esta reprodução não pode de modo algum ser mecânica e automática, justamente por ser necessariamente a reprodução da contradição, do antagonismo radical dos interesses e, portanto, da possibilidade mesma de sua superação. É sempre possível, portanto, um trabalho pedagógico voltado para o questionamento, a crítica, o desvendamento da verdade da História, a organização das classes subalternas, a sua instrumentalização técnico-científica, e esse trabalho é fundamental para a criação de uma sociedade que seja de fato o reino da liberdade.

Vejamos um exemplo de contradição que ocorre no interior da escola. Com o avanço tecnológico e a automação cres-

cente da produção industrial, torna-se cada vez mais necessário que o trabalhador exerça funções que exigem um grau mais elevado de escolaridade. Por isso a classe dominante não pode deixar de garantir-lhe pelo menos a escolaridade mínima necessária para que possa atuar de forma eficiente no processo produtivo. Entretanto, ao fazê-lo, a classe dominante não consegue ter controle absoluto sobre a forma de como o trabalhador se apropria do conhecimento passado pela escola. Não há como evitar que os mesmos conhecimentos necessários ao bom funcionamento do processo capitalista de produção, sirvam também aos trabalhadores como instrumentos para a transformação da sociedade capitalista.

Assim, a escola é, a um só tempo, instrumento de reprodução e de transformação da realidade. Essa sua função contraditória foi bem expressa nas palavras de Snyders (1976, p. 105-6):

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação.

A escola, portanto, não é apenas reprodutora da estrutura social em benefício da classe dominante. De algum modo ela atende também aos interesses da classe dominada. Se não fosse assim, a atitude lógica a ser tomada por esta classe seria a de lutar pela própria extinção da escola, visto que esta só prejudicaria seus interes-

ses. No entanto, não é isto o que se verifica na prática. Historicamente, a classe trabalhadora sempre reivindicou escola para os seus filhos, porque sempre soube que, sem ela, eles jamais poderão dominar os instrumentos e as técnicas necessários para uma melhor compreensão do mundo que os cerca e para sua luta pela superação da exploração a que estão submetidos. Além disso, se considerarmos os índices alarmantes de analfabetismo, evasão e repetência que ainda hoje se verificam na realidade brasileira, teremos que concordar com Lia Rosemberg (1984, p. 27) quando diz:

Se a escola se limitasse a ser o órgão essencial da reprodução social, trabalhando em exclusivo proveito da classe dominante, teríamos que aceitar que a classe dominante vem menosprezando os seus próprios interesses, tendo feito de tudo para diminuir a importância e o papel da escola.

Podemos dizer então que, na verdade, a escola cumpre na sociedade uma função contraditória: ao mesmo tempo em que reproduz a desigualdade, também colabora para sua superação.

Mas em que medida a escola pode ser um instrumento de libertação, de transformação da realidade? Não se trata, certamente de acreditar ingenuamente que a escola possa ser o motor principal, a alavanca do processo de transformação social. Isto seria incorrer no mesmo engano daqueles que, nos primórdios do capitalismo, viam na instrução o caminho para a equalização social, sem precisar mexer na estrutura da sociedade.

A função transformadora da escola, na verdade, não é exercida de forma dire-

ta, mas de forma indireta e mediata. Trata-se da função mediadora da escola que consiste na sua possibilidade de proporcionar às massas populares o acesso aos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários para uma compreensão científica, rigorosa e crítica da realidade em que vivem, tornando-as, assim, mais bem instrumentalizadas para a luta pela sua libertação. Mais uma vez as palavras de Ildeu Coelho são bastante esclarecedoras:

A grande contribuição da escola ao trabalhador é ensinar de fato a expressão oral, a leitura, a escrita e as operações fundamentais da aritmética a seus filhos. Se assim o fizer, estará contribuindo para sua libertação, pois o desconhecimento de tais técnicas coloca o operário numa posição extremamente desigual frente aos que exploram, e o operário sabe muito bem disso. É preciso, além disso, usar a escola para dar ao trabalhador os conhecimentos técnico-científicos necessários ao controle técnico e social do processo de produção, dar-lhes os instrumentos para que possam, não só elaborar, mas explicitar seu saber, liberar a sua consciência de classe e defender seus interesses específicos, assim como as condições para uma maior participação sócio-política e uma compreensão mais profunda da cultura que é coletivamente produzida por toda a sociedade (COELHO, 1986, p. 46).

Eis portanto, a dimensão contraditória da função desempenhada pela escola na sociedade de classes. Nas palavras de José Luis Sanfelice (1989, p. 91-2):

...o mesmo saber ler, escrever, fazer as quatro operações e outros conhecimentos sistematicamente transmitidos em sala de aula –comprometidos com as exigências da divisão social do trabalho– são uma desmascaramento das atuais relações so-

ciais e para as análises científicas que vão se opondo às concepções arcaicas da realidade. Não é possível, ao capitalismo, visando neutralizar a explicitação dos interesses das classes subalternas, inviabilizar de forma permanente o ensino de conhecimentos válidos também para elas. (...) Isso significa que a educação/reprodução da sala de aula pode ser, concomitantemente, educação/fermentação.

Tendo, pois, explicitado a função contraditória da escola na sociedade de classes, podemos agora retornar à questão proposta anteriormente acerca do posicionamento político do educador em favor de uma determinada classe social.

O compromisso político do educador

Certamente existem educadores comprometidos com a classe dominante, como também educadores comprometidos com a classe dominada, trabalhadora.

Acredito, porém, que o verdadeiro papel do educador numa sociedade cuja marca principal é a dominação de uma classe sobre a outra deva ser o de um agente social que se compromete com a transformação dessa sociedade em benefício dos oprimidos. Vejamos se consigo argumentar em defesa dessa posição.

A realidade em que vivemos não é estática, imóvel.

Ao contrário, possui um caráter dinâmico e está em constante transformação. Heráclito, na Grécia Antiga, já nos ensinava que “não podemos nos banhar duas vezes no mesmo rio porque novas águas sempre correm sobre nós.” A mudança, portanto, faz parte do fluxo natural da história,

da vida. Queiramos ou não, tudo se transforma, inclusive nós mesmos. Esta mudança, porém, não ocorre de forma mecânica, automática, como que por obra de algum tipo de determinismo, à revelia da vontade dos homens. Afirmar isso seria apregoar o imobilismo, a passividade, como se bastasse que deixássemos que as coisas seguissem seu curso natural que, quando chegasse a hora certa, as mudanças ocorreriam por si mesmas. Não se trata disso. Apesar da realidade estar em constante transformação, a classe dominante dispõe de inúmeros recursos para tentar frear, ou pelo menos retardar as mudanças que possam ameaçar seus privilégios. Por isso, para garantir efetivamente a transformação é preciso que haja a nossa intervenção na realidade. E isso é possível porque, enquanto seres humanos, somos sujeitos da história. Enquanto os outros seres apenas se conformam às determinações da natureza, nós, pelo contrário, através do trabalho, podemos transformar a natureza e também a realidade social de acordo com nossas necessidades. Isso também é uma característica inerente ao ser humano. Como escreveu Marx (1988, p. 142):

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constrói o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação

do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Assim, a postura conservadora de quem procura perpetuar o atual estado de coisas, como se fosse possível congelar a realidade e imunizá-la contra o movimento, equivale ao absurdo de pretender cessar o tempo, parar a história ou andar na sua contramão. Pior ainda, significa abrir mão daquilo que nós, seres humanos, temos de mais específico que é a nossa capacidade de produzir nossa própria existência, de alterar nosso destino, de construir nossa história. Eis aí, portanto, um primeiro motivo que nos empurra para uma postura transformadora da realidade: a possibilidade de realizarmos mais plenamente nossa humanidade. Um segundo motivo pode ser considerado como de natureza ética: se, como vimos, a sociedade tal como está organizada, é desigual, opressiva, desumanizadora, abster-se de um compromisso com sua superação significa, na prática, autorizar a permanência da desigualdade e da opressão, ou seja, significa aliar-se aos poderosos numa relação de conveniência e cumplicidade.

A única forma de evitar tal cumplicidade é agindo no sentido inverso, qual seja, o da transformação da realidade.

Outra razão que justifica a adesão dos educadores à luta pela transformação da sociedade está no próprio processo de proletarianização, vivido atualmente pelos professores.

Com efeito, nos dias de hoje, desapareceu de cena aquele professor com posição social de destaque e *status* de classe alta. A política oficial de sucateamento da escola pública trouxe como uma de suas conseqüências mais nefastas a profunda degradação das condições salariais, de trabalho e de vida dos professores, de modo que estão, cada vez mais, identificados com a classe trabalhadora e, dentro desta, com aqueles segmentos que percebem os mais irrisórios vencimentos³.

Nesse sentido, o compromisso com a transformação da sociedade significa, para o educador, lutar pela sua própria emancipação enquanto classe oprimida. Finalmente, há a opção por uma postura transformadora. A atitude conservadora, seja ela consciente (no caos daqueles que buscam deliberadamente a perpetuação do atual estado de coisas), ou inconsciente (no caso dos que ainda não se deram conta da dimensão política de seu trabalho e, por isso mesmo, não enxergam nada além da mera execução mecânica e rotineira das tarefas a ele diretamente ligadas), enfim, a atitude conservadora, à medida que contribui para frear o desenvolvimento histórico, caracteriza-se como *necrófila*⁴, isto é, como relacionada a estagnação, à putrefação, numa palavra: à morte. Despreza e teme a criatividade, o espírito de aventura, a possibilidade de que venha o novo. Por outro lado, a postura transformadora indica desejo de impulsionar o processo histórico para frente, buscando construir uma realidade qualitativamente superior à que se tem atualmente. Tal atitude supõe abertura e coragem para enfrentar o novo e identifi-

ca-se com valores como liberdade, criatividade, ousadia, dinamismo, numa palavra, com a vida.

Daí o seu caráter biófilo⁵. Aqui reside o aspecto psicológico positivo mencionado acima: o compromisso com a transformação da realidade, assumido de forma consciente, traz para a pessoa um sentimento de gratificação, uma alegria interior que pode funcionar como um poderoso estímulo para o enfrentamento das dificuldades inerentes à opção por uma prática revolucionária⁶. É o que se poderia chamar de dimensão **utópica** da ação transformadora⁷.

Há, porém, uma razão talvez maior do que todas as outras, que impõe ao professor a necessidade de uma opção pela transformação da realidade e que tem relação com a própria natureza e especificidade da função que ele exerce. Com efeito, a função específica do educador é educar, isto é, garantir aos alunos a apropriação do saber que eles não dominam quando chegam à escola. É, à medida que cumpre essa função, que o professor se realiza como professor, que ele realiza, por assim dizer, a essência do seu ser enquanto professor.

Ora, como vimos, essa apropriação do saber pelos alunos da classe trabalhadora constitui-se num instrumento de luta pela sua libertação. De posse desse saber que o professor, na escola, lhe ensina, os alunos poderão desenvolver uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade em que vivem e, conseqüentemente, agir de forma mais consciente e eficaz para transformá-la. Isso ocorre, até certo ponto, independentemente da vontade do professor.

Assim, ao realizar a sua função específica que é educar, o educador está, necessariamente, em certa medida, comprometendo-se com a transformação da realidade. Por outro lado, para comprometer-se com a conservação da realidade, o professor precisaria evitar que os alunos da classe trabalhadora se apropriassem do saber que lhes serviria de instrumento para a ação transformadora. Desse modo, precisaria negar-lhes esse saber, deixando de ensiná-lo ou ensinando-o de forma distorcida, falseada. Em qualquer destes casos, ocorreria uma descaracterização da função específica do professor que é de ensinar. Isto seria negar a própria existência do educador que, por conseguinte, deixaria de ser educador.

Admitindo, pois, que o professor, numa sociedade de classes, deva se comprometer com a transformação dessa sociedade e, conseqüentemente, com a classe dominada, com os oprimidos, cabe perguntar: que implicações esse seu compromisso acarreta para a sua prática profissional, para a sua atividade docente cotidiana? Dizendo de outro modo: como se caracterizaria a prática pedagógica de um professor comprometido com a transformação da realidade?

Aspectos de uma prática pedagógica transformadora

Creio que, em primeiro lugar, é preciso que o professor conheça bem o espaço próprio de sua atuação, qual seja, a *escola*, tendo clareza acerca da função contraditória, mencionada acima, que ela exerce na sociedade; isso é importante até mesmo para que o professor tenha uma no-

ção mais exata dos limites e das possibilidades de sua ação transformadora em sala de aula. Caso contrário, isto é, se a escola for entendida como sendo apenas reprodutora da estrutura social, ou como uma instituição neutra, que nada tem a ver com essa estrutura, não se poderá sequer imaginar a possibilidade de um trabalho pedagógico voltado para a transformação da realidade.

Em segundo lugar, o professor, comprometido com a transformação, deve estar preocupado fundamentalmente com a generalização do acesso aos conhecimentos, historicamente produzidos pela humanidade e sistematizados nas diversas áreas do saber e que, atualmente, são privilégios de poucos. Afinal, como vimos, o domínio do saber sistemático é fundamental para uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade e, conseqüentemente, para tornar mais consciente e eficaz a ação transformadora dessa realidade. Isso implica em lutar pela democratização efetiva do acesso e da permanência na escola, para todos os segmentos da sociedade.

Aliás, talvez até possamos dizer que a principal forma com a qual a escola reproduz a desigualdade social seja não a inculcação da ideologia da classe dominante, nem o emprego de métodos alienantes e autoritários de ensino, mas sim e sobretudo, a exclusão de grande parte da classe trabalhadora do acesso ao saber sistemático. E isto a escola realiza através de inúmeros mecanismos que levam à evasão e à repetência os alunos oriundos dessa classe⁸. Talvez por isso Engels, que era um intelectual revolucionário, tenha afirmado que

“a burguesia pouco tem a esperar e muito a temer da formação intelectual dos operários” (citado em ROSENBERG, p. 28). E a sabedoria popular parece concordar com essa idéia de que “um povo ignorante é mais facilmente manipulado”. Há portanto, um reconhecimento de que a escolaridade, de alguma forma, instrumentaliza criticamente os trabalhadores, dificultando a sua manipulação pela classe dominante.

Por outro lado, essa apropriação do conhecimento pelos trabalhadores não pode ser uma assimilação passiva de conteúdos expressos segundo a ótica da classe dominante. Com efeito, o acesso ao conhecimento sistemático tem sido privilégio desta classe que o tem utilizado em seu próprio benefício, colocando-o a serviço da acumulação de capital, em detrimento das necessidades da maioria da população. A apropriação desses conhecimentos pelos trabalhadores não pode seguir o mesmo critério.

Ao contrário, deve ser uma apropriação *crítica* que seja capaz de visualizar tais conhecimentos e sua produção pela ótica dos oprimidos.

Assim, um professor, comprometido com a transformação da sociedade, não pode abrir mão de assegurar aos seus alunos o domínio dos *conteúdos* necessários à sua instrumentalização teórica e prática para a luta pela transformação da sociedade.

Isso, obviamente, supõe que o professor tenha, ele próprio, domínio sobre esses conteúdos que irá transmitir aos alunos, sem o qual tal transmissão seria prejudicada. É a questão da competência profissional do professor. Tal competência, porém, não é algo que se adquire do dia para

a noite, e nem mesmo ao termino de um curso universitário.

A formação acadêmica é importante e necessária, à medida que proporciona ao professor os subsídios *teóricos* para a sua prática docente.

Daí a necessidade de que o professor seja formado por instituições de ensino sérias e de qualidade. Por outro lado, é também e, principalmente, na *prática*, isto é, no emaranhado concreto da ação pedagógica cotidiana, que a competência profissional do educador vai sendo, efetivamente, construída e aprimorada.

Trata-se, no fundo, de uma competência na qual teoria e prática devem estar intrinsecamente articuladas⁹.

Assim, é importante que o professor esteja disposto a rever sua prática e suas posições teóricas, a se auto-avaliar, a se atualizar continuamente, a fim de assegurar a qualidade de seu trabalho pedagógico.

Em terceiro lugar, o professor, disposto a se colocar a serviço da transformação da realidade, não pode deixar de buscar *métodos* eficazes de ensino que permitam aos alunos não apenas se apropriarem, adequadamente, dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas também que lhes favoreçam a participação ativa no processo ensino aprendizagem, o desenvolvimento de sua capacidade de crítica e de sua criatividade. Isso é importante para que os alunos ganhem autoconfiança e se sintam realmente capazes de atuar como sujeitos em sua realidade.

Em quarto lugar, visto que os problemas educacionais não se resolvem, definitivamente, apenas no âmbito da própria es-

cola, cabe ao professor, preocupado com a transformação da sociedade, buscar um engajamento sindical e/ou partidário a fim de lutar pelas mudanças necessárias à melhoria das condições de ensino e de vida para os trabalhadores. Os partidos políticos representam o canal institucional específico de intervenção na realidade, através do qual se desenvolvem lutas mais gerais por mudanças estruturais na sociedade. Como qualquer outro cidadão, o professor deve procurar conhecê-los e engajar-se (seja como militante, seja como simpatizante) naquele que melhor se ajustar às suas expectativas em relação à sociedade. Quanto aos sindicatos, são a forma mais eficaz de se travarem lutas específicas de cada categoria profissional, visando a melhoria nas condições de trabalho. No caso dos professores, isso ao é exceção: se a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente ligada a condições como salário, jornada de trabalho, equipamentos didáticos, entre outras, e tais situações só podem ser asseguradas mediante pressão organizada dos professores através de seus sindicatos, então o engajamento sindical é uma necessidade que se impõe a todos os professores que se preocupam com a qualidade do ensino que ministram. Em outros termos, abster-se de participar das lutas sindicais é, na prática, consentir que o ensino seja empobrecido, barateado. Isto revela, no fundo, um descompromisso (consciente ou não) com a qualidade do ensino.

Sobre essa necessidade de um engajamento social do professor, diz Ildeu Coelho (1989, p. 41):

Um trabalho pedagógico que não conduza a uma organização mais efetiva na so-

cidade civil, em especial das classes subalternas, já comprometeu boa parte de seu sentido educativo e eficácia. A criação e o fortalecimento das associações de professores, de funcionários, dos movimentos estudantis e dos sindicatos são fundamentais, não apenas para uma transformação da sociedade, mas da própria escola.

Apesar da importância do engajamento político e sindical do professor (o que, de resto, vale para qualquer cidadão), não podemos nos esquecer que o local específico de sua atuação política, de sua intervenção na realidade, é a *sala de aula*. É aí que ele realiza, em toda a sua plenitude, a especificidade de seu papel político, papel este que consiste em assegurar aos alunos o acesso ao saber sistemático que eles precisam dominar para atingir um grau de compreensão da realidade que lhes permita assumir, como sujeitos, a tarefa de construção de sua história.

No dizer de José Luis Sanfelice (1986, p. 93):

A sala de aula para mim, portanto, é o meu desafio cotidiano porque ao mascaramento desejado, viso construir o desmascaramento possível, à reprodução exigida, oponho a fermentação já em desenvolvimento histórico e à ideologia hegemônica contraponho a visão de mundo que me parece interessar à maioria dos homens.

Finalmente, é importante que o professor voltado para a transformação da sociedade procure, em sua vida cotidiana, ser coerente com os princípios e valores que proclama em sala de aula. Se o relacionamento professor-aluno for pautado pela lei do “faça o que eu falo mas não faça o que eu faço”, todo o trabalho desenvolvido pode estar fadado ao fracasso. Na visão de

Gadotti (1984, p. 59), “...a eficácia do discurso pedagógico deve-se menos à lógica interna do enunciado do que à coerência do que é afirmado com aquele que o afirma”.

Estes são, pois, alguns dos muitos aspectos que poderiam fazer parte de uma prática pedagógica comprometida com a transformação da sociedade. Evidentemente, não se trata de nenhuma “receita” mágica de resultado imediato e infalível. Sabemos de longa data que é na prática, no dia-a-dia da sala de aula que se vão delineando os contornos de nossa ação. Mas isso não nos desobriga de refletir sobre essa prática, com seriedade e profundidade, avaliando-a continuamente, a fim de buscarmos a forma mais eficaz e adequada de assegurar o cumprimento de nossa principal e mais específica tarefa (que no fundo é tudo o que o povo espera dos professores). E isto já é, por si só, bastante revolucionário.

Notas:

¹ Moacir Gadotti é ainda mais radical quanto ao caráter político do trabalho pedagógico: “O papel do pedagogo é um papel político. Sempre que o pedagogo deixou de ‘fazer política’, escondido atrás de uma pseudo-neutralidade da educação, estava fazendo, com sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação. Não acredito numa educação neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele” (1984, p. 57).

² Para uma visão mais aprofundada sobre as condições em que se deu o surgimento da escola pública, cf. LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da educação pública*. São Paulo: Loyola, 1981.

³ Sobre a realidade da educação no Brasil, ver: Folha de São Paulo, 31 de julho de 1994. Caderno “Brasil 95”, p. A-1 a A-10.

⁴ Necrofilia: do grego “necro” = morte; “filia” = amizade, afeição, atração. Opõe-se, portanto, a “biofilia”

que indica afeição à vida.

⁵ Sobre a atitude “necrófila” versus a atitude “biófila” ver: Erich Fromm. *El Corazón del Hombre*: p. 28-29, citado por FREIRE, 1981, p. 74.

⁶ Esta motivação, esta alegria interior que anima a luta revolucionária, talvez possa ser identificada com a mística revolucionária de que falam os trabalhadores sem-terra: “A mística é a motivação para seguir em frente. Nasce do coração e nem sempre atravessa o cérebro. Mas sempre se traduz em ações ou expressões concretas. O conteúdo da mística são os valores da justiça, igualdade, da liberdade; é o companheirismo, a solidariedade, a resistência. O sonho de uma vida digna. O sonho de uma nova sociedade, de uma nova educação, de um novo homem e de uma nova mulher. Enfim, é a paixão que vai sendo construída pela causa do povo”. MST. Setor de Educação. Como fazer a escola que queremos. Caderno Educação, São Paulo, n. 1, 1992.

⁷ “Utopia” vem do grego “utopos” que significa: em lugar nenhum. Trata-se, portanto, de algo que ainda não está dado, mas que se acredita pode vir a ser construído pela ação coletiva e organizada de homens e mulheres comprometidos com este objetivo.

⁸ Para uma compreensão mais aprofundada desses mecanismos ver, por exemplo, Babette HARPER e outros. *Cuidado, Escola!* São Paulo: Brasiliense, 1980.

⁹ Sobre a articulação teórica e prática, Gramsci esclarece: “(...) Se se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se neste sentido de construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere um processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência (...)”. Antonio GRAMSCI. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 51-2.

Bibliografia

- CHAUÍ, M. Ideologia e educação. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez/Cedes, ano II, n. 5, jan. 1980.
- COELHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. (Org). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 29-50.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1984.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- MARX, K. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os Economistas, v. I).
- ROSEMBERG, Lia. *Educação e desigualdade social*. São Paulo: Loyola, 1984.
- SANFELICE, J. L. *Sala de aula: que espaço é este?* Campinas: Papirus, 1986. p. 83-94.
- SAVIANI, D. Educação: seu papel histórico. SIMPÓSIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 6. Caxias do Sul, 1988, p. 3-24. (datilografado)
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.
- SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.

A incipiente história do educador profissional no Brasil

Vicente Fideles de Ávila

Com formação em Filosofia e Pedagogia, o autor é Doutor em Políticas e Programação do Desenvolvimento, pela Université de Paris I – Sorbonne, e docente do Programa de Mestrado em Educação – Formação de Professores da UCDB.

Observando a rigor, a história do educador profissional brasileiro é ainda principiante e truncada. Configurada, sistematicamente, em âmbito nacional com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, a de n. 4024/61 – Títulos VII e VIII, sofreu ingerências coibidoras essenciais na ditadura, de 1964 a 1984, para se obrigar a renascer das cinzas a partir de 1985.

O fato de a educação brasileira estar mal, o que não é novidade para ninguém, tem aí, em grande parte, a sua origem real. –Como a educação, enquanto efeito-produto, pode ser boa, em termos de quantidade e qualidade indissociáveis, se a sua causa-agenciadora, o “educador”, ainda se encontra na situação de “franco-atirador”, sequer ciente de que se espera dele educação e não apenas ensino?; se a sociedade lhe cobra resultados, que a satisfaçam, sem lhe mapear o seu próprio perfil de futuro e lhe colocar à disposição as condições e os

meios mínimos, sobretudo de efetivas formação e sustentação, para que subsidie a sua sadia evolução através do cuidado com as sucessivas gerações de crianças e jovens que lhe são confiadas?

Alguém poderá contrapor, o Brasil sempre teve, mesmo que em quantidade insuficiente, os seus profissionais da educação: veja, a título de exemplo, a criação dos quadros docentes das Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda, pela Lei Imperial de 11 de agosto de 1837; do Pedagogium, também no Rio mas destinado a formar pedagogos para todo o Brasil. Em 1890; de Colégios Estaduais, assim como de Escolas Normais, em pontos estratégicos dos Estados mais representativos da época, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco, Ceará, e outros, na primeira metade deste século XX.

Isso é verdade. Só que esses profissionais de então nunca foram idealizados,

preparados e contratados para *educar*mas, sim, *ensinar*. Ressalvadas honrosas exceções de dissidências, principalmente nos campos de literatura e da arte, o que se pretendeu e efetivamente se fez foi a rigorosa instituição de reduzidos e elitizados quadros docentes públicos de *ensinadores*. Mas é de se observar que até essa função veiculadora restou extremamente limitada, considerando-se que inclusive o ato de ensinar (repassar conhecimento) ficara reduzido ao âmbito dos manuais (impressos ou manuscritos), submetidos à censura de ideologias e interesses oligárquicos, protótipos conceituais e operacionais da máquina pública de condução da vida nacional, constituída, ela mesma, pela contínua sucessão dos expoentes de cada ciclo de predominância econômica: do mais primitivo, o da extração madeireira, nos primórdios da Colônia, ao mais recente, o do “café com leite” ou café e pecuária, reinante absoluto até o final da década de 50, quando se deram os primeiros passos rumo à industrialização brasileira em escala.

Até as proeminências universitárias, portadoras de privilégios dos mais altos escalões da administração pública e do pomposo título “Lentes”, nada tinham a ver com a função de *educar*; aliás, nem mesmo de *ensinar com isenção*. Isso intencionalmente, porque, etimologicamente, “lente” deriva da elisão do termo latino “legentis”, cujo nominativo significa exatamente *leitor ou aquele que lê* (elidindo ou cortando a sílaba “ge” e a terminação “m” do acusativo “legentem”, tem-se “lente” ou simplesmente, retirando o “ge” da forma ablativa “legente”, e assim por diante). Com

muitíssimo mais propriedade etimológico-semântica, a denominação “lente”, no contexto educacional, poderia ter sido derivada, ou pelo menos inspirada, de “lens-tis”, nome latino de *lentilha*, cujo formato arredondado e abaulado passou a significar também *lente óptica*, capaz de aumentar e melhorar inclusive a visão humana das coisas e do próprio mundo. Assim entendido, o *lente* em questão ter-se-ia configurado como autêntico educador, já que *educar* vem de “*e*” (*de* com sentido de origem procedência) + “*ducere*” (*guiar, levar, conduzir*, etc.; portanto sempre de algum lugar para alguma direção). Educador este capaz de captar e redimensionar os raios de luz do saber para sulcar (queimar) e alumiar alternativos caminhos *guiadores* da constante e carente marcha de nossa sociedade em busca de rumos próprios, assegurando o equilíbrio das *constantes* de sua identidade com a *dinâmica* complexidade que a forma e contextua.

Todavia, assim não o quiseram nossos antepassados, *donos do poder* até de construção contínua da nação pela via da educação. Preferiram, por vezes, prefere-se ainda, pulverizá-la pela subordinação do saber (conhecimento) e da população servil aos interesses colonizadores metropolitanos e oligárquicos internos, veiculada por “lentes”, tanto universitário quanto dos níveis básicos de escolarização (cursos primários, ginásial, e colegial ou científico), autênticos leitores profissionais dos supra-referidos interesses. Qualquer dúvida a esse respeito será dissipada pela observação de toda a Lei Imperial de 11/08/1827, sobretudo do seu art. 7^o.

Mas, perguntará alguém, e a liberdade de cátedra... e a autonomia universitária? –São, na verdade, dispositivos intencionais de legislação muito *recente e relativa*. *Recente*, porque: a) só em 1945 (Decreto n. 8.393/45) se teve a ousadia da concessão de autonomia administrativa, didática e financeira à ex-Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro; b) passados 16 anos, em 1961, essa concessão se estendeu a todas as universidades brasileiras, oficialmente reconhecidas, pelo art. 80 da LDB n. 4024/61; c) sendo regulamentada 7 anos após, pela Lei n. 5.540/68, que, inclusive. Extinguiu o regime de “cátedra”; e d) tornando-se dispositivo constitucional só em 1988, art. 207 da Constituição em vigor. *Legislação relativa*, tendo em vista a abrangência e os estreitos limites circunstanciais da concessão: a) em 1945, restringia-se à ex-Universidade do Brasil, sediada na também ex-capital da República, fato que colocava o objeto da concessão na condição de *autonomia diretamente vigiada* pelo Poder Central; b) em 1961, a extensão legal da prerrogativa a todas as universidades brasileiras constituía matéria dependente de regulamentações concementes à estrutura e ao funcionamento institucionalizados da vida universitária, que só aconteceram em 1968; c) 1968 foi o ano em que veio à luz a Lei n. 5.540, em pleno recrudescimento da ditadura (deu-se autonomia legal com a mão esquerda mas, ato simultâneo, tirou-se com a direita, e por completo, qualquer tipo de liberdade, sobretudo a do livre pensar, agir e comunicar); d) em 1988, a autonomia tornou-se dispositivo constitucional, mas para um

contexto universitário jamais realmente consciente e preparado para exercê-la de fato: até hoje, pede-se (não se busca conquistar) *autonomia com garantia*, ou seja, reivindica-se autonomia que não implique desestabilização de domínios demarcados e responsabilizarão por riscos dela decorrentes até para efeito de seu exercício e aprendizado.

Ademais, o isolamento social caracterizado pela rarefação das famílias populares da zona rural (mais de 70% de acordo com o Censo de 1940), e em pequenas cidades totalmente dependentes da produção campestre acarretava o seu fechamento em células-clãs, em que a responsabilidade educacional recaía sobretudo nas *figuras paterna*, em termos de *referencias e rigor*, e *materna em matéria da impregnação de princípios morais e de sua cobrança no curso dos procedimentos cotidianos*. Nesse estado de fechamento, os clãs familiares se permitem receber apenas dois tipos de influências, também por dois canais bem característicos: o da compulsória subordinação às regras do jogo oligárquico, pela porta da sala e através da figura paterna, e as regras de conduta da moral cristã (do cristianismo tradicional anterior ao Concílio Vaticano II, ocorrido de 1962-1965) pela porta da cozinha ou no campo de atuação consuetudinária da mãe. No fundo, esse fechamento (sob as formas do recato, da prudência, da aparência de neutralidade e respaldo por parâmetros cristãos de conduta externa consagrados e universalmente indiscutíveis) representava a principal estratégia de equilíbrio e sobrevivência no fogo cruzado dos interesses da polari-

zação subordinadora, permanentemente reinante, no seio das próprias divergências oligárquicas. A educação era, portanto, questão materno-paterna e se processava no estreito circuito das sucessões de gerações familiares, blindado contra ingerências externas, até de outros clãs familiares não afins, visto que qualquer descuido nessa área poderia representar o desmantelamento substancial da família que não se precavesse devidamente. Em síntese, até a instrução mais simplificada, como o aprendizado básico da leitura e da escrita rudimentar, era rechaçada tanto pelos interesses oligárquicos, face ao risco da tomada de consciência do subjugo, quanto pelos próprios clãs familiares, tementes de que ameaçasse a sua sobrevivência no universo de forças polarizadoras em que, sem meio-termo, ou se equilibravam ou se implodiam.

Só que essa estratégia de sobrevivência e convivência social, milenar no mundo e secular no Brasil, sofreu impactos e alterações irreversíveis à chegada da industrialização em escala, alavancada pelo vertiginoso progresso científico e tecnológico. A exemplo do que aconteceu nos países nórdicos, sobretudo europeus, na segunda metade do século XIX, também as coisas aqui no Brasil começaram a passar por brutal transformação, justo no início também da segunda metade do século XX (com um século de atraso, portanto): aglomeração urbana, formação da clamada classe operária, secundarização e terceirização da economia, coletivização da convivência social, substituição dos oligopólios rurais pelos empresariais

urbanizados, desmantelamento dos clãs familiares isolados, presença e influências marcantes dos meios de comunicação de massa, sobrevivência dependente de emprego, todos deixando o lar para trabalhos fora (inclusive a mãe-de-família), mudanças radicais nos hábitos e costumes, e assim por diante.

É nesse contexto que a sociedade brasileira começou, a partir principalmente do final da década de 50 a abrir espaço para o educador profissional até sem que se tivesse consciência disso. Por circunstâncias típicas da nova dimensão social, o lar foi se reduzindo à condição de simples teto para encontros familiares nos intervalos do trabalho e a escola, até então responsável apenas pelo lado institucional da educação, passou a constituir-se instância educacional única para as crianças das classes trabalhadoras e empresariais.

Em outros termos, o professor, tradicionalmente preparado e mentalizado (em grande parte sequer preparado) para o simples ato de *ensinar*, se viu e se vê às voltas com a pesada e complexa sobrecarga que abrange todo o processo educar-ensinando, processo que chega a exigir conhecimentos e posturas de suprimento até dos relacionamentos paternos, maternos e fraternos, assim como de equilíbrio e perspectivas de vida pessoal e social ao ensinar matemática, geografia, física e história, por exemplo. E mais: tudo isso deve ser orientado por referenciais axiológicos dinâmicos, vez que as imutáveis tabelas de parâmetros valorativos fixos desapareceram do curso da história, inclusive pelo fato de que o homem individual e coletivamente vem

se conscientizando de que pode tornar-se mais *sujeito-agente* que *objeto-indireto* da história, que memoriza a sua incessante marcha *pelo universo*.

A escola deixou de ser *entidade de ensino* e precisa tornar-se *núcleo educacional*, de formação do cidadão e da nacionalidade, em processo que permita ao *educando-aluno* desenvolver e harmonizar, continuamente, as suas potencialidades de saber, de auto-equilíbrio emotivo-racional, de participação e liderança, de análise criativo-produtiva pessoal, de convivência construtiva na pluralidade social, de autoconfiança e agilidade no processo de adaptação e participação das evoluções sociais programadas e compulsórias, de projeção de perspectivas pessoais e societárias, de avaliação e redimensionamento de processos e de muitos outros eixos, e respectivos desdobramentos, implicados pela dinâmica educacional em evolução e aperfeiçoamento permanente.

Apavora-nos, no momento, a constatação de nos encontrarmos nessa situação de complexo desafio e pesada responsabilidade, na condição de educadores (ou pelo menos de assim nos intitularmos) e instituições educacionais, sem prévia programação e preparação para tal, inclusive pelos fatos de que os vinte anos da ditadura (1964-1984) nos mantiveram afastados e alienados dessas implicâncias educacionais e de que a sociedade nos cobra isso hoje, e abruptamente, sem nos consultar se tivermos ou não a chance e os meios para exercitarmos competências nessa matéria.

E a cobrança da sociedade é *implacável*, não só pelas reclamações de insuficiência quantitativa e má qualidade, mas também, e sobretudo, porque as famílias simplesmente vão à luta pela sobrevivência, no caso das camadas populares, ou à corrida pela manutenção e ampliação de padrões sócio-econômicos, o que é típico das classes média-alta e de elite, de certo modo *despejam* seus filhos na instituição escolar, não importando de que nível ou iniciativa, se gratuita ou paga, tornando de fato, até por necessidade, a educação atribuição e responsabilidade praticamente exclusiva da escola e de cada componente seu, no máximo apoiada por convívios e acompanhamentos familiares e fortuitos. E nosso espanto sobe de escala quando nos lembramos que essa sociedade é ainda, e em grande parte, continuação daquela totalmente fechada por famílias até bem pouco *ensimesmadas* (assunto já referido em parágrafos anteriores desta análise), oriundos dos quais somos todos os educadores brasileiros com idade a partir dos quarenta e cinco anos.

À guisa mais de abertura que de conclusão desta breve análise, sobre a ainda incipiente história da profissionalização do educador brasileiro, algumas inferências significativas podem ser apontadas à continuação, ampliação e ao aprofundamento de abordagens históricas e teórico-operacionais dessa problemática:

1^º) Queiramos ou não, a evolução histórico-social da realidade brasileira nos impõe, *como fato irreversível*, o desafio de buscarmos soluções no sentido de que tanto a instituição escolar quanto os seus inte-

grantes nos mentalizemos, nos organizemos, nos preparemos e nos lancemos ao trabalho como autênticos agentes da educação de nossas crianças e juventude, rompendo os laços que nos prendem historicamente à acanhada função de meros professores (*aqueles que apenas professam*) ou de *ensinadores-leitores* de manuais que não prospectam identidade e perspectivas pessoais e societárias para a caminhada de nosso povo como nação capaz de se tornar e manter dona de seu destino futuro.

2ª) A batalha em busca de soluções teórico-operacionais para a formação e manutenção digna de nossos educadores-profissionais, em termos tanto de correlação das defasagens já existentes quanto de filosofia, política e metodologias de ação futura, não comporta desânimo e pessimismo, como o de quantos, e muitos, que se ocupam de *análises-lamúrias dos mecanismos opressores*, passados e presentes, que não prospectam rumos reais e possíveis de aviamento, por vezes até desestimulante e impedindo a que outros se encorajem por tentar.

3ª) Esse perfil histórico sobre a profissionalização do educador brasileiro, em fase tão-somente inicial e absolutamente carente de resumos e insumos, assegura a firme convicção de que vastíssimo é o campo aberto à sistematização, produção e disseminação dos conhecimentos requeridos às fundamentações e metodologias de trabalho, dessa nascente categoria profissional, cujo espectro funcional vai muito além da atuação professoral hoje ainda plenamen-

te vigente em todo o território brasileiro.

4ª) A questão da formação do educador, no contexto da instituição escolar brasileira (inclusive universitária), alcançará, necessariamente, o repensar e o redimensionar contínuos dessa instituição em termos de seu projeto educacional, com implicações de longo, médio e curto prazos, e envolvendo ensino-pesquisa-extensão-administração, no caso específico da instituição universitária, assim como ensino-pesquisa-administração nas de 1º e 2º graus.

Observa-se, por fim, que inúmeros aspectos não contemplados nesta rápida retrospectiva, relacionados histórica ou projetivamente com a formação do educador-profissional brasileiro, deverão constituir objeto de explorações e aprofundamentos sistemáticos no curso produtivo e duradouro de programas de pesquisas, iniciativas e experiências que visem a busca de soluções para os graves problemas do presente e de urgentes perspectivas de futuro para a educação brasileira.

Espera-se que o recém-criado Programa de Mestrado em Educação, na área de concentração FORMAÇÃO DE PROFESSORES, impulse a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e demais agências incumbidas da importantíssima função formadora de nossos educadores, a de fato investirem e se comprometerem com as pesquisas, iniciativas e experiências supramencionadas, pois delas descortinarão os horizontes sócio-vitais de que tanto carece, neste momento, a própria nação brasileira.

Expressão de menino: a arte como atividade mediadora do processo de construção da consciência, na prática educativa com adolescentes em privação de liberdade

Paulo Duarte Paes

Professor de artes, educador do movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e mestrando em educação pela UFMS.

1. A consciência e a formação da personalidade

Para que se conheça o papel da arte como atividade mediadora no processo de construção da consciência, antes de mais nada é preciso definir consciência e atividade humana, considerando esses conceitos numa perspectiva sócio-histórica.

Entenda-se consciência não como um ato isolado que acontece na mente humana, mas como “um produto social”. Também é importante salientar que o fato de ser um produto social, não significa que o homem tenha que ser passivo diante da realidade, muito pelo contrário, é somente através da ação humana no meio e entre os outros homens, que se dá a construção da sua consciência. Para Marx, a consciência está diretamente relacionada ao que se dominou de essência do homem:

... Essa soma de forças de produção, de capitais, de formas sociais de intercâmbio, que cada indivíduo a cada geração en-

controu como algo dado, é o fundamento real daquilo que os filósofos representam como “substância ou essência do homem” (MARX & ENGELS, 1982).

À medida que o homem consegue distinguir a imagem da realidade à sua volta do seu mundo interior, ele já não está mais na esfera do reflexo condicionado, passa a um estado de consciência, de uma forma específica que um animal jamais conseguiria desenvolver. O fato de que ele toma consciência do meio e dos outros à sua volta, não significa que o homem é um ser passivo diante da realidade, mas essa realidade é preponderante na formação específica de sua consciência. O homem é um ser histórico que muda e reconstrói a realidade, melhorando as condições ambientais para o seu convívio, no decorrer do tempo. Esta ação sobre o meio é o que produz a consciência humana. Ao transformar o meio, o homem transforma a si mesmo e constrói sua consciência. Ao

construí-la, na atividade transformadora da realidade material, o homem é impregnado por esta mesma realidade, formando sua consciência a partir de sua ação nesta.

Quando o homem deixou de ser passivo diante da natureza e começou a transformá-la, buscando conforto, ele adquiriu consciência, deixando de ser um animal como os outros. Esta “atividade humana” é a condição para o aparecimento da consciência.

Uma forma de pensamento materialista-mecanicista, na psicologia, defende que o homem é o resultado passivo das forças do meio, como se ele fosse um ser plenamente moldável pelo meio exterior. Outra linha de pensamento idealista, (que é preponderante no pensamento psicológico contemporâneo), defende que é a consciência humana determinante da realidade material, como se, de sua consciência, emanasse toda a realidade exterior, e o homem não fosse também um produto sócio-histórico. Nem um nem outro estão corretos, pois é, justamente, a ação de um sobre o outro, ou a sua inter-relação ativa, que produz a consciência humana. A esse respeito comenta Letoniev:

É na atividade que a transição ou translação do objeto refletido na imagem subjetiva, no ideal, tem lugar, ao mesmo tempo é também na atividade que a transição do ideal para os resultados objetivos da atividade, para os seus produtos, para o material, é alcançada. Olhando neste ângulo a atividade é um processo de transito entre pólos opostos, sujeito e objeto (LETONIEV, 1978).

É justamente esta atividade externa que descortina o círculo dos processos men-

tais internos, abrindo-o para o mundo objetivo. A atividade humana não é um ato isolado, muito pelo contrario, é uma ação contextualizada no amplo espaço das relações sociais e historicamente construídas. Estas relações atingiram um alto grau de complexidade, tendo em vista a divisão do trabalho e o acúmulo das forças de produção, passando a ser a principal influencia na formação da consciência humana.

Para que se compreenda o processo de formação da consciência, é necessário considerar, prioritariamente, a complexidade sócio-histórica do contexto onde se situa o sujeito. Para que se compreenda a gênese da personalidade, no caso em estudo a personalidade dos adolescentes que cometeram ato infracional e foram privados de sua liberdade, é preciso compreender seu “contexto” cultural específico e situá-lo no aspecto mais amplo da realidade sócio-cultural.

Com a divisão do trabalho, a atividade humana distancia a relação entre o fim e o motivo de sua ação. Um trabalhador executa uma atividade cujo fim é um benefício social, porém o motivo que estimula este indivíduo para sua ação é o salário. Além deste fator complicador, temos um outro que é a alienação do trabalhador com relação às complexas etapas de execução por que passa uma determinada mercadoria, e do próprio conjunto das forças de produção que formam o sistema político social de cada época. Este trabalhador, simplesmente, vive numa sociedade sem conhecer seus mecanismos de funcionamento, deixando de ser sujeito e passando a ser um mero objeto, de forças que desconhece. Quem fala sobre isso é Adolfo Vazquez:

...Aqui o fetiche das mercadorias, conotam um valor e características nas mercadorias que eles não têm objetivamente. Viram um resultado de uma relação social, passando a ter um valor de mercado, incompatível com suas qualidades físicas concretas. Assim como a mercadoria se “aliena” de seu valor real, também os trabalhadores – vistos pelo capitalismo como uma mercadoria – na obtêm com sua força de trabalho o relativo ao valor de sua produção (VASQUEZ, 1977).

Já para outro autor, S. L. Rubinstein, os motivos e objetivos finais na atividade comum de um trabalhador pode abarcar, numa personalidade em formação, toda a sua vida consciente, ou seja, influenciar de maneira generalizada toda sua vida pessoal. Outro ponto evidenciado por Rubinstein é que, quanto maior for a abrangência da consciência do trabalhador, com relação a unidade entre a atividade em si e os objetivos mais amplos da mesma, melhor será o desempenho de sua função. O desempenho piora quando o trabalhador fica amarrado a um objetivo parcial, sem compreender a relação orgânica do seu produto com as demais relações de produção a que está ligado. Para ele, deve-se buscar uma “valoração positiva”, ambicionando-se uma unidade entre a atividade e seu objetivo mais amplo, não apenas no sentido de que melhore a produção, mas buscando a ampliação da consciência e a satisfação pessoal.

No caso dos adolescentes, o trabalho é substituído pela preparação para viver socialmente e pelo jogo. Os meninos em privação de liberdade não tiveram acesso a atividades educativas e sistematiza-

da, queimando etapas em sua formação, tanto na convivência familiar quanto na social e na escolar. A eles foi negada a possibilidade de compreenderem as características mais elementares do funcionamento social. O conhecimento, historicamente acumulado pela cultura humana, é algo estranho à suas vidas, de uma forma mais radical do que da grande massa de trabalhadores comuns ao sistema. O processo de alienação que estes adolescentes sofrem é muito mais “violento” do que o que sofre a maioria trabalhadora, mesmo sendo ambos da mesma classe.

O “jogo” é outro fator fundamental no processo de construção da consciência, principalmente entre as crianças. Mais do que um passa-tempo, o jogo é um “treinamento” lúdico da globalidade das funções vitais motoras, afetivas e cognitivas. Quem não passar por este tipo de “formação”, terá dificuldades de adaptação na vida adulta, e isso é o que ocorreu, de uma forma radical, com estes adolescentes. Desde a mais tenra idade eles tiveram que “trabalhar” para conseguir sobreviver, sem tempo disponível para jogar ou estudar, não passando por nenhuma forma de preparação para o futuro.

O próprio meio sócio-histórico privou-os desta formação fundamental para o exercício da cidadania, e depois os puniu. Como resultado na formação de suas personalidades estes adolescentes evitaram lembrar seu passado e planejar o futuro, como se eles vivessem apenas o “aqui e agora”, ficando incapacitados para se compreenderem num processo de evolução dos tempos. A ausência desta capacidade torna-os incapazes para o exercício do trabalho.

As crianças e adolescentes, em situação de risco social, quase não têm tempo para jogar e, quando o fazem, geralmente reproduzem a violência de seu meio, num exercício para o isolamento e não para o trabalho, provocando um vazio que se manifestará mais tarde, como a capacidade de sobreviver marginalizado pela comunidade à sua volta. Rubinstein estudou, profundamente, a importância do jogo na formação da consciência humana:

...O jogo do ser humano é um produto da atividade, na qual o homem transforma a realidade e modifica o mundo. A natureza do jogo assenta na capacidade de transformar a realidade, reproduzindo-^a esta capacidade geral humana, que se manifesta primeiramente também na necessidade da criança de atuar sobre o mundo, ou de influir nele (RUBINSTEIN, 1972).

A realidade social contemporânea chegou a um tal ponto de sofisticação, nas relações de produção, que quem não tem “capital” ou força de trabalho, absolutamente não tem meios de sobrevivência. Tanto o capital como força de trabalho, necessitam de instrumentos complexos de produção e de relação humana. Estas crianças, simplesmente, não foram preparadas para o processo sócio-produtivo.

Outra condição da população e da atividade humana que se desenvolveu, juntamente com os instrumentos de trabalho e as relações sociais, é a linguagem. Esta, também, é fundamental no processo de construção da consciência, à medida que possibilita a relação entre os homens, bem como a utilização de signos, definindo e memorizando cada material, relação ou sensação. A linguagem é responsável pelo

registro do acúmulo da cultura, possibilitando o estudo e a “consciência”, dos conhecimentos adquiridos na história da humanidade, pelas gerações contemporâneas.

Para Vygotsky, um grande estudioso da linguagem no comportamento humano, a linguagem existe, primordialmente, porque possui um significado. É através destes significados generalizados que se realiza, verdadeiramente, a comunicação entre as crianças. A conceitualização das palavras é que precisa ser identificada e assimilada pela criança para que ela, efetivamente, aprenda a palavra, pois sua sonoridade é de fácil aprendizagem. Sem significado ela perde o sentido e a criança não toma consciência do signo. A inter-relação entre o pensamento e palavra é a “unidade”, assim como também o é a inter-relação entre a consciência e as diversas funções psicológicas.

...Com o termo “unidade” queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrario dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que se a perca (VYGOTSKY, 1984).

O significado é, também, o elo que une o sujeito que fala ao meio que ouve, ao mesmo tempo em que este sujeito reflete o próprio meio. Essa inter-relação demanda uma percepção de que não há, aí, uma ação mecânica de sujeito para objeto, mas uma unidade, sem que se percam as especificidades de cada um. É justamente, esta atividade de refletir o meio sócio-material para o próprio meio sócio-material, que os adolescentes em situação de abandono não experienciaram. A inter-relação meio/

sujeito e sujeito/meio não se deu através deles, mas fora deles, inibindo seu processo individual de formação de uma consciência, identificada com a coletividade. A arte, enquanto um instrumento/linguagem, pode ser um meio de construir uma “unidade” no processo de formação de consciência entre estes meninos e a cultura humana, historicamente acumulada

2. Arte e consciência

A arte tem sido plenamente utilizada na educação de adolescentes, em situação de dificuldade social, por muitos órgãos e entidades de todo o Brasil, com bons resultados práticos, onde outras técnicas e meios educativos não conseguiram envolver os educandos. Este fato fez com que se desencadeasse uma prática arte-educacional sistemática, em todo o país, para adolescentes em rico social. A maioria destes programas não tem sistematizados seus pressupostos e, muitas vezes, em vez de se caracterizar como um meio de ampliar o processo de construção da consciência, acaba sendo um mecanismo a mais a alienar os educandos e a disfarçar a realidade junto à opinião pública.

O enfoque da educação-artística, como uma atividade mediadora do processo de construção da consciência, exige uma fundamentação teórica que considere a questão a partir da inter-relação entre consciência e arte, numa perspectiva sócio-histórica.

Como já vimos anteriormente, a consciência se produz quando o sujeito reflete o meio para o próprio meio, buscando a sua transformação. A arte age neste sentido, à

medida que é uma forma de expressão por si só, numa representação informal do meio e para o meio, dando-se “através” do sujeito, numa relação concreta com a realidade. Sobre esta força da arte como atividade humana educativa Templov diz o seguinte:

A arte tem um efeito profundo e de grande alcance nos diversos aspectos da psicologia humana, não só sobre a imaginação e os sentidos, como também sobre o pensamento e a vontade. Daí a sua enorme importância para o desenvolvimento da consciência, e da autoconsciência, na educação e na formação da concepção de vida. A educação artística é um dos mais poderosos meios para desenvolver uma personalidade plena e harmoniosa (TEMPLOV, 1977).

De nada adiantaria a arte ter um grande poder para desenvolver, plenamente, a personalidade, se ela não fosse possível aos educandos em questão, porém, a arte é acima de tudo uma atividade muito buscada pelos adolescentes, que passaram a ter, nela, uma forma de realização pessoal. Vygotsky reconhece este potencial da arte, quando fala que ela é precisamente: “...la fuente del placer estético”. Ainda sobre o prazer do fazer artístico, afirma Leon Tolstói: “Penso que existe em cada personalidade humana uma necessidade de prazer artístico e de entrega à arte e que esta necessidade é justa e deve ser satisfeita”.

O prazer artístico é como um raptó, onde o desfrute estético exerce um fascínio que justifica o pensamento de Vygotsky, segundo o qual o ponto de partida para a compreensão de uma obra de arte é a emoção frente à forma. Mesmo que o significado de uma expressão artística seja utilizado como conteúdo mais amplo de um

fazer educativo, o que identifica, fundamentalmente, a arte é seu aspecto emocional, e é, justamente, este aspecto, que rapta e fascina os educandos em dificuldade social.

Por outro lado o fazer artístico não representa apenas o prazer ou desfrute estético, muito pelo contrário, ele exige uma atividade laboriosa. A realização de um projeto artístico exige, além do acúmulo de variadas impressões, uma ação concreta da realidade. Esta ação é a própria “atividade humana”, condição para que o homem construa sua consciência. A arte, como meio de produção material que é, humaniza o ser.

Se esta atividade propiciar também uma reflexão sobre a soma de “forças de produção e formas sociais de intercâmbio”, propiciará, uma consciência mais ampla de si no contexto material e humano até nossa época. Isso significa que o fazer artístico, além de mediar o processo de construção da consciência enquanto uma atividade humana, proporciona também uma violência estética, afetiva, cognitiva e motora. A obra de arte expressa seu significado e suas formas através de uma inusitada unidade estética, onde não só o admirador se deleita, mas o autor já a executa por prazer.

O autor de uma obra é surpreendido com o significado do trabalho que ele mesmo terminou de fazer. Este processo criativo, conectado a um trabalho concreto, significa um melhor aproveitamento da atividade no processo de construção da consciência. Há uma inter-relação entre o objetivo final e o motivo pessoal, no fazer artístico, pois o prazer não está ligado apenas ao objetivo final, mas ao próprio ato de executar a atividade.

A arte-educação enquanto atividade humana, possui também um aspecto estético do ponto de vista de quem a observa. O conteúdo educacional que pode ser extraído das obras de arte, produzidas pelos próprios educandos, representa um recurso didático, que pode ser mediado através de um tema específico, alternado com a livre escolha do tema pelo educando. Uma melhor percepção significa um melhor entendimento do mundo e, conseqüentemente, uma ampliação da consciência de si no mundo:

A educação deve, portanto, acompanhar sempre a educação da percepção. Esta é uma das razões de sua importância para a educação geral; educando a capacidade de “ver” e “ouvir”, a arte cria os requisitos indispensáveis para um amplo e profundo conhecimento do mundo (TEMPLOV, 1977).

Voltando ao sentido do significado do trabalho artístico produzido, identifica-se o potencial artístico no sentido de se constituir um sensível registro de vida dos educandos. Os adolescentes, em privação de liberdade, tiveram negado o direito de registrar qualquer coisa durante suas vidas, que junto com a falta de vontade de recordar, objetivamente, seu passado “doloroso”, fazem com que estes meninos não organizem uma forma de conhecimento sobre seu passado. A arte representa um poderoso meio de registro e estudo sobre seu passado, ajudando no processo de identificar o passado e contribuindo para o processo de construção da consciência.

Assim como esses educandos não “tiveram” passado, eles também não têm futuro. Não aprenderam a planejar e nem sequer pensar no dia de amanhã. Suas atenções se ligam no aqui e agora, sendo que

esta capacidade de antever e planejar o amanhã, é fundamental para que um indivíduo contemporâneo conquiste sua cidadania. A atividade artística exige planejamento e execução detalhada. Cada material, as formas e os significados são pré-estabelecidos e organizados previamente, proporcionando uma iniciação no processo de planejamento do futuro. Este “antever” é característico do existir humano, é um estado de consciência próprio, criado pela imaginação em contato com a realidade.

Dentre as várias qualidades do fazer artístico na construção da consciência, destaca-se o “jogo”. Para Rubinstein: “... o jogo manifesta uma determinada relação da personalidade com a realidade que o rodeia”. Daí a sua importância vital para que as crianças se desenvolvam para o exercício do jogo, pois mais tarde seu “jogo” será o próprio trabalho. Assim, elas podem abstrair conceitos a partir de uma realidade simbólica, proporcionando uma preparação fundamental para o domínio de atividades humanas. Neste sentido o jogo é por si só um processo de construção da consciência.

Rubinstein faz ainda a seguinte afirmação sobre o jogo:

O médico cura o doente porque isso lhe é exigido no seu dever profissional. A criança que brinca de médico, “cura” os que a rodeiam porque encontra prazer nisso. Manifesta-se, assim, no jogo uma relação mais direta para com a vida, pois deriva de impulsos imediatos, de interesses e de necessidades (RUBENSTEIN, 1972).

Toda essa alfabetização estética é fundamental, como estímulo ao desenvolvimento do processo de construção da consciência, não apenas de quem participa diretamente dela, mas a todo o público, que pode tomar contato com os trabalhos produzidos, tomando consciência de uma realidade negada e escondida socialmente. A arte, esta expressão de si ao mundo, é aquele momento em que o indivíduo transforma o meio ao mesmo em que é “formado” por ele, através da influência da linguagem nas relações sociais. Um fluxo e refluxo indistinto, entre o sujeito e o objeto, construindo a consciência. Assim pode ser definido o trabalho artístico com adolescentes em privação de liberdade.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Gilberto Luiz. *Teses acerca da produção material da escola contemporânea*. Campo Grande: UFMS, 1992. (mimeo.).
- _____. *Currículo: ousadia e transformação*. Campo Grande: UFMS, [s.d.]. (mimeo.).
- _____. *As funções contemporâneas da escola pública de educação geral*. Campo Grande: UFMS, [s.d.]. (mimeo.).
- AMES, José Luiz. *Liberdade e libertação na ética de Dussel*. Campo Grande: CEFIL, 1992.
- FABI, Solange Gattass. *A psicologia sócio-histórica: considerações preliminares*. [S.l.: s.n.], 1994. (mimeo.).
- COSTA, Márcio. *Educação e libertação na América Latina*. Campo Grande: CEFIL, 1992.

- DUARTE, Newton. *A individualidade para si* contribuição a construção de uma teoria histórico social. São Paulo: Cortez, 1993.
- FIGUEIRA, Pedro de. *Considerações sobre o processo contra Galileu*. Campo Grande: UFMS, [s.d.]. (mimeo.).
- FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREITAG, Bárbara. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na escola e na favela*. São Paulo: Cortez, 1984.
- GIROUX, Henry. *Filosofia radical* subsídios. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HOFF, Sandino. *O homem como ser natural, social e consciente*. Campo Grande: UFMS, [s.d.]. (mimeo.).
- _____. *Reflexão ontológica sobre a atividade humana*. Campo Grande: UFMS, [s.d.]. (mimeo.).
- HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- LETONIEV, Aléxis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederic. *Crítica da educação e do ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.
- _____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1982.
- _____. *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PAGÉS, Marx. *O trabalho amoroso: o elogio da incerteza*. Lisboa: Veja, [s.d.].
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1983.
- REGINA, Jesus E. M. *Ética na filosofia da libertação*. Campo Grande: UFMS, 1993. (mimeo.).
- RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral*. Lisboa: Estampa, 1972. v.2.
- TEMPLOV, M. R. *Aspectos psicológicos da educação artística*. Lisboa: Estampa, 1977.
- TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1991.
- URT, Sônia da Cunha. *Uma análise psicossocial do significado do trabalho para os jovens*. Campinas, 1989. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas-SP.
- VAZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. *Psicologia del arte*. Barcelona: Barral Editores, 1970.

A epistemologia em Michel Foucault

José do Nascimento

Doutor em Ciências Sociais pela Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais da Fundação “Escola de Sociologia e Política” de São Paulo, é docente do Centro de Ensino Superior “Plínio...” – CESUP e do programa de Mestrado em Educação da UCDB.

Nos tempos atuais emergiu, com destacada importância, um ramo da Filosofia denominado Epistemologia ou Filosofia da Ciência. Ela deseja indicar à pesquisa científica seus objetivos, seus métodos e seus critérios de verificação (Mondin, 1981-1983, p. 279). No entanto, a Epistemologia se inscreve dentro de um espaço demarcado pela História da Filosofia, a partir da Filosofia Moderna, que se relaciona com a Metodologia em Filosofia (cf. Giles, 1979, p. 13-34)

Giles declara que “na filosofia, como em outras disciplinas, a solução de problemas é o resultado da articulação de algum método, ou seja, de algum mecanismo ou instrumental, que possa determinar os critérios da veracidade ou falsidade”. Assim, continua o autor supra citado,

na filosofia, de acordo com a diversidade dos problemas, vários métodos têm surgido no decorrer dos séculos, mas há duas constantes que sempre aparecem nessa variedade de métodos: a base de todos os métodos é o senso comum, ou o bom senso, o conhecimento que surge a partir

da própria experiência da vida, conhecimento compartilhado por todos.

A outra constante é a intuição, ou seja a capacidade natural que o homem tem de adquirir o conhecimento de certos princípios fundamentais, sob condições de exercer bem essa capacidade.

Não existe um método perfeito, mas podemos elencar dentro do gradiente metodológico, que são as vias empírico-indutiva e categórico-indutiva, cinco métodos que surgiram na História da Filosofia: a dúvida metódica, sendo seu representante máximo Descartes, o método dialético, por Hegel, o método fenomenológico, por Husserl, o método de análise filosófica, sendo os seus principais formuladores Ludwig Wittgenstein, Bertrand Russell, Rudolph Carnap, Gilbert Ryle e Alfred Ayer, e, finalmente, o método de análise estruturalista, representado por Claude Lévi-Strauss, Michael Foucault, Louis Althusser, Jacques Lacan, Noam Chomsky e Jacques Derrida.

Werner Market (1986, p. 308), livre docente de Sociologia pela Universidade

de Frankfurt, em seu artigo “Ciência da educação entre modernidade e pós-modernismo” encarece a importância da epistemologia declarando que “as sucessivas conjunturas das ciências da educação negligenciariam, no mais das vezes, a reflexão epistemológica ou o teste empírico”.

Na realidade, há vasta bibliografia com enfoque nos vários métodos, aqui preconizados, que merece ser investigada, pesquisada e redesenhada. A título de exemplo, citamos três livros: “Epistemologia: a cientificidade em questão”, organizada por Alberto Oliva, professor de Filosofia da Ciência da UFRJ. Este livro foi editado pela Editora Papirus (Campinas-SP). Trata-se de um simpósio sobre as várias posições epistemológicas apresentadas por especialistas, evidenciando-se a sua relevância nos fundamentos da educação. O segundo livro tem como título “As Fronteiras da Epistemologia: como se produz o conhecimento” da autoria de Luiz Carlos Bombassaro, professor da Universidade Federal do Paraná e cuja tese central versa sobre a racionalidade e a historicidade da Epistemologia. O terceiro livro é da autoria de Hilton Japiassu sobre “Questões Epistemológicas”, editado pela Imago, cujas preocupações centrais são as de levantar e analisar certas questões que a reflexão filosófica não pode ignorar.

Em seguida a este quadro de referência, fazemos uma redução fenomenológica para apresentarmos o pensamento epistemológico de Michael Foucault.

Foucault se insere no grupo dos filósofos estruturalistas. O estruturalismo é, essencialmente, uma reação contra o existen-

cialismo que põe em evidência o valor do indivíduo, a sua independência, a sua liberdade, a sua autonomia em relação ao Estado, à sociedade, ao universal, ao geral, às leis e às estruturas. Assim cada homem é um caso a parte. É o primado da existência sobre a essência, o que existe é a situação pessoal, diante da qual cada um é chamado a tomar posição e a decidir.

O estruturalismo põe as estruturas como fundamento de toda a conduta humana. É com Claude Lévi-Strauss que o estruturalismo assume a forma generalizada de sentido filosófico e surge o método de análise estruturalista. A estrutura aparece como modelo que nasce da observação de relações e é nessas relações se constitui em modelo. O modelo é a formulação do real e constitui, portanto, a base que revela a estrutura. Entre os vários modelos possíveis, o verdadeiro é aquele que é o mais simples e que corresponde às duas condições de não utilizar outros fatos além dos admitidos e de proporcionar uma explicação geral do todo. Assim compreendido, verifica-se que o método de análise estruturalista revela o processo propriamente humano pelo qual o homem dá sentido ao objeto.

Vale observar que foram os antropólogos culturais que se apropriaram do método de análise estruturalista e o aplicaram ao estudo do homem, sendo Claude Lévi-Strauss o primeiro a fazer a transposição, a partir da cultura dos povos primitivos. Aqui no Brasil (1935), quando assumiu a cadeira de Sociologia na USP, entrou logo em contato com as populações indígenas no

interior e participou de várias expedições científicas ao Mato Grosso e à Amazônia Meridional.

Diferentemente de Lévi-Strauss, Michael Foucault concentra a sua atenção mais nas sociedades evoluídas, modernas, do que nas primitivas, selvagens.

Para se compreender a tradição culturalista de Michael Foucault, é necessário que se diga que nasceu na França, em Poitiers, em 1926. Fez seus estudos na École Normale Supérieure de Paris. As suas intensas e múltiplas experiências culturais (medicina, filosofia, psicologia, história), amadurecidas durante permanências na Suíça, na Polônia e na Alemanha e o estudo aprofundado de autores como Georges Dumézil, Jean Delay e Maurice Blanchot permitiram-lhe colocar-se bem cedo entre os maiores protagonistas da grande revolução cultural e filosófica da década de 60, denominada estruturalismo.

Com base nas amplas pesquisas de Foucault, pode-se tirar uma lição epistemológica de grande importância: aquilo que o homem vê e descobre depende de um campo determinado que a sua problemática do momento lhe impede de ver.

Foi a história da medicina que mostrou a Foucault a possibilidade de conduzir uma análise estrutural dos produtos da cultura humana. Passou, assim, para uma pesquisa epistemológica geral, voltada para a descoberta das estruturas fundamentais do conhecimento que estão na base dos vários momentos da história da civilização ocidental moderna.

Para a análise estrutural, Foucault baseia-se na análise da linguagem, inicia-

da por Saussure, que começa deslocando-a dos níveis dos fenômenos para o dos enunciados.

Dentre os seus escritos mais importantes, "*As palavras e coisas*" (1967), Foucault demonstra que cada período da cultura tem o seu "a priori histórico", que consiste no substrato comum a todas as ciências, artes e ideologias e que condiciona o pensamento e a atividade dos homens de tal período. Usa o termo *episteme* para significar o campo particular, o espaço de ordem no qual, em cada época, formam-se os "a priori históricos" onde a *episteme* é única, ao passo que a sua imagem se reflete, inevitavelmente, em todos os campos do pensamento humano, porque ela se encontra sempre na origem do pensamento.

Quando Foucault trata do "*triedo dos saberes*", diz que o campo epistemológico que as ciências humanas percorre não foi prescrito de antemão por nenhuma filosofia, nenhuma opção política ou moral, nenhuma ciência empírica, qualquer que ela seja, nenhuma observação do corpo humano, nenhuma análise da sensação, da imaginação ou das paixões... As ciências humanas apareceram no dia em que o homem se constituiu, na cultura ocidental, ao mesmo tempo, como "o que é necessário para pensar e o que há a saber" (p. 45-46).

O "*triedo dos saberes*" este representado, no domínio da *episteme* moderna, como um espaço volumoso e aberto segundo três dimensões: numa das dimensões situar-se-iam as ciências matemáticas e físicas, para as quais a ordem é sempre um encadeamento dedutivo e linear de pro-

posições evidentes e verificáveis; numa outra dimensão são as ciências da linguagem da vida, de produção e da distribuição das riquezas; e quanto à terceira dimensão, seria a reflexão filosófica que se desenvolve como o pensamento do mesmo “triedo”, juntamente com a dimensão lingüística, da biologia e da economia. Nisto se desenvolve um plano comum e abrangente.

Segundo Foucault, entre as três dimensões que se abrem para as ciências humanas, a das matemáticas talvez seja a menos problemática: é com ela que as ciências humanas mantêm relações mais claras, mais serenas e, de qualquer modo, as mais transparentes.

Com relação ao objeto das ciências humanas, não é a linguagem (falada só pelos homens), mas esse ser que, no interior da linguagem pela qual está cercado, possui, ao falar, o sentido das palavras ou das proposições que anuncia e obtém, finalmente, a representação da própria linguagem.

Numa primeira abordagem, pode-se dizer que o domínio das ciências é ocupado por três regiões epistemológicas, a saber: a biologia, a economia e a filologia (p. 60)

É importante ressaltar que, desde o século XIX, as ciências humanas não cessaram de se aproximar da região do inconsciente, de sorte que as consciências humanas não falam senão dentro do elemento do representável, mas segundo uma dimensão consciente-inconsciente tanto mais vinculada quanto se tente pôr a claro a ordem dos sistemas, das regras e das normas. Tudo se passa, como se a dicotomia do normal

e do patológico tendesse a desvanecer-se em proveito da bipolaridade da consciência e do inconsciente.

Para Foucault, o homem que surge no início do século XIX é um ser “desistorizado”, isto em decorrência de que “o homem não se oferece ao saber científico senão na medida em que fala, trabalha e vive; poderá a sua história ser outra coisa senão o nó inextricável de tempos diferentes que lhe são estranhos e que são heterogêneos uns aos outros?”, pergunta. E a sua resposta vem em torno dos três modelos: “História que concerne agora ao próprio ser do homem, dado que se verifica que não só tem ele em torno de si ‘história’, mas que ele mesmo é, na sua “historicidade” própria, aquilo pelo qual se desenha uma história da vida humana, uma história da economia, uma história das linguagens” (p. 78).

Sobre a psicanálise e a etnologia, diz Foucault, elas ocupam um lugar privilegiado. Elas têm a ver mais com a posição que ocupam e com a função que exercem no espaço geral da *episteme*. Particularmente, a psicanálise tem a tarefa de fazer falar, através da consciência, o discurso do inconsciente e avança na direção da região fundamental onde estão em jogo as relações da representação e da finitude.

Se a psicanálise se coloca na região ou dimensão do inconsciente, a etnografia coloca-se na região da historicidade, embora Foucault reconheça a dificuldade em sustentar que a etnologia tenha uma relação fundamental com a historicidade, pois ela é, tradicionalmente, o conhecimento dos povos sem história.

Mas a etnologia avança para a região onde as ciências humanas se articulam com a biologia, a economia, a filosofia e a lingüística. E a problemática geral da etnologia é a das relações entre a natureza e a cultura.

A lingüística, no pensamento de Foucault, assume a forma de uma teoria pura da linguagem. E tem-se uma ciência, perfeitamente fundada na ordem das positivities exteriores ao homem e que, atravessando todo o espaço das ciências humanas, alcançaria a questão da finitude. Mas a análise lingüística é mais uma percepção do que uma explicitação: isto significa que ela é constitutiva do seu próprio objeto.

Foucault se empenha em descobrir a *episteme* dos principais períodos da história moderna, da Renascença até a atualidade. Um estudioso do estruturalismo, que foi Lepargneur (1972, p. 80-81), sumariza estes períodos.

1. Século XVI, até o fim do Renascimento. Aqui existe uma unidade imediata entre as palavras e as coisas, isto é, o livro da natureza e o livro da ciência são homogêneos. O ser humano, e talvez os outros objetos, são microcosmos: o mundo todo em resumo. A palavra é o espelho ou o substituto perfeito da coisa.

2. Período clássico (século XVII-XVIII). O domínio da razão vem substituir o reino da imaginação. O novo soberano não é mais a natureza, mas o discurso que ordena (Descartes, Lógica de PortRoyal) como

um quadro com duas dimensões.

3. Período moderno (século XIX-XX). O novo soberano é o homem mesmo e o seu reino privilegiado é a história, que vai impor suas leis à análise da produção, dos seres orgânicos e dos grupos lingüísticos. Até o fim do século XVIII, o homem não existia: a *episteme* clássica não permitia uma ciência do homem. Agora, abre-se a perspectiva da análise da sua finitude.

4. Na atualidade, temos o momento estruturalista, a soberania das estruturas inconscientes. Foi o estudo da linguagem que provocou a dissolução da imagem do homem como ser consciente: através dele um outro fala, pensa, move-se.

Em que pese a crítica que podemos fazer à interpretação de Foucault, devemos ressaltar a sua originalidade e profundidade nas suas intuições e na extensão de sua informação.

Concordamos com Battista Mondin (op. cit., p. 228), quando declara a importância da epistemologia de Foucault para a filosofia da linguagem através dos seus enunciados: "*descrição das coisas enquanto ditas*". Ele fez, no que se refere à linguagem, o que Husserl, em sua fenomenologia, fez em relação ao pensamento e que Heidegger, em sua hermenêutica, fez em relação ao ser (Dasein).

Na atualidade, o pólo epistemológico está girando em torno da racionalidade e da historicidade e, nesta posição, Foucault é um dos expoentes da epistemologia.

Bibliografia

BATTISTA, Mondin, *Curso de filosofia: os filósofos do ocidente*. São Paulo: Paulinas, 1981-83.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1992.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas. In: *Portugália*. [S.l.: s.n., s.d.]. (Coleção Problemas).

GILES, Thomas Ransom. *Introdução à filosofia*. São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1979.

LEPARGNEUR, H. *Introdução aos estruturalismos*. São Paulo: Herder, 1972.

OLIVA, Alberto (org.). *Epistemologia: a cientificidade em questão*. Campinas-SP: Papirus, 1990.

WERNER, Markert. Ciência da educação entre modernismo e pós-modernismo. *Rev. Bras. Pedag.*, Brasília, 67 (156), p. 306-19, maio/ago. 1986.