

"ESTAMOS DIANTE DE UM TRABALHO DE EDUCADOR, QUE INCORPORA A EXPERIÊNCIA DO ATIVISTA DA LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS, COMO DIRETOR DE EDUCAÇÃO DA ANISTIA INTERNACIONAL. A LINGUAGEM CLARA, OBJETIVA E CONVITATIVA NOS CONDUZ NA LEITURA DESSA OBRA IMPRESCINDÍVEL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE NOSSOS JOVENS E ÀS AÇÕES DE PEDAGOGIA ESCOLAR E SOCIAL EM CURSO NO BRASIL.

... OS ENCONTROS GENUÍNOS TÊM A FORÇA DE PÔR NOSSAS VIDAS EM MOVIMENTO E CONTRIBUIR PARA A TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO. ESSA É A FORÇA DO TRABALHO EDUCATIVO DE BALESTRERI: PROMOVER ENCONTROS, CRIAR CONVERGÊNCIAS, CONSOLIDAR UMA COMUNIDADE DE SENTIDO."

ANTONIO CARLOS GOMES DA COSTA

Ministério da Justiça



MJU00046215

Convênio:

CAPEC Centro de Assessoramento a Programas de Educação para a Cidadania



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
SECRETARIA NACIONAL DOS
DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA NACIONAL DE
DIREITOS HUMANOS



Apoio Técnico:

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS - UM SENTIDO PARA A EDUCAÇÃO

CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

UM SENTIDO PARA A EDUCAÇÃO

RICARDO BRISOLLA BALESTRERI



3412
B80
EX
De legal

CAPEC

CENTRO DE ASSESSORAMENTO A PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

NA PRESENTE OBRA, AO LONGO DE DIVERSOS TEXTOS DE AGRADÁVEL LEITURA, QUE SE ENCADEIAM COM PERFEIÇÃO, O PROFESSOR RICARDO BALESTRERI PÕE EM DISCUSSÃO INÚMEROS ASPECTOS DO PROCESSO EDUCACIONAL RELACIONADOS COM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. E O FAZ DE FORMA TÃO MAGISTRAL QUE CONFIRMA O MERECIDO RECONHECIMENTO QUE, NOS ÚLTIMOS ANOS, VEM TENDO DE TODOS QUANTOS - PESSOAS E ORGANIZAÇÕES - MILITAM NESSA ÁREA, EM ÂMBITO NACIONAL E MESMO INTERNACIONAL.

DA INTRODUÇÃO AOS APONTAMENTOS FINAIS, O AUTOR PASSEIA COM TÃO APRECIÁVEL SABER TEÓRICO E PRÁTICO POR TEMAS IGUALMENTE TÃO INTERESSANTES, POLÊMICOS E INSTIGANTES, QUE CERTAMENTE SERÁ DIFÍCIL ÀQUELES QUE ABRAÇARAM A DIFÍCIL MISSÃO DE EDUCAR NÃO SE DEIXAREM ENVOLVER PELA PAIXÃO QUE BALESTRERI IMPRIME ÀS SUAS CONSIDERAÇÕES HUMANÍSTICAS.

"O DESEJO PERMANENTE DE APROVAÇÃO NOS INTIMIDA A OUSADIA, NOS CASTRA A CRIATIVIDADE, NOS APAVORA COM A POSSIBILIDADE DE SAIRMOS DO 'REBANHO', DE DIFERIRMOS, DE DISSENTIRMOS, DE CONTESTARMOS. É POLITICAMENTE BOM, PARA A UNIDADE E ESTABILIDADE DO SISTEMA, QUE ESTEJAMOS TÃO PREOCUPADOS E OCUPADOS COM A OPINIÃO ALHEIA", DIZ ELE JÁ AO FINAL DO LIVRO, QUANDO FAZ UMA ANÁLISE OBJETIVA E CRÍTICA DA SOCIEDADE QUE CONSTRUÍMOS E DO SEU SISTEMA EDUCACIONAL. E ARREMATA, COM SABEDORIA: "OS OUTROS JAMAIS PODERÃO NOS DAR O QUE NÃO NOS DAMOS. MUITO PROVAVELMENTE, NESTE MUNDO COMPETITIVO, INÚMERAS VEZES, VÃO NOS OFERECER MAIS FRUSTRAÇÕES DO QUE AFAGOS."

COMO EDUCADOR, PSICOPEDAGOGO E DEFENSOR DOS DIREITOS DOS CIDADÃOS QUE ASSUMIDAMENTE É, RICARDO BALESTRERI EXPÕE SUAS OPINIÕES DE FORMA CLARA, RETA E OBJETIVA, NÃO DEIXANDO DÚVIDAS DE QUE, EM SE TRATANDO DE DIREITOS HUMANOS, É UM RADICAL QUE PERTURBA OS ACOMODADOS À DIREITA E À ESQUERDA. NÃO ESTAMOS DEFRONTADOS, PORTANTO, COM UMA OBRA IMPARCIAL, MAS COMO DIZIA ERIC NEPOMUCENO "NÃO ACREDITO EM LIVROS IMPARCIAIS PORQUE O SER HUMANO NÃO É IMPARCIAL."

JEFERSON MAGALHÃES DOS SANTOS
MARIA LÚCIA BANDEIRA VARGAS

Ricardo Brisolla Balestreri

CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: UM SENTIDO PARA A EDUCAÇÃO

341.272
B814 CDH
ex. 2
Dep. Legal

Edições
CAPEC - Centro de Assessoramento a Programas de Educação
para a Cidadania

7
F0855

M. C. D. B.	BIBLIOTECA	
	DATA	N.º REGISTRO
	30.04.04	151/2004

A presente obra foi produzida sob os auspícios da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos e os direitos autorais cedidos pelo autor, que responsabiliza-se pelas opiniões emitidas nos textos.

Reprodução autorizada desde que citada a fonte.

B15c. Balestreri, Ricardo Brisolla
 Cidadania e Direitos Humanos: Um Sentido
 para a Educação

Brisolla Balestreri, CAPEC - Pater Editora
 Passo Fundo, RS.
 84p.

C.D.D. 377

Convênio:

CAPEC

Centro de Assessoramento a Programas
 de Educação para a Cidadania



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
 SECRETARIA NACIONAL DOS
 DIREITOS HUMANOS
 PROGRAMA NACIONAL DE
 DIREITOS HUMANOS



Apoio Técnico:

PNDUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Sumário

Dedicatória	5
Agradecimentos	7
Prefácio	9
Introdução - Educação: para um resgate do sentido	11
Capítulo I - Assustadoras Maravilhas	15
"Vai Mundo, Vai!" - "O Fim de Tudo" - Estagnação e Involução Moral - Arquétipos, Sombras e Personalidade - O Poder da Vida e Morte	
Capítulo II - Cidadania, Direitos Humanos e Desenvolvimento	21
O "Paradigma de Putnam" - Moral e Utilidade - O Desenvolvimento e Suas Causas - "Vitimismo" - Rede Cidadã - Paradigma Putnam - Horizontalidade - Verticalidade e Clientelismo - Participação, Governo e Competência - Educação, Desenvolvimento e Alienação	
Capítulo III - Educação: Reflexo ou Luz?	29
Impotentes Dúvidas - Pequena História de Uma Grande Paixão - Rebeldes Apaixonados - O Sonho Funciona - Nivelando por Baixo - Três Paradigmas de Sentido - Pedagogia Tradicional - "Professor-peça" - A Mentira da Escolarização para a Mobilidade - Individualismo e Miragens - O Mito do Bom Sistema - Pedagogia Determinista - Política Burra - Pedagogia Emancipatória	
Capítulo IV - Educar para a Cidadania	39
Auto-cola - Hermetismo x Didatismo - Escola: Uma das Possibilidades para Educar - Cidadania: Compreensão Dinâmica - Cidadania e Hipocrisia - Uma Síntese - Reacionarismo de Esquerda - De Mãos Dadas com o Direitismo - Ideologias e Adestramento - E os Conteúdos? - Consciência Política - Os Pretextos da Mediocridade - Agentes de Transformação	

Capítulo V - Os Três Caminhos	47
Alternativas - A Heteronomia - Quem Ensina? - Construtivismo "Inatista"? - Piaget x Vygotsky?	
- A Anomia - A "Mãe" Mídia - A "Democratização" do Abandono - A Autonomia - Autonomia é Egoцентризм?	
Capítulo VI - Na Cidadania e nos Direitos Humanos	55
Academicismo, Historicismo, Legalismo - Distribuir Informações x Produzir Conhecimento - Educar é Humanizar pelo Humanizado - O Currículo Oculto Revisitado - Para Educar, Repensar a Educação - A Concepção de "Ciência" da Escola - A Concepção de Avaliação da Escola - A Concepção de Relações Interpessoais da Escola	
Apontamentos Finais	63
Inabdicáveis Missões - Viver os Direitos Humanos e a Cidadania - Conteúdos Significativos - Metodologias Significativas - Educar para a Autonomia - Educar para a Auto-Estima, via Auto-Conhecimento - Pensamos nos Outros? - O Que Se Esconde Atrás da "Impressão dos Outros" - Amar e Manipular - Currículo e Alienação do Auto-Conhecimento - Ocupar e Abduzir - Educar para a Alo-Estima - O Que Sabemos Entender - Há Deveres?! - Os Brutos Não Se Amam - Erro e Reparação - Refletir Sobre o Fenômeno da Violência - A "Fabricação do Consenso" e a Escola - Ver, Ouvir, Aceitar o Absurdo - Culpa x Investimento - Os "Gêneros" São Dois - Ascendência Feminina - "Vinho Novo Em Odre Novo" - Caças e Caçadores (ras) - Tristes Tigres - Educar Para a Democracia - Democracia x Medo das Diferenças - Estimular a Formação de "Redes de Engajamento Cívico" - O "Projeto de Vida" - Voluntariado e Resgate Existencial - O Que Andam Fazendo Nossos Educandos?	

Dedicatória

Há, na história de todos nós, a presença constante de educadores que foram, são e serão nossos marcos mais significativos de referência.

Quando a Bíblia fala em anjos, não sei se está se referindo àqueles seres diáfanos, alados, imateriais, ou a essas criaturas divinas e tão humanas que mudam o curso de nossas existências.

Fui maravilhosamente agraciado com a presença de alguns deles, representados, todos, pelo grupo que segue:

A Adília Mendes de Oliveira, iluminada "Tita", minha primeira e mais importante educadora, em sua simplicidade tão profunda, em sua intuição tão revolucionária, em toda sua jornada tão coerente e verdadeira, em seu amor tão insuperável;

O Nestor Brauner, meu amoroso tio que, quando eu ainda era pequenino, me respeitava como um ser completo e me chamava de "meu amigo";

O Alois Knob, que me mostrou o caminho de contemplar a natureza, de liberar a criatividade e de desrespeitar as convenções estúpidas;

O Gregório de Nadal, que me provocou, como adolescente, ao arrebatamento da espiritualidade e me motivou ao gozo incomparável da experiência pessoal de Deus;

A Beltriz Zanotelli, Nair Reichert, Inês Wenzel e Paula Schneider, quarteto que ancorou meus primeiros ordenamentos, minhas primeiras articulações intelectuais, e me soprou o espírito de missão;

O querido e saudoso Antonio Bortolini, "pai" orientador da minha militância e do meu compromisso com o que é social e com o que é político;

O também saudoso Albano Trinks, que me acompanhou carinhosamente no meu aprender a orar e a reconhecer minhas motivações mais profundas;

O Firmino Biazus e ao Albino Trevisan, que me conduziram, serenos, confiantes e pacientes, ao mundo da escola;

O Orestes Stragliotto, que descortinou para mim a sabedoria popular e ajudou-me a relativizar o valor dos bens materiais;

O Dr. Celso Gaiger, que me apresentou à Anistia Internacional e me convocou à militância pelos direitos humanos, utopia e luta que enriquece de sentido os meus dias.

Agradecimentos

Acho que a tentação de quem termina um livro deve ser semelhante a de quem recebe um Oscar: aproveitar a oportunidade para expor uma enorme gama de gratidões acumuladas, pela confecção do produto mas também por tudo que o antecedeu como conteúdo nutridor. Não vou fugir à regra, mesmo correndo o risco de me alongar e, inevitavelmente, deixar "escapar" algumas pessoas importantes.

Grato à equipe de apoio técnico por sua amizade e árduo trabalho, Carlos Alceu Machado, Paulo Göettems, Laszlo Petrich;

Grato, pelo auxílio na busca de dados bibliográficos, a Rita de Cássia Masoni, a Walter Py e às bibliotecárias do Colégio Farroupilha, em Porto Alegre, Viviam Ambros e Carim Caselli.

Grato pela leitura e observações a Marta Spier, a Selso Veit, a Rejane do Nascimento, a Alice Jacques, a Eliana Aun, Diretora do Colégio Guilherme Dumont Villares, em São Paulo.

Grato a Joice Ramos pelo atento e afetuoso parecer sobre os textos.

Grato à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, ao PNUD, ao CEFORH, ao Projeto AXÉ, à Fundação Odebrecht, à Fundação Cidade Mãe, ao UNICEF-Nordeste, à FEBEM-RS, à AFUF-SP, ao IDDEHA, à FIA-RJ, ao Departamento da Criança e do Adolescente, em Brasília, ao Movimento Nacional dos Direitos Humanos, ao CLAI, ao ILANUD, à UNESCO, à OMEP, ao ENA, ao Instituto Interamericano de Direitos Humanos, à Operation Dagsverk, ao IFAP, à BSGI, às demais ONGs, Universidades, Escolas Públicas e Privadas, Redes de Ensino Estadual e Municipal, que me oportunizaram, incontáveis vezes, o privilégio de aprender no diálogo e no trabalho com seus militantes, especialistas e educadores.

Grato à equipe de orientadores pedagógicos, educacionais, administrativos, coordenadores de ensino, professores e funcionários do Colégio Farroupilha, colegas e irmãos de jornada;

Grato ao meu querido amigo Antonio Carlos Gomes da Costa, pela honra que me deu em aceitar escrever o prefácio;

Grato ao Dr. José Gregori, à Dra. Carmelina dos Santos Rosa e ao Dr. Ivair dos Santos, sem os quais a presente edição e a ação educativa na qual ela se nutriu não seriam viabilizadas na extensão em que foram;

Grato ao Jeferson Magalhães dos Santos, Diretor-Presidente do CAPEC, por sua fiel amizade de mais de duas décadas e disponibilidade;

Grato a Maria Lúcia Bandeira Vargas, Diretora-Geral do CAPEC.

Grato à Seção Brasileira da Anistia Internacional, ao seu Comitê Executivo, queridos amigos Patricia Roguet, Márcio Gontijo, Vera Núbia Vilar, Anderson Damasceno, aos membros de seu Diretório Nacional, a seus Grupos e Núcleos, a todos os funcionários e à equipe do Programa Nacional de Educação para a Cidadania;

A meus diretores, ex-diretores e coordenadores em escolas, Hans Sille, Clotilde Azzarini, Martinho Lenz, Eugênio Rohr, Noeli Bohn e Atalbio Schneider, meu agradecido abraço pelos ensinamentos e investimentos.

Aos amigos "históricos", Vera Ryzewski, Ana Julieta da Fonseca, Ângelo Terroso, Antonio Coimbra, Julio Padilha, Ieda Dihl, Leo Voight, Luis Ryzewski, Humberto Fracasso, Rosaura Campello, Fábio Alves dos Santos, Marta Arretche, Márcia Schuller, Inês Vicentini, Rejane Rolim, Flávia Moretto, Antonio Neis, José Augusto Zaniratti, Luis Augusto Fischer (que talvez não saiba quanto eu o prezo, como alguém que ofereceu compreensão e sensibilidade em um momento difícil), Raquel Cunha, Luis Gaiger, César Rigo, Clóvis Faleiro, Júlio Gaiger, D. Antonio Cheuiche, Cleo Burtet, Iara Silveira, Mary Sandra Tavares, Sérgio Augustin, Neusa Maria Becker, Mara Nibia, Oneide Balestreri, Berenice Balestreri, entre tantos, alguns companheiros de peripécias aqui citadas, obrigado pela co-autoria no meu processo de construção de conhecimentos, desde a raiz. A descoberta do eu e do mundo é uma longa jornada e, nela, vocês foram decisivos.

Aos amigos e companheiros pessoais da maturidade, Neusa Gioscia, Família Andréa, Rita, Sérgio, Joana e Maurício, Márcia Ribeiro Soares, Selso e Elaine Veit, Carlos Barcelos e Hilda Barletta, Alvino Brauner, Celina Elleri, Lizete Camargo, Regina Vargas, Vera Leonelli, Paulo Pedron, Adriano Gabardo, Cristina Gross Villanova, Andréia e Marcel Reginatto, Pedro Montenegro, Jésus Trindade, José França dos Santos, Airton Galarça, Ricardo Feix, Oscar Vilhena, Denise Dora, Marcos Rolim, Jorge Buchabqui, meu dedicado advogado voluntário nos anos de repressão, Cesare La Roca, Ricardo Cappi, Rui Pavan e Maria Helena Garrido, Jussara Lourenço, Adenil Vieira, Márcia Campos, Neylar Lins, José Sartori, Luiza Eluf, José Vicente Tavares, Roseli Fischmann, Sérgio Augustin, Ronaldo Gotuzzo, Ana Elisa Prates e Gilberto Santana, representando muitos - uma vez que não seria possível citar a todos - que também ancoraram minhas aprendizagens, o meu reconhecimento;

Ao Alejandro Quezada, ao Assis Cyzo Lima, a Rosa Gross, ao Luciano Soares, a Sandra Petrich e ao Ricardo Castro e Silva (por seus conselhos e inspirações no mágico "retiro" em Arraial D'Ajuda), um especial obrigado pelo apoio em tempos difíceis. Vocês minimizaram essa nossa inevitavelmente solitária condição existencial, as vezes dolorosamente consciente, e me ajudaram a reunir forças para continuar vivendo produtivamente.

Deus ilumine a todos.

Prefácio

Prefaciador livros pode ser um trabalho puramente técnico, o equacionamento de uma encomenda de serviço como outra qualquer, algo um tanto distanciando e até mesmo asséptico. Pode ser também um ritual público de encontro, um trabalho cheio de emoção, alegria e vida, algo que aproxima prefaciador e autor, instigando a aproximação do leitor.

Trilho sempre o segundo caminho. Tenho tido a honra de ser convidado para prefaciador obras de companheiros de luta e trabalho. Gente que admiro e respeito.

Reencontrar Ricardo Balestreri nas páginas do seu livro Cidadania e Direitos Humanos: Um Sentido para a Educação é uma satisfação, que, modestamente, busco compartilhar com os leitores.

Conheci Ricardo Balestreri nas jornadas de trabalho para a promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Direitos humanos, direitos de todos - parece óbvio, mas não é. Ainda. Tive a felicidade de construir com ele uma relação de respeito profissional e amizade.

Os direitos humanos, muito mais que uma declaração de princípios, são uma cosmovisão. A adoção da perspectiva dos direitos humanos implica num modo especial de ver, entender, agir e reagir diante do mundo. Um entendimento que tem como centro a noção de pessoa, em toda sua inteireza e irredutibilidade.

Se adotamos a perspectiva dos direitos humanos como cosmovisão, transcendendo o aspecto puramente jurídico, questões aparentemente fora deste campo nele se integram. Um exemplo: a luta em defesa do meio-ambiente passa a ser vista como parte essencial do direito à vida das gerações futuras, um direito humano daqueles que ainda não nasceram.

O livro de Balestreri, mais que um compêndio sobre os dispositivos contidos nos instrumentos de promoção e defesa dos direitos humanos, é um guia para os educadores e jovens a quem se destina. Um guia seguro. Uma convocatória para uma nova perspectiva diante da vida, a partir de um projeto de humanidade.

Estamos diante de um trabalho de educador, que incorpora a experiência do ativista da luta pelos direitos humanos, como diretor de educação da Anistia Internacional. A linguagem clara, objetiva e convidativa nos conduz na leitura dessa obra imprescindível para a educação escolar de nossos jovens e as ações de pedagogia escolar e social em curso no Brasil.

A iniciativa da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos de encomendar uma obra desse teor a Ricardo Balestreri é reveladora de uma nova interação Estado-Sociedade no campo dos direitos humanos, um relacionamento de co-responsabilização para o enfrentamento dos problemas sociais brasileiros.

O Brasil chega à reta final do século e do milênio confrontado com três desafios fundamentais:

A inserção competitiva numa economia em acelerado e irreversível processo de globalização;

A erradicação das desigualdades sociais intoleráveis;

A elevação dos níveis de respeito aos direitos humanos e de participação democrática da população.

Mesmo reconhecendo que o desafio menos entranhado no senso comum dos brasileiros é a defesa e o respeito aos direitos humanos, é preciso destacar dois importantes avanços nessa área:

A criação da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos no âmbito do Ministério da Justiça e sua recente elevação a Secretaria de Estado com *status* de ministério e vinculação direta com o Gabinete do Presidente Fernando Henrique Cardoso;

A elaboração de um Plano Nacional de Direitos Humanos, de execução laboriosa e difícil, mas que, se implementado, nos assegurará um lugar de honra entre os povos civilizados, posição que estamos ainda longe de ocupar, diante do cotidiano de violações dos direitos humanos em nossa sociedade.

O desafio dos direitos humanos será vencido com a implementação de três linhas de ações:

Produção de informação quantitativa confiável, de modo a se evitar a manipulação de informações nessa área, marcada por debates que produzem mais calor do que luz no encaminhamento de soluções para nossos problemas mais agudos nesse campo;

Mobilização social ampla em torno dos direitos humanos: convocação de vontades para atuar na busca de propósitos comuns, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados;

Desenvolvimento de capacidades novas não só de decisores e operadores das políticas públicas e das organizações de solidariedade social, mas também e fundamentalmente do cidadão comum.

O livro de Ricardo Balestreri vai ao encontro desses desafios. E os encontros genuínos têm a força de pôr nossas vidas em movimento e contribuir para a transformação do mundo. Essa é a força do trabalho educativo de Balestreri: promover encontros, criar convergências, consolidar uma comunidade de sentido. É uma honra poder estar aqui e dizer o que sinto e penso deste grande educador e do seu extraordinário trabalho.

Belo Horizonte, maio de 1999

Antonio Carlos Gomes da Costa

Diretor-Presidente da

Modus Faciendi – Desenvolvimento Social e Ação Educativa

Introdução

EDUCAÇÃO: PARA UM RESGATE DO SENTIDO

“Parece óbvio, evidente, mas, ainda assim, precisa ser dito: o conhecimento isolado, obtido por um grupo de especialistas em um campo restrito, não tem nenhum valor em si mesmo, mas somente em sua síntese com todo o resto do conhecimento e apenas na medida em que contribui realmente para esta síntese a fim de responder a pergunta: ‘Quem somos nós?’”. (SCHRODINGER apud GOLEMAN, 1997)¹

¹ Erwin Schrodinger, apud Goleman, Daniel. Mentiras Essenciais, Verdades Simples, Editora Rocco, 1997.

Quando tomei contato com a Logoterapia, de Viktor Frankl², e de sua visão de que "aos homens não basta saber *que existem* mas *para que existem*", impressionou-me muito a idéia de que o caminho da cura para o ser humano só pode ser aquele do reencontro com o seu "sentido".

Desde então, tenho pensado que o caminho da cura das instituições e processos também é o mesmo.

Quanto mais complexas se tornam as estruturas do mundo em que vivemos - e elas o fazem em velocidade alucinante - mais amedrontados e tendentes nos tornamos aos ritualismos vazios, às repetições mecânicas, ao estabelecimento de rotinas sem perspectivas.

O fenômeno, no entanto, não é novo. Leibniz já dizia que "*somos autômatos em três quartos de nossas ações*". Reprisar, jogar o jogo, entregar-nos filialmente à manipulação (nem sempre consciente e articulada, como podemos fantasiar, mas de qualquer forma terrível) do sistema, dá-nos uma ilusória sensação de pertinência, de fusão, de continuidade, de segurança.

Esse "bem-estar" da mediocridade pode, muitas vezes, transformar as causas mais belas em tediosas "funções". É o que tem ocorrido com a educação, especialmente no âmbito escolar.

A funcionalidade do "fazer educativo" (aqui, no caso, como discurso de acobertamento do adestratório e informativo), estabelecida pelas demandas produtivas da sociedade, tem matado a inspiração, o ideal, o sonho, a utopia.

O grande totem que é o mercado real (não o mercado dos livros, mas o do febril consumo de tudo, coisas e pessoas), a cada dia mais absoluto, comanda a cena da contemporaneidade e define para a educação os seus papéis.

Nós, que deveríamos construir e reconstruir, junto a nossos educandos, através do processo educativo, os papéis e funções das diversas instituições formais e informais da sociedade (incluindo-se aí o "mercado"), acabamos como produto e não como produtores intelectuais. O poder ainda olha a educação e os entes nela envolvidos pelo viés objetal.

Os "objetos" operadores de tudo isso, por excelência, devem ser, lamentavelmente, o professor, o monitor, o pai, a mãe.

É como acabamos sempre que não assumimos a nossa dignidade de sujeitos intelectual e moralmente autônomos, provocadores orgânicos da edificação da cidadania.

Em outras palavras: o que estamos fazendo em sala de aula (ou nos outros âmbitos educacionais, como a família)? "Reproduzindo" comportamentos, "transmitindo" conteúdos, "ensinando" técnicas, "preparando" profissionais? Alimentando a "máquina de fazer guisado", que a horripilante metáfora do filme "The Wall", com justiça, nos jogou na cara?

A frustração, a depressão, o sentimento de impotência que encontramos nos sistemas educacionais, particularmente nos públicos, de boa parte do mundo, em especial do nosso Brasil, são sintomas que revelam uma lamentável causa: a perda do sentido.

Se a educação esquece de sua vocação axiológica, de seu significado como provocadora da construção de valores solidários, de seu caráter de emuladora cívica, de seu

² Frankl, Viktor. *Psicoterapia e Sentido da Vida*, Editora Quadrante, São Paulo, 1973.

papel mobilizador da vontade de sentido coletiva, de sua força articuladora da justiça distributiva, torna-se uma pobre e patética (porque auto-iludida de importância) ferramenta de consecução das necessidades (nem sempre humanas, nem sempre éticas) do mercado.

Dizendo de outra forma: o professor que vai à escola para "dar matéria" é uma triste peça; o pai ou a mãe que pensam que sua tarefa se esgota na "formação de hábitos" e na herança material e mesmo "cultural" deixada, renunciam ao mais importante.

O que faz a diferença não é ter aquele diploma especial, possuir recursos materiais, deter muitas informações (ainda que tudo isso seja excelente complemento). A diferença está na força da auto-estima, em acreditar na própria capacidade transformadora, em saber-se agente de mudanças, em sentir-se comprometido com o coletivo, em viver numa perspectiva moral, para além do legal.

Se nós, educadores, não promovemos isso, promoveremos apenas o mercado e, pior, na sua versão mais extemporânea, ainda que dominante, eivada da selvageria aderida nas origens.

Que não pareça, aqui, o meu discurso, uma peça anacrônica.

Não estou recusando o mercado e nem, saudosisticamente, esperando voltar a viver na pré-modernidade (que, aliás, não era nada boa) ou nos clãs primitivos. Essa é uma sociedade urbana, complexa, pós-industrial, sofisticada, tecnológica e ponto. Cabe-nos encontrar a melhor forma de tomá-la também humana, coisa que não podemos fazer se abrimos mão de nossa responsabilidade como educadores, a quem cabe perguntar, questionar, provocar, desafiar as unanimidades burras. Há muitas delas no deus mercado! Felizmente, por suas inerentes contradições, nos últimos tempos, esse mesmo mercado, através de seus segmentos mais lúcidos, vem fazendo um discurso de sobrevivência que nos é útil, na linha das humanidades. De maneira geral, ainda é perfunctório, retórica apenas, da vanguarda intelectual do capitalismo, que não vingou para a maioria. Dos subprodutos da ideologia, a dinâmica das relações é o último reduto a mudar, freqüentemente sobrevivendo aos inevitáveis ajustes gerais do modelo.

Contudo, sou otimista. A novidade é parida em bolsões, em "úteros" sociais de experiência e criatividade. Nunca vi tanta gente buscando alternativas, tantos cursos, grupos de estudos, tanta bibliografia. O Centro de Assessoramento a Programas de Educação para a Cidadania (CAPEC), em parceria com a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e o Instituto de Defesa dos Direitos Humanos (IDDEHA), com o monitoramento da Seção Brasileira da Anistia Internacional, organizou módulos formativos para educadores, tão solicitados em todo o país que temos tido dificuldade em atender a maior parte da demanda.

Há, entre as pessoas, um cansaço de esperar mesclado a uma sede de realizar que vem se articulando em intervenções criativas. Batemos no fundo do poço e agora começamos a subir.

Os Direitos Humanos surgem, nesse momento, como um bom mapa de valores a inspirar, transversalmente, os currículos escolares e as relações interpessoais, em outros âmbitos educativos, para a construção do Homo Humanus.

Este trabalho propõe-se, singelamente e sem quaisquer pretensões acadêmicas, a refletir crítica e propositivamente sobre tudo isso: o papel que temos e o que deveríamos ter.

os grandes motes pedagógicos e temáticos para alavancar o processo, o avivamento de nossas mais caras inspirações existenciais no campo pessoal e institucional.

Por essa vocação não acadêmica, será uma abordagem descomprometida com os tradicionais "rigores" e ritmos, mais leve e coloquial nos momentos de crítica das "atuações", mais densa e teórica quando voltada à análise do "script".

São olhares vários (mas interconectados pelo mesmo "pano de fundo") sobre a realidade, enraizados em mais de duas décadas apaixonadas de trabalho como educador, assim como em toda a riqueza que pudemos recolher nos "Módulos Educativos" do CAPEC e do Instituto de Defesa dos Direitos Humanos, junto a colegas, pais, professores, educadores de rua e instituições de guarda, de várias partes do Brasil.

Toda leitura feita na perspectiva reflexiva é fecunda, pois toda reflexão é, necessariamente, interativa na dimensão simbólica.

Sinta-se convidado a dialogar interiormente com as idéias aqui expostas: discuta com elas, discorde, concorde, reconhecendo-se, sincronicamente, como co-autor. Principalmente, pense sua prática e sinta-se estimulado à ação.

Esse é o sentido de um livro. Afora isso, é tinta e papel.

Ricardo Brisolla Balestreri

Capítulo I

ASSUSTADORAS MARAVILHAS

"É necessário correr o máximo possível para ficar no mesmo lugar. Se você quer chegar a algum outro lugar, deve correr pelo menos duas vezes mais rápido do que isso."

Lewis Carrol

“VAI MUNDO, VAI!”

Vivemos tempos magníficos!

Estudiosos e cientistas têm afirmado estimativas de que as informações disponíveis no planeta dobrem a cada três ou quatro anos, em progressão geométrica.

Há pouco tempo, assistindo palestra de especialista americano, ligado ao Massachusetts Institute of Technology (MIT), no Congresso Nacional de Escolas Particulares (XXIV CONEPE-São Paulo), fiquei espantado e incrédulo diante da afirmação de que, entre os próximos dez ou quinze anos, consolidado e socializado o advento da comunicação instantânea, espera-se que as informações disponíveis dupliquem a cada duas horas! Pareceu-me discurso de efeito, desses montados para motivar a platéia, ou outro pitoresco deslumbramento, típico dos Web-maniacos. Chequei a informação com gente que considero séria. Disseram-me que pode não ser exagero.

O físico Michio Kaku, professor da Universidade de Nova York, que dizem ser o substituto de Carl Segan, em credibilidade e poder de comunicação, há pouco tempo surpreendeu-nos no programa “Milenium”, da Globo News, com desconcertantes afirmações sobre o futuro próximo, que se gesta a partir de agora. Conforme ele, nos próximos vinte e cinco anos, pela pesquisa e manipulação genética, entre outros fatores, poder-se-á estender o nível de longevidade para além de cento e trinta anos, podendo chegar a duzentos! Não é tão incrível admitir a hipótese, quando pensamos que no auge do império romano um cidadão bem situado tinha uma longevidade média de trinta e cinco anos, mais ou menos a metade daquela atingida hoje pelas populações de países superdesenvolvidos.

É claro que tudo isso se aplica à fatia mercadológica da sociedade e exclui mais de um bilhão de famélicos espalhados por todos os continentes. É bem-estar inacessível para uma enorme parte (apenas potencialmente disponível) mas real para outros tantos.

Profetas do paraíso ou não, sonhadores otimistas ou avaliadores objetivos de dados observados, é inevitável reconhecer-lhes um mínimo de realismo, de perspectiva verossímil, ao testemunharmos, cotidianamente, o ritmo desenfreado das transformações por que passa o planeta.

Ao olharmos para o passado, podemos ter a mais absoluta certeza de pelo menos um dado: nos últimos cinquenta anos acumulamos mais conquistas científicas do que em todo o resto da existência humana sobre a terra. Na velocidade atual do processamento de informações e descobertas, podemos prever que dos próximos quinze ou vinte anos se possa dizer a mesma coisa.

Evidentemente, há quem discorde.

“O FIM DE TUDO”

Em junho de 96, um famoso divulgador do trabalho dos gênios de laboratório, John Horgan, lançou o livro “The end of Cience”. Addison Wesley, 309 págs. (O Fim da Ciência),

em que apresenta a arrogante tese de que “a fase das grandes descobertas científicas está encerrada”. Seguiu a senda fácil da venda de idéias reacionariamente bombásticas, aberta por Francis Fukuyama, cientista político que nos “serviu” o prato indigesto do “fim da história” (risivelmente apresentado um pouco antes da Guerra do Golfo eclodir).

Diante de tal pretensão, Luc Montagnier, pesquisador que descobriu o vírus da AIDS, brinda-nos com a seguinte análise:

“As conclusões do senhor Horgan me parecem tão ingênuas como as dos físicos do século XIX, que proclamavam que todas as leis da física haviam sido descobertas, que não restavam senão migalhas para os demais cientistas pesquisarem.

Alguns anos mais tarde, vieram a teoria da relatividade de Einstein, a Teoria dos Quanta, o Big Bang, as partículas elementares...”³

Obviamente, a realidade rumo na direção contrária da anunciada por John Horgan. Provam-no a explosão incessante de descobertas nos campos da astrofísica, da geofísica, da neurociência, da genética, da física das partículas elementares, entre outras, e da dinâmica interativa entre elas todas. Se o desenvolvimento científico das últimas décadas foi surpreendente, o que vem pela frente nos causará vertigens.

A verdade é que esse “admirável mundo novo” supera em tudo todas as mais ousadas expectativas da ficção no âmbito tecnológico (ainda que no campo político possa se aproximar, de maneira mais insidiosa e sutil do que a prevista, mas de qualquer forma devastadora, do autoritarismo invasivo, simbólica e objetivamente, previsto por escritores como George Orwell ou Aldous Huxley).

ESTAGNAÇÃO E INVOLUÇÃO MORAL

Essas maravilhas tecnológicas nos fazem orgulhosos. Ao olharmos para a nossa medicina, nossa informática, nossa cibernética, nossos vôos espaciais, nossos clones, nossos aceleradores de partículas, nossas pesquisas sobre o cérebro, sentimo-nos ensoberbecidos com o que, como seres racionais, fomos capazes de produzir.

No entanto, ao mesmo tempo, ao lado de nossos sonhos realizados, coabitam-nos pesadelos: o mundo parece perigosamente ameaçado, mais do que nunca, por velhos fenômenos do campo moral. Guerra, fome, destruição dos recursos naturais, analfabetismo, epidemias, terrorismo, tortura, execuções, chacinas, corrupção. A violência, especialmente a juvenil, eclode por todas as partes. Recente estudo da UNESCO, em vinte e três países, incluindo o Brasil, apontou o “Exterminador do Futuro”, personagem de ficção hollywoodiana, como o maior herói da juventude. Jesus, Ghandi, Buda, entre outros, são, tristemente, os “lanterninhas”.

No dia 09/03/99, conforme matéria do Jornal Zero Hora, o Ministério da Justiça abriu inquérito administrativo para proibir a comercialização do jogo eletrônico “Carmagedon 2”, distribuído pela Empresa MPO Multimídia, por estimular a violência no trânsito. No jogo, ganha quem cometer a maior quantidade de infrações e atropelar o maior número de pesso-

3 Folha de São Paulo, 29/09/96, Caderno “Mais”, pág. 5.

as. É um dos muitos (a maioria) ancorados na violência interativa. Especialistas no mundo inteiro perguntam-se o que acontecerá com a geração que aperta os botões, enquanto empresários e responsáveis pela mídia justificam a banalização da violência com a tese da "catarse coletiva". Segundo eles, destruir e matar ficcionalmente faria bem às crianças e adolescentes que, assim, descarregariam seus impulsos destrutivos de forma inócua. O ridículo de tal postura fica evidente quando analisamos as estatísticas sobre a explosão da delinquência juvenil ou quando tomamos conhecimento dos depoimentos dados ou deixados por jovens envolvidos em atos de barbárie, do tipo recentemente ocorrido na Columbine High School, em Denver. Como em praticamente todos os casos precedentes, a chamada "máfia da gabardine", à qual pertenciam os dois adolescentes que invadiram aquela escola para assassinar, com requintes sádicos, colegas e professores, também nutre suas inspirações nos games da moda, em ídolos fabricados pela indústria do rock, como Marilyn Manson (homenagem à Marilyn Monroe e ao assassino psicopata Charles Manson), e em filmes como "The Matrix", dos estúdios Warner, que nos primeiros dezenove dias de exibição arrecadou mais de cem milhões de dólares.

ARQUÉTIPOS, SOMBRAS E PERSONALIDADE

Carl Jung chama-nos atenção sobre o caráter "estruturante" dos arquétipos, figuras sínteses, no inconsciente coletivo, de elementos de conteúdo moral, entre outros. Nossos heróis e bandidos, entes mitológicos mais ou menos explicitados, que nos acompanham desde a infância, são fundamentais para a formação de nossa moralidade. Isso explica, grosso modo, seu caráter "estruturante".

Bons velhos tempos maniqueístas, em que os "mocinhos" e "mocinhas" tinham um comportamento estereotipado diferenciado daquele dos malvados e malvadas.

A cultura pós-modernista, na parte da sua sombra, em seus aspectos perversos, em nome de uma estética de fragmentado "bom gosto", não conseguiu divisar as fronteiras entre o universo adulto e o infantil, acabando por impingir, a um público destituído de juízo crítico, seus modelos impotentes para exercerem função estruturante, personalidades-mosaico, cheias de esquizofrenias axiológicas e carregadas com as tintas do mais forte cinismo individualista e egocêntrico.

Qual a diferença, por exemplo, nos filmes produzidos pelos grandes estúdios, em Los Angeles, entre policiais e criminosos? A motivação de uns e outros, apenas, é elemento por demais sutil para exercer caráter inspirador de saúde mental junto à clientela infanto-juvenil.

Se os "meios" são os mesmos, apresentando-se como os conteúdos centrais comunicados, pouco resta ao papel distante e sofisticado dos "fins", que devem ser, confusamente, decodificados pelo sujeito que assiste (aqui, mais objeto do que sujeito).

Não é à toa que, em nosso mundo, ao lado da mais pujante tecnologia e consumo, conviva a mais escandalosa e banalizada miséria, com seus subprodutos de violência explícita e solidão. Ao analisar, brilhantemente, o resultado desse tipo de cultura, em nível da

constituição dos sujeitos, Karem Horney (Horney, Karen, Nossos Conflitos Interiores, DIFEL, São Paulo, 1984) caracterizou, entre outras questões, o absoluto isolamento do chamado "indiferentismo", para outros "personalidade esquizóide", tão comum aos jovens do nosso tempo. Uma patética permanente incomunicabilidade em meio à multidão.

A humanidade se encontra, portanto, em uma das mais dramáticas, e de imprevisíveis resultados, crises morais de sua história.

O PODER DA VIDA E MORTE

Qual a diferença em relação ao passado? Nosso poder. O poder de tanta tecnologia convivendo ao lado do mais absoluto atraso moral, representa uma perigosíssima fórmula de dessincronia evolutiva.

Como nunca, temos recursos para explorar e destruir e os temos usado, em boa parte, para esse fim.

Em outras palavras, o avanço da moralidade se encontra em ritmo anacrônico ao avanço das ciências.

Somos uns bichos de pulsões esquisitas e demasiadamente descontroladas, tentando comunicar-nos, desesperadamente, *on line*, vestindo roupas de lã fria, andando em carros com injeção eletrônica, viajando em jatos e armados até os dentes. A humanidade, no seu auge criativo e cheia de garbo intelectual, está no "border line" da loucura coletiva.

A culpa é "patrimônio" que recebemos como legado e que agora estamos legando às novas gerações, através do processo que, impropriamente, chamamos "educação". Esse processo tem sido impotente para contestar a cultura dominante, tem sido incapaz de exercer, no jargão gramsciano, seu poder "contra-hegemônico". A saída, contudo, só pode se dar pela assunção desse poder, da vocação rebelada e "rebelante" do movimento de educar.

Capítulo II

CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO

O "PARADIGMA DE PUTNAM"

*"As comunidades se desenvolveram, em resumo,
devido às redes e associações...
Nessas comunidades os cidadãos são engajados nos negócios públicos,
confiam uns nos outros e obedecem à lei.*

*Solidariedade, participação cívica e integridade são valorizados.
Elas se tornaram ricas porque havia civismo e não o contrário.
O engajamento cívico parece ser condição do desenvolvimento,
independentemente de estruturas
de governo, estabilidade social, partidos políticos ou ideologia".*

Robert Putnam

MORAL E UTILIDADE

Os pragmáticos do sistema, fatalmente, perguntar-se-ão a respeito da utilidade de nossa ansiedade pelo descompasso entre evolução tecnológica e evolução moral, apresentado no capítulo anterior.

Terá a evolução dos padrões de moralidade, aqui subentendidos como atitudes solidaristas, qualquer consequência sobre a economia do planeta e o conforto material de seus habitantes?

Mesmo que a resposta fosse negativa, uma revolução moral ainda seria a única garantia de, a médio prazo, não haveremos destruído irreversivelmente algumas das bases mais fundamentais que sustentam mais ou menos ordenadamente a civilização que, mal ou bem, temos, inclusive seu conforto material.

No entanto, podemos responder positivamente aos pragmáticos: há relação direta entre padrões comportamentais fundados em moralidade autônoma e desenvolvimento econômico-social.

O DESENVOLVIMENTO E SUAS CAUSAS

Tradicionalmente, acreditamos que o desenvolvimento de uma nação deve-se exclusivamente a seu manancial de recursos naturais, à sua gestão econômica e a seu oportunismo histórico para acumular capitais, isto é, à sua capacidade de explorar as nações mais débeis.

Ainda que, no contexto da complexidade causal que precisa ser buscada para analisar fenômenos desse tipo, essas razões devam ser consideradas todas significativas, são, contudo, insuficientes.

Sobre esse tema, da complexidade causal, gostaria de recomendar a magnífica - ainda que não isenta de algum polido eurocentrismo - obra "A Riqueza e a Pobreza das Nações", de David S. Landes. O historiador Landes, da Universidade de Harvard, passeia com impressionante maestria e erudição pelas múltiplas razões que levaram algumas nações à glória e outras ao fracasso, sem esquecer que, "se aprendemos alguma coisa através da história do desenvolvimento econômico, é que a cultura é a principal geradora de suas diferenças".⁴

Quero, no entanto, retornar às explicações mais vulgarmente arroladas para essas diferenças, especialmente a última anteriormente citada, o oportunismo exploratório, visto como o grande responsável por um mundo de ricos, ao "norte", e outro de pobres, ao "sul".

⁴ Landes, David S. *A Riqueza e a Pobreza das Nações*, Editora Campus, 1998.

Seria mais confortável se pudéssemos continuar acreditando nisso. Para mim, pessoalmente, que, no final dos anos setenta e no início dos oitenta, enfrentei a polícia nas ruas, carregando faixas e gritando slogans anti-imperialistas, seria um alívio poder continuar explicando nosso atraso por esse viés tão transparente e descomplicado. Lamentavelmente, a realidade não se acomoda bem às nossas necessidades de equacionar tudo em fórmulas simples.

É evidente que os recursos naturais, o tipo de gestão e a ganância têm papel relevante na definição dos perfis de desenvolvimento e sub-desenvolvimento (ou, dizendo de uma forma mais contemporânea e eufemística, na definição do perfil também de um suposto terceiro grupo: o das economias "emergentes", como a nossa).

"VITIMISMO"

Contudo, descoladas de uma visão analítica das culturas em questão, essas explicações acabam cristalizando-se como ideológicas, pobres, "vitimistas", pateticamente auto-comiseradas. Sem o elemento da alavancagem cultural, hoje tão bem aceito pelas novas esquerdas das Universidades "de ponta", originalmente abordado por Max Weber (sobre quem, no passado, recaía o desdém do academicismo esquerdista, do marxismo vulgar), fica difícil compreender que a acumulação do capital em muitos países se deu bem antes do envolvimento dos mesmos em processos colonizatórios ou imperialistas. Na verdade, só puderam participar desses processos porque já haviam enriquecido suficientemente, com base nas "redes de engajamento cívico" e na "solidariedade" de grupos empreendedores (solidariedade esta, vista, aqui, obviamente, em uma perspectiva "interna", etnocêntrica, não universal).

REDE CIDADÃ

Em outras palavras, foi o mutirão das comunidades, o compromisso interpessoal de seus membros, as regras internalizadas mas também assumidas de confiança recíproca, enfim, o "capital social", a grande mola propulsora do desenvolvimento das nações que, ademais, contavam com um mínimo de riquezas naturalmente disponíveis.

A boa administração surgida em consequência desse *know how* de engajamento comunitário e o oportunismo exploratório (presente na maioria dos casos mas não em todos) apenas consolidaram os processos de acumulação capitalista.

Os Estados Unidos da América, por exemplo (e tomo aqui o mais maculado e polêmico dos exemplos, propositadamente), já havia acumulado riqueza suficiente antes de emergir da Segunda Grande Guerra como a maior potência do planeta.

"Em 1870, os Estados Unidos tinham a maior economia do mundo e os melhores anos ainda estavam por vir. Em 1913, a produção americana era duas vezes e meia a do Reino Unido ou da Alemanha, quatro vezes a da França. Medido por pessoa, o PIB americano superava o do Reino Unido em 20%, o da França em 77% e o da Alemanha em 86%."⁵

Os protagonistas disso foram os originalmente pobres colonos calvinistas, com suas fortes relações de ética *interna*, de trabalho, com sua ideologia religiosa que supunha um Deus que exigia prosperidade, com sua disposição à proteção mútua de interesses e ao mutirão, com sua responsabilidade empreendedora.

"A sociedade de pequenos proprietários rurais e trabalhadores relativamente bem pagos da América era um viveiro de democracia e de iniciativa... Ao mesmo tempo, as pequenas propriedades encorajavam a auto-suficiência técnica e o talento para improvisar soluções, a mentalidade do tipo 'a gente se vira'".⁶

Evidentemente, a visão primária e não universalista de direitos daqueles cidadãos não poupou os índios e os afro-originados, o que é justamente condenável desde a nossa escala de valores, mas protegeu e multiplicou a força do próprio grupo e de seus componentes.

PARADIGMA PUTNAM

Debruçado sobre essa grande questão de fundo, a razão que eleva ou que impede a elevação de povos com similares condições objetivas a patamares de bem-estar generalizado, é que o professor Robert Putnam, também da Universidade de Harvard, produziu o que gosto de chamar de "Paradigma de Putnam", um estudo revolucionário que pode ser entendido, entre outras coisas, como um olhar denso, sistematizado, fundamentado, sobre a influência das condições subjetivas na história dos povos.⁷ Subjetivas porque de caráter motivacional mas objetivadas nas estruturas informais e às vezes formais que representam o "capital social" (que ele define como "confiança, normas e cadeias de relações sociais").

Algo especialmente interessante no estudo do professor Putnam, é a visão que nos propõe do papel do Estado. Longe da singeleza de supor como positiva e possível a simples substituição do Estado pela comunidade organizada, ele nos provoca a repensar com seriedade a superestimação do mesmo como substituto da comunidade organizada.

Alcança fazê-lo sem cair no apelo mágico do neo-liberalismo. Enquanto este último, na sua versão mais "pura", propõe o "Estado mínimo", onde, na verdade, todos se tornam presas fáceis nas mãos ágeis e sem peias do poder - menos visível em sua articulação mas nem por isso menos articulado - que lhe ocupa o vácuo, o "mercado", Putnam pugna por uma espécie de "cidadania máxima". Dizendo de outra forma, deixa o capital econômico de ser o grande mediador e regulador mistificado das relações sociais e passa o capital social a sê-lo, como expressão, capilarizada no cotidiano, das reservas morais da

⁵ Landes, David S. *A Riqueza e a Pobreza das Nações*, Editora Campus, 1998.

⁶ Cf. LANDES, 1998.

⁷ Putnam, Robert. *Comunidade e Democracia*, Fundação Getúlio Vargas Editora, Rio de Janeiro, 1996.

comunidade (incluindo em sua ação regulatória também as questões relativas ao mesmo capital econômico); deixa o Estado de ser, como na proposição clássica de Hobbes, o Leviatã, o terceiro que coage "imparcialmente" os conflitos sociais e, para eles, encontra as melhores soluções, e passa a própria comunidade a mediar seus interesses conflitantes com base no atingimento das vantagens recíprocas da confiança culturalmente enraizada.

O texto lúcido do professor, leitura obrigatória para quem procura entender a relação entre educar para a autonomia moral e intelectual e o desenvolvimento nacional, desnuda o caráter ideológico que inspira a hipertrofia do papel estatal:

"O Estado possibilita aos seus cidadãos fazerem aquilo que não podem fazer por conta própria - confiarem uns nos outros." "Infelizmente, a solução é demasiado formal." "Em suma, se o Estado tem força coercitiva, então os que o dirigem usarão essa força em proveito próprio, a expensas do resto da sociedade."⁸

Ao invés disso, aparecem o desenvolvimento e a competência gestora como resultados de "regras de reciprocidade" e "sistemas de participação cívica".

"As regras são inculcadas e sustentadas tanto por meio de condicionamento e socialização (por exemplo, educação cívica), quanto por meio de sanções."

A mais importante dessas regras é a reciprocidade. Existem dois tipos, chamados de reciprocidade 'balanceada' (ou 'específica') e reciprocidade 'generalizada' (ou 'difusa'). A primeira diz respeito à permuta simultânea de itens de igual valor; por exemplo, quando colegas de trabalho trocam seus dias de folga ou quando políticos combinam apoiar-se mutuamente. A reciprocidade generalizada diz respeito a uma contínua relação de troca que a qualquer momento apresenta desequilíbrio ou falta de correspondência, mas que supõe expectativas mútuas de que um favor concedido hoje venha a ser retribuído no futuro. A amizade, por exemplo (...) ⁹

HORIZONTALIDADE

Os sistemas de participação cívica caracterizam-se por uma articulação social, visando objetivos particulares e comunitários, de caráter intensamente *horizontal* (contrariamente aos sistemas de relações altamente assimétricos e verticalizados das instituições seculares em geral). A maioria das Organizações Não Governamentais são bons exemplos desses sistemas horizontalizados, mas não apenas elas. Também as grandes mobilizações populares, os clubes, os grêmios, as cooperativas e similares se perfilam nos sistemas de participação cívica. Esses sistemas são fundamentais para o incremento do capital social porque:

-aumentam a interação e desnudam mais facilmente os transgressores sociais, maximizando os custos e riscos dos mesmos;

-promovem fortemente regras de reciprocidade;

⁸ Putnam, Robert. *Comunidade e Democracia*, Fundação Getúlio Vargas Editora, Rio de Janeiro, 1996.

⁹ Putnam, Robert. *Comunidade e Democracia*, Fundação Getúlio Vargas Editora, Rio de Janeiro, 1996.

-socializam mais facilmente a reputação e credibilidade de seus integrantes, fomentando os vínculos de confiança;

-criam modelos de eficácia a partir do sucesso alcançado por soluções informalmente encontradas.

VERTICALIDADE E CLIENTELISMO

Putnam faz, igualmente, uma análise dos sistemas verticais, muito importante para compreendermos as culturas de passividade filial de países como o Brasil, onde se costuma, ingenuamente, esperar das elites e do Estado a solução para todos os problemas e onde, em consequência, os educadores tendem a ignorar que uma tarefa primordial sua é o fomento ao capital social.

"Os cidadãos das comunidades cívicas descobrem em sua história exemplos de relações horizontais bem-sucedidas, enquanto os cidadãos das regiões menos cívicas encontram, quando muito, exemplos de suplicação vertical."

"As relações clientelistas, por exemplo, envolvem permuta interpessoal e obrigações recíprocas, mas a permuta é vertical e as obrigações assimétricas." "Dois clientes do mesmo patrono, sem vínculos diretos, nada têm que hipotecar um ao outro".¹⁰

O vínculo clientelista, tão presente à história brasileira, é o maior estimulador do oportunismo, *"seja por parte do patrono (exploração), seja por parte do cliente (omissão)"*.

PARTICIPAÇÃO, GOVERNO E COMPETÊNCIA

É muito evidente, a partir do que refletimos acima, que há relação direta entre participação cívica e bom desempenho do governo e da economia. Daí concluir-se que a alavancagem mais poderosa para o desenvolvimento de um país como o nosso - plenamente viável a médio prazo, uma vez que somos fortemente beneficiados por recursos naturais - seja a constituição de "bancos de capital social", a tecitura de redes de ação cidadã, a edificação do voluntariado organizado.

"Arregaçar as mangas" e fazermos nossa parte como cidadãos, individualmente mas também articuladamente, é indispensável para superarmos o desnecessário atraso, que finca suas raízes em inúteis expectativas, eternos queixumes, responsabilizações de outrem, vitimizações acomodadas.

É claro que precisamos cobrar do Estado que ele exerça competentemente o seu papel. Falta-nos, apenas, descobrir que fazemos o melhor dos *lobbys* quando cumprimos o nosso. Não se dispensa as formas tradicionais de pressão. Elas, no entanto, não garantiram, em quase quinhentos anos, qualquer significativo avanço no campo do bem-estar popular e da justiça distributiva, critérios hodiernos para considerarmos desenvolvida uma nação.

¹⁰ Putnam, Robert. *Comunidade e Democracia*, Fundação Getúlio Vargas Editora, Rio de Janeiro, 1996.

É preciso acrescentarmos ao patrimônio das lutas sociais brasileiras a convicção de que, na horizontalidade, se exerce poder real e se obriga o poder formal.

Paulo Freire alerta-nos que *"é absolutamente indispensável que o povo todo assumia, em níveis diferentes, mas todos importantes, a tarefa de refazer a sua sociedade, refazendo-se a si mesmo também. Sem esta assunção da tarefa maior - e de si mesmo na assunção da tarefa - o povo abandonará a pouco e pouco a sua participação na feitura da História. Deixará, assim, de estar presente nela e passará a ser simplesmente nela representado."*¹¹

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ALIENAÇÃO

Não se chega a esse caminho sem passar pela educação. Uma boa avaliação de nosso desempenho como educadores deveria, necessariamente, debruçar-se sobre a constatação de estarmos ou não contribuindo para o desenvolvimento nacional através da formação de quadros multiplicadores do exercício direto do poder cidadão.

Dizendo de outra forma: há algo errado, muito errado, se nossos filhos e alunos estão saindo de nossos lares e escolas descomprometidos com a comunidade, alienados, voltados exclusivamente a objetivos identificados com o consumo, desinteressados de participar de ações voluntárias.

Se esse fenômeno ocorre, na dimensão que lamento imaginar, denuncia a grande confusão vivenciada pelo que denominamos "educação": mera distribuição de informações ao invés da produção de conhecimentos; repasse e internalização de falsas necessidades ao invés da formação da autonomia moral; auto-centração competitiva e egóica ao invés de interação comunitária; discurso crítico-analítico, quando muito, substituindo e excluindo a intervenção política.

Lamentavelmente, nós, adultos, só podemos oferecer o que somos. Se não participarmos, será difícil esperar que os jovens participem.

¹¹ Freire, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*, Cortez Editora, São Paulo, 1991.

Capítulo III

EDUCAÇÃO: REFLEXO OU LUZ?

"Se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja pura reprodutora da ideologia dominante. As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante".

Paulo Freire

IMPOTENTES DÚVIDAS

Mesmo que tenhamos clara a necessidade de evoluirmos para sociedades de bem-estar para todos e mesmo que nos convençamos, como propõe o capítulo antecedente, que o caminho para isso é a tecitura de redes de engajamento cívico, resta-nos ainda a pergunta: como chegar a tais redes?

A reflexão aqui proposta afirmou que só pode ser pela via da educação. Será mesmo? Não estará, o autor, repetindo a velha panacéia conservadora, com roupagens novas? Não será, o dele, aquele mesmo discurso mistificador, da mobilidade social através da "ponte" mágica da educação?

Estamos muito marcados pelo mau uso ideológico que se fez, por muito tempo, especialmente, da escolarização, e desconfiamos de tudo que venha daí, numa espécie de antagonismo depreciativo de caráter adolescente.

Estou certo de que o maior problema que vivenciamos como educadores é, muitas vezes, termos sérias dúvidas se a educação vale a pena. Como nos movemos pouco para construir as respostas, permanecemos fazendo o que fazemos com um certo descrédito.

Lembro que comecei a me interessar por educação como jovem adulto, ainda na década de setenta. Há não muito tempo saíra da escola secundária, profundamente marcada pelo autoritarismo das gerações que nos antecederam. No Brasil, essa situação fora agravada por uma longa ditadura militar, que controlara o currículo explícito e oculto, a contratação e permanência de professores e as manifestações dos alunos, com a mais absoluta *mano dura*.

Eu, como tantos de minha geração, sequer conseguia sentir desprezo pela escola. Tinha ódio mesmo.

No Colégio onde cursei o segundo grau (de orientação religiosa, confessional), mantínhamos, alguns alunos e ex-alunos recentes, um jornaleco estudantil, com base nos postulados da então Igreja progressista. Por anos o distribuimos clandestinamente, pulando as janelas das salas de aula, durante os recreios, e colocando-o na parte interna das carteiras. O Jornal, há muito, estava proibido pela Direção da Escola. Éramos bons naquilo. Nunca nos pegavam. Até que o Diretor, um pusilânime do qual não vale lembrar o nome, resolveu pedir ajuda externa. Mandou um número para a Polícia Federal que, obviamente, logo nos localizou. Foram dois anos de duros e intermináveis (até cinco, seis horas ininterruptas) interrogatórios.

Jamais esquecerei a tese da Polícia, que havia juntado os títulos de todos os números, numa espécie de mosaico-colagem, comprovando "cabalmente" que propúnhamos a luta armada. Não fossemos nós mesmos os organizadores, diretores, redatores e distribuidores, eu teria saído convencido de que tinham razão. Um belo trabalho!

Diziam que o "mentor" que estava por trás de nós, espécies de testas-de-ferro, era um tal Tiago, autor do texto "mais marxista-leninista" do jornal. Esse texto estava sublinhado por uma caneta hidrocor laranja, nas suas partes mais "subversivas". Como era considerado inteiro como um libelo subversivo, estava sublinhado *todo*. O sujeito não tinha sobrenome, desconfiava-se mesmo que se tratasse de um codinome. Queriam, a todo custo, o endereço, para "estourar o seu aparelho" e buscá-lo para interrogatório.

Até concordarem em procurar a "Epístola de Tiago", no Novo Testamento, sofremos um bocado.

Felizmente o país está mudando e, hoje, realizamos, fraternalmente, bem sucedidos Cursos de Direitos Humanos para uma nova Polícia Federal.

Mas o que queria contar é que em um desses entra-e-sai dos investigadores que se revezavam, fiquei sozinho e espichei o olho para o processo que, displicentemente, jazia esquecido em cima da mesa (era uma espécie de transe, o que vivíamos e, àquelas alturas, a falta de coragem duelava com a curiosidade).

Pois bem, lá estavam os nomes de diversos investigadores da Polícia Política, a famigerada DOPS, infiltrados no Colégio, membros do seu quadro permanente de professores e funcionários. Alguns eu tinha na conta de quase amigos. Todo mundo comentava de um ou outro, dos mais marcados, mas ninguém tinha certeza de que não era paranóia. Eu vi.

Com certeza, o mesmo se passava em todas as demais Instituições. Salvos pelo gongo da Lei da Anistia, escapamos de pegar uma cadeia similar a de terroristas ladrões de bancos, nós, os perigosos divulgadores da Bíblia.

Como se vê, apesar de uma ou outra figura impoluta e inteligente (como os Irmãos Lassalistas Alois Knob, Ivo Loro e Joaquim Sfredo, para citar, por justiça, três que podem representar essa ala), não tínhamos muitas razões para gostar da escola. Não era lugar para gente com sonhos, com consciência política, com vontade de participar (as vezes desconfio que, em geral, não mudou muito).

Sempre me pergunto como fui me apaixonar por educação.

Talvez tenha começado como um desses "namoros de implicância", onde a depreciação obsessiva inicial acoberta uma grande e intuitiva atração. De tanto pensar na coisa e combatê-la, ela vai assumindo definitiva importância, desnudando inusitados contornos, revelando encantos outrora acobertados, mostrando-se sedutora de possibilidades.

REBELDES APAIXONADOS

A teoria também teve papel importante no processo. É claro que, movidos por tal gana, fomos parar na "Sociedade sem Escolas", de Ivan Illich, que tratava essas imaculadas instituições como "grandes e gordas vacas sagradas".¹² Dai descobrimos "A Escola Está Morta", de Everett Reimer.¹³ Era uma delícia. Ler e gozar!

Como esses autores eram críticos mordazes mas não por isso menos apaixonados por educação, fomos "pegando o gosto".

Não foi difícil, então, encontrarmos o papa da utopia realizada na escola: por anos devorei todos os livros de Alexander Neill que me caíam nas mãos. Comecei, como tantos, por "Summerhill, Liberdade Sem Medo"¹⁴ e não pude mais parar. Neill tinha tido a coragem

¹² Illich, Ivan. *Sociedade sem Escolas*, Editora Vozes, Petrópolis, 1973.

¹³ Raimer, Everett. *A Escola Está Morta*, Editora Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1983.

¹⁴ Neill, A. S. *Liberdade Sem Medo*, IBRASA, São Paulo, 1980.

de extravasar-se para além dos livros de pedagogia e inventar uma Escola de sustentação democrática, uma experiência co-gestionada por adultos e crianças em vários campos e até auto-gestionada pelos alunos em vários outros. Summerhill, por muitos anos, foi uma espécie de Meca libertária de todos os educadores que não se haviam entregue ao sistema ou simplesmente desistido. Depois, a ignorância de direita e de esquerda lançou sobre o sonhado paraíso toda sorte de difamações e calúnias: "não havia dado certo", "os alunos saíam despreparados para enfrentar o mundo como ele é" (leia-se: saíam menos vermes, menos obedientes), "era uma bagunça", "os adultos não assumiam seu papel", "era um campo fértil para a promiscuidade sexual" (não poderia faltar a brigada dos falsos moralistas), "não havia disciplina", "a qualidade acadêmica era muito questionável".

Evidentemente, tais imbecilidades partiam de quem não havia lido nada (ou quase nada, talvez as contracapas) a respeito.

A educação na Inglaterra e no mundo nunca mais foi a mesma depois de Summerhill. Que se esfalfem inutilmente os reacionários de todos os matizes!

Não estou propondo que, hoje, se faça a mesma coisa. Não se trata de uma religião, mas de uma das mais revolucionárias e talvez a mais corajosa experiência que se fez em escolas no campo do poder - esse grande "currículo oculto" que tem mais peso do que qualquer ciência. Na contemporaneidade, precisamos ir muito além de Neill mas passando também por ele. Era encantadoramente apaixonado pelo que fazia. Eu não poderia deixar de morder a isca.

Naqueles anos já estava trabalhando como professor e aplicando tudo o que era possível. Fiz coisas louquíssimas e insustentáveis nos quadros do sistema, mas também aprendi maravilhas que me valeram uma excelente relação afetiva, acadêmica, produtiva, repleta de sentido, com os muitos adolescentes com quem convivi por duas décadas.

O SONHO FUNCIONA

Assim, por caminhos transversos, aprendi a acreditar na educação, inclusive naquela que se pode fazer na escola. Talvez isso só tenha sido possível por que não fui passivo, porque fiz e porque vi que dava certo.

Outros, que se envolveram menos, que sofreram menos, que choraram menos as conseqüências desastrosas da escolarização tradicional, mas que também comemoraram menos vitórias, podem ter tido, da mesma forma, menos razões para crer.

A militância é uma grande escola. Quem permaneceu professor-tecnocrata, da direita reprodutora ou da esquerda acadêmica, não sabe. Ao olhar para a educação, deve fazê-lo a partir da pobreza de quem nunca lhe penetrou a alma, de quem nunca a sonhou como um grande sonho, de quem nunca arregaçou as mangas e experimentou erguê-la, de quem nunca saboreou-lhe "o sal" entranhando nas vidas transformadas.

Essas virtudes todas vertiam de um mestre como Paulo Freire que consolidou, em nós, já com a dimensão explícita da consciência política, esse casamento eternamente apaixonado.

NIVELANDO POR BAIXO

No entanto, depois do justo e necessário desvelamento dos mecanismos de controle comportamental, depois das corretas denúncias do caráter moral e intelectual heterônomo das escolas, parece que arrancou-se, do planeta todo, a ingênua credibilidade cultivada dessas instituições, sem plantar-se nada no lugar.

A paixão ficou muito circunscrita.

Como "agências do *status quo*", tão somente, passaram a ser vistas, "definidas exclusivamente pela lógica da dominação e os professores... simplesmente títeres da classe governante".¹⁵

Ao criticar essa percepção tão mecânica do papel das escolas, Michael Apple alerta-nos que:

"Boa parte desse tipo de análise neomarxista tratava a escola como sendo uma caixa preta e eu estava tão insatisfeito com isso quanto estava com a tradição dominante em educação."

"Contudo as escolas eram ainda vistas desta forma: elas tomavam um input (os alunos) e os processavam eficientemente (através de um currículo oculto) e os transformavam em agentes de trabalho desigual e altamente estratificado (output). Assim, o papel principal da escola estava no ensino de uma consciência ideológica que ajudava a reproduzir a divisão do trabalho na sociedade. Esta interpretação estava correta em certa medida, mas deixava sem solução dois problemas. Como isso era obtido? Isso era tudo o que as escolas faziam?"¹⁶

As visões do passado, de um lado, e dessa pedagogia radical, de outro, são as que mais subsistem e competem no dia-a-dia das escolas. Uma é imobilizante e a outra incoseqüente (ou coseqüente na manutenção). A alternativa a elas se vai constituindo, mas é claramente minoritária.

TRÊS PARADIGMAS DE SENTIDO

Há, com certeza, três grandes paradigmas de sentido que convivem conosco, neste momento, a respeito da educação. Eles se antagonizam e, na medida em que não conseguimos optar, estamos impotentes para realizar um bom trabalho.

Dois desses paradigmas (conforme Apple, a "teoria do capital humano", que advoga a escola como instrumento de mobilidade, e a "teoria da alocação", que a vê como agência de classificação e manutenção), têm origem ideológica diversa (no sentido de uma decorrência de postulados político-econômicos). O terceiro estamos construindo.

Gostaria de tentar expressá-los um pouco melhor, de forma sintética.

¹⁵ McLaren, Peter. *in* prefácio, Giroux, Henry. *Os Professores como Intelectuais*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

¹⁶ Apple, Michael. *Educação e Poder*, Artes Médicas Porto Alegre, 1989.

PEDAGOGIA TRADICIONAL

"Ser conservador não exige qualquer cérebro.

Basta aceitar o que existe."

Colin Welch

O postulado mais tradicional, que subjaz às propostas conservadoras, é relativamente simples e pode ser expresso em um pequeno parágrafo:

Através da escolarização, da instrução, podemos gerar mobilidade social, a par de ensinarmos os valores e tradições que constituem as bases seguras de estabilidade da nossa civilização.

Seria inadequado e pretensioso (uma vez que há farta literatura a respeito), queremos aprofundar-nos na análise desse, que vou chamar "paradigma de fundo da pedagogia tradicional".

Mui brevemente, contudo, podemos lembrar seu caráter, a um só tempo perverso e ingênuo (nos termos de Paulo Freire, "esperto" e "inocente"). Perverso, porque articulado verticalmente, sem qualquer espontaneísmo. Não é um paradigma casual. Essa visão interessa ao sistema que quer da escola apenas o papel passivo de "agência de outras agências", de transmissora da ideologia dominante.

Ingênuo, no que se refere a seus operadores (os professores) e "beneficiários"(?), os alunos. Esses entes entram no processo como peças, na dimensão objetal.

"PROFESSOR-PEÇA"

O professor, particularmente, deve estar atento, pois é a peça mestra, a "coluna de encaixe", sem a qual toda essa "espeíteza" não funcionaria.

*"A racionalidade tecnocrática estéril que domina a cultura mais ampla, bem como a educação de professores, dedica pouca atenção a questões teóricas e ideológicas. Os professores são treinados para usar quarenta e sete modelos diferentes de ensino, administração ou avaliação. Contudo, eles não são ensinados a serem críticos desses modelos. Em resumo, ensina-se a eles uma espécie de analfabetismo conceptual e político."*¹⁷

Na contraposição a isso, Giroux propõe todos os professores como intelectuais, imaginativos, criativos, com visão de futuro, com projeto de vida pessoal e coletivo.

Não é fácil, porque a ideologia dominante está aderida na categoria como uma sobre-pele. Temos dificuldade em pensar-nos, inseguros e desassistidos como nos sentimos, na contramão das grandes forças que dominam o planeta e também o nosso interior.

Simone de Beauvoir, em seu magnífico "O Pensamento da Direita Hoje"¹⁸ se esbaldou na análise desse patético perfil dos segmentos intelectualizados da sociedade,

¹⁷ Giroux, Henry. *Os Professores como Intelectuais*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

¹⁸ Beauvoir, Simone. *O Pensamento da Direita Hoje*, Editora Paz e Terra, 1991.

em geral gente de classe média ou média-baixa, que pouco ou nada lucra com o *establishment*, mas que luta ferrenhamente (em geral, de forma inconsciente e ingênua) para mantê-lo. O fundamento é o de sempre: um temor profundo de que as coisas possam mudar e ficar ainda piores, de que possamos perder o pouco que conquistamos.

É um jogo e dele fazem parte as afirmações do *paradigma de fundo da pedagogia tradicional*. Sua primeira mentira é a de que, através da escolarização, da instrução, possamos gerar mobilidade social.

A MENTIRA DA ESCOLARIZAÇÃO PARA A MOBILIDADE

Evidentemente, a escolarização é desejada e necessária e pode contribuir com a elevação dos patamares de bem-estar de uma sociedade. Mas pode também ser insignificante. Dependerá do quanto se trabalhar nas escolas a "alfabetização política" (obviamente no sentido não partidário) dos cidadãos alunos.

Nem precisamos ir muito longe e falar em ideais de solidariedade. Podemos ficar em questões mais rasteiras, de "alfabetização conjuntural". Por exemplo, uma escola estilo "linha de montagem", como a que ainda subsiste no Brasil, sequer está habilitada para contribuir com as demandas do capitalismo atual. Alvin e Heide Toffler, em artigo para o Los Angeles Times, de 26 de março de 1999, dizem que, durante a Revolução Industrial, "gerações de estudantes foram mandadas para escolas do tipo linha-de-montagem, onde realizaram um trabalho rotineiro e repetitivo por anos, e aí foram submetidos a testes padronizados, como produtos saindo da esteira industrial. Hoje, em todo mundo, mesmo em países de alta tecnologia, centenas de milhões de crianças ainda estão submetidas a este regime ultrapassado, cuja simulação do futuro é uma experiência que jamais será vivida por nenhuma delas." Acrescentam que, no mundo atual, "a maioria dos trabalhadores são trabalhadores do conhecimento".

Uma das contradições do sistema capitalista contemporâneo é que tem urgência em modificar o tipo de capacitação que dá a seus trabalhadores, diante de suas mudanças macroeconômicas. No entanto, o velho capitalismo subsiste, como um xifópago do novo, uma vez que nenhuma transformação é imediata. É nessa parte indesejada que ainda habitam, genericamente, a escola e seus professores, como expressão da velha cultura que o mesmo sistema criou para legitimar-se.

Retomando, então, a questão da escolaridade, é uma meia verdade - e, portanto uma meia mentira - a afirmação de que a mesma possa gerar mobilidade social. Depende do quanto essa escola é ou não educativa; depende do quanto ela valoriza a cultura própria dos que a freqüentam (ao contrário de apenas ver-se como uma pobre socializadora dos códigos da classe dominante); depende do quanto ela emula a cidadania com sua imprescindível participação política; depende do grau de provocação que implementa para gerar gente empreendedora, inventiva, com autonomia intelectual; depende do quanto trabalha a auto-estima e a autoconfiança de seus alunos e professores. Se não faz nada disso, não pode alavancar qualquer tipo de mobilidade social. Ao contrário, é mantenedora das disparidades.

INDIVIDUALISMO E MIRAGENS

Importante, também, é lembrarmos que, na acepção clássica conservadora, essa mobilidade se dá no plano individualista e meritocrático. Magicamente, se apresenta a escolarização como uma oportunidade de "crescer na vida" (subentendendo-se, aqui, apenas e nada mais que atingir as miragens do consumo).

Esse é um evidente engodo, quando tomada, a proposição, genericamente. Não há lugar, não há espaço, não há empregos (hoje), não há previsão desejada, pelo menos como prioridade, para uma feliz ascensão, *per capita*, de toda a classe popular aos patamares de classe média-alta, via escola. São poucos e notórios os casos de grande ascensão individual, usados apenas como elementos "comprobatórios" da democracia social em que vivemos, ao mesmo tempo ilusórios e desviantes, como promessas, da perigosa frustração social.

Ou ascendemos juntos, como povo organizado e qualificado para uma vida empreendedora, ou somos apenas rebanho. É aqui que a escola e seus professores têm que optar por um dos dois papéis.

Caso nos achemos liberados dessa opção, é porque já optamos...

O MITO DO BOM SISTEMA

A segunda mentira do *paradigma de fundo da educação tradicional* é que vivamos em uma civilização de "bases seguras e estáveis". Isso simplesmente pressupõe uma aceitação passiva, uma falta de juízo moral sobre o planeta, sobre as instituições criadas por seus habitantes, sobre as gritantes injustiças e violências banalizadas, coisa incompatível com qualquer proposição verdadeiramente educacional.

Stephen Kemmis ajuda-nos a desnudar com clareza esse mito, em exercícios analíticos como o que segue (tradução livre):

"As estruturas sociais não são tão racionais e justas como geralmente se pensa. Pelo contrário, as estruturas sociais estão criadas mediante processos e práticas distorcidos pela irracionalidade, a injustiça e a coerção, e tais distorções têm calado muito fundo em nossas interpretações do mundo. Não se trata, portanto, de que as estruturas sociais estejam deformadas... senão de que não percebemos essas distorções porque chegamos a considera-las como "naturais".¹⁹

PEDAGOGIA DETERMINISTA

"A verdadeira dificuldade não está em aceitar idéias novas, mas em escapar às idéias antigas."

John Maynard Keynes

¹⁹ Kemmis, Stephen. *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Ediciones Morata S. A., Madrid, 1988.

*"Si queremos que todo siga como está,
es preciso que todo cambie."*

Tomasi di Lampedusa,

"Il Gattopardo"

O segundo paradigma, que se propunha a ser uma oposição conseqüente ao anterior, acabou por revelar-se pífio, ceticista, imobilizante. A intenção não era essa, mas assim foi.

Aqui vou chamá-lo de *paradigma de fundo da pedagogia determinista*.

Saiu por fornos intelectuais da esquerda acadêmica (em geral com pouca ou nenhuma experiência junto a crianças e adolescentes), constituído basicamente para negar a visão tradicional da direita. Como qualquer antítese, acertou bem na análise e errou muito nas proposições.

Tomando emprestados e vulgarizando grandes conceitos marxistas de "estrutura" e "superestrutura", adaptou-os algo forçadamente a categorias explicativas do "papel intrínseco" da educação, em especial escolar.

Daí surgiu, mais ou menos, o que segue:

Sabemos que a educação não tem o papel que tradicionalmente se lhe atribuiu (a direita). Não é a educação que muda o mundo. A educação é obrigatoriamente reflexo superestrutural do modo de produção dominante e, por isso, tem caráter fundamentalmente conservador, ainda que possa ser, subsidiária e limitadamente, usada em seus aspectos contraditórios (teoria das "brechas"), para intensificar processos de transformação social.

Crer no contrário é ser ingênuo ou estar a serviço do 'status quo'.

Já exploramos um pouco, acima, o equívoco imobilizante desse paradigma.

Conforme Apple, *"existem evidências que sustentam esse tipo de asserção... Entretanto, ao vermos a escola apenas em termos reprodutivos, em essência, como uma função passiva de uma ordem social externa iníqua, torna-se difícil gerar qualquer ação educacional séria de qualquer tipo. Pois se as escolas são inteiramente determinadas e não podem fazer mais do que espelhar as relações econômicas fora delas, então nada pode ser feito dentro da esfera educacional."*²⁰

É uma espécie de desistência ou, pelo menos de equivocada desimportância, à esquerda.

POLÍTICA BURRA

Ora, supondo-se que a escolarização não seja um fenômeno passível de rápida extinção em nossas sociedades - e que, portanto, vai continuar exercendo decisiva influência sobre as novas gerações - isso equivale a deixá-la, por falta de perspectivas, nas mãos dos segmentos mais atrasados. Ou apenas, a contragosto, ocupar algum espaço marginal, com a inevitável incompetência de quem não vai se dedicar profundamente ao que não acredita.

²⁰ Apple, Michael. *Educação e Poder*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

O equivoco, no entanto, também é conceptual. Essa visão simplifica a teia contraditória das relações entre o econômico e o social, entre a educação e a economia, bem como a complexidade dos mecanismos de manutenção/transformação em curso.

É fruto, pois, de uma abordagem mecânica, determinista, do mundo, com seu inevitável caráter mágico e simplificador.

Em última instância, se professarmos fé em algo assim, melhor procurarmos algo que nos pareça mais útil para fazer na vida.

Não é possível ser educador sem acreditar na educação.

PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA

"Há sempre um momento no tempo em que uma porta se abre e deixa entrar o futuro."

Graham Greene

Por fim, não poderia deixar, construtivamente, de contrapor uma alternativa. Aos paradigmas de fundo das pedagogias tradicional e determinista, propomos um *paradigma de fundo da educação emancipatória*:

Os processos de transformação social são frutos de câmbios dialéticos da consciência humana e dos mecanismos de estruturação produtiva das sociedades.

São deflagrados, concomitantemente, por necessidades mas também disposições subjetivas (sonhos, aspirações, criatividade, espírito empreendedor, pessoais e coletivos).

A educação é, pois, nesses termos, a mais poderosa ferramenta estratégica de diagnóstico crítico (constatação e juízo), planejamento social (participativo, democrático) de alternativas, multiplicação, mobilização e consolidação de ações transformadoras nas comunidades, cidades, países e planeta.

Não há transformação verdadeira que não comece e não se mantenha pela educação.

Aqui, sem deixar de recusar a concepção tradicional e perverso-ingênua do papel da educação e dos educadores, e de concordar com a avaliação crítica que percebe elementos agenciadores, na escola, da cultura e dos processos econômicos dominantes, evitamos cair no sectarismo pessimista, maniqueísta, mecânico e determinista que inspirou um grande grupo de seus críticos.

Evitamos igualmente o caminho da esquizofrenia. Não podemos realizar o que não cremos.

Com os devidos cuidados de não reproduzirmos a panacéia manipulatória, reafirmamos nossa confiança baseada em evidências e nossa paixão existencial, inabalável, pelo que fazemos.

Capítulo IV

EDUCAR PARA A CIDADANIA

"Nós vos pedimos com insistência:

Não digam nunca: 'isso é natural!'

Diante dos acontecimentos de cada dia,

Numa época em que reina a confusão,

Em que corre sangue,

Em que o arbitrário tem força de lei,

Em que a humanidade se desumaniza,

Não digam nunca:

'Isso é natural!'

Para que nada passe

A ser imutável!"

Bertold Brecht

AUTO-COLA

Terry Eagleton, em sua crítica marxista mas não "religiosa", não anacrônica e não maniqueísta, do pós-modernismo,²¹ diz que uma das características típicas de seu *pastiche* é a permissão que se dão os autores de plagiar-se a si mesmos. Ele mesmo confessa que o faz.

Justificado por isso, complacientemente, permito-me incluir aqui um capítulo que já havia publicado em livro anterior.²² Evidentemente, o faço com o cuidado de revisar o texto e ampliar-lhe e atualizar-lhe em muito.

Há uma forte razão para tanto: esse capítulo tem sido trabalhado por professores em várias escolas e redes públicas de ensino, em várias partes do país. É singelo, como as demais coisas que escrevemos, mas muito prático e enraizado na experiência e na reflexão. Talvez por esse motivo tenha atraído a atenção de autoridades estaduais e municipais responsáveis por sistemas educacionais e formação de professores, bem como diretores de escolas e especialistas do campo pedagógico.

Além disso, ao propormos entusiasticamente a via da educação, como no capítulo anterior, somos obrigados a voltá-la a um norte, a uma causa, para que tenha conseqüência. A cidadania, tão lembrada, é um belo ideário, mas precisa ser decodificada.

HERMETISMO X DIDATISMO

No Brasil se fala muito em "educar para a cidadania" mas se produziu pouco referencial com didatismo sobre o tema. Há demasiada matéria hermética, pouco acessível ao pragmático professorado. A comunidade acadêmica, às vezes, confirma o dizer bíblico: "São como pastores que apascentam-se a si mesmos".

Assim, modestamente, procuramos agregar algo compreensível e útil a esse escasso referencial.

Como dissemos, contudo, o sentido de incluir esse algo, pré-existente, nesta obra, não vem, contudo, da mera utilidade que possa estar tendo e do esgotamento do livro onde originalmente estava editado. Mais do que isso, pareceu-me pertinente e lógico fazê-lo constar de nossa reflexão, na altura em que chegamos.

Definida a educação por suas realizáveis utopias, é a busca da cidadania que deve inspirar seus sujeitos interagentes.

Daí o que segue.

²¹ Eagleton, Terry. *As Ilusões do Pós-Modernismo*, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro 1998.

²² Barcellos, Ferreira, Balestreri e outros. *Educando para a Cidadania – Os Direitos Humanos no Currículo Escolar*, Edições da Anistia Internacional, Gráfica e Editora Pallotti, Porto Alegre, 1992.

ESCOLA: UMA DAS POSSIBILIDADE PARA EDUCAR

Ao abordarmos aqui o tema da educação para a cidadania fique claro que, se o fazemos em perspectiva que privilegia o campo da escolaridade, isso não significa que nas comunidades, nas igrejas, nas organizações da sociedade civil, nas famílias, nas associações, enfim, dos mais diversos tipos, não se possa e deva também desafiar a construção da consciência cidadã. Os novos macroparadigmas da contemporaneidade exigem que se pense a educação em um contexto mais amplo, que é mas transcende, em muito, o âmbito da sala de aula.

Assim, ao usarmos uma linguagem mais correlata às práticas educativas escolares, não deixa o leitor de estar convidado a generalizar e pensar o conjunto da grande escola da vida.

A pergunta inicial deve ser esta: educar para que? Se para a cidadania, é necessário defini-la.

CIDADANIA: COMPREENSÃO DINÂMICA

O que entendemos, hoje, por cidadania?

Mui brevemente, é preciso lembrar o significado dinâmico das palavras.

Cidadão, no passado, era sinônimo de membro *respeitável* (leia-se "com poderes", "com prerrogativas especiais") da comunidade, com direito à participação política, à influência, à vez e voz.

Contemporaneamente, o termo "cidadania" expandiu-se e passou a compreender todo o membro da comunidade humana, com direitos e deveres pessoais universais, indisponíveis, inalienáveis, naturais (é preciso resgatar corajosamente essa dimensão, *patrulhada* como "idealista"), transculturais, trans-históricos e transgeográficos.

Alguns desses direitos e deveres estão magnificamente sintetizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. "Cidadão" é o sujeito da história, de sua própria história e, com outros cidadãos, da história de sua comunidade, de sua cidade, de sua nação, de seu mundo.

Cidadão é o que se eleva em dignidade e direitos por sobre as Instituições e estruturas, por sobre o próprio Estado que, sob licença, o governa.

Cidadão é todo homem e toda a mulher, sem discriminação étnica, racial, sexual, igualado pela condição humana, de onde emana todo o poder político, que somente no seu interesse se justifica.

Os dias que seguem têm resgatado como nunca o homem - e cada homem, na sua individualidade socialmente mediatizada - como o centro e o sujeito da história.

A relativização do papel do Estado, a "débâcle" dos absolutismos teóricos (em nível ideológico) e práticos, a insubmissão crescente ao poder das elites e das massas,

reconduzem, aos poucos, os homens e mulheres ao papel que sempre se lhes deveria ter reservado, ao qual, hoje, para evocar dignidade, chamamos "cidadania".

CIDADANIA E HIPOCRISIA

É forçoso, no entanto, reconhecermos que a articulação do grande processo que encaminha essa conquista de cidadania - a *educação* - passa pela percepção de que a mesma é negada em sua importância pela dura realidade ainda persistente em quase todos os cantos do planeta. Paradoxalmente, os direitos cidadãos proclamados nas Cartas Nacionais e Intergovernamentais não são mais que promissoras (mas algo cínicas) declarações de intenções. A miséria banalizada se espalha pelos cinco continentes; um bilhão de pessoas passa fome todos os dias; em pelo menos um terço dos países gente é torturada; guerras de "limpeza étnica" eclodem a cada ano. Urge uma luta sem tréguas pela superação desse paradoxo, de um mundo cujas intenções declaradas não se afinam com as práticas apresentadas.

UMA SÍNTESE

Temos justamente aí, sacafas dessas contradições, umas respostas iniciais à indignação: "O que é educar para a cidadania?"

1º - É provocar para o reconhecimento dessa condição de direitos e deveres inerentes, que carregamos dentro de nós pelo simples fato de sermos gente, de qualquer raça, de qualquer credo, de qualquer nação, de qualquer orientação sexual, de qualquer extrato social;

2º - É desafiar a reconhecer e respeitar as diferenças no plano individual e combater os preconceitos, as discriminações, as ofensivas disparidades e privilégios no plano social;

3º - É estimular cada um para a fé no próprio potencial, como agente da transformação qualitativa da própria vida e do mundo onde está inserido;

4º - É chamar à fraternidade, ao sentido social da vida, sem jamais roubar, com isto, a singularidade de cada parte do todo, de cada projeto personalizado, de cada contribuição nominal;

5º - É instar a consciência moral à luta pacífica, mas encarniçada, contra todo o sistema, contra toda a estrutura que negue, a quem quer que seja, plenos, iguais e reciprocamente reconhecidos direitos. Enquanto houver na terra um só sem posse total desse "status" igualitário os demais só se justificam, como cidadãos em construção, pela luta.

Evidentemente, esse é um programa que não se cumpre em nível discursivo. Ralph Emerson afirmava que "o que você é fala tão alto que não se escuta o que você diz". A dicotomia entre discurso e prática nega radicalmente qualquer possibilidade educativa.

Isto quer dizer que não se pode educar para o respeito aqueles a quem não respeitamos. Não devemos falar de fraternidade aos que oprimimos. É hipocrisia pregar a participação a quem calamos.

Assim educar para a cidadania tem muito a ver com o tipo de metodologia utilizada, como fazer pedagógico, com as relações interpessoais que estabelecemos com nossos educandos.

REACIONARISMO DE ESQUERDA

Por exemplo, "ensinar" conteúdos crítico-sociais - porque o ensino constitui-se necessariamente em um processo vertical, negador da interação e da crítica - é um contra-senso.

Aprendemos, a duras penas históricas, que é igualmente possível ser conservador - e mesmo reacionário - à esquerda e à direita. Como as práticas de direita já se encontram, com justiça, exaustivamente desveladas, analisadas, denunciadas, resta-nos aprofundar-nos um pouco mais nas práticas da esquerda institucional.

Ao abordarmos, então, a dita "pedagogia crítico-social dos conteúdos", ou simplesmente "pedagogia dos conteúdos", como a chama Moacir Gadotti²³ em sua lúcida crítica, quero lembrar o caráter sedutor da mesma, aparentemente sofisticado e *progressista* (o próprio Gadotti, em dado momento, parece tentado, embora com evidente constrangimento, a conferir-lhe esse *status*).

Nas aparências há, nela, uma superação do primarismo, do panfletarismo proselitista, simplista e óbvio, aquela espécie de "primo pobre" do esquerdismo autoritário na educação. Nas aparências é um discurso mais articulado, pretensamente "sério" e intelectualizado. Nas aparências é uma defesa da socialização das ferramentas "cultas" para decodificar a realidade, objetivando dar maior poder às camadas oprimidas. Aparências apenas...

Na verdade, dita pedagogia tem uma inequívoca inspiração jacobina, vertida pelas correntes do marxismo-leninismo que sempre acreditaram que as revoluções deviam ser trazidas "de fora para dentro", pelos intelectuais, numa espécie de messianismo bondoso dos quadros esclarecidos das classes médias para com os ignaros beneficiários. Escamece, para dizer o mínimo, de todas as formas de cultura que não se identifiquem com as formas arbitradas como "sofisticadas".

DE MÃOS DADAS COM O DIREITISMO

Faz-nos, essa "vanguarda" chocha, a bizarra proposta de alcançar o novo através do velho. É ela, evidentemente, por mais esperta, a autora das mais perigosas falsas profecias em educação. Avança, nas escolas, com requintes de discurso oposicionista e anti-sistema, congraçando, na prática, compreensivelmente, conservadores saudosistas e autoritários de todos os matizes. O mais rançoso direitismo tem aderido, cada vez com maior entusiasmo, a essa retórica "progressista".

Na verdade, representa e espelha uma velha pedagogia que se mal traveste com os andrajos do surrado discurso do prestígio e da competência (argumenta, como acima sugerido, que as propostas emancipatórias, de valorização da sabedoria e cultura popular, empobrecem e alijam a mesma classe popular dos conhecimentos do segmento dominante).

Esquizofrenicamente, contudo, só vê competência no modelo autoritário, no *status quo*, nas formas oficialistas de "cultura". Na verdade é um instrumento, ainda que, em parte, inocente (na medida em que isso exista...).

Propõe a negação no palanque da manutenção

23 Gadotti, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*, Editora Ática, São Paulo, 1994.

Como não há pejo pela forma, não há ameaça. Nos quadros do sistema, pode-se aceitar uma mudança no conteúdo ideológico somente porque a forma sabe-se mais importante. É ela, a forma, que, pelo exemplo, finca as suas raízes. O resto são palavras...

"Considerar a socialização do 'saber escolar' como a única função da escola é, certamente, desprezar a totalidade e a complexidade da função educadora, bem como a existência de outras formas de saber, as diferentes culturas, etc. A quem compete o direito de falar em nome desse 'saber universal'? Quem julga esses conteúdos?"²⁴

Dizendo de outra maneira: não se educa para a cidadania com retórica profusa de academia - ainda que com pretensões a crítico-científica - sobre alunos objetos, passivos, despersonalizados, sem espaços para a liberdade (que continua sendo sempre a liberdade de discordar), coletores de informações, repetidores de elaborações e análises alheias, alienados de tempo reflexivo para a formação de auto-conceito.

IDEOLOGIAS E ADESTRAMENTO

Se, independentemente da ideologia que serve como pano-de-fundo, a oratória é unilateral, se os textos são direcionados e inquestionáveis, se o aprendizado foi reduzido a testes e provas, se a avaliação confinou-se a uma pobre medição da memória, não há "educação para a cidadania". Não há educação, basta dizer! Mesmo que tudo isso venha perfumado com o discurso da suposta competência para ascender aos códigos sofisticados da classe dominante.

O adestramento (perdoem a demasia em repetir esse já batido, mas não conscientizado, lugar comum de todas as pedagogias emancipatórias) não é monopólio de qualquer ideologia...

A cidadania precisa ser *vivenciada* em sala de aula por todo educador que se pretenda cidadão, não podendo, assim, o mesmo, estabelecer sua prática sobre bases manipulatórias e reprodutoras. Isso, logicamente, não se confunde com a visão vulgarizada do "liberalismo", do "espontaneísmo", do "não-diretismo", do desconhecimento do papel do adulto, da desorganização, da desordem, da incompetência acadêmica, da inconsistência em nível das propostas, de qualquer das coisas com que nos querem assustar os mistificadores, amantes da velha ordem. Apenas democracia! Coisa que pode e deve, perfeitamente, ser praticada em casa ou na escola, sem ameaçar o sistema com o caos. Vem acompanhada de propostas, de honestidade intelectual, sem negar nem superestimar as diferenças nos papéis educador/educando, e até hoje não teve qualquer problema com a questão da competência. Aliás, na história mundial das relações políticas, fimou-se com competência superior por sobre todas as demais propostas absolutizantes, hoje publicamente desmoralizadas pelos resultados obtidos.

E OS CONTEÚDOS?

Evidentemente, não estamos, com isso, negando a importância dos conteúdos, como veículos para a formação da moralidade e da intelectualidade autônomas. Tanto

²⁴ Gadotti, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*, Editora Ática, São Paulo, 1994.

quanto uma boa metodologia, é fundamental um bom conteúdo, em relação harmônica. Lembremos, contudo, que o critério para ajuizar-se bons conteúdos e metodologias deve ser a percepção do quanto os mesmos municiam os que deles se nutrem para alguma forma de prática empreendedora e solidária. "Pelos frutos se conhece a árvore".

Isso significa que o microcosmo da sala de aula não pode descolar-se, em suas relações, do resto. Não há paraíso metodológico e nem conhecimento crítico-acadêmico que se justifiquem em si mesmos.

As ferramentas não foram feitas para ficar guardadas. E preciso usá-las para aprender a usá-las e aprender a usá-las para usá-las! Assim, toda a educação para a cidadania deve orientar-se no sentido do todo. O conhecimento existe para melhorar a vida. Não é demasiado repetir o que já sabemos em teoria: que a sala de aula precisa ser uma caixa de ressonância das aspirações do social.

A escola é chamada a derrubar os muros invisíveis que a separam da comunidade imediata e do mundo.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA

Em termos muito práticos, não devemos falar da miséria sem assumirmos algum tipo de compromisso prático pela sua erradicação. Temos o dever de orientar nossos jovens nesse sentido se não os quisermos, em pouco tempo, amargurados, desesperançados, céticos e, subseqüentemente, cooptados.

Se trabalhamos contra os preconceitos, precisamos aproximar de nossos educandos os setores organizados da sociedade que lutam pelo fim dos mesmos (contra as mulheres, contra os portadores de deficiência, contra os negros, contra os homoeróticos, contra os índios etc.). Precisamos dar-lhes uma chance de ouvir direto das fontes, de sensibilizar-se com elas, de poder optar a seu lado, somando-se a seus esforços ordenados por uma vida de pleno significado fraterno.

Não temos o direito de falar da opressão política, da tortura, do trabalho escravo infantil e adulto, de execuções e desaparecimentos, se não possibilitamos ao nosso aluno que proteste, talvez organizando um abaixo-assinado ou escrevendo sua carta para o Consulado ou a Embaixada do país alvo ou para enviar aos poderes de nosso próprio país. Quem sabe nas aulas de português, ou de espanhol, ou de inglês, ou de geografia, ou de história, por exemplo, quanto conteúdo significativo se poderia aprender articulando ações contra a barbárie... É possível fazer isso. Há Organizações que se dedicam a ações desse tipo e que precisam muito de apoio voluntário (*Anistia Internacional, Américas Watch, Save the Children, UNICEF*, entre outras).

Se a consciência ecológica é realmente importante para uma escola, os alunos precisam estabelecer, a partir de possibilidades que essa mesma escola apresente, qualquer vínculo amoroso e direto com a natureza (não é possível amar sem interagir). Trabalho em uma escola onde há relação da criança e do jovem adulto com o plantio e a preservação de bosques e isso, em sala de aula, torna-se reflexão sobre o concreto e dá concretude e credibilidade à reflexão. Mas é possível ir além. São tantas Organizações ecológicas que

acolheriam de bom grado jovens militantes, que poderiam ter nelas uma vida menos fútil... Quando vamos começar a estimular a ação juvenil voluntária?

Tantas vezes estamos tão preocupados com as drogas e a violência, sem percebermos que elas entram onde ficou um vazio de sentido.

OS PRETEXTOS DA MEDIOCRIDADE

Todas as disciplinas, sem exceção, têm algo a ver com pelo menos algumas dessas dimensões. É pequeno, é mediocre, causa dó o pretexto de não termos tempo para isso, de termos que "dar a matéria"... Que mundo é esse, aos pedaços, onde os que se dizem educadores estão tão somente preocupados em "dar" o que chamam de "matéria"? Para que serve mesmo a matéria?

Se nós, os professores, fôssemos menos mecânicos, menos pretensiosos, se percebêssemos que poderíamos desempenhar nosso mais importante papel oportunizando aos educandos uma imersão crítica mais intensa na vida real, então, à vida real se lhe devolveria o "status" de melhor escola do que a escola, de fonte mais densa e significativa de conhecimentos, de única via segura para habilitar à competência.

Se isso ocorresse, talvez a escola pudesse, após tantos séculos testemunhando quase passivamente a opressão, a injustiça e a destruição que flagelam o planeta, dar a sua primeira sistêmica e efetiva contribuição para uma sociedade melhor.

AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO

Seguramente, nós, educadores, temos parte importante no despontar dessa nova era, ajudando no processo de gestação espiritual de uma juventude mais sábia, mais plena, portadora de ideais, de um significado para sua existência. Seria um crime - contra ela e contra nós mesmos - perdermos tamanha oportunidade.

Freinet, com poética inspiração alicerçada em coerente prática, chama-nos a atenção a esse papel do qual não podemos abdicar:

*"Talvez se você, educador, os ajudasse a afirmar a sua personalidade, como desejaria ensinar-lhes ortografia e cálculo; se você os treinasse para salvaguardar a própria dignidade, com a mesma ciência pedagógica que emprega para os fazer obedecer; se você tivesse tanto cuidado em formar o homem quanto em educar o estudante, então talvez tivéssemos amanhã gerações capazes de saber defender-se dos faladores e dos políticos que hoje nos dirigem."*²⁵

Não é tarefa tão difícil quanto possa parecer. Basta-nos, para tanto, um pouco de ousadia, alguma criatividade alicerçada responsabilmente no aprofundamento dos estudos, fé em nosso próprio potencial, vocação assumida para educar e disposição militante pelas causas da cidadania.

A par disso, evidentemente, precisamos utilizar uma pedagogia coerente com a construção da autonomia do educando. Sobre esse tema nos ocuparemos no próximo capítulo.

²⁵ Freinet, Constantin. *Pedagogia do Bom Senso*, Editora Martins Fontes, São Paulo, 1991.

Capítulo V

OS TRÊS CAMINHOS

"Entrai pela porta estreita, porque larga é a porta e espaçoso o caminho que conduzem à perdição e numerosos são os que por aí entram."

Mateus 7,13

ALTERNATIVAS

Três são os caminhos disponíveis nas relações de adultos com crianças e jovens. Só um deles, porém, possui caráter educativo. Esse é, lamentavelmente, o menos percorrido, porque feito no caminhar. A maioria prefere os outros, mais fáceis, mais desbravados, ou simplesmente mais cômodos. Cada um deles tem implicações muito concretas no fazer pedagógico, as quais abordaremos no capítulo VI.

A HETERONOMIA

Esse é um tema recorrente na teoria de Jean Piaget, de Paulo Freire e de todos os educadores voltados para uma visão emancipatória. É, dos caminhos acima citados, o historicamente mais trilhado, o mais conhecido, o mais estabelecido, o mais largo e aparentemente o mais seguro.

Supõe que os adultos simplesmente saibam o que é melhor para seus filhos e alunos e que possam "transmitir-lhes" esses conhecimentos (no campo cognitivo) e valores (no campo moral).

Padece, por isso, essa concepção, de uma visão acrítica do universo adulto. Não se questiona se esse patrimônio, que nos legaram, vale a pena passá-lo adiante.

Como, em geral, o que herdamos no campo cognitivo foi uma visão de ciência cartesiana, laplaciana e newtoniana, formal, mecânica, limitada e limitante, é essa sucata que deixamos, que transmitimos aos nossos queridos repetidores e copistas.

No campo moral, a perversidade dominante no sistema, com toda sua cruel competitividade, com seu hedonismo, com seu individualismo, com sua agressividade e com sua solidão é o que temos para "ensinar", junto com nossos melosos e paradoxais discursos de apelo à disciplina, ao respeito e à consideração. O tal "currículo oculto" (nossas práticas cotidianas, nossas aspirações, nossos temores, nossa ideologia repassada através do exemplo) se encarrega de deixar claro o que significa essa retórica feita de "belas intenções".

QUEM ENSINA?

O segundo grande equívoco dessa concepção, é o de que alguém possa "ensinar" algo a alguém.

No marco histórico que foi "A Pedagogia do Oprimido",²⁶ Paulo Freire chama-nos a atenção para essa equação banalizada do "professor que sabe, aluno que aprende", no que denominou "educação bancária", onde um deposita e o outro é o depositário.

Na verdade tudo isso não passa de uma grande arrogância! Ninguém pode ensinar nada a ninguém. No entanto todo mundo pode aprender apenas quando provocado pelas "desequilibrações" na relação com o outro.

²⁶ Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1985.

Parece uma contradição, ninguém poder ensinar e ninguém poder aprender sozinho, mas não é. O simples objeto jamais será desafio suficiente para estimular e facultar a aprendizagem. É preciso que o outro provoque, questione, se interponha, medie.

Contudo, o outro não pode "fazer por". O outro não pode "dar" e, por isso, a cognição é um fenômeno ao mesmo tempo pessoal, intransferível e também interativo. Que bela antecipação, intuitiva, de uma abordagem de tipo "holográfico", fizeram esses educadores!

"Aprendi que no hay enseñanza. Lo único que hay es aprendizaje.

Si hay aprendizaje hubo enseñanza. Si no lo hay, no hubo nada.

Enseñar a aprender.

?Aprender qué?

*Aprender la libertad."*²⁷

Na esfera moral se dá o mesmo: valores não podem ser "transmitidos". Medo pode ser imposto, comportamentos podem ser condicionados, culpas podem ser geradas e nutridas, tudo isso "de fora para dentro". Valores, contudo, são construídos "de dentro para fora", são descobertas pessoais, cheias de razão, emoção e significado pessoal.

CONSTRUTIVISMO "INATISTA"?

Há intelectuais que criticam essa visão construtivista, supondo que ela seja "inatista", ou seja, supondo que ela suponha que o conhecimento já "esteja lá", pronto, faltando apenas o aparamento das arestas que o encobrem para que ele apareça, radiante.

Thomas Popkewitz, professor da University of Wisconsin-Madison, em sua análise crítica, "carimba" essa proposta como "individualismo possessivo".

*"No final dos anos 80, a ideologia do individualismo possessivo aparecia como parte de uma psicologia construtivista. O National Research Council (1989) definiu a excelência em matemática como uma 'demanda de resultados que trazem completamente à tona o potencial de cada pessoa' (p. 29). O potencial inato é alcançado quando os indivíduos constroem seu próprio entendimento, já que o 'conhecimento de cada indivíduo é completamente pessoal' (p. 6)."*²⁸

Tal leitura, obviamente, minimiza o caráter obrigatoriamente interacionista do construtivismo e, a não ser que esteja criticando alguma corrente contemporânea detentora de uma visão "religiosa" e simplista de tal pensamento (coisa difícil de depreender das matérias criticadas), que ignore totalmente os postulados piagetianos mais básicos, comete um juízo superficial e leviano que acaba desaguando no apreço à heteronomia.

É fácil antepor-se a esse tipo de mistificação, buscando nas origens a mais clara elucidação:

²⁷ Barylko, Jaime. *El Aprendizaje de la Libertad*, EMECÉ Editores, Buenos Aires, 1997.

²⁸ Popkewitz, Thomas S. *Reforma Educacional*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

"Ora, o obstáculo essencial que se opõe aos progressos da coordenação intelectual, e à reciprocidade moral, outra coisa não é senão a mais espontânea e mais entranhada atitude de toda consciência individual e mesmo coletiva: o egocentrismo, intelectual e afetivo, que se reencontra em cada espírito individual, na medida em que ele é mais primitivo e ainda não descentrado pelas interações sociais; é, igualmente, o sociocentrismo intelectual e afetivo, que reaparece por sua vez em cada unidade coletiva, na medida em que uma descentralização necessária não chega a ser efetuada."²⁹

E ainda há quem ouse afirmar a falta da consciência política na obra piagetiana! Tenho encontrado até entre seus adeptos quem reproduza essa crença tola, com certeza oriunda da própria ignorância.

Por todas essas razões, evidente está que a construção do conhecimento não é geneticamente determinada (ainda que não tenha o dom mágico de desprezar os estágios, as predisposições, os condicionamentos e limites impostos pela natureza). Essa é uma obviedade e, ao mesmo tempo, uma das mais grosseiras confusões que se faz em relação à chamada "epistemologia genética", de Jean Piaget. Leia-se o que ele escreveu para perceber-se com a mais absoluta nitidez que o processo não é inato, espontâneo, não ocorre solitariamente. Ao contrário, é solidariamente que ele é provocado, a partir dos questionamentos existenciais propostos pelo adulto e pelo grupo, que somam-se aos questionamentos que se faz a própria criança e o adolescente, avivando-os, aclarando-os, ajudando a transformá-los em alternativas.

"A terceira direção, que é decididamente a nossa, (e que nos leva a atribuir os começos da linguagem às estruturas construídas pela inteligência sensorial-motora preexistente), é de natureza construtivista, isto é, sem preformação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo)..."³⁰

PIAGET X VYGOTSKY?

Sabido isto, é um equívoco tentar contrapor, por exemplo, um suposto caráter sócio-interacionista de Vygotsky a certo "inatismo" de Jean Piaget.

Podemos reconhecer, com justiça, os avanços vygotskianos no campo da elucidação das chamadas "zonas de desenvolvimento proximal", áreas "um pouco além da competência criativa de um indivíduo (por isso proximal), em que o aprendiz consegue seguir as atividades e os pensamentos de alguém, ainda que não seja capaz de construí-los pessoalmente..."³¹

Seria, contudo, uma leitura parcial não dar seqüência a essa abordagem e perceber seu caráter "ferramental", que deve ser sucedido pela assunção autônoma da criança. "Uma vez que esses processos tenham se internalizado" - nas palavras do próprio Vygotsky - "tornam-se parte das conquistas evolutivas independentes da criança."

²⁹ Piaget, Jean. *Para Onde Vai a Educação*, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1973.

³⁰ Piaget, Jean. *Para Onde Vai a Educação*, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1973.

³¹ Doll Jr, William. *Currículo: Uma Perspectiva Pós-Moderna*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

Assim, não consigo perceber posições antitéticas entre os dois educadores. Ao contrário, vejo-as como complementares.

Ao analisar os pressupostos necessários ao entendimento da teoria das "Zonas de Desenvolvimento Proximal", Ricardo Baquero lembra-nos que:

"1. O que hoje se realiza com a assistência, ou com o auxílio de uma pessoa mais especializada no domínio em jogo, no futuro se realizará sem necessidade de dita assistência ;

2. Esta autonomia no desempenho se obtém, um tanto paradoxalmente, como produto da assistência ou auxílio, o que forma uma relação dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento."³²

Os grifos na citação são de minha autoria e têm como finalidade ressaltar o caráter convergente das proposições de ambos autores. Uma leitura minimamente atenta de Piaget fará saltar aos olhos sua forte e objetiva concordância com a imprescindibilidade da atuação desafiadora (que só pode fazer-se, evidentemente, a partir de um patamar mais especializado de conhecimentos) do educador. A autonomia não é processo deflagrado no espontaneísmo e, se alguém entendeu assim as proposições do mestre suíço, não deve ter tomado conhecimento de obras como "O Juízo Moral na Criança" ou "Para Onde Vai a Educação", para citar apenas duas, entre tantas (há, nos meios acadêmicos, uma estranha e discriminatória preferência pelas obras piagetianas de foco mais "biológico").

Nosso objetivo, aqui, não é, contudo, estender-nos nessa discussão sofisticada mas, ao contrário, destacar que toda essa temática, proveniente da visão autonomista-interacionista, passa ao largo das tradições dominantes.

O mundo adulto ainda retira da cultura da heteronomia (justificando-se primariamente ou articuladamente, não importa) quase todos os ingredientes que conhece para compor a trama das relações interpessoais.

Mescia a isso, porém, um novo elemento - em parte paradoxal - de caráter assustadoramente perverso, alavancado pelo *consumismo*, uma das mais básicas características desse universo que queremos deixar como herança: a crescente tendência à apatia adulta diante do hedônico e faminto mercado infanto-juvenil. Disso trataremos a seguir.

A ANOMIA

Seja por uma espécie de adolescência tardia, que não assume as responsabilidades do mundo adulto, seja por um complexo de culpa oriundo das origens, fundado na educação autoritária que recebemos de nossos pais, seja por uma ideologia que precisa regalar poder a uma nova camada de consumidores (nossos filhos e alunos), ao lado da heteronomia que aprendemos e da qual nunca nos desvencilhamos por completo, tendemos ao sumiço, à ausência, à recusa do papel específico que nos cabe.

³² Baquero, Ricardo. *Vygotsky e a Aprendizagem Escolar*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1998.

A "MAMÃE" MÍDIA

O mundo contemporâneo é um mundo anômico em relação a orientação de suas crianças e jovens. Essa tarefa foi relegada, de fato, pelos pais e pela escola, à mídia eletrônica. No cômputo geral, uma criança fica em média três horas diárias diante da TV (no Brasil, quatro!). Nos Estados Unidos, onde se pesquisa tudo, inclusive coisas significativas, sabe-se que uma criança passa em média 38 minutos semanais em conversação com seus pais e em torno de 27 horas diante da televisão! Esse pavoroso abandono se agrava à medida em que somamos o tempo dedicado também ao computador e à Internet, cada vez mais socializados. O "imprinting" das crianças de hoje deve ser com os sons e imagens das máquinas, as reais, amorais e muitas vezes imorais, mães. Nada, no campo da evidência empírica, nos autoriza a crer que em nosso país a realidade seja outra.

Como farsa, talvez inconsciente ou pré-consciente, os pais fingem acreditar que não é assim e gostam de pensar que podem transferir para a escola a tarefa de educar. Isso tranquiliza suas consciências, uma vez que têm muito pouco tempo, objetivamente, para conviver com os filhos e, no tempo que têm, falta-lhes, com frequência, qualidade.

A escola, de maneira geral, ainda fortemente imbuída de caráter tecnicista, não orienta sequer o "aprender a pensar", quanto mais a construção de valores. Ninguém o faz. O que se faz é condicionamento à estupidez manipulável, a partir dos estúdios de Hollywood, dos programas de auditório, das novelas das redes e dos *games* acoplados. A "telinha" exerce um caráter hipnótico sobre as novas gerações, enquanto os adultos "vivem as suas vidas". Quando surgem os problemas, as vezes sob a forma de tragédias, esses adultos parecem despertar de sua solidão esquizóide para usar todo o arsenal de medidas de força que conhecem, evidentemente fundadas em uma moralidade totalmente heterônoma.

Antes que alguém se ofenda, preciso dizer que estou refletindo sobre a regra, sobre o real estatístico, e que admito as exceções, pessoais e institucionais. Elas não deveriam, contudo, tranquilizar-nos. É nesse mundo que estamos, todos, imersos.

A "DEMOCRATIZAÇÃO" DO ABANDONO

Nunca vou esquecer de certa aula que dei no então segundo grau, há muitos anos, em uma escola da classe média-alta de Porto Alegre, sobre crianças e adolescentes abandonados no Brasil. Logicamente, eu falava dos pobres, dos deixados na rua à própria sorte, pelos parentes e pela sociedade. Em dado momento da reflexão fui interrompido por um adolescente de uns dezesseis anos, forte, corado, "bem tratado", que, com os olhos marejados, perguntou por que falar do abandono como se ele só ocorresse com os pobres. Ficamos atônitos, a turma e eu, mais ainda quando, controlando a emoção, o menino justificou sua pergunta: "Professor, nós também somos jovens abandonados".

Gostaria de afirmar outra coisa mas é isso, lamentavelmente, o que se está fazendo com eles (ainda que muitos de nós possamos reivindicar o já referido *status* de "exceção", fazemos parte desse grande quadro emoldurado pelos pais e professores típicos dos anos oitenta e noventa).

Essa macro-realidade as vezes se apresenta no pequeno universo da sala de aula com um discurso "democrático", que macula a verdadeira democracia e que acoberta um misto de incompetência com ausência do professor. Ocorre sempre que algum adulto reivindica para si uma postura de "igualdade" ao aluno, que abdica do papel de orientador do processo, que se "desimporta" dos resultados e das condutas dos educandos. É o famigerado "liberalismo" dos descompromissados, que só intensifica a sensação de solidão dos filhos, por extensão alunos. Muitas vezes essa postura vem casada com a vocação ao tecnoburocratismo: "Tenho uma aula a dar. É só. Não estou aqui para outra coisa. Quem quiser que preste atenção. Não vou me incomodar."

Ainda que sejamos, como pessoas, iguais em direitos, temos, na missão educativa, papéis diferenciados. Cabe-nos coordenar, provocar, desafiar, orientar e balizar inúmeros limites em inúmeras situações.

Na classe onde o professor "é igual aos alunos" não há professor, da mesma forma que na família onde as mães e pais são como "colegas" não há mães e pais.

A AUTONOMIA

As duas abordagens anteriores deixam-nos essa como a única alternativa pedagógica desejável.

Não é a mais fácil, como anteriormente afirmamos, porque se vai construindo no andar do educando, porque é caminho composto por uma multiplicidade de caminhos.

Exige do educador a consciência de que a interação precisa ser pessoalmente decodificada, transformada, assumida, enfim, elaborada. Exige transcender-se para acatar a verdade do outro, para reconhecer-lhe as peculiaridades, para abrir mão do perverso poder de formatar, de adestrar, de reproduzir-se.

Raths afirma que "a amplitude de pensamento pode representar uma ameaça aos professores.

No pensamento existe exame. Existe busca de suposições, de atribuições, de afirmações extremas, de bases para crenças e provas.

Quando os alunos examinam, podem começar a criticar-se mutuamente, a criticar seu professor, seu manual, seu diretor e até seus pais. Os preconceitos, os valores e os tabus podem ser revelados."³³

Esse é o preço a pagar. Fardo leve! Não há caminhos para o desenvolvimento de uma nação que não passem pelos livres-pensadores. Não há ciência que se possa edificar fora de uma cultura de autonomia intelectual. Não há bem-estar distante de uma sociedade composta de pessoas com um mínimo de juízo moral.

33 Raths e outros. *Ensinar a Pensar*, Editora Pedagógica Universitária de São Paulo, São Paulo, 1977.

AUTONOMIA É EGOCENTRISMO?

A construção da autonomia, tanto intelectual quanto moral, se dá pela "desequilíbrio" dos paradigmas anteriormente alcançados (ouso, aqui, uma mesclagem Piagetiana-Kuhniana) e pela busca de um novo equilíbrio provisório. O sujeito adulto é fundamental na provocação do sujeito educando, bem como fundamentais são seus colegas. A autonomia-nunca é egóica. Ao contrário, é alcançada pelos desafios propostos na interação.

Indivíduos auto-centrados são defensivos e, paradoxalmente, dependentes da pseudo-segurança fornecida por elementos exteriores. Só os autônomos têm liberdade para "passear" intelectualmente, para aventurar-se fora dos limites estabelecidos, para ser inventivos. Da mesma forma, só os autônomos podem respeitar, admirar, querer bem, ser solidários. Essa grandeza lhes é auto-facultada porque têm no próprio interior o foco de segurança, dispensando boa parte do receio da novidade e do temor ao diferente, típicas ameaças para caracteres inseguros.

Dessa forma, educar para a Cidadania e os Direitos Humanos só pode ser educar através de uma *pedagogia da autoria*. Fazer-se e fazer o mundo, para o bem-estar de todos, é o nosso primeiro direito.

Capítulo VI

NA CIDADANIA E NOS DIREITOS HUMANOS

*"O que a escola fala é tão alto que não se escuta
o que ela está dizendo".*

Paráfrase de Ralph Emerson

ACADEMICISMO, HISTORICISMO, LEGALISMO

Talvez devido ao formalismo do meio jurídico que, por décadas, tem sido o mais influente no campo dos direitos humanos e o que mais se apropriou de seu discurso, sempre que se fala em "educação para direitos humanos e cidadania", tende-se a um viés um tanto positivista.

Por esses dias, conversando com o amigo, e sempre mestre, Antonio Carlos Gomes da Costa, concordávamos no quanto são tediosas certas "capacitações" para direitos humanos e no quanto ainda carecem de reflexões mais profundamente existenciais, mais úteis e significativas, alguns materiais de apoio didático-pedagógico que são produzidos na área.

Em nosso jargão interno, chamamos esse fenômeno de "mescla de academicismo, historicismo e legalismo".

Parece que educar para os direitos humanos e a cidadania pode resumir-se em conhecer a Declaração Universal, identificar o tema na Constituição Brasileira, tomar ciência da evolução da matéria através dos tempos e recitar alguns artigos centrais das muitas legislações internacionais (pactos, tratados, convenções) que se produziram, em especial, desde 1948.

Evidentemente, isso é informação, necessária para quem está na linha de frente desse segmento da militância, mas ainda está longe de ser "educação". Precisamos zelar para que o reducionismo que identificou *educar com informar* não contamine nossa ação porque, no campo em questão, isso seria fatal. O efeito inverso, ou seja, o rápido afastamento e ojeriza das pessoas em relação aos Direitos Humanos, pode ser intensificado ou facilmente instaurado se as forçarmos a esse tipo de contato mecânico e impessoal com algo que só pode ser compreendido e só tem sentido em uma perspectiva profundamente vivencial.

DISTRIBUIR INFORMAÇÕES X PRODUZIR CONHECIMENTO

Quando se trata de instituições formais, como a escola, esta questão é sumamente agravada, talvez pela falta de compreensão da mesma em relação à sua vocação no tocante ao conhecimento. Michael Apple³⁴ desvenda-nos o auto-conceito de que padece a escola como "*distribuidora de conhecimento*". Não percebe, ela, o sentido maior de ser "*produtora*", o que envolveria, necessariamente, encantamento, descoberta, sentimento, razão e projetos particulares e coletivos dos seus sujeitos interagentes. Por isso, ao tratar da questão da Cidadania e dos Direitos Humanos, muitas vezes o faz nessa dimensão medíocre, pobre, de quem se vê como mera repassadora de um patrimônio pronto, não dinâmico, criação alheia, que não lhe pertence e nem se amplia como conquista permanente de seus educadores-educandos. No máximo, propõe algum usufruto, não a autoria e co-autoria.

Ensinar leis, estatutos, constituições, informações históricas, portanto, ainda está muito distante de "educar".

³⁴ Apple, Michael. *Educação e Poder*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

EDUCAR É HUMANIZAR PELO HUMANIZADO

Só se educa para Direitos Humanos quem se *humaniza* e só é possível investir competentemente na humanização a partir de uma *conduta humanizada*.

Assim, mais do que uma temática a mais, Direitos Humanos é uma *praxis* (conforme Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, no Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1986, "...conjunto das atividades humanas tendentes a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e, particularmente, à atividade material, à produção; prática").

Construir interativamente o *homo humanus* é, pois, educar para direitos humanos, perspectiva essa bem mais abrangente do que aquele simples ler, "tomar conhecimento" e apropriar-se dos avanços conquistados por outrem.

Nesse campo, de forma absolutamente indispensável, não é possível *conhecer* sem *fazer*, não é possível *apropriar-se* sem *alargar*, não é possível *ter* sem *promover*, não é possível *propor* sem *ser*.

Se a conquista da cidadania e dos direitos humanos é o melhor sentido para a educação, isso não significa que esse sentido precise estar sendo permanentemente "entitulado". É muito mais e significa mais como "*pano-de-fundo*", como "moldura" inspiradora de todo o processo.

O CURRÍCULO OCULTO REVISITADO

Aqui, é preciso reintroduzirmos uma rápida reflexão sobre a questão do "currículo oculto". Ao reintroduzi-la, precisamos ressignificar esse importante conceito, uma vez que sua formulação clássica tinha muito que ver com a sociedade industrial e, hoje, sequer estamos em uma sociedade industrial. Vivemos no mundo onde a atividade econômica dominante são os "serviços", onde o industrial e o rural são subsidiários. Sem querer aprofundar-me agora em tema tão polêmico, preciso lembrar que a questão do *consumo* no mundo contemporâneo se tornou bem mais significativa do que a questão da *produção*, ainda que, em momento algum, eu deseje contrapor uma coisa à outra ou segmentá-las. O enfoque é que muda. Na sociedade dos serviços, a ideologia consumista (tomada aqui como forma de domínio cultural, de exercício de poder e direcionamento sobre o inconsciente individual e coletivo) torna-se muito mais onipotente, muito mais onipresente, muito mais hipnótica, muito mais complexa e polifacetada do que as formas arcaicas que a precederam.

Isso nos sugere reconhecer o mérito da teoria do currículo oculto, em seu contexto histórico, mas trazendo-a para uma nova amplitude, menos relacionada ao adestramento para o mercado de trabalho e mais direcionada ao condicionamento para o mundo consumidor. Assim superamos o que Apple critica:³⁵

³⁵ Apple, Michael. *Educação e Poder*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

"Pois poderíamos descrever a realidade do que é ensinado aos estudantes com clareza excepcional e ainda assim estarmos errados quanto aos reais efeitos que esse ensino tem, se as normas e os valores que organizam e orientam as vidas subjetivas cotidianas dos trabalhadores não fossem as mesmas encontradas na escola."

"A literatura sobre o currículo oculto, por causa de seu modelo claramente determinista de socialização e seu foco exclusivo na reprodução, com exclusão de outras coisas que podem estar ocorrendo, tem uma tendência a retratar os trabalhadores como se fossem autômatos inteiramente controlados pelos modos de produção..."³⁶

Ora, em um mundo cuja produção tende a não mais basear-se (sequer no segmento industrial) em princípios Tayloristas, onde a "linha de montagem" cega, acrítica, obediente, vai sendo substituída ou pela mecanização ou pela coordenação-supervisão inteligentes, é preciso repensar a teoria do currículo oculto em termos de adequação do estudante aos mais complexos esquemas de manutenção do mundo do consumo, com suas prioridades, seus "valores", seus objetivos e, subseqüentemente, suas formas desejadas de relações interpessoais.

Assim, o currículo oculto se mantém mais ativo do que nunca, ainda feito desse anacronismo taylorista mas já tingido pelas cores da nova ordem global. Seu impacto se dá em um campo mais sutil, mais subjetivo, mais ideológico, a partir das demandas da competitividade, da globalização, do domínio-dominado da cibemética e do mais desenfreado consumo desejado ou realizável. Lester Thurow tinha razão quando disse que "a teologia do capitalismo é o consumo."

Em outras palavras, são os exemplos que damos, as utopias pelas quais nos movemos ou a falta delas, o que valoramos, as entrelinhas de nossos discursos, a forma como tratamos os demais, a abordagem que fazemos da ciência, a conduta que temos em relação aos processos de aquisição do conhecimento, os elementos mais importantes de nossa ação na escola (ou na família, naquilo que a tange). Os conteúdos são apenas importantes ferramentas, ainda que nos pareçam, ingenuamente, o foco de nossas ações como professores.

O que plantamos para toda uma vida é muito mais do que a lembrança (pequena, diga-se de passagem) de alguns conteúdos. Não somos, nunca, neutros.

PARA EDUCAR, REPENSAR A EDUCAÇÃO

"A opção política do educador, sem a qual o trabalho pedagógico não se define, vai encaminhar as suas ações complementares, quais sejam: o que ensinar (seleção de conteúdos que estejam de acordo com aquela opção), como ensinar (decisões metodológicas que façam jus àquela opção) e as formas pertinentes de avaliação. Caso não exista um equilíbrio nas partes do todo desse trabalho, teremos incoerência entre a teoria e a prática ou mesmo a traição da teoria pela prática, levada a efeito no cotidiano das salas de aula. Muitas vezes o discurso sobre a mudança e a inovação não passa de mero discurso... ele se trai completamente, acionando conteúdos estéreis, procedimentos retrógrados e avaliações autoritárias."³⁷

³⁶ Apple, Michael. *Educação e Poder*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

³⁷ Teodoro da Silva, Ezequiel. *O Professor e o Combate à Alienação Imposta*, Cortez Editora e Editora Autores Associados, São Paulo, 1991.

Por tudo isso, debater a questão pedagógica, a qualidade das relações interpessoais, as concepções epistemológicas, os conceitos de ciência e suas implicações no campo ético, tem muito mais a ver com educação para os direitos humanos e a cidadania do que simplesmente publicar a Declaração de 1948, em várias cores e formatos, para distribuí-la às "novas gerações" formadoras de opinião ou ao "povo da periferia". Evidentemente, isso não anula o valor de divulgar a mesma, ainda mais quando constatamos como uma das piores conseqüências da miséria econômica a miséria da auto-estima e da alo-estima: a maioria das pessoas desconhece seus direitos (e, conseqüentemente, também seus deveres). No entanto, essa simples divulgação, descolada do acompanhamento e orientação para a decodificação, da presença ativa de educadores preparados para propor pensá-la como vida e como alternativa possível na prática imediata, faz com que a boa intenção se transforme, na maior parte das vezes, em dinheiro público e privado desarticulado, que voa pela grande janela da massificação.

Repensar com os educadores a educação e, em particular, a escola, repensá-la profundamente, não só em seus aspectos conjunturais mas também estruturais, é possibilitar a assunção desse sentido aqui buscado, criando as condições para a transformação da cultura dominante. De fato, a educação familiar e escolar jamais serão escutadas pelo que dizem mas pelo que são. "Direitos Humanos" significam mais do que normas, "cidadania" é bem mais do que preleções.

Assim, passamos a refletir - sem qualquer pretensão de exaurir ou mesmo aprofundar suficientemente o tema, mas apenas de resgatar algo do óbvio por vezes esquecido - sobre algumas questões que se colocam como condições *sine qua non* para podermos carregar a educação com essas tintas de sentido.

Quero abordar, ainda que ligeiramente, entre tantas, três dessas questões, que denotam a forte presença do currículo oculto ao qual nos referíamos e que são "nós górdios" da educação escolar.

1ª - A CONCEPÇÃO DE "CIÊNCIA" DA ESCOLA

Se a escola não consegue perceber a ciência como dinâmica e não linear, em permanente movimento revolucionário, como tão bem descreveu Thomas Kuhn³⁸; se a toma como uma nova e arrogante religião; se a transforma em um conjunto de dogmas; se não a relativiza (como fazia o mais que abalizado Einstein, ao dizer que "daqui a cem anos toda a nossa ciência será considerada ridícula"); se não vê sua evidente incompletude; se não assimilou ainda o "princípio da incerteza", tão corajosamente anunciado por Heisenberg; se continua fazendo profissão de fé inabalável em credências tais como leis gerais, universais, imutáveis e invioláveis de causa-efeito, então essa escola, além de estar muito afastada de tudo o que é contemporâneo no campo em questão, utiliza, sem saber, seu racionalismo cartesiano, laplaciano, newtoniano, como instrumento de controle da impulsividade intelectual, da

³⁸ Kuhn, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Editora Perspectiva, São Paulo, 1987.

criatividade, do pensar sem peias, que pode ser inventivo. Ajuda a manter a ordem mas, hoje, paradoxalmente, não ajuda a manter funcionando bem, em nível mais sofisticado, o próprio sistema desejador da ordem, uma vez que a superaceleração das descobertas e a competitividade exacerbada exige a permanente intervenção de "hereges" em relação ao pensamento oficial.

Talvez visão tão tacanha de ciência possa servir ao sistema apenas em relação à divisão internacional do poder (leia-se "conhecimento"). Talvez seja apropriada para o Terceiro Mundo e para professores e alunos de escolas terceiro-mundistas.

2ª - A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA

Muito se tem escrito sobre avaliação e eu não seria pretensioso de querer versar com suficiência sobre o tema em algumas poucas linhas. Alguns resgates de importantes obviedades, por vezes esquecidas, é apenas o que almejo.

A avaliação é importante para a análise da escola, porque configura-se na mais desnudada evidência da real proposta da mesma. Isso ocorre porque os mecanismos de poder escolar (aqui, na dimensão reprodutiva, de "agência de outras agências"), estão especialmente estribados nela.

Através da avaliação deixamos claro quem possui de fato a autoridade exclusiva e excluyente, qual a conduta intelectual e ideológica desejada, o que realmente importa em todo o processo (que, com certeza, não é como se diz, o próprio processo), além de sabotarmos as possibilidades formativas de auto-conceito e de auto-percepção do nível de competência cognitiva.

Evidentemente, a avaliação escolar é tudo, menos o que dizem os belos Regimentos e Marcos Referenciais da quase totalidade das escolas. Não é processual, não é diagnóstica, não é formativa, não é participativa, não é provisória e não é cumulativa. É, na verdade, o mais contundente testemunho de um anacronismo hipócrita!

O que se faz, na maioria dos casos, é medição grosseira, média mentirosa (porque niveladora de compreensão desigual de desiguais informações), quantificação matemática formal do que possui obrigatórias dimensões essencialmente subjetivas (o conhecimento), estímulo ao "conteudismo", ao copismo e à "decoreba", "provisório" e testagem "acumulativa" (precisamente o contrário da "cumulativa").

Minha reflexão, aqui, é um pouco "azeda" porque, lamentavelmente, não há quase nada de bom para dizer a respeito da avaliação.

A proposta que tenho, como disse, não é aprofundar, neste livro, a temática, mas denunciá-la e sugerir apenas duas práticas às escolas que verdadeiramente queiram comprometer-se com a construção da cidadania:

1ª - Que cumpram seus discursos progressistas (quase todas os possuem), implementando as coisas bonitas que dizem seus documentos;

2ª - Que comecem a introduzir, ao lado da heteroavaliação (que garante exclusividade de poder ao professor da disciplina, ao conjunto de professores e à instituição), práticas reais, progressivas, de auto-avaliação e de inter-avaliação.

Só isso e nada mais pode garantir como expressão verdadeira as expressões declaratórias de que a avaliação serve à aprendizagem. Da forma como tem sido utilizada (em geral), sua serventia está mais relacionada a formas de controle e massificação.

Ao argumento de que "os alunos não estão preparados para isso", contraponho o de que não podem mesmo estar, uma vez que não lhes são facultadas oportunidades de exercício.

Estou absolutamente convicto, até por muitos anos de prática compensadora na área, que auto-avaliação e inter-avaliação funcionam com a mais absoluta competência, como ferramentas de aperfeiçoamento da aprendizagem, desde que encaminhadas sem paternalismos e com prudente seriedade. Mas sei, igualmente, que jamais nos convenceremos disso se não começarmos a fazê-lo, deixando o campo morno e confortável das intenções.

3ª - A CONCEPÇÃO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS DA ESCOLA

Já falamos sobre "educação bancária", que é o autoritarismo vertido para a prática acadêmica.

Aqui, queria apontar mais para a questão afetiva, para a empatia, sem a qual não há aprendizagem.

Há dois tipos de relação que, em hipótese alguma, podem ser empáticas: as autoritárias e as anômicas. Em ambas o interlocutor mais frágil sente-se desimportante.

É interessante tomarmos algum tempo para avaliar a postura sustentada verbal e fisicamente pelos professores. Ela revelará como o currículo oculto dispõe a aprendizagem dos padrões relacionais de submissão ou diálogo com a autoridade.

Para os professores, especialistas, diretores, os alunos podem ser:

Os "da outra trincheira", os que precisam ser "domados", aqueles a quem "não se mostra os dentes", na perspectiva autoritária;

Os clientes receptores, a platéia, os "profissionais-estudantes", na perspectiva fria e anômica ou semi-anômica do tecnicismo;

Pessoas que necessitam de desafios para desenvolverem-se mas que também sabem e podem desafiar o desenvolvimento nosso e dos demais. Seres iguais a nós em direitos mas diferentes no papel social atuado na escola, a quem devemos carinho e acolhimento mas também balizamentos seguros.

Nas duas primeiras concepções relacionais, é importante frisar, as relações são mediadas pelos conteúdos.

Na última são mediadas pela humanidade dos sujeitos.

Apontamentos Finais

"O gênio de J. D. Salinger nos fornece um programa exemplar:

'Que farias, se pudesses modificar o sistema de ensino -perguntou ambigualmente (...)

'Bem, não estou muito seguro do que faria - disse Teddy. O que sei é que não começaria com as coisas com que em geral começam as escolas... Creio que primeiro reuniria todas as crianças e lhes ensinaria a meditar. Trataria de ensinar-lhes a descobrir quem são e não simplesmente como se chamam e todas essas coisas... Mas antes, todavia, creio que lhes faria esquecer tudo o que lhes disseram seus pais e todos os demais.

'Quero dizer, ainda que os pais lhes tivessem dito que um elefante é grande, eu lhes tiraria isso da cabeça. Um elefante é grande só quando está ao lado de outra coisa, um cachorro ou uma senhora, por exemplo.

'(...) Nem sequer lhes diria que um elefante tem tromba. No máximo, lhes mostraria um elefante, se tivesse um à mão, mas os deixaria ir até o elefante sabendo tanto dele como ele deles. O mesmo faria com a grama e todas as demais coisas. Nem sequer lhes diria que a grama é verde. As cores são só nomes. Se você lhes diz que a grama é verde, vão começar a esperar que a grama tenha algum aspecto determinado, o que você disse, ao invés de algum outro que pode ser igualmente bom e talvez melhor. Não sei."

Jaime Barylko, *El aprendizaje de la libertad*, citando os "Nove Contos", de J. D. Salinger (tradução livre)

INABDICÁVEIS MISSÕES

Ao encerrar estas reflexões, não gostaria de falar em "conclusões" porque prefiro sistemas mais abertos, onde cada leitor possa concluir por si mesmo. No entanto, quero apresentar alguns "arremates" finais sob a forma de proposições atitudinais e metodológicas, bem como alguns núcleos temáticos centrais que não deveriam ficar de fora da escola contemporânea.

De tudo o que vimos até aqui, depreende-se que a educação não pode mais sobreviver à falta de sentido intelectual e moral, na base do extemporâneo enciclopedismo, do copismo, do reprodutivismo, da "decoreba", do adestramento, do positivismo e do individualismo.

Os direitos humanos e a cidadania são o melhor norte que podemos visualizar para a ação educativa, seu melhor sentido, de certa forma, seu novo nome.

Para que ela possa honrar, contudo, a grandeza desse destino, precisa assumir, com obrigatoriedade, as seguintes missões:

1. Viver os Direitos Humanos e a Cidadania

Se os exemplos arrastam, a simples retórica é vã.

A educação e, nela, a escola, não pode mais viver de preleções, de discursos, de unilaterais chamados à responsabilidade. Também não se justifica por suas expectativas, por seus "votos", pelas esperanças que empurra para o futuro.

Educar é agora, no agora, para o agora, ousado dizer. O amanhã será consequência. Basta dessa bela protelação de estarmos "educando a geração do futuro". Ou é para já, para intervenção imediata, com competência e qualidade humana, ou não será nunca!

Essa incisão certa no tecido social, só é possível fazê-la na dimensão do "ser".

CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS

O "ser" da escola supõe, por exemplo, que os conteúdos por ela trabalhados precisem ter caráter significativo, ou seja, utilidade e sentido na vida dos educadores-educandos.

Por conteúdos úteis não se suponha a perspectiva utilitarista do tecnicismo. Interprete-se a afirmação dando-lhe outro significado: os conteúdos devem ser, sim, "ferramentais", serviços da ação qualificada, instrumentos intelectuais do homo faber, mas tudo isso sem esquecer-se um só momento que o trabalho, a produção, só podem ter valor na direção, no projeto, da edificação do homem moral, construtor da justiça e da liberdade.

Vem então a segunda dimensão do que é significativo: ter sentido. Isso quer dizer que os conteúdos devem ser "iluminadores da existência", busca contínua de ousadas respostas às nossas interrogações fundamentais, fruição das parciais conquistas que fizemos e fazemos, contemplação ativa, a um só tempo curiosa e reverente, das grandes perguntas e dos grandes mistérios do universo.

Lamentavelmente, isso parece ter pouco a ver com o que se faz na maioria das escolas. O que aqui se propõe é a paixão de conhecer mais para viver melhor. O que lá se faz é, no geral, um exercício do tédio.

Há poucos dias (mais precisamente, em 23/04/99), assistia, no "Jornal da Globo", uma entrevista de minha amiga Maria Estela Graciane, professora da PUC de São Paulo, que procurava explicar as razões da onda de violência juvenil que se abate sobre as escolas do mundo inteiro.

Com muita propriedade, Maria Estela lembrava da relação de "amor e ódio" que os adolescentes têm com a escola. Ao falar do "amor", lembrou que é lá, na escola, onde, entre outras coisas, se realizam os primeiros namoros e a constituição de grupos de amigos (às vezes sob a forma de *gangs*). A escola se justifica, assim, no imaginário e no campo afetivo dos adolescentes, como lugar de convívio. Vale pelo extra-classe e só (essa última afirmação, a faço eu).

Já a sombra, o "ódio", a professora atribuía à inadequação dessas instituições à realidade dos alunos e do mundo, à impropriedade dos currículos, às práticas pedagógicas autoritárias (ao que peço-lhe permissão para crescer, na outra ponta mas no mesmo contexto, também as *práticas anômicas*).

METODOLOGIAS SIGNIFICATIVAS

Esse é o momento de lembrar que se os conteúdos precisam ser significativos, ou seja, úteis e com sentido, *também as metodologias precisam ser significativas*. Para que isso ocorra, não pode haver esquizofrenia entre *meios* e *fins*.

É em nossas relações cotidianas, em nosso equilíbrio entre tolerância e firmeza, em nossa presença ativa, no uso diário criterioso e solidário que fazemos do "poder" que nos cabe, na nossa capacidade de ouvir respeitosa e encantadamente e de dizer honestamente, nos gestos de rejeição ou acolhimento de nossos corpos, em nossa paixão pelo que fazemos e por quem fazemos, no brilho dos sonhos nos nossos olhos ou em sua opacidade, que verdadeiramente educamos.

Direitos Humanos e Cidadania *são primeiro atitudes* que sempre se revelam em *comportamentos*.

A escola (da mesma forma que a família) ensina o que é. Os professores, igualmente, inspiram pelo que são. O resto é discurso!

2. Educar para a Autonomia

Só empreendedores podem exercer a plenitude feliz de sua criatividade. E só livres-pensadores podem empreender.

Educar para a autonomia é, pois, assumir o gozo libertário mas também o ônus à vaidade e ao poder, que se estabelece sempre que estimulamos os discípulos para que se tornem seus próprios mestres (evidentemente, em uma perspectiva solidarista, não egóica).

Gibran nos fala disso com sabedoria poética:

"Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas vivas.

O Arqueiro mira o alvo na senda do infinito e vos estica com toda Sua força para que Suas flechas se projetem, rápidas e para longe.

Que vosso encurvamento na mão do Arqueiro seja vossa alegria:

*Pois assim como Ele ama a flecha que voa, também ama o arco que permanece estável."*³⁹

"Aprender a pensar", "aprender a aprender", "aprender a buscar", "aprender a inventar", sempre serão as grandes metas de uma educação digna, seja para a expansão de qualidades pessoais, seja para o desenvolvimento de uma nação. A isso chamamos "autonomia intelectual".

Da mesma forma, sem "autonomia moral", sem assunção interior, racional e emocional, dos valores de auto-respeito (dignidade pessoal) e respeito pelos demais e por toda a criação, sem construção íntima de convicções solidárias, não há responsabilidade pela plenitude do *si mesmo*, nem pela vida e pelos seres e coisas que nela habitam. Só há medo, convenções e ações fundadas na coerção ou na hipocrisia.

É a maior, a mais imprescindível missão da escola (e também das famílias), a construção, interior e interativa, dessas duas autonomias (que, na realidade, são facetas de uma autonomia só).

Nessa direção, como esforço sintético, como holograma, "direitos humanos", "cidadania", "autonomia moral e intelectual" e "educação", poderiam ser considerados quase como sinônimos, como um todo indissociável, onde cada elemento carrega, obrigatoriamente, na constituição de sua identidade básica, todos os demais, que por sua vez também o carregam, bem como aos outros.

3. Educar para a Auto-Estima, via Auto-Conhecimento

Dizer que só pode respeitar quem se respeita, só pode amar quem se ama, nos dias de hoje, tornou-se uma banalidade, um lugar comum. No entanto, ainda é preciso repeti-lo muito, à exaustão. É uma dessas coisas afirmadas "a rodo" mas não compreendidas em sua profundidade.

A melhor expectativa é deletar todos os resquícios do "programa" anterior que nos foi inculcado e realizar, a médio e longo prazos, uma "auto-programação" alternativa (uso aqui, para fins de ilustração, uma linguagem informática que, com certeza não seria apropriada para a educação se por essa linguagem entendêssemos meramente condicionamento. Por isso, no segundo caso, falo em "auto-programação").

³⁹ Gibran, Khalil Gibran. *O Profeta*, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1970.

PENSAMOS NOS OUTROS?

Produtos de uma cultura hipócrita, onde as convenções ocupam o lugar da moralidade, aprendemos a "pensar muito nos outros", não por causa deles, não porque sejamos solidários, mas por causa nossa, porque nos cremos sem valor, carentes da validação alheia. Não podemos viver sem aprovação e por isso falsificamos nosso interesse pelos demais, porque tememos sua rejeição. Assim, ocupamos grande parte do tempo de nossas vidas, gastamos nossas energias, pensando "no que vão pensar de nós", se fomos realmente compreendidos, se dissemos a palavra certa na hora certa, se causamos admiração, as vezes se causamos inveja (há quem goste de fazê-lo), se viram nossas roupas bonitas, nosso carro novo, nossa casa confortável, se impressionamos bem no primeiro contato, se nos "amam", se "arrasamos" com aquela nova namorada linda ou com aquele namorado charmoso. Esse é, na verdade, um tempo de não viver, porque, no fundo, não estamos cuidando nem de nós nem deles. Estamos cuidando apenas de "fazer parte".

O QUE SE ESCONDE ATRÁS DA "IMPRESSÃO DOS OUTROS

Sem qualquer paranóia ou visão mecanicista, é preciso dizer que há razões político-econômicas, como sempre, para agirmos dessa forma. O desejo permanente de aprovação nos intimida a ousadia, nos castra a criatividade, nos apavora com a possibilidade de sairmos do "rebanho", de diferirmos, de dissentirmos, de contestarmos. É politicamente bom, para a unidade e estabilidade do sistema, que estejamos tão preocupados e ocupados com a opinião alheia. Somos adestrados, desde a mais tenra idade, para colocarmos fora de nós mesmos o nosso foco de segurança. É uma "roubada"! Vamos sofrer muito, pela vida afora, por causa disso. Os outros jamais poderão nos dar o que não nos damos. Muito provavelmente, neste mundo competitivo, inúmeras vezes, vão nos oferecer mais frustrações do que afagos.

AMAR E MANIPULAR

Isso é verdade inclusive e especialmente na área do chamado "amor romântico". O sempre excelente Flávio Gikovate diz que, em seus mais de trinta anos como psicoterapeuta, grande parte dos pacientes que recebe o procura por estar "sofrendo de amor". O fundo desse sofrimento é uma incapacidade real de amar e uma procura do outro como "metade", como complemento, o que, evidentemente, é fenômeno de caráter absolutamente egocêntrico. O outro é usado como objeto resolutor da sensação de incompletude, coisa geralmente bem sucedida nos estágios iniciais mas que não pode durar muito, como não dura muito qualquer idealização e ilusão. Não deixa de ser também um fenômeno do consumismo: no grande mercado afetivo procuramos um alimento que possa saciar nossas carências particulares.

Descrevendo em especial a fase da paixão, em suas interconexões com a falta de auto-aceitação, o Dr. Gikovate afirma:

"É o total desaparecimento de qualquer sentimento de inferioridade; é a aceitação de si mesmo por se sentir amado pelo outro..."

"Aqui, com mais vigor que nunca, o amor é o perfeito remédio para a totalidade dos sentimentos de inferioridade e das coisas até então inaceitáveis que todos nós sentimos ter; por sua total eficácia, tal remédio gera inevitavelmente uma forte dependência, e nisto a paixão se assemelha a qualquer toxicomania..."

"É um estado de total alheamento, que em muitos aspectos se assemelha a estados psicóticos mais graves, com a diferença básica de que aqui o processo envolve mais de uma pessoa."

*"O básico neste processo de validação é que a aceitação de si mesmo não assume de forma alguma o caráter interiorizado e independente do outro. Assim, a validação tem que ser repetida indefinidamente..."*⁴⁰

A teia de problemas que redonda de nossa falta de auto-estima é complexa, de difícil resolução, e nos acompanha pela a vida afora, mesmo nas áreas que deveriam estar reservadas à satisfação.

Esse inconsciente mas não inocente processo manipulatório de destituição da segurança pessoal começa em nossos anos iniciais e segue pela adolescência, agenciado pela família. É toda uma carga pesada de ideologia centrada nos desejos e expectativas do mundo a nosso respeito, como profecias de cumprimento obrigatório, sem o que ficaremos sós, abandonados, à mercê do terrível "nós mesmos".

CURRÍCULO E ALIENAÇÃO DO AUTO-CONHECIMENTO

A escola se agrega poderosamente a isso, coisa revelada na conformação de seu currículo. De que maneira isso ocorre? Em um processo de montagem da negação da importância do que é pessoal, através da eleição dos objetos do conhecimento.

Se analisarmos rapidamente os currículos escolares, será fácil perceber (mesmo após alguns felizes ventos liberalizantes da nova LDB) o quanto de tempo é reservado pelos mesmos à estruturação e abordagem do auto-conhecimento.

Ora, só podemos estimar o que conhecemos minimamente. E só podemos conhecer a partir da interação, do estímulo, da provocação, da "desequilibração" facultada pelo outro. Se não há espaço e tempo para isso, fatalmente nos tornamos seres de "externalidades", alienados do que somos. Segundo Stanislav Grof, nessa dimensão só podemos ser infelizes.

"Do ponto de vista de observações da terapia experimental profunda, certas lutas por finalidades externas e pela busca do sucesso no mundo são de pouca valia para superar os sentimentos de inadequação e baixa auto-estima. A conseqüência real dessas tentativas não parece de grande importância."

*"A não ser que o indivíduo tenha sucesso e encontre sua identidade própria dentro de si mesmo, qualquer tentativa de conferir sentido à vida por meio de conquistas externas e do mundo exterior será uma cruzada quixotesca, fútil e derrotadora."*⁴¹

⁴⁰ Gikovate, Flávio. *Dificuldades do Amor*, MG Editores Associados Ltda., São Paulo, 1975.

⁴¹ Grof, Stanislav. *Além do Cérebro*, Makron Books do Brasil Editora Ltda, São Paulo, 1987.

Os currículos escolares são quase totalmente alo-referenciados. Crianças e adolescentes, em plena efervescência potencial e real de suas descobertas, em seu pleno despertar para a vida, praticamente não têm tempo para pensarem-se a si mesmos. Na família, em geral, mantém uma conversação rasteira, superficial (quando o fazem) e na escola estudam "matérias" - importantes sem dúvida - que lhes parecem ter caráter absolutamente esotérico quando diante de suas emergências corpóreas, emocionais, afetivas e espirituais.

Aprendemos na escola alguns rudimentos de matemática, de português, de literatura, de física, de química, de biologia, de história, de geografia, de educação física, e praticamente nada sobre namoro e casamento, sobre confiança e amizade, sobre corporalidade e exercício construtivo da sexualidade, sobre tolerância e resolução de conflitos, sobre aceitação e confiança, sobre personalidade e temperamento, sobre preconceito e celebração das diferenças, sobre família e limites culturais das gerações, sobre sonhos pessoais e seus caminhos de realização, sobre busca da plenitude e contemplação dos grandes mistérios do universo.

Não é à toa que, quando questionados sobre o que mais gostam na escola, os alunos respondem, em uníssono: "do recreio!"

OCUPAR E ABDUZIR

Como se não bastasse, os pais os enchem de atividades no período em que estão fora das escolas (*ballet*, natação, academia, cursinho de inglês, de espanhol, de francês, de alemão, artes marciais, ginástica rítmica, instrumentos musicais e todos os clubes e atividades congêneres). É preciso mantê-los ocupados, distraídos, dispersos na exterioridade, para que dêem menos trabalho, para que incomodem-nos menos, para que consumam menos de nosso tempo com suas necessidades, curiosidades e perguntas. É claro que a desculpa oficial é que se está tratando da qualificação deles, do investimento no seu futuro.

Para algum outro restinho de tempo que pudesse sobrar-lhes, o "complot" pais/professores dá um jeito de empurrar todo tipo de entediamentos mas absorventes "temas de casa". Ai da escola que não o faça! Os pais reclamam da "queda de qualidade": "Que decadência! Eles não têm 'nada' para fazer em casa!"

Não estou defendendo o "dolce far niente", a falta de limites, o tempo desocupado e desassistido, nem a total ausência de tarefas acadêmicas para casa, quero deixar claro. Quando se questiona os adultos, eles sempre procuram escapulir por esses enquadramentos fáceis, essas rotulações, essas estereotipações de quem o faz.

É claro que precisamos estar muito presentes, ajudar a ordenar a vida dessas crianças e jovens sob nossa responsabilidade, balizar-lhes minimamente, propor-lhes tarefas e atividades interessantes e envolventes, não deixar-lhes à própria sorte, ou azar. Mas para mim também é claro que não é isso o que fazemos. Nós os *ocupamos*, simplesmente, acriticamente, sem qualquer análise mais profunda, sem qualquer linha, sem qualquer norte, sem qualquer seleção equilibrada de ações que possam também apoiá-los no encontro com seu interior, no diálogo, na auto-análise, no exercício da solidariedade e das coisas do espírito. Em quantas dessas "escolinhas", clubes, academias, eles têm qualquer oportunidade

de explanarem seus anseios e esperanças, exporem suas dúvidas, buscarem orientação no campo dos valores, trocaram experiências sobre as respostas às suas interrogações existenciais, ajudarem os semelhantes? Quantas atividades que recebem para casa significam mesmo alguma coisa encantadora, que valha a pena? É praticamente só adestramento!

Nós os raptamos de si mesmos e depois reclamamos do quanto são alienados, egoístas, individualistas e agressivos.

A escola e a família deveriam ser, antes de tudo, lugares de elaborar, de trabalhar, de celebrar os projetos de vida pessoal e também os coletivos.

Só alguém que saiba e goste do significado de sua vida poderá alcançar o significado dos saberes outros que, como competentes ferramentas, poderão ajudá-lo na consecução de seus projetos.

Até para estudar e aprender é preciso conhecer-se e viver com auto-estima...

4. Educar para a alo-estima

Em nossa sociedade fala-se muito em "direitos" e quase nada em "deveres". Talvez seja um grave erro pedagógico, no contraponto do autoritarismo assumido do passado, pelo qual estamos pagando caro.

Sempre que se diz isso, alguém argumenta que é uma perspectiva conservadora, que junto a cada direito subentendem-se "responsabilidades".

O QUE SABEMOS ENTENDER

Em primeiro lugar, gostaria de dizer que talvez seja insuficiente "subentender". Vivemos no mundo da comunicação fácil, "enlatada", que desacostumou as pessoas a qualquer forma de exegese. As mensagens são ordenativas, passadas em profusão, em meio a um ritmo alucinante de estudo, trabalho e mesmo "lazer", atividades essas, todas, de caráter muito absorvente e extenuante. Nesse contexto, o que vemos, ouvimos e até lemos, repetitivamente, não deixa de ter uma certa força hipnótica, uma certa função de "lavagem cerebral".

Ao consumirmos tudo, consumimos também o que dizem que somos, que podemos, o que pensam de nós e para nós. Não temos grande intimidade com coisas que precisam ser "depreendidas" de outras. É uma cultura de estupidificante objetividade!

Portanto, parece-me pouco saber que dos direitos se depreendem deveres.

Se tivéssemos espaço e tempo para aprofundar popularmente tal reflexão talvez as coisas funcionassem bem dessa forma, mas não os temos.

Ao falarmos muito em direitos e praticamente nada em deveres podemos, sem querer, somar-nos à voz subliminar (às vezes nem tanto) da ideologia que diz que "é preciso levar vantagem em tudo", custe o que custar, doa a quem doer. Não se pode depreender isso do discurso pelos direitos, mas é o que os indivíduos podem gostar de entender...

Talvez devêssemos ser mais claros, não deixar tanta margem de manobra.

HÁ DEVERES?

Em segundo lugar, devo dizer que creio que poderíamos dispensar a afirmação pelo eufemismo e chamar "deveres" de "deveres". É claro que isso significa "responsabilidades", mas estas não podem ser opcionais na vida em sociedade. São obrigações mesmo! Não há porque escamotear o fato de que temos obrigações para com nossos semelhantes. Melhor será se o fizermos por afeto universal, por consideração, mas isso não nos libera de compreendermos que para viver em sociedade é preciso respeitar limites, os direitos alheios, independentemente do grau de evolução de nossa consciência moral. Os deveres são responsabilidades que não deixam de ter um caráter restritivo *obrigatório*, sem o qual estaríamos à mais completa mercê do egoísmo e da barbárie.

Com o perdão da ousadia, essa talvez seja uma daquelas realidades que se podem encaixar no conceito de "zona de desenvolvimento proximal". Através da consciência moral do educador e de seu exemplo, evidentemente, a aprendizagem moral "pega uma carona", serve-se da experiência alheia e evolui para elaborar tudo isso no patamar posterior da autonomia. Difícilmente o educando, com pouquíssima experiência de vida e deixado à própria sorte de suas pulsões, superestimadas pelo fato de saber que está "cheio de direitos", conseguirá olhar atenciosamente para o outro e percebê-lo como uma boa razão para controlar seu afã de ganhar e aumentar seu poder.

É claro que o objetivo superior é chegar a uma consciência solidária, à assunção interior do valor alheio. Não creio, contudo, que isso se consiga espontaneamente. Como tudo em educação, também esse fenômeno precisa ser desafiado, provocado, trabalhado na visão gramsciana de construção "contra-hegemônica" à ideologia do sistema. No mundo em que vivemos, é mais fácil ser fera do que ser gente.

OS BRUTOS NÃO SE AMAM

Aqui, é preciso fazer uma interconexão com o item anterior e lembrar que só quem se estima pode estimar. O egoísmo é prova cabal da falta de auto-estima. Os egoístas basicamente temem a vida, porque sentem-se frágeis, porque crêem que a qualquer momento podem ser destituídos, roubados, atacados e não possuem reservas. Não sabem onde está seu tesouro, porque ele não está no coração. Precisam conquistar o mundo, antes que o mundo os destrua. Como não se estimam suficientemente, buscam no exterior a proteção contra as adversidades e os ataques terríveis dos quais se julgam alvos reais ou potenciais.

Dessa forma, na convergência das duas dimensões, tanto na escola quanto na família, ao lado do aprender a querer-se bem, o olhar contemplativo para o outro, o esforço honesto para colocar-se "em seu lugar", o aprender a escutar com atenção, o cultivo de espaço para o respeitoso exercício de diferenças, o aprender a elaborar frustrações, o *exercício* (altamente realizador) da interajuda, devem ser facultados à partir de uma *abordagem sistêmica, contínua, prioritária, não casual*.

ERRO E REPARAÇÃO

Igualmente, não devemos sentir-nos culpados quando precisarmos lançar mão, criteriosamente, das "sanções por reciprocidade", propostas por Piaget.

Reparar o prejuízo social cometido, responsabilizar-se por ele, assumir suas conseqüências, em um contexto de firme carinho, não é traumatizante, é humanizante.

O contrário seria estimular, pela inseqüência, a estruturação de personalidades sociopáticas, infelizes e causadoras de infelicidade.

Sobre a questão da formação do juízo moral e dos limites, gostaria de recomendar fortemente aos colegas educadores a imprescindível leitura daqueles que considero os mais clássicos e originais pensadores pedagógicos na área: Jean Piaget, em seu inigualável e já citado "O Juízo Moral na Criança"⁴² e Lawrence Kohlberg, que fez seus estudos mais direcionados para o universo adolescente e também adulto. Kohlberg não deixou, como outros, suficientemente condensada sua obra, em grande parte espalhada em magníficos artigos de rara tradução para o português ou o espanhol, mas sugiro a leitura de seus seguidores ou comentaristas, como Duska e Welan⁴³, Josep Maria Puig⁴⁴ e, para os já "iniciados", que estejam dispostos a um aprofundamento fecundo mas um tanto hermético, Jürgen Habermas.⁴⁵

REFLETIR SOBRE O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA

Nessa direção da realizadora (para ambas partes) estima pelo outro, é inevitável que a educação reflita sobre sua antítese, que se expressa na violência. "Nessa direção da realizadora (para ambas partes) estima pelo outro, é inevitável que a educação reflita sobre sua antítese, que se expressa na violência.

Imersos na agressividade desmedida que domina o planeta, é importante que crianças e jovens saibam reconhecer-lhe as causas e articular alternativas.

Como temática, essa é uma das frentes que não pode estar ausente da escola.

Por exemplo, em relação à ditadura da mídia eletrônica, é fundamental que ajudemos os pré-adolescentes e adolescentes a fazerem uma leitura crítica do que assistem na TV ou do que jogam nos seus *games*.

Não podemos evitar que estejam diariamente em contato com esses meios e qualquer tentativa nessa direção estaria fadada ao fracasso e ao ridículo. No entanto, temos o dever de não deixar que essas máquinas e programas – e os que estão por detrás deles – "maternem" nossos filhos e alunos.

⁴² Piaget, Jean. *O Juízo Moral na Criança*, Summus Editorial, São Paulo, 1994.

⁴³ Duska, R. e Welan, M. *O Desenvolvimento Moral na Idade Evolutiva*, Edições Loyola, São Paulo, 1994.

⁴⁴ Puig, Josep Maria. *A Construção da Personalidade Moral*, Editora Ática, São Paulo, 1996.

⁴⁵ Habermas, Jürgen. *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*, capítulo IV, Editorial Planeta-De Agostini S.A., Barcelona, 1994.

De forma alguma defenderia a censura e reconheço não haver democracia sem liberdade de expressão, mas a gravidade dos rumos da história nos impõe a responsabilidade de alertar as pessoas para esse fenômeno chamado por alguém de "midiocracia" que, de forma insidiosa, vai se estabelecendo como alternativa ao poder democrático.

A "FABRICAÇÃO DO CONSENSO" E A ESCOLA

A mídia realiza incessantemente o exercício de poder mais relevante e perigoso da contemporaneidade, trabalhando naquilo que Noam Chomski chamou de "*fabricação do consenso*", isto é, numa espécie de indústria totalitária do que as pessoas devem pensar e fazer de si mesmas e das outras.

É assustador, porque não há formas de grande alcance para denunciá-la ou para se contrapor à sua hegemonia. Ou melhor, talvez haja uma única instância que poderia afrontá-la com alguma chance expressivamente contra-hegemônica, se tivesse consciência para isso: a escola.

Como a mídia não tem qualquer vocação suicida e não vai questionar-se e desconstruir-se a si mesma, só consigo perceber na escola - é claro que em outro tipo de escola - recursos e extensão para fazê-lo. Aos que possam pensar em um suposto caráter ingênuo de tal afirmação, gostaria de lembrar a discussão precedente, espalhada pelos capítulos três e cinco: a escola não precisa ser, obrigatoriamente, mera reprodutora da ideologia dominante e distribuidora acrítica de informações; ela já é, em "nichos", é verdade, mas pode ser muito mais genericamente, produtora de cultura e construtora de projetos alternativos.

VER, OUVIR, ACEITAR O ABSURDO

Por ora, lamentavelmente, o que temos no controle é uma mídia servil à banalização da violência, coluna fundamental de todo um sistema de exploração, injustiça e perversas disparidades. É preciso inocular-nos a doença psicológica da passividade, é preciso tornar cada vez mais comum o absurdo, para que não nos escandalizemos, para que não nos revoltamos, para que achemos que as coisas são "normais" do jeito que são.

Por isso, praticamente tudo o que passa em rede aberta de televisão é lixo, vulgaridade, erotização chula, escândalo, tragédia, fofoca, terror, violência. Até mesmo os programas humorísticos, que deveriam, por definição, trazer alegria e leveza às nossas vidas, estão estribados nos mais grosseiros preconceitos, no mais despuddorado cinismo e, as vezes, na mais cruel selvageria ideológica voltada a escrachar os pobres e trabalhadores (vide o caso do *global* "Sai de Baixo"). Os canais por assinatura são um pouco melhores mas, de maneira geral, não fogem à regra. A maioria dos videogames deveria fazer chorar qualquer adulto que tenha um mínimo de discernimento ético. Em termos de contexto familiar, nossas crianças e jovens convivem mais com eles do que conosco, é forçoso reconhecer.

CULPA X INVESTIMENTO

A culpa, nesse caso, por nossa pequena disponibilidade, não resolve nada. Salvo raras exceções, precisamos trabalhar e isso toma tempo. Melhor seria assumirmos uma atitude positiva e qualificarmos as limitadas possibilidades que temos de conviver. Nenhuma rede de televisão poderá competir com nosso afeto, nossos "olhos nos olhos", nossas trocas de emoção, nossa razão construída no diálogo, evidentemente desde que estejamos dispostos a viver e vivamos com nossas crianças e jovens a busca dessa intensidade. Tal diálogo precisa, necessariamente, compor-se, em muitos momentos, de uma análise crítica do que estão jogando e assistindo, não com o fito de reprimir mas de elucidar.

Como disse, mais do que a família (ainda que, com esse reconhecimento, não estejamos desculpando a ausência da mesma), a escola teria privilegiado tempo e recursos para ajudá-los nisso mas, em geral, não o faz. Que espaço há, nela, reservado para a crítica da "montagem" da cabeça de seus alunos, da publicidade que *inventa* suas necessidades, dos ícones, em sua maioria vazios de sentido e cheios de ódio e narcisismo, que os inspiram?

"Se vamos cuidar também disso, chega o fim do ano e ainda não terminamos a matéria..." Sei. Compreendo o argumento e também o que está por trás dele. Viva o mercado! Viva o vestibular (claro, já sei que "ele existe e não podemos ignorá-lo")! Deixemos que assumam o papel simbólico, desejado (mas as vezes assustadoramente real) de "exterminadores", desde que, no final do bimestre, ponham as "cruzinhas" no lugar certo...

Se apenas passarem o tempo todo fazendo isso "certinho", ao terminarem o ensino médio atravessarão o "grande funil invertido" e suas famílias poderão colocar umas faixas bem bonitas nas entradas das casas e nas janelas dos apartamentos. As escolas e cursinhos os acrescerão às suas estatísticas e listas de "vencedores" e tudo estará resolvido, tudo estará bem, todos estarão salvos!

OS "GÊNEROS" SÃO DOIS

Ao abordarmos a questão da alo-estíma e de seu oposto, a violência sob todas as suas formas, é inevitável que proponhamos um tema casado, que também deveria estar, necessariamente, presente na escola: a reflexão sobre "gênero".

É interessante perceber que sempre que se fala em gênero temos a imediata tendência em pensar no feminino, na opressão da mulher e em sua luta de libertação.

Evidentemente, essa é uma dimensão relevante, mas já um tanto banalizada.

As mulheres ainda são discriminadas, na maioria dos países fazem o mesmo trabalho dos homens e ganham menos, em parte do mundo islâmico são proibidas de ter prazer e mutiladas genitalmente, nas classes populares continuam apanhando de maus maridos e, genericamente, em quase cem por cento dos casos (digo isso por considerar como uma evidência empírica) não deixaram de enfrentar solitariamente a odiosa "dupla jornada de trabalho", jornada que do emprego se estende ao lar. A luta continua e, não só mulheres mas também nós homens humanos, estamos convidados a reforçá-la. No entanto, tenho certeza de que é questão de pouco tempo.

ASCENDÊNCIA FEMININA

As bravas ascendentes estão vencendo em todas as frentes. Nos segmentos mais sofisticados, como por exemplo entre executivos, já apontam tendências de pagar melhor as mulheres do que os homens (porque atuam mais eficientemente com o que se convencionou chamar "inteligência emocional"), nos ambientes acadêmicos são cada dia mais dominantes, em setores da mídia já "ancoram" mais do que eles, nas artes e espetáculos dão um show de brilho e inteligência, ainda estão longe do predomínio masculino na política mas já avançam sobre fatias importantíssimas que antes se lhes mantinham inacessíveis (sem qualquer viés partidário, preciso lembrar que, há algum tempo, no Congresso Nacional, acompanhando a competente Deputada Marta Suplicy pelos corredores, vi eminentes senhores abrindo portas e se escondendo para não enfrentá-la, "leões" gaguejantes se justificando, um misto de respeito, reverência e temor masculino por todos os cantos).

A julgar pela esperteza intelectual média das adolescentes na escola e pós-adolescentes na universidade, ao lado da mediocridade média masculina, o destino dos sexos nas próximas décadas está selado. Se percebermos, a par disso, que nos estratos por excelência formadores de opinião, classe média e média-alta mais precisamente, elas têm o mais absoluto controle das vidas dos filhos e maridos, essa perspectiva de poder chega a se tornar perigosa.

Aqui, é preciso que comecemos a pensar com alguma profundidade maior a questão de gênero, saindo um pouco da velha "lengalenga", do lugar comum.

"VINHO NOVO EM ODRE NOVO"

Em primeiro lugar, deveríamos, em especial as próprias mulheres, ficar alertas para que o matriarcado não termine por substituir o patriarcado. Ambas são odiosas formas de sexismo e autoritarismo. É óbvio que ainda estamos longe dessa ameaça do ponto de vista do controle formal da sociedade, dirão, com justiça, as feministas, com minha concordância. O machismo predomina. Contudo, como os avanços são vertiginosos nos dias que seguem e os cuidados éticos nem tanto, não custa prevenir.

Seria adorável ver-nos livres da opressão masculina e abominável substituí-la pela opressão feminina.

Correndo sérios riscos (em relação aos dois gêneros), ousou dizer que, diante do "amorfismo", da apatia, da alienação, da "patetice" média dos homens, esse fenômeno do matriarcado já é uma sufocante realidade nos lares de classe média e média-alta. Autorizo-me a afirmá-lo por vinte anos de convívio com adolescentes e seus pais.

Alguém poderia contrapor com uma "abobrinha sociológica" do tipo: esse "foi esse o único reduto de poder que sobrou à mulher". No passado talvez sim. Hoje não é mais. Nessas classes, que volto a dizer, são as grandes formadoras de opinião, elas são "deusas" no trabalho, na sociedade do entorno e também em casa.

Sinto-me tranqüilo para fazer essa abordagem. Quem me conhece sabe que sou um velho militante feminista. Nas conferências que dou sobre o tema sinto que os colegas homens

desejariam linchar-me. Mas não posso me furtar de dizer que não gostaria que as mulheres se transformassem no que eram os velhos machos até porque, mais articuladas e competentes do que eles, oprimiam com muito mais requinte e habilidade e manipulavam com muito mais destreza.

CAÇAS E CAÇADORES (RAS)

Creio que uma ponta desse terrível iceberg pode estar aparecendo na conduta sexual contemporânea. Evidentemente os homens estão amedrontados! Aquela viscosa agressividade machista do passado vai dando lugar, a cada dia que passa, a uma invasiva conduta feminina. É como uma troca de papéis entre presas e predadores. Não, não acho que esse papel caiba ao homem. Não, não tenho nada de chauvinista. Acho que entre seres humanos ninguém precisa "avançar" sexualmente sobre ninguém, ninguém precisa constranger o outro, como acho que nem homens nem mulheres precisam "coçar as partes" e escarrar no chão (ai de nós se as mulheres começarem a fazê-lo!).

Com o perdão do sarcasmo, o que quero dizer é que precisamos de paradigmas novos na questão de gênero.

TRISTES TIGRES

Não resisti à tentação de tergiversar um pouco e de provocar fraternalmente o movimento de emancipação feminina, mas onde queria chegar era precisamente no "ressignificar o masculino".

A libertação das mulheres sempre será incompleta sem a libertação dos homens. Este ano, no Dia da Mulher, ao palestrar para elas no Banco do Brasil, pedi-lhes encarecidamente que ajudassem os homens a descobrir seu lugar no mundo. O feminismo contemporâneo precisa passar pelo masculino.

Nesse momento retomo o foco da presente reflexão sobre alo-estima, ao considerar a atitude e o comportamento masculino. A violência explícita que assusta o planeta vem praticamente toda daí. Os presídios e as unidades de privação de liberdade das FEBEMs, por exemplo, estão abarrotados de homens. Quase não há mulheres, estatisticamente falando, em situação penal. As gangs, salvo raras exceções, são basicamente masculinas. As guerras, onde quem mais sofre são as mulheres, os idosos e crianças, são decretadas por homens (ou por mulheres com uma persona masculina).

De onde vem tudo isso? Eu diria que dos seguintes fatores:

1º - O estereótipo do "homem macho":

Há uma ideologia, herdada do patriarcado, hoje não mais que uma persistente seqüela, do que deva ser um homem. Ele é, nessa visão, o condutor, o provedor, o juiz, o protetor, o defensor, o conquistador. Ele é mais a imagem e semelhança de Deus e Deus também é constituído à imagem e semelhança dele (é interessante pensar que nas socieda-

des matriarcais a dimensão divina era identificada com o feminino, da mesma forma que nas nossas, patriarcais, o é com o masculino).

2º - A "educação" do "homem macho":

Para serem bons atores da ideologia acima, os homens têm que passar por um processo de adestramento que leva muitos anos, a fim de se portarem como deuses (ou demônios) insensíveis.

Isso começa cedo. Brincam de coisas agressivas, "marcam territórios", brigam usando mais o físico do que os neurônios, jogam esportes violentos, desprezam as meninas como fracas e jamais se misturam com elas para imaginar coisas sensíveis, simbolizarem ritos domésticos ou simplesmente conversarem. Quando começam a sentir permissão para se aproximar, é com o fito de "coleccioná-las", de mostrar aos iguais seu poder sedutor (como o machismo é, sempre, enrustidamente homossexual), de usá-las para algum proveito próprio.

Amigos de verdade, em geral, não têm, porque um amigo é sempre um confidente e homens não trocam confidências. Homens tem companheiros, com quem bebem cervejas e vão ao futebol!

Em geral não gostam de mostrar sentimentos. Isso é identificado com fraqueza. Homens não choram ou, se o fazem, choram escondidos. A quem me diz que as coisas não são mais assim recomendo que vá a qualquer desses filmes de arte para masoquistas (onde os homens, que preferem Stalones e Shwarzenegers, só vão carregados pelas namoradas), desses que celebram a impotência, a doença, a morte, a depressão, com desapiadada competência sentimental. Recomendo que vá e repare em volta na hora da saída. As moças estarão se debulhando em lágrimas e os rapazes com caras de "choque emocional".

O resultado de tudo isso é o contrário. Nos tornamos mais fracos. Morremos mais cedo, adoecemos mais do coração, enlouquecemos mais porque estamos envenenados de dores que não podemos externalizar e de alegrias que não podemos gritar (exceto na hora do jogo).

3º - A perda da ilusão de "potência":

As características acima soam algo patéticas, em um mundo que não precisa mais delas (ao menos no mundo que "dá o tom", ocidental, pós-industrial).

Esses senhores fortes foram totalmente desmoralizados pelos desnudamentos da psicanálise (ainda que a mesma pareça muito machista em alguns aspectos), pelas ciências sociais, pelos estudos antropológicos e, principalmente, pela ascensão das mulheres. Enquanto eles jogavam, contavam anedotas sexistas, bebiam suas cervejas, arrotavam alto, corriam loucamente nas motos e automóveis e morriam nas guerras, confirmando todos os clichês, elas estudavam, se reuniam, ascendiam por dedicação profissional e conquistavam o mundo.

Os homens sentem-se roubados! Já não têm coragem de ser o que eram e não fazem a menor idéia do que são! Isso gera uma enorme carga de frustração e agressividade.

Nunca tiveram muita relevância como pais e rejeitaram tudo o que é doméstico. No mundo fora do lar também acabaram perdendo importância por terem visto como fraqueza as atividades intelectuais, especialmente nas áreas das humanidades. Repentinamente, mergulharam em um mundo altamente complexo, que exige novamente o conhecimento do generalista ao lado da especialidade. Desprezaram as emoções e acabaram dando de cara com um mercado de trabalho que seleciona a partir de testes de Q.E. (Quociente Emocional). Que lhes sobrou? Que restou para eles, frutos de uma ideologia anacrônica, de uma horrorosa educação dessensibilizante, da perda progressiva e percebida de todos os tronos? Sobrou-lhes a raiva, a violência!

É um dos casos típicos em que a falta de auto-estima redonda em falta de estima pelos demais.

Ao educar para a auto-estima, a família e a escola não têm o direito de fingir que não vêem essa realidade.

Ressignificar o masculino, ressocializar o homem, permissionar-lhe os sentimentos, dar-lhe licença para o exercício da fragilidade, ajudá-lo a aprender a rir e chorar, ao lado de reforçar as conquistas positivas do feminino, evitando as contaminações do estereótipo recusado, é o mais competente exercício educativo que podemos fazer para reduzir a violência disseminada e, sem qualquer exagero, salvar o planeta em que vivemos.

5 - Educar para a Democracia

Partindo do pressuposto de que, apesar de todos os seus defeitos, não conseguimos encontrar um sistema melhor do que a democracia, precisamos pensar como a escola se relaciona com sua sustentação criativa, como ela abre espaços e emula ou não seus educandos a viver de acordo com os princípios que a norteiam.

Isso, em primeiríssimo lugar, tem tudo a ver com as possibilidades internas de expressão e organização.

Concordo com quem disse que "liberdade é também e sempre a liberdade de discordar". Podemos perceber o grau de disposição democrática de uma escola pelo espaço que abre para a livre concordância ou discordância entre seus sujeitos interagentes, alunos, professores, direção, funcionários.

Não estou propondo aqui a luta por poder e controle, que nada tem de democrática mas, ao contrário, é imobilizadora e favorecedora do oportunismo. Refiro-me à prática real do diálogo, que sempre inclui o contraditório.

Se os funcionários precisam trabalhar calados e submissos, porque equivocadamente não são incluídos no "campo pedagógico", mas considerados apenas "burocratas" ou "servidores sem conhecimento" acadêmico; se os alunos (os "sem luz") devem acatar as proposições teóricas, morais e ideológicas de seus professores, sem qualquer direito a contestá-las civilizadamente; se os professores não participam da elaboração da caminhada pedagógica mas são seus simples executores, bem vistos quando concordam e elogiam e "incompetentes" quando ousam perguntar, questionar ou criticar fraterna, aberta e honestamente

tamente as orientações oficiais; se os diretores precisam tão somente "cumprir" as decisões emanadas das secretarias de educação, dos conselhos, das mantenedoras, então, evidentemente, não há democracia na escola. Isso significa que tampouco se pode educar as pessoas para que vivam democraticamente, uma vez que só podemos consolidar uma prática se a vivenciarmos. Significa, igualmente, que essa escola será medíocre em termos de avanços pedagógicos (uma vez que os operadores não estão deles convencidos e nem por eles mobilizados), paupérrima em termos de produção acadêmica (o medo é antitético à criatividade) e insignificante para o desenvolvimento da comunidade imediata e da grande sociedade onde está inserida.

Nesse clima, a médio prazo, as pessoas perderão o desejo de expressar-se, até por falta do que expressar, uma vez que a negação do livre-pensar vai atrofiando a capacidade do simples pensar. Em seu livro "O Medo à Liberdade", Erich Fromm afirma:

"O direito de expressar nossos pensamentos, sem dúvida, tem algum significado tão somente se somos capazes de ter pensamentos próprios..."⁴⁶

DEMOCRACIA X MEDO DAS DIFERENÇAS

Ao lado dessa abertura interna para a co-autoria do sistema e seus processos, a democracia também precisa ser vivenciada no âmbito do convívio diário com as inúmeras diferenças que tecem o todo social (é impressionante como muita gente não percebe que a promoção da cidadania e dos direitos humanos começa com os que estão a nossa volta, que carregamos em nossas ações em relação a eles os mesmos princípios que podem levar a humanidade à guerra ou à paz).

A diferença é negada e combatida de todas as formas por nossa insegura sociedade, porque traz uma espécie de "gêmem" que pensa-se poder ameaçar a "estabilidade" branca, ocidental, capitalista, patriarcal, heterossexual, machista, classista, erudita e eurocêntrica.

A família, e na seqüência a escola, reproduzem em suas práticas (mais abertamente) e em seus discursos (mais veladamente) essa fobia ao novo e procuram proteger seus filhos e alunos da "ameaçadora" realidade composta também dos que não detêm a hegemonia, de raças diferentes, de credos desconhecidos, de ideologias divergentes, de orientações sexuais heterodoxas, de estáticas alternativas, de filosofias exóticas (ainda que pacíficas), enfim, de tudo o que não se enquadre na "fôrma".

O resultado de tal insegurança quanto à validade e consistência da própria identidade (esse fenômeno sempre está presente em qualquer tipo de preconceito) é um processo de crescente empobrecimento cultural, de perda de oportunidades de fruir de sabedorias desconhecidas, de enfraquecimento da própria democracia que só pode nutrir-se na multiculturalidade.

Uma verdadeira sociedade democrática faz mais do que aceitar a diferença: celebra-a com verdadeira admiração e reverência, sabendo que ela é a responsável pela maturidade, nos planos pessoal e coletivo, pela riqueza econômica e estética e também pela graça da vida!

46 Fromm, Erich. *El miedo a la Libertad*, Editora Paidós, Buenos Aires, 1957.

Enquanto a escola não aprender e ensinar isso, deixando os negros, os índios, os orientais, os gordos, os magros, os altos, os baixos, as mulheres, os homossexuais, os mais pobres, os "mal vestidos", os "esquisitos", os introvertidos, os não atletas, os portadores de deficiências e quaisquer outros segmentos politicamente minoritários serem estigmatizados, apelidados, rejeitados, julgados pela ignorância temerosa das majorias, não haverá nela democracia e qualquer discurso que faça em exaltação à mesma não passará de deslavada mentira.

6 - Estimular a Formação de "Redes de Engajamento Cívico"

Ao encerrar, precisamos ter a coragem de perguntar-nos se há algum sintoma que denote que a educação está no bom caminho, que está encontrando seu melhor sentido como expressão e vivência da cidadania e dos direitos humanos. Precisamos ter coragem porque, talvez, a resposta ainda não seja, genericamente, animadora.

O que deveríamos esperar de um aluno egresso do ensino médio (ou da universidade, se tardiamente), para podermos suspirar com a alegria e tranqüilidade de quem fez um bom trabalho?

No mínimo, que não tivesse morrido nele a dimensão dos sonhos, dos ideais. Nesse caso, pelo menos teríamos a certeza de que a escola não atrapalhou (sempre lembro nessas horas, de uma frase apimentada, atribuída a Margaret Mead: "Minha avó quis que eu tivesse educação. Por isso não me mandou à escola.")

O "PROJETO DE VIDA"

Não poderíamos, contudo, contentar-nos com esse mínimo. A escola precisaria ter sido referencial na vida desse educando, significando para ele um verdadeiro laboratório de desenvolvimento desses grandes projetos pessoais e sociais, dessas ousadas causas.

Tenho acompanhado com atenção o trabalho de um amigo, co-autor, a meu lado, do livro "Educação para a Cidadania: Os Direitos Humanos no Currículo Escolar", com adolescentes do ensino médio. Carlos Barcellos trabalha com eles, durante todo o ano letivo, retomando nos anos posteriores, o "Projeto de Vida". É impressionante ver o que é produzido por esses jovens e sentir-lhes a reação, o entusiasmo, muitas vezes o brilho intenso de quem se percebe como "nascedo de novo", por opção pessoal.

São meninos e meninas que, na maior parte das vezes, nunca tiveram favorecida a oportunidade de pensar suas próprias vidas, de perscrutar-lhes o sentido, de sentirem-se capazes de planejar e executar grandes feitos (grandes desde uma perspectiva pessoal, não necessariamente de impacto público). Sobreviviam à história, ao que lhes haviam dito que eram e que deveriam ser, ao que lhes fora reservado e, inesperadamente, na escola, encontram-se com uma chance de assumir o controle do que desejam, de apropriar-se do que são, de tomar-se a si mesmos nas mãos, de fazer algo útil, marcante, significativo, pelos semelhantes e pelo planeta em que vivem. Por isso a experiência pode ser sentida como um "nascer de novo", como um dar-se a própria luz. É tão simples e ao mesmo tempo

tão fundamental e assim mesmo estranhamente raro que o façamos. Os adolescentes, por definição, mesmo que não tenham consciência, estão sequiosos por essas oportunidades, coisa que nem sempre é percebida pelos adultos.

VOLUNTARIADO E RESGATE EXISTENCIAL

Essa mesma experiência que citei vai mexendo cada vez mais com eles, desacomodando-os, desafiando-os a uma ação articulada, ao exercício da transformação da sociedade em que vivem. No Colégio Farroupilha, em Porto Alegre, o mesmo professor coordena um novo Projeto de protagonismo juvenil, em parceria com a magnífica Organização "Parceiros Voluntários". Um grupo de jovens dessa escola, em geral gente de classe média-alta, cansados de reproduzir o padrão de "homens lights", síndrome da contemporaneidade definida por Henrique Rojas, resolveram arregaçar as mangas e trabalhar voluntariamente para ajudar a qualificar a vida de seus semelhantes e, por extensão, suas próprias vidas.

O psiquiatra espanhol Rojas nos ajuda a perceber a sombra que se abate sobre o homem e a mulher contemporâneos em geral, à qual são especialmente vulneráveis os jovens:

"Trata-se de um homem relativamente bem informado, porém com escassa educação humana, muito entregue ao pragmatismo de um lado e a muitos tópicos de outro. Tudo lhe interessa mas a nível superficial; não é capaz de fazer a síntese daquilo que percebe e, em consequência, se foi convertendo em um sujeito trivial, ligeiro, frívolo, que aceita tudo e que carece de critérios sólidos em sua conduta. Tudo se torna etéreo, leve, volátil, banal, permissivo."

"Podemos dizer que estamos na era do plástico, o novo signo dos tempos. Daí deriva um certo pragmatismo de usar e jogar fora, o que conduz a que cada dia impere com mais força um novo modelo de herói: o do triunfador, que aspira - como muitos "homens lights" desta trama final do século XX - ao poder, à fama, a um bom nível de vida..., acima de tudo, não importa quem caia. É o herói das séries de TV americanas, e suas motivações primordiais são o êxito, o triunfo, a relevância social e, especialmente, esse poderoso cavaleiro que é o dinheiro."

"Um ser humano rebaixado à categoria de objeto, repleto de consumo e bem-estar, cujo fim é despertar admiração ou inveja."⁴⁷

Bem, é contra tudo isso que a escola precisa trabalhar e a favor de uma perspectiva de sentido existencial, que só pode ser vivenciada na troca com o outro.

Educar, nessa direção, é oportunizar a descoberta de que o mundo pode ser diferente porque aqui estamos, porque somos capazes de produzir utopias, porque, mais do que discursos, somos habilitados a sonhar juntos e trabalhar juntos por isso.

Um bom sintoma de uma educação de verdade é a constituição, nos educandos, da consciência de possibilidades, de autoria, de força irresistível do *mutirão*.

Por aí passa não somente nossa transformação pessoal, nossa ressignificação como sujeitos dignos, mas também o desenvolvimento de nosso país, a constituição tão próxima e ao mesmo tempo tão ignorada, como possibilidade, de uma sociedade de bem-estar para todos.

⁴⁷ Rojas, Henrique. *El Hombre Light*, Ediciones Temas de Hoy, Buenos Aires, 1996.

O QUE ANDAM FAZENDO NOSSOS EDUCANDOS?

Quantos dos nossos alunos e ex-alunos estão exercendo seu *poder de autoria*? Quantos são inventivos e empreendedores? Quantos exercitam a solidariedade em suas vidas cotidianas? Quantos foram capazes de descobrir que a forma suprema de sentirem-se felizes é perceberem que não estão sozinhos e fazerem algo pela felicidade de todos? Quantos estão praticando tudo isso em trabalhos gratuitos, voluntários, onde o gozo de colaborar e construir uma nação justa é o melhor salário, que só pode ser pago pelo próprio sentido da existência? Quantos perceberam o valor da articulação para mudar o planeta e estão participando de Organizações ecológicas, pacifistas, de direitos humanos, de grêmios estudantis, de diretórios acadêmicos, de grupos espirituais, de partidos políticos (por que não?), de movimentos pela saúde pública, de ações educativas, de missões?

É claro que precisamos habilitá-los para a competência também em relação ao vestibular. Devíamos envergonhar-nos, contudo, quando "medimos" a qualidade de uma escola apenas por isso! É assumir o quanto somos mediocres e pobres espiritualmente!

George Bernard Shaw dizia que "o homem razoável se adapta ao mundo. Aquele que não é razoável persiste em querer adaptar o mundo a si próprio. Por isso, qualquer progresso depende do homem não razoável".

Quando buscamos um sentido para a educação talvez devêssemos lembrar de Shaw e perguntar-nos se estamos trabalhando pela passividade, para produzir indivíduos que se escondem, temerosos, nas reentrâncias das patas do sistema, gente comum e razoável, ou amantes da vida, aventureiros do saber, pessoas positivamente inconformadas, homens e mulheres não razoáveis, com coragem e "loucura" suficientes para pensar e fazer o mundo diferente do que é.

Bibliografia

- Erwin Schrodinger, apud Goleman, Daniel. *Mentiras Essenciais, Verdades Simples*, Editora Rocco, 1997.
- Frankl, Viktor. *Psicoterapia e Sentido da Vida*, Editora Quadrante, São Paulo, 1973.
- Folha de São Paulo, 29/09/96, Caderno "Mais", pág. 5.
- Landes, David S. *A Riqueza e a Pobreza das Nações*, Editora Campus, 1998.
- Putnam, Robert. *Comunidade e Democracia*, Fundação Getúlio Vargas Editora, Rio de Janeiro, 1996.
- Freire, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*, Cortez Editora, São Paulo, 1991.
- Ilich, Ivan. *Sociedade sem Escolas*, Editora Vozes, Petrópolis, 1973.
- Raimer, Everett. *A Escola Está Morta*, Editora Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1983.
- Neill, A. S. *Liberdade Sem Medo*, IBRASA, São Paulo, 1980.
- McLaren, Peter. in prefácio, Giroux, Henry. *Os Professores como Intelectuais*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.
- Apple, Michael. *Educação e Poder*, Artes Médicas Porto Alegre, 1989.
- Giroux, Henry. *Os Professores como Intelectuais*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.
- Beauvoir, Simone. *O Pensamento da Direita Hoje*, Editora Paz e Terra, 1991.
- Kemmis, Stephen. *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Ediciones Morata S. A., Madrid, 1988.
- Eagleton, Terry. *As Ilusões do Pós-Modernismo*, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro 1998.
- Barcellos, Ferreira, Balestreri e outros. *Educando para a Cidadania – Os Direitos Humanos no Currículo Escolar*, Edições da Anistia Internacional, Gráfica e Editora Pallotti, Porto Alegre, 1992.
- Gadotti, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*, Editora Ática, São Paulo, 1994.
- Freinet, Constantin. *Pedagogia do Bom Senso*, Editora Martins Fontes, São Paulo, 1991.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1985.
- Barylko, Jaime. *El Aprendizaje de la Libertad*, EMECÉ Editores, Buenos Aires, 1997.
- Popkewitz, Thomas S. *Reforma Educacional*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

