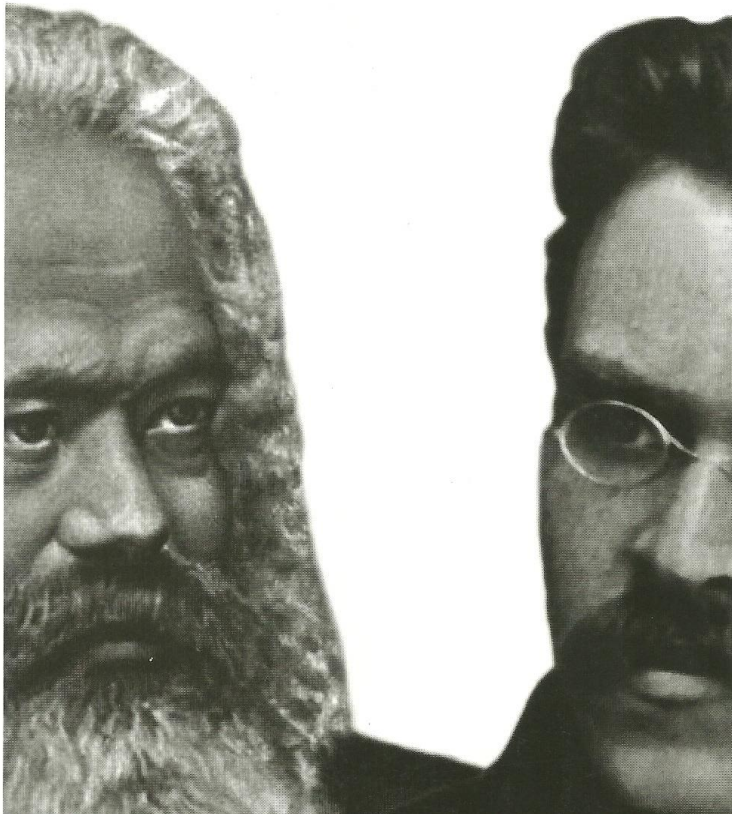


Sérgio Pereira da Silva

FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO:
ENTRE O OTIMISMO E O PESSIMISMO PEDAGÓGICO



FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO:
ENTRE O OTIMISMO E O PESSIMISMO PEDAGÓGICO



Universidade Federal de Goiás

UFG

Reitor

Edward Madureira Brasil

Vice-Reitor

Eriberto Francisco Bevilaqua Marin

Diretor do CAC/UFG

Manoel Rodrigues Chaves

Coordenadora do Departamento Editorial CAC/UFG

Regma Maria dos Santos

Conselho Editorial

Antônio Fernandes Junior, Cleves Mesquita Vaz, Eliane Aparecida Justino

Gleyce Alves Machado, Ivânia Vera, Maria Aparecida Lopes Rossi, Nádia Campos Pereira,

Regma Maria dos Santos, Thiago Jabur Bittar

Sérgio Pereira da Silva

FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO:
ENTRE O OTIMISMO E O PESSIMISMO PEDAGÓGICO



Sumário

- 7 Prefácio: “Sobre Vida, Filosofia e Educação”
- 13 Introdução

- 31 I. Momento marxista: O OTIMISMO PEDAGÓGICO
- 33 Educação e educação escolar: da amplitude à especificidade
- 47 O homem, o conhecimento e o pensamento pedagógico
- 63 O prazer na vida e na escola: onilateralidade, civilização e autonomia
- 79 Teoria *versus* prática: a perspectiva da epistemologia e a do currículo

- 95 II. Momento nietzschianista: O PESSIMISMO PEDAGÓGICO
- 97 Agonia do academicismo
- 129 Blasfêmias
- 153 Referências

Sobre Vida, Filosofia e Educação

TODO TEXTO é UMA PROPOSTA DE cognição. Como se seu autor dissesse: “Venha comigo olhar das janelas pelas quais observei a vida; será ótimo se essas paisagens lhe parecerem dignas de nota”. Mas o presente livro traz, a mais, a carga existencial de ser uma biografia intelectual. E façamos concessão ao óbvio lembrando que vida é vida, é o que se deu e se está dando, coisa que não está aí para louvarmos ou criticarmos, mas para compreendermos.

Os capítulos deste livro do professor Sérgio evocam, em minha alma admirada, páginas da obra do notável literato e filósofo Albert Camus, intitulada *O homem revoltado*. No primeiro ensaio dessa obra, Camus diz que o homem revoltado é aquele que diz “não”, sem renunciar todavia. É o homem que não concorda com o caminho que se lhe aponta, e dá meia volta, tomando outra via. É quando o pensador em apreço distingue o revoltado – pois que “a consciência nasce com a revolta” – do ressentido, concordando com Max Scheler que abaliza o ressentimento como uma autointoxicação que secreciona pestilência em um recipiente fechado. Como vimos, a revolta é a forte recusa de um caminho em nome de outro.

Os escritos proselitistas e que desejam “fazer cabeças” não são frutíferos. São graves equívocos, anestésiantes ou deslumbradores, que não põem a pensar e a discutir intimamente como o fazem as páginas fortes e ousadas deste livro do professor Sérgio. Esta é obra que desafia o senso crítico do leitor, que o empurra para discordâncias e concordâncias.

O autor apresenta-nos interessantes reflexões acerca de otimismo e pessimismo. Creio que para muitos suas ideias serão uma autêntica surpresa. Este prefaciador há muito desenvolveu certo temor de ambos, do otimismo e do pessimismo, mas preciso dizer, de pronto, que temo muito mais o otimismo pelo que este apresenta, em seus discursos vazios, de alienação e ingenuidade chocantes. De todo modo, como leitor privilegiado dos originais desta obra, não posso deixar de reconhecer a força do presente texto, capaz de abalar a inane situação educacional em que nos encontramos há décadas. Gente pusilânime não haverá de gostar de um livro como este que desnuda aspectos lamentáveis da inspiração filosófica que tem sustentado nossa constante crise na educação, e que apresenta um pensamento inspirado em Nietzsche como um novo caminho.

O pensador alemão Jurgen Moltmann propõe que reflitamos acerca de duas categorias por ele denominadas Experiência e Esperança. Experiência abarcando o vivido no passado e o que vivenciamos no presente; algo que, em determinadas circunstâncias, deveremos negar e contestar. O que, no entanto, não deve anular a esperança, na medida em que reconheçamos ter tentado muitas alternativas, mas também na certeza de que não tenhamos tentado *todas* as alternativas – em todo âmbito e também no campo da educação. Certamente o futuro está prenhe de possíveis concretos *ainda não* buscados com tenacidade. Sem nenhuma dúvida, um dos mais terríveis obstáculos no caminho para os possíveis concretos inalcançados tem sido o conformismo otimista tão adequadamente criticado pelo autor deste livro. No entanto, o aparente paradoxo por ele chamado de “pessimismo esperançoso”, acredito que possa receber o nome limpo de simplesmente “esperança”.

Otimismo e pessimismo, vejo serem ideologias que se põem, ambas, a serviço dos poderes discricionários. São manobráveis os otimistas porque tudo enxergam com lentes róseas; são também manipuláveis os pessimistas,

porque estão descritos de tudo e encruzam os braços. Mas, os “pessimistas esperançosos”, ou simplesmente esperançosos, desses os poderes discricionários têm pavor.

Respeitar o presente livro não é fazer-lhe uma apresentação *a la manière de* mestre de cerimônia. Entendo que respeitá-lo é comentar suas ideias, olhando com humana compreensão para as fases vividas pelo seu autor. Seu discurso acerca do momento marxista é denso e forte, como quando na Introdução o professor Sérgio faz aproximações entre marxismo e cristianismo como religiões. Não vejo neste texto a pretensão ou a arrogância de descartar o pensamento marxiano; nele encontro hábil descrição de um momento superado pelo profissional da filosofia da educação.

Todavia, a parte desta obra que exigiu mais ousadia do professor Sérgio foi a do momento nietzschianista, porque o texto que põe mais perigos é sempre o do neoconverso. Mas deixem-me cuidar desse último termo composto. Quando aqui uso o termo “neoconverso”, não me passa pela cabeça que o autor tenha conhecido o pensamento de Nietzsche no mês passado ou no ano passado. Conheço a inteligência e a probidade do professor Sérgio. Assim, uso o vocábulo “neoconverso” muito mais no sentido de um estado de espírito que, por seus próprios entusiasmos, torna o caminho escorregadio. Achei uma delícia as suas “blasfêmias”, principalmente pela criação de um personagem e de um texto ficcionais que tornaram mais plásticas e coloridas suas reflexões finais.

Divergências? Tenho várias em relação a esta obra. Mas como não tenho hábito de supervalorizar minhas divergências, prefiro destacar as muitas qualidades de um livro (que são do seu autor), como a simples, mas eficaz, “arquitetura” dos capítulos, a precisão e correção da escritura até nos momentos de arroubos interpretativos e – acima de tudo – a ousadia calculada e, por isso, sempre destemida do autor. Escrito que, dotado de movimento e capacidade de mobilização, mostra-se culto sem esnobismos eruditivos.

Na nota de número 2, da Introdução, o professor Sérgio escreve: “Muitas manifestações cristãs, atualmente, não são românticas, tampouco alienadas. Diríamos que essas manifestações já incorporam as críticas nietzschianas e marxianas, sobretudo”. Tal passagem levou-me a rememorar episódio muito significativo para mim que creio poder resumir aqui. Um notável teólogo da

Universidade de Princeton, que, para minha grande surpresa, falava fluentemente nosso idioma – após impactante conferência teológico-religiosa para grande auditório na cidade em que vivo (Campinas, SP) – recebeu no camarim um jovem que desejava falar-lhe. O rapaz, cumprimentando o orador, agradeceu-lhe a conferência, acrescentando que queria partilhar com o conferencista aquele momento de sua vida (do jovem), em suas palavras: “Momento de intensa comunhão com Jesus e extraordinária paz”.

O teólogo (Dr. Richard Shall) agradeceu a amabilidade do jovem de vir até o camarim cumprimentá-lo, mas observou olhando no fundo os olhos do rapaz: “Fique atento, peço-lhe. Alguma coisa deve estar errada. Pois o cristão, meu jovem, é profundamente angustiado com os sofrimentos que há no mundo, com as diferenças sociais, as exclusões e outras desventuras. Prossiga em suas buscas. Mas saiba: o cristão é inevitavelmente angustiado!” Veja-se a justeza da anotação de rodapé do autor.

Penso que livro bom é aquele que suscita em nós forte vontade de conversar longamente com seu escritor. Pois, neste momento, alimento a esperança de conversar com o professor Sérgio. Segundo minha avaliação muito simples, não creio que esta seja uma obra que deverá atravessar o esmagador silêncio das indiferenças do meio educacional. É um escrito para arredar pessoas de alguma sensibilidade dos tais “recantos almofadados” reiteradamente apontados por Sérgio.

Este autor é ainda muito moço e, pelo que lemos nas páginas destes capítulos, tem a generosidade de expor-nos parte importante de sua trajetória profissional. Estive uma única vez com o professor Sérgio e me impressionaram seus olhos atentos e sua inquietude. Embora ainda haja muito para caminhar para um intelectual jovem, vejo-o, na medida em que se configura como “o homem revoltado” de Albert Camus, renovando esperanças em nosso panorama de discussões pedagógicas.

Demorei-me lendo, parte por parte, esta obra do professor Sérgio. Muitas vezes vibrei com suas páginas, outras tantas briguei em silêncio com suas interpretações. Mas é exato por essas razões que apresento este livro, aconselhando vivamente a sua leitura. Repito não ser obra para confortar ou amaciar, mas para despertar um meio modorrento como o educacional deste nosso país.

Aqui me detenho. Apresentação demasiado palavrosa dá quase sempre impressão de que o prefaciador está “pegando uma carona” em realização alheia. Verdadeiramente honrado com o convite do autor para que apresentasse seu amplo trabalho, desejo que os leitores também leiam este competente livro, maravilhando-se com o estilista e discutindo suas posições e ideias.

Regis de Moraes, Ph. D
Professor titular aposentado da Unicamp
Campinas, novembro de 2010

Introdução

ESCREVER UMA OBRA QUE FALA DE *otimismo* e de *pessimismo* pedagógico se configura um desafio excitante. Além de revisitarmos nossa história e nosso trajeto de educador, pensador e cidadão, somos desafiados a analisar esses substantivos que, quando relacionados à ação pedagógica, têm sido reféns de “clichês”, de preconceitos e de incompreensões.

Com mais critério percebemos que: para com alguns autores e para com suas lutas, conhecidos como *pessimistas*, não lhes são justas as alcunhas pejorativas: “imobilizados”, “vencidos”, “passivos” etc. Do mesmo modo, para com outros autores e para com suas outras lutas, caracterizados como “otimistas”, os reiterados elogios “ativos” e “revolucionários” podem ser apenas apologia política.

O *politicamente correto*, julgando-se “vanguarda” e “evoluído”, no entanto apegado à vernacularidade da linguagem, pode ser o que há de mais reacionário. Por outro lado, o atual *politicamente incorreto* poderá ser revisto por um filósofo do futuro, neste ou no próximo século, e revelar surpresas hoje inimagináveis, quiçá legitimar essa “transvaloração” como o que de mais probo se fez nesses tempos “contemporâneos”.

Desse modo, queremos sensibilizar sobretudo os profissionais do ensino para o fato de que os dualismos, as dicotomias, os rótulos, as negações simplistas, a descontinuidade, as obviedades, na História do Pensamento Ocidental e do Pensamento Pedagógico Brasileiro, sempre ensinaram incorreções hermenêuticas. E estas incorreções têm sido responsáveis por inadequadas práticas de ensino, equivocadas ações político-pedagógicas ou gestões educacionais ineficazes.

Nesta introdução, dentre essas muitas “incorreções hermenêuticas”, queremos refletir sobre o *otimismo* e o *pessimismo*, reflexão que consideramos fundamental para a compreensão das diversas culturas que compõem o Ocidente desde os tempos homéricos até os dias atuais. Esperamos que essa reflexão proporcione um entendimento mais elaborado da organização didática, epistemológica e política dos temas e capítulos deste livro.

Pessimismo e *otimismo* – cujos sentidos filosóficos originais remontam, respectivamente, à Grécia trágica, o primeiro e, à Grécia socrático-platônica, o segundo – são atual e comumente associados ao *bem* e ao *mal*. Quem, em são juízo (e a partir da semântica relativa a ambos, que nos é contemporânea), não se arvora o dever de ser otimista, de ter um ideal, uma utopia, um sonho? Do mesmo modo, quem não considera o panorama do otimismo um trunfo e uma conquista humana se comparada às imobilizantes probabilidades que o senso comum atribui ao pessimismo?

De um modo geral, as pessoas entendem que o otimismo é uma disposição e uma perspectiva da vida estimulante e ativa, assim como, no sentido oposto, o pessimismo sugere uma disposição e uma perspectiva paralisante e passiva.

Porém, a questão é mais complexa: ocorre-nos que, fundamentalmente e filosoficamente, o que distingue esses dois termos diz respeito às caracterizações de e à diferença entre o *jeito racional* de ser e o *jeito estético-trágico* de ser.

* * *

O primeiro é um *jeito otimista e teórico*. Tem empenhos altruístas de intervenção nos acontecimentos da vida, acredita na evolução, no progresso e no desenvolvimento linear. Além disso, constrói expedientes lógicos para

justificar tais empenhos e tais crenças. O desejo de progresso e a ênfase na evolução do processo histórico-social, devido às ações intervencionistas que advêm de ambos, proporcionam ao *jeito* racional uma aparência ativa, transformadora e revolucionária.

Outra característica essencial desse primeiro *jeito* nos mostra que, em uma oposição “individual” *versus* “coletivo”, privilegiando-se o trajeto otimista – no qual, na Modernidade, Rousseau (1712-1778) e Marx (1818-1883) têm papéis decisivos –, o *jeito* racional (otimista e teórico) induz as pessoas à convicção de que o coletivo *determina* suas crenças, sua constituição e sua conduta ético-política. Ora, na prática, essa determinação folga, ou libera o individual de responsabilidades no que diz respeito à sua ação na sociedade, mais especificamente à ação pedagógica. Afirma Nietzsche, em *O nascimento da tragédia*:

Todo o mundo moderno está preso na rede da cultura alexandrina e reconhece como ideal o homem teórico, equipado com as mais altas forças cognitivas, que trabalha a serviço da ciência, cujo protótipo e tronco ancestral é Sócrates. (NIETZSCHE, 2006, p. 108-109)

Além dessa compreensão genealógica, queremos enfatizar que o otimismo teórico romantiza a existência humana exatamente porque, ao negar as *contingências* da vida ou seu *vaticínio*, crê que destes os indivíduos podem se esquivar, se permanecerem em um grupo ou em um lugar ideal.¹ Em outras palavras, o otimismo aponta todo *mal* como um desvio civilizatório, resultado de um projeto (lógico!) não cumprido ou desviado, de uma regra (lógica!) desrespeitada. Se educado na *natureza*, ou no lugar onde habitam a virtude, a bondade, a perfeição e a consciência de pertença ao grupo, distantes das imoralidades (exclusão, alienação, acumulação e egoísmo materiais etc.) que a civilização oportuniza, o homem será bom, ético, justo e coerente.

¹ Alguns intelectuais não concordam com essa caracterização, por considerarem o filósofo genebrino como crítico do século das luzes e sensível ao seu tempo e às relações humanas de então. Nossa perspectiva mirou muito mais a apropriação (deturpação?) e os rumos românticos desencadeados pelo pensamento desse filósofo.

Longe desse lugar idealizado, nos espaços *civitas, pólis, cidade, burgo, metrópole etc.*, o homem receberá as marcas da concupiscência, da cobiça e de toda sorte de imoralidades próprias do espaço “urbanizado”.

A negação das “contingências da vida” – mais especificamente do sofrimento, da imoralidade, da imprevisibilidade e da crueldade, presentes nas relações entre os indivíduos em espaços “não ideais” - chegou a tal ponto que o otimista, na sua origem metafísica, revelou-se *crente* ou *convicto* de uma inteligibilidade e de uma cognoscibilidade puras. Comenta Nietzsche:

Em face desse pessimismo prático [pessimismo trágico] é Sócrates o protótipo do otimismo teórico que, na já assimilada fé na scrutabilidade da natureza das coisas, atribui ao saber e ao conhecimento a força de uma medicina universal e percebe no erro o mal em si mesmo. [...] Quem experimentou em si próprio o prazer de um conhecimento socrático e percebe como este procura abarcar, em círculos cada vez mais largos, o mundo inteiro dos fenômenos, não sentirá daí por diante nenhum aguilhão capaz de incitá-lo à existência com maior ímpeto do que o desejo de completar essa conquista e de tecer a rede com firmeza impenetrável. (NIETZSCHE, 2006, p. 94- 95)

A cognoscibilidade pura, pelo seu caráter metafísico, é estranha e resistente à ideia de *erro*, posto que este é *o mal em si mesmo*. Uma perspectiva otimista universal exige uma *asepsia epistemológica* incompatível com o erro contingente à condição humana. Essa cognoscibilidade busca um espírito que consegue despojar-se da imanência (o corpo, o fenômeno aparente etc.) e alçar voos transcendentais nos quais a liberdade otimista e idealizada supõe-se real.

Livre do corpo físico que é controlado pelas seduções e pelas contradições da civilização, dos instintos e da vontade de poder, pela rígida ação de uma moral metafísica, a razão humana poderia se preocupar exclusivamente com as querelas do “mundo das ideias” - Platão (428-348 a.C.), em *Fédon*, que o diga! Em outras palavras, para o otimista metafísico “clássico”, o *logos* e, posteriormente, o *cogito* produziram conceitos, remédios, máquinas, instituições e regras que nos poupariam, nos protegeriam, enfim, nos libertariam daquilo que o otimista mais teme: a trágica, a instintiva, a imprevisível, a material e a fatídica condição humana.

Retornando à genealogia do otimismo, surge-nos que na Grécia “clássica”, por volta do século V a. C, os filósofos atenienses, sobretudo Sócrates (470-399 a.C.) e Platão, buscaram uma verdade não mais mítica, mas lógica, oculta, essencial, perene e não contraditória. Assim o fizeram porque estavam insatisfeitos com as explicações mítico-arentes e incrédulos, ou inseguros diante da condição existencial, prenunciada pelos oráculos e pela dramaturgia de então. Essa “guinada de perspectiva” soa-nos como se perguntassem por que os gregos trágicos se satisfaziam com a vida como ela se revelava; por que não anulavam ou desacreditavam daquele “vaticínio da condição existencial”, não aliviavam a dor onde ela atormentava, não lutavam para minimizar as crueldades da natureza, ou não se preparavam para elas, não procuravam prevenções de doenças, não construíram instrumentos que aliviassem a canseira da existência humana, se o podiam, por meio do conhecimento.

Essas indagações ilustram uma consciência que buscava uma vida feliz, uma organização lógica, justa e harmônica da *pólis* e uma formação (*paidéia*) excelente (*arete*) que promovesse a felicidade individual e social, a conduta ética e o progresso do conhecimento. Sobretudo este, o conhecimento, tornou-se, nesse contexto, um escudo antividua aparente, uma proteção para o indivíduo na lida diária com as intempéries do cotidiano.

Em sendo assim, esse racionalista da nascente filosofia, já com lampejos de romantismo que só se institui plenamente na Modernidade, é tão somente *moralista*: o bem e a felicidade são uma escolha da boa consciência, assim como o mal e a tragicidade o são da má consciência. Ignorada ou desprezada, a condição trágica, como dimensão humana fundamental, continua latejante, não enfrentada, não acolhida, apenas remediada.

E, exatamente por não ser enfrentada, por não ser integrada, a condição trágica faz do romântico um sofredor. Falta-lhe a força plástica e vital curtida e regada no momento do contato com as limitações e com as contradições cotidianas. Nietzsche (1844-1900) foi seguramente quem melhor analisou esse dilema humano. Dói no peito do romântico uma dor incompreensível e, por ser ele alguém ávido por compreensão e felicidade, essa dor se torna angústia, nostalgia e inquietação pungentes. Comenta o filósofo de Röcken:

o ser mais sofredor, o mais pobre em força vital, [seria aquele que teria] maior necessidade de suavidade, de amenidade, de bondade, tanto nos atos como no pensamento e, se possível, de um deus, que seria muito particularmente para os doentes, um “salvador”; seria ele que teria também maior necessidade da lógica, da inteligibilidade abstrata da existência - uma vez que a lógica tranquiliza e encoraja - seria ele a ter, em uma palavra, maior necessidade dos recantos almofadados de onde o receio parece banido e das muralhas do otimismo. (NIETZSCHE, 2008, p. 217)

O recém-nascido racionalista necessitava dos *recantos almofadados* porque não construiu defesas contra a aridez e o desconforto da vida, porque negou as contradições e confiou excessivamente na bondade e na pureza humanas, no poder da lógica e do conhecimento. Em outras palavras, confiou nas promessas do racionalismo originalmente socrático-platônico. Construiu, em torno de si, as muralhas do otimismo as quais a suspeita e a dúvida não conseguiram transpor. Perdeu a coragem e a ousadia que teve em tempos de poemas e de teatro trágicos; viveu uma mentira, tornou-se doente e dependente da força da razão, da lógica, da previsão.

O filósofo de Röcken, ainda jovem, quando publicou seus estudos a respeito do pessimismo e do otimismo na cultura ocidental, foi entusiasta da filosofia de Schopenhauer (1788-1860) e da música de Wagner (1813-1883). Esse entusiasmo salta aos olhos nas obras *Schopenhauer educador* (escrita em 1874) e *O nascimento da tragédia* (escrita em 1872), reflexões nas quais via o ressurgir do espírito trágico-estético. Porém, em 1882, nos temas da maturidade, quando da publicação de *A gaia ciência* (1882), o filósofo de Röcken já fazia uma apreciação diferente tanto de Schopenhauer como do musicista, distanciando-se deles, por percebê-los aquiescentes ao cristianismo.² Via-os, então, nos anos 1880, como “sofredores românticos”, ícones de um fatalismo imobilizante, em oposição aos “sofredores dionisíacos” com os quais passa-

² Muitas manifestações cristãs, atualmente, não são românticas, tampouco alienadas. Diríamos que essas manifestações já incorporam as críticas nietzschianas e marxianas sobretudo. Entretanto, nessa profunda *crise do sentido* que vivemos, ambiente propício para proliferarem o otimismo (ingênuo) e a crescente demanda por religiosidades e misticismos histéricos, líricos e alienantes, não há, em curto prazo, sinais de superação do romantismo.

ra a se identificar, forjados a partir do entendimento da “fatalidade como devir”. Esses dois tipos de “sofredores” são distinguidos e caracterizados ao afirmar que:

para uns o sofrimento provém de uma superabundância de vida; reclamam uma arte dionisíaca, e querem, concreta ou abstrata, uma visão trágica da vida; os outros sofrem, ao contrário, de um empobrecimento dessa vida, pedem à arte e ao conhecimento o repouso, o silêncio, o mar calmo, o esquecimento de si ou, no outro polo, a embriaguez, os frenesis, o abalo e a loucura. À dupla necessidade destes últimos, responde qualquer romantismo nas artes e no conhecimento; foi a ele que responderam - e ainda respondem - Schopenhauer e Wagner, para citar os dois românticos mais famosos e mais expressivos, cujo espírito não foi compreendido por mim. (NIETZSCHE, 2008, p. 217)

Nessa citação, o filósofo assume ter se entusiasmado demasiadamente, na juventude, com o musicista e com Schopenhauer. Reitera que o romantismo é o discurso e a atitude otimista, próprios dos sofredores passivos, daqueles que sofrem de empobrecimento da vida e buscam curar a ferida desta vida através “do repouso, do silêncio, do mar calmo, do esquecimento de si, da embriaguez, da loucura etc.”, ou seja, buscam *recantos almofadados*.

Ainda descrevendo o caráter romântico do otimismo, Nietzsche afirma que este, na cultura ocidental do século XIX, sobretudo a europeia, teve sua origem na filosofia socrático-platônica e encontrou seu apogeu no cristianismo. Em uma explícita alusão aos “recantos almofadados” – onde descansam os crentes que sofrem de empobrecimento de vida, que não ousam acolher a “tragicidade” da existência, pelo contrário, se recolhem ao abrigo da metafísica cristã – esse filósofo (2008, p. 217) fala de Epicuro (341 a.C., - 270 a.C.) como um romântico (ou otimista) visceral: “Foi com a ajuda destas reflexões que vi, pouco a pouco, a personagem de Epicuro desenhar-se como o oposto do pessimista dionisíaco, tal como o ‘cristão’ que não passa, realmente, de uma forma de epicúrio, um romântico visceral, como o outro”.

Como o “romântico visceral” cristão, o marxista se inscreve na lógica do “socratismo popular” e ambos partem do pressuposto comum de que a vida aparente e imediata esconde enganos, males, exploração, injustiças e

pecados. Esses “pecados” precisam ser expiados e as “injustiças” corrigidas para que se atinja o último estágio, com uma verdade transparente e redentora. Seria uma espécie de estágio superior - *reino de Deus*, para o primeiro e *comunismo*, para o segundo - que precisa ser almejado, perseguido e conquistado. São concepções que projetam um futuro melhor, mais humano, livre da exploração e da luta entre as classes sociais.

Uma das expressões do otimismo pedagógico, com o qual lidamos na educação brasileira, a partir do século XX, é a *pedagogia marxista* que, no nosso entender, por mais paradoxal que pareça - porque na sua essência o marxismo é ateu - tem fortes ranços da religiosidade cristã. Controlada e limitada por uma grande “metanarrativa”,³ essa pedagogia compreende a educação como uma *superestrutura* determinada pelas contradições do *modo de produção*. Então, e só então, uma vez superadas essas contradições, a verdadeira educação – justa, democrática e redentora, livre da *ideologia pedagógica da classe dominante* – poderá ser implementada. Em sendo a ideologia, na perspectiva marxista, o “falseamento da realidade”, inclusive da *realidade pedagógica*, alguma *verdade objetiva* é pressuposta e esta, seguramente, tem o sentido e a aquiescência da classe revolucionária.

Genericamente, essa metanarrativa, o marxismo na educação, induz o profissional do ensino à suspeita e à busca de verdades que foram, respectivamente, disseminadas como verdades pedagógicas universais, ou ocultadas pela *ideologia pedagógica* das classes dominantes. Induz, ainda, esse profissional a desenvolver proposições otimistas e implementar ações que visem à transformação da realidade educacional, minimizem o “sofrimento” próprio do processo cognitivo, corrijam injustiças curriculares e promovam a inclusão educacional.

Neste livro, no primeiro momento, em uma perspectiva marxista, analisaremos, através de quatro capítulos, a especificidade da ação pedagógica para separá-la de ilusões e mendacidades; caracterizaremos os diferentes

³ Na filosofia e na teoria da cultura, “metanarrativa” é um discurso de nível superior (“meta” é um prefixo de origem grega que significa “para além de”) que tem a pretensão de organizar uma *totalidade hermenêutica*, explicar todo o conhecimento existente ou representar uma verdade absoluta sobre o universo. Via de regra, tende à ortodoxia e à autojustificação.

perfis de homem (produzidos por determinados modos de produção); buscaremos a compreensão do que é uma ação autônoma ou alienada e, finalizando o primeiro momento, espreitaremos uma epistemologia que desvele o processo de exclusão e o currículo oculto, dentre outras temáticas. Foi nosso momento idealista e romântico!

Atualmente, quando olhamos esse trajeto do nosso “momento marxista”, vemos que, nas pegadas das pedagogias cristãs, a marxista utiliza essas “proposições otimistas” em prol da redenção social e política das classes desfavorecidas pela lógica excludente do modo de produção capitalista. Vemos, ainda, no primeiro momento, “o otimismo pedagógico”, uma pedagogia redentora, necessariamente salvacionista, e cremos que seu compromisso político (se abraçado com excessivo, ou exclusivo empenho moral) pode resvalar para o idealismo romântico, ao tentar firmar alteridades, definir perfis e identidades, caracterizar condutas e desvelar/suspeitar de intenções ocultas da ação pedagógica. Esses “desvios”, e outros, serão temáticas que constituirão o segundo momento.

O leitor, nos capítulos que constituem o momento otimista, precisa ter uma *tolerância hermenêutica* imprescindível para não incorrer em expectativas anacrônicas ou indevidas. Alguns *apuds*, citações indiretas, e algumas análises superficiais se inscrevem no conjunto das limitações desses textos, escritos nas décadas de 1980 e 1990, quando ainda éramos jovens, otimistas e cativos dos clichês e das ideologias hegemônicas na época. Nossa decisão - por não atualizar esses textos, por manter os originais - visou tão somente à intenção de realçar a diferença entre os dois estilos, as duas hermenêuticas, enfim, a ruptura.

* * *

O segundo *jeito* é explicitamente trágico – estranho e oposto ao *jeito* racional descrito nos parágrafos anteriores – e dele advêm duas atitudes “pessimistas”: a *imobilizante*, nos moldes do pessimismo de Schopenhauer e Wagner, como já dissemos; e a *ativa, dionisíaca*, no viés nietzschiano. Cremos que o *fatalismo*, da primeira atitude, em oposição à *consciência da fatalidade como dever*, da segunda, é o responsável pelo preconceito e pelo expressivo ranço pejorativo que o senso comum, inclusive o senso comum acadêmico - pasmem, existe! - identificou, e tem mantido, a palavra “pessimismo”.

Na segunda parte deste livro, a que chamamos de “momento nietzschianista”, o leitor vai se deparar com o pessimismo dionisíaco do Nietzsche adulto, influenciando nossas análises nietzschianistas, igualmente adultas, sem tantos arroubos juvenis mais comuns no primeiro “momento”. Esperamos que a distinção e a caracterização do pessimismo desse filósofo possam contribuir para a questão: Seria possível o paradoxo de um pessimismo otimista ou de um otimismo pessimista?

No sentido de responder a esta última questão e buscando caracterizar o *jeito* trágico de ser, queremos mostrar a crítica de Nietzsche às pretensões dos racionalistas, em relação ao poder do conhecimento (1983, p. 45): “Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da ‘história universal’”.

Soberbo, porque o conhecimento e o entendimento humano, nos vieses altruísta, evolucionista e coletivista, são superestimados e conferem à razão um poder que ela não detém; mentiroso, porque o conhecimento da mecânica e da origem dos fenômenos, além de ser refém do *perspectivismo*,⁴ não teve, e não terá nunca, o poder de propiciar ajuda ou interferência mágicas, transcendentais ou imanentes. Além disso, essa “mentira” mantém o otimista, que busca *recantos al-mofadados*, na esperança de um apoio, de uma indicação ou de um milagre em vez de enfrentar o sofrimento, a dor e as adversidades, inerentes à aventura humana, crescendo e se fortalecendo com eles.

O pessimismo dionisíaco, ativo e viril, fortalecido pela “atitude” de enfrentamento, descrita no final do parágrafo anterior, não objetiva uma existência exclusivamente feliz, não é cerceado pela ambição dos projetos e não tem a esperança de que a razão pode, e deve, controlar os instintos inauditos

⁴ Perspectivismo (cf. Losurdo, 2009) é um conceito epistemológico, segundo o qual a percepção e o pensamento têm um lugar determinado (“Todo ponto de vista é a vista de um ponto”). Originalmente intuído por Leibniz, o perspectivismo foi enfatizado e estruturado por Nietzsche, quem o diferenciou de objetivismo e relativismo. Crê-se que, como o objetivismo, há uma única realidade, porém cada pessoa, subjetivamente, a vê; crê-se, como o relativismo, na pluralidade de visões, entretanto, não se crê que esta pluralidade enseja diferentes realidades.

e esquivar o indivíduo da dor ou do sofrimento próprios da existência humana, como fatalidade comumente chamada de “destino”.

Indiferente à “felicidade racional”, o pessimista, na perspectiva nietzschiana, jamais utilizaria a lógica como um escudo de proteção. Pelo contrário, ele acreditaria que as adversidades, como fatalidade necessária e inerente à aventura da existência humana, temperam o espírito do indivíduo e o fortalecem. O pessimista dionisíaco torna-se, por esse procedimento, seguro o suficiente a ponto de negligenciar a cautela, dispensar a precaução e lançar-se, com ousadia, nos braços da imprevisibilidade, da indeterminação e do inesperado. Por isso, quando nos referimos à “fatalidade” temos em mente uma “fatalidade como devir”. Só então, se acolhida e superada essa fatalidade, e não por outro caminho ou em outra circunstância, o indivíduo pode experimentar uma felicidade extraordinária e fugidia.

Desse modo, o pessimismo dionisíaco não é aquela disposição que vê só o lado obscuro, aquela perspectiva imobilizante, catastrófica da vida humana, imersa na lamentação e na autopiedade como genericamente se diz. Caracterizá-lo dessa maneira é uma estratégia do otimista que se recusa olhar a vida de frente, amar o necessário, integrar, com jovialidade, o que não é amável e, em função dessa recusa, denigre quem o faz.

Aquele pessimista, como um indivíduo dionisíaco e mais “abundante de vida”, ousa ver o terrível e o problemático, além de admirar a destruição, decomposição e a transformação - puro *devir*! Segundo Nietzsche, “nele [no pessimista dionisíaco], o mau, o insensato e o feio aparecem como que permitidos, em consequência de um excedente de forças geradoras, fecundantes, que de cada deserto está ainda em condição de criar uma exuberante terra frutífera”.

Portanto, se o sofrimento advém de uma superexposição (ousadia), resultante de uma superabundância de vida do pessimista, e de um excedente de força geradora, só esse “sofredor dionisíaco” pode realmente forjar uma estratégia de enfrentamento dos impasses e intempéries da vida. Só ele tem força “plástica” e força “fecundante” capazes de se familiarizar com a dor, acolhê-la como algo *necessário* e, com ela, manter coexistência ou, por conhecer suas entranhas, só ele pode realmente enfrentá-la quando necessário. Em outros termos, por estar exposto e em real contato com a vida como

ela é, o pessimista dionisíaco tem dela uma real perspectiva e (em função da alteridade desse olhar) mais efetivas condições de ação transformadora, quando há o que possa ser transformado.

O filósofo de Röcken encontrou no caráter dionisíaco o jeito mítico, estético e trágico de ser. Viu neste a mais genuína, e integrada, expressão da nossa condição humana e defendeu a proposição de que a decadência do pensamento ocidental iniciou-se quando o poema e o teatro (a tragédia) da Grécia clássica deram lugar ao argumento e à disputa da lógica.

Leituras de Homero (que viveu próximo ao ano 850 a.C), de Sófocles (497-406 a.C), ou de outros escritores e dramaturgos gregos nos proporcionam contato com um *estilo* ou com uma *singularidade* que soam estranhos aos amantes da mecânica e da racionalidade otimista. Nesses textos trágicos, as metáforas mostram que os personagens estéticos não são precavidos; são pura intensidade e são vítimas da inveja, da cobiça, enfim, da própria dinâmica da vida na sua imanência. Os textos são ricos em superlativos e em afirmações de valores: a pequenez se reveste de grandeza titânica; a “vulcanicidade” dos instintos humanos é cultivada pelos homens e pelos deuses, como vigor que excita a disposição bélica e a sensual, imprescindíveis aos guerreiros e aos amantes; os defeitos e as virtudes humanas se manifestam nos deuses e esses interferem no cotidiano humano, com motivações humanas. Enfim, a honra! Esta amarra a especificidade do homem e da mulher estético-dionisíacos em torno de um projeto cultural, social e político *sui generis*.

As metáforas evidenciam, ainda, a vida em uma reverência à fatalidade, ao destino. Se nos parece uma lamentação, não o é na sua genuína manifestação, pois, como dissemos da “fatalidade como devir”, não há nesse gênero trágico a perspectiva de tragicidade que nos é contemporânea. Integrados à cosmologia do povo helênico, algo *grande* se sobrepõe a algo *pequeno* e a força vence a fragilidade em resposta aos apelos da honra e dos costumes. Tanta vida sorvida no limite, ou para além dele, provê resistência e força incomuns a esses indivíduos.

O pessimismo dionisíaco é a essência desse jeito estético-trágico de ser e se contrapõe ao otimismo que o sucederá a partir do século V e IV a. C. Nietzsche viu nesses textos antigos a grandeza, enquanto outros filósofos viram

irracionalidade; notou a beleza onde se percebeu obscuridade; e contemplou o “ultra-homem” em personagens míticos aos quais eram associadas destempe- rança, ilogicidade, irracionalidade e superficialidade, o que aqui tem o sentido de apego ao aparente. Viu, sobretudo, a subjetividade estética, por volta do século V a. C, ser atropelada por outra, “decadente” (racional e otimista) que se arvorou epistemologicamente mais evoluída, possuidora de ferramentas lógico-inquisitórias mais elaboradas. Essa outra subjetividade produziu, na realidade, tão somente dependência, fragilidade, suspeita e arrogância, coexis- tindo com “avanço” técnico, “desenvolvimento” dos expedientes e instrumen- tos materiais mantenedores e estimuladores dessa fragilidade.

Inversões ou inflexões que exaltam valores “pequenos” e denigrem, ou ignoram, valores “grandes ou nobres” são, na perspectiva nietzschiana, um ato “ressentido”, uma vingança dos “menores” da cultura que se consolida e, dentre outras estratégias, rotula de “profundo” (por valorizar positivamente a *profundidade*) o homem “sábio-racional”.

O ressentimento opõe ao homem criterioso e racional o homem mítico-trágico, caracterizando-o de superficial e considerando a “superficiali- dade” (perspectiva do aparente, daquilo que se revela imediatamente) como algo menor, sem consistência, ruim. Tão depreciativa qualificação advém do fato de que o jeito estético-trágico de ser dá liberdade aos instintos, não memoriza, não “aprofunda”, não racionaliza, não procura a verdade oculta ou essencial, e mantém-se no limite e no risco da existência aparente. O ressentido, ao desprezar a percepção aparente e valorizar a profunda/oculta, denigre o trágico e louva o racional.

Na luta contra o ressentimento, há os que percebem a dança como a metáfora maior do *jeito* trágico e pessimista de ser, que é, por excelência, a expressão do inaudito, da alegria. Por isso, dizemos que esses gregos arcaicos, dionisíacos, souberam dançar a dança da vida porque, afinal, só se dança – e só se vive – verdadeiramente sem as rédeas do otimismo, porque ele não nos proporciona a compreensão e a experiência da vida como ela é. Além disso, o clima de alegria e irreverência, de celebração e de afirmação da vida, próprio do jeito estético de ser, não deixa dúvidas de que o pessimismo dessa cultura trágico-estética não é apático, nem imobilizante, nem reativo, mas ativo.

Uma pedagogia inspirada naquelas inversões ou inflexões de valores é, necessariamente, uma *pedagogia do ressentimento* que – pelo seu instrumental didático, pelas suas referências, concepções e projetos e, sobretudo, pela suas práticas de ensino e aprendizagem, conforme estão descritos no subcapítulo 2.1.1 – se inscreve na lógica de uma pedagogia reativa, não original nem criativa, ou seja, uma pedagogia otimista e idealista.

Em nosso texto (SILVA, 2007), encontramos uma última ilustração do caráter ativo do pessimismo dionisíaco e do *jeito* pusilânime do otimismo racional. Na oportunidade, chamamos atenção para a busca do *conforto metafísico* e para a resistência otimista-racional ao cotidiano e às “pequenas ações da vida doméstica” e, novamente, vislumbramos aqueles “recantos almofadados:

em *O nascimento da tragédia*, (Nietzsche) afirma que na sua origem, sobretudo com o racionalismo introduzido por Sócrates, a filosofia significou um conforto metafísico de homens que negam a vida real, pela esperança ingênua de uma vida idealizada que jamais será. Em outras palavras, nesta perspectiva, Sócrates, na *agorá*, não enfatizava a vida aparente, pelo contrário, a considerava uma percepção menor face à vida que a alma percebeu no Mundo Inteligível. Ou seja, esquivava-se ou emancipava-se das “pequenas” ações da vida doméstica, imprevistas e inauditas. (SILVA, 2007, p. 16-17)

Essa emancipação da vida cotidiana, ou “doméstica”, simboliza a negação do aparente, do acontecimento ordinário, ou seja, a negação da ousadia e da *vontade de potência*.⁵ Esta vontade é uma intuição nietzschiana que evidencia o desejo, a inconformidade e o caráter ativo do pessimismo dionisíaco; desqualifica críticas e insinuações de que esse pessimismo induz o indivíduo à apatia e à paralisação de sua vontade de viver.

Nietzsche (1983, p. 23-24) finaliza o primeiro parágrafo de *O nascimento da tragédia* reforçando a crítica a Sócrates e reitera a racionalidade

⁵ Nietzsche denominou de *vontade de potência* aquela motivadora de todos os atos de todos os seres, para o movimento e devir de todas as coisas. Elemento e motivação presentes em toda ação humana: “quero dizer-vos ainda minha palavra da vida e do modo de todo vivente [...] onde encontrei vida, ali encontrei vontade de potência e até mesmo na vontade daquele que serve encontrei vontade de ser senhor” (NIETZSCHE, 2002, p.96). Ora, negar a “vontade de potência” é negar a vida, é calar o desejo de vida.

como “potência perigosa que solapa a vida”, como profundidade que desumaniza e enfraquece. Ser verdadeiramente forte é viver esteticamente e acolher a vida tal qual ela é, com muita *vontade de viver*. Esse acolhimento ou aceitação é talvez a maior de todas as guerras às quais todo humano é desafiado. Comenta Nietzsche (2005, p. 65): “Eu prometo uma era trágica: a arte suprema de dizer *sim* à vida; a tragédia renascerá quando a humanidade tiver atrás de si a consciência das mais duras, porém mais necessárias guerras, sem sofrer com isso”.

O pessimismo pedagógico, referência teórica do segundo momento desse livro, tenta revelar as artimanhas, inconscientes ou não, do otimismo pedagógico: falar dos arroubos políticos e discursivos que têm “o fim em si mesmos”; suspeitar do “altruísmo” das *pedagogias da facilitação e do ressentimento*, responsáveis por concepções e práticas “pedagógicas” complacentes, facilitadoras e compensatórias, dentre outras.

O pessimismo pedagógico revela, ainda, que o crepúsculo dos ídolos, dos modismos e dos “clichês” (obviedades) é condição de possibilidade para o crescimento intelectual e humano. Aponta e alerta para os sintomas de niilismo na educação escolar e em outros espaços sociais; recuperar a pertinência e a eficácia da *autoridade* pedagógica, o professor e o projeto escolar, em tempos nos quais a *autoridade* tem sido confundida com *autoritarismo*; clamar por uma *Sociedade* e por um *Estado* que não confundam democracia com ausência de regras e limites.

Finalizando, alguns esclarecimentos se fazem imprescindíveis. Relativamente ao primeiro, cremos que alguém pode estar se perguntando o porquê de não utilizarmos a expressão “nietzschiano” para caracterizar o segundo momento. Respondemos que isso ocorre porque optamos pela orientação da Academia Brasileira de Letras que indica os termos *nietzschista*, *nietzschianista* e *nietzschiano* para adjetivarmos ideias relativas ao filósofo alemão. Ora, se partimos do pressuposto de que *nietzschiana* é a perspectiva do próprio Nietzsche, a nossa, quando inspirada por este filósofo, e mantendo o distanciamento hermenêutico exigido por ele, como próprio de um *espírito livre*, deve ser caracterizada como *nietzschista* ou *nietzschianista*. Nesta obra, escolhemos o termo *nietzschianista*, que, esperamos, revele o quanto nossa

perspectiva, na sua singularidade, é sensibilizada *pelo*, mas não rendida *ao* pensamento nietzschiano.

Em relação ao segundo, supomos que o leitor deve estar se perguntando, também, sobre o porquê dessa “ruptura” epistemológica, política e existencial que o autor produziu, emancipando-se da perspectiva marxiana e enamorando-se da perspectiva nietzschiana, sobretudo o porquê de uma ruptura em direção a um filósofo tão “pessimista” e “reacionário”.

Argumentamos que as reflexões sobre o *otimismo* e o *pessimismo* respondem, em parte, a essa *pergunta*. No sentido de reforçar a resposta a essa suposta pergunta do leitor, ocorre-nos ser relevante ressaltar que o amadurecimento de um intelectual ou de um profissional deve oportunizar uma relação menos ingênua e menos subserviente destes para com um referencial teórico-ideológico. Primeiro porque hoje, depois dos críticos da metafísica, avaliamos que a totalidade hermenêutica de um objeto, de um fato ou de uma ação não pode mais ser exaurida, na sua complexidade, por um referencial teórico, ou por uma perspectiva *em bloco*.

Essa nossa avaliação nos deixa mais *confortáveis*, *menos constrangidos*, quando nos deparamos, por exemplo, com algumas “blasfêmias” (expressão aprofundada numa seção do capítulo 2) nietzschianas as quais, acreditamos, caracterizam aqueles arroubos ou êxtases discursivos de Nietzsche, que não têm *fins em si mesmos* ou nessa sua primeira manifestação estética.

Nosso *conforto* advém, ainda, do entendimento de que a genialidade de algumas intuições não pode ser ofuscada pela circunstante experiência existencial do pensador que as produz e, muitas vezes, o faz “blasfemar”, porque a blasfêmia é tão somente um discurso no qual o exagero é uma estratégia didática, e catártica, do discursista.

Essa é a *consciência possível* na nossa atual circunstância histórica. Quiçá, amanhã, não percebamos, como ultraje do filósofo de Röcken, algumas de suas afirmações contundentes que hoje nos ruborizam.

O terceiro esclarecimento pretende informar o leitor de que os capítulos dessa obra foram, outrora e originalmente, textos didáticos que produzimos para serem utilizados em sala de aula, comunicações proferidas em eventos científicos e artigos de jornais e de revistas hoje esgotados. Esses

textos estão, aqui, reformulados e adequados aos estilos biográfico e acadêmico, com a preocupação de não perderem a semântica e as motivações originais; ou seja, não foram refeitos, ou pretensamente “atualizados”, justamente para ficarem evidentes as rupturas e os diferentes estilos discursivos. Desse modo, o leitor encontrará nos primeiros capítulos, expressões e limitações discursivas ou interpretativas, inerentes a um jovem intelectual, para as quais reiteramos nosso pedido de compreensão e tolerância.

O penúltimo esclarecimento diz respeito à divisão do segundo momento em dois capítulos: Agonia do academicismo e Blasfêmias. Em uma das muitas leituras deste livro identificamos três estilos redacionais: o primeiro, marxista e teórico; o segundo, nietzschianista, ainda com resquícios teóricos; e o terceiro, nietzschianista, informal, muito próximo dos discursos eruditos de opinião. Os dois últimos estilos levaram-nos à divisão do segundo momento. Queremos demonstrar que todos os estilos redacionais presentes nesta obra ilustram, cronologicamente, as rupturas e variedades discursivas que conquistamos no nosso trajeto intelectual e profissional.

O último esclarecimento objetiva mais diretamente os historiadores da educação brasileira. Estes devem estar confusos com o fato de associarmos o otimismo pedagógico ao marxismo. Nas reflexões e nos compêndios de História da educação brasileira, movimentos como a Escola Nova são conhecidos como períodos de “otimismo pedagógico”, e não são pensamento e ações marxistas. Nesses compêndios, o substantivo “otimismo” não tem a especificidade de sentido que aqui lhe atribuímos. Quando nos referimos à expressão “um otimismo pedagógico”, no nosso livro, nos referimos especificamente ao otimismo marxista.

São três estilos redacionais que perpassam dois momentos. Há, ainda, lampejos de um terceiro momento que está em processo de constituição, ou seja, ainda o vislumbramos indefinido, disforme e genérico. Oxalá essas reflexões possam contribuir para práticas de ensino e para debates pedagógicos sensíveis às questões aqui provocadas, apresentadas e possibilitadas.

Catalão, agosto de 2010

I

MOMENTO MARXISTA: O OTIMISMO PEDAGÓGICO

A produção de ideias, de representações da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar e o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material.

Marx e Engels

Ideologia alemã

Educação e educação escolar: da amplitude à especificidade

EDUCAÇÃO

É difícil encontrar um cidadão que não se sente em apuros, em alguma circunstância, quando perguntado a respeito do que é educação. Não é que seja necessário ou que se exija conhecimento acadêmico para se responder à questão. É que os temas educativos, no cotidiano da vida social, são cada vez menos incentivados.

Absorvido pelo alienante dia a dia das práticas produtivas e dos entretenimentos impostos pelos meios de comunicação de massa, esse cidadão, via de regra, demonstra um compromisso que se limita à tarefa de transportar, conduzir, levar o educando até as instituições educativas. Não foi esta a tarefa dos primeiros pedagogos da história: *conduzir, levar até...?*

Revela-se, assim, um conceito formal e limitado de educação que, infelizmente, é comum entre os cidadãos deste país.

Abbagnano quer definir o termo “educação”:

Em geral, entende-se por esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, isto é, daquelas técnicas de uso, de produção, de comportamento,

mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer as suas necessidades, de proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e de trabalhar em conjunto em uma forma mais ou menos ordenada e pacífica. (ABBAGNANO, 1982, p. 288)

O comentário acima ilustra a função da educação no *locus* produtivo, transmitindo técnicas e conhecimentos na estratégia de subsistência e na transformação da natureza. Mas, como fato social, a educação atinge os espaços: culturais, da arte, da moralidade, da relação com o sagrado, das relações afetivas, enfim, de todo o imaginário coletivo e individual.

Carlos Rodrigues Brandão (1983) enfatiza que não há um único modelo de educação, tampouco, uma forma única; a escola não é uma instituição educativa exclusiva, nem mesmo a mais completa, assim como os professores não são os únicos educadores. Acrescenta esse autor:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 1983, p. 10)

Entretanto, a “liberdade” da educação esbarra nos interesses em conflito dentro da sociedade. Se eventualmente os educadores persuadem os governantes a mudarem algumas estratégias ou algum projeto pedagógico que possa incidir sobre a estrutura social, muito mais habitualmente são os governantes que ditam os rumos da educação. Na prática, prevalecem os interesses politicamente hegemônicos na determinação dos projetos educativos. Afirma Brandão:

quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos e homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. (1983, p. 11)

No sentido de enfatizar a importância e a contribuição da educação difusa, como essência e manifestação primeira do fenômeno educativo, no contexto brasileiro, Zaia Brandão afirma:

Nas sociedades modernas, entre as quais inclui-se o Brasil, a educação é uma prática difusa. Todos são educadores, tudo é potencialmente educativo (sem conotação qualitativa) e que vem a significar: ninguém é o educador, nenhuma instituição é o *locus* educativo. (ZAIA BRANDÃO apud CUNHA, Luiz, 1985, p. 102)

Esse conceito amplo e social de educação também está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pela Câmara Federal em 1993,⁶ no art. 1º, Cap. I: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

Uma vez que a educação é um fenômeno circunscrito às sociedades humanas e se dá nas mais diversas atividades sociais, entendemos que esse fenômeno está sempre prenhe de uma concepção de homem. Ou seja, na atividade produtiva de subsistência e nas demais atividades sociais, intencionamos produzir um determinado tipo de homem, e o fazemos.

O verbo intencionar, utilizado na frase anterior, não sugere, absolutamente, uma postura idealista, segundo a qual a sociedade constrói, *a priori*, no mundo das ideias, um perfil de homem ajustado aos seus interesses sociais e, depois, busca construí-lo materialmente. Pelo contrário, nossa perspectiva no parágrafo anterior é a de que no bojo da construção material e histórica de sua existência, o homem se constitui e contribui na constituição desse processo. Ou seja, o homem nasce em um processo que o transcende ao mesmo tempo em que o pressupõe; surge no seio de uma cultura que o marca inevitavelmente e, ao mesmo tempo, ela recebe as marcas da singularidade desse homem.

Sendo a história universal, conforme afirma Manacorda, o devir da natureza para o homem e a produção do homem através do trabalho, a educação é o processo, o instrumento através do qual o indivíduo se integra às mutantes relações sociais.

Desse modo, quando falamos em um projeto educativo, definimos, ao mesmo tempo, um perfil de homem (cidadão, trabalhador etc.) desejado.

⁶ Este texto foi escrito antes da vigência dessa LDB que ocorreu em 1996.

Mesmo aqueles filósofos, cujas ideias sugeriam como desnecessárias, ou mesmo nocivas, a mediação da realidade material e a influência da sociedade no conhecimento, elaboravam, e ainda o fazem, um projeto educativo para formar um homem ideal em resposta aos anseios da sociedade.

Ora, se esse homem é produzido com vista a participar efetivamente da organização da sociedade, de suas leis, de suas relações de poder e de sua administração, o ato de produzi-lo é um ato político. Continuará sendo político ainda que explicitamente defendamos a neutralidade política, o ostracismo ou o quietismo social. Essas posturas também são políticas, são o que poderia ser chamado de política ao avesso (política da omissão), porque legitimam tacitamente os ideais políticos em hegemonia.

Assim, nessa perspectiva – para a qual o ato educativo pressupõe um perfil de homem que se intenciona formar, produzir – o pensamento marxista enfatiza a necessidade de se superar a dicotomia *trabalho intelectual x trabalho manual* nas relações sociais de produção. Tal divisão entre *saber e fazer* produz o homem alienado, embrutecido física e espiritualmente.

Contra a especialização, oriunda da atividade exclusivamente intelectual, e a profissionalização, própria da atividade produtiva mecânica, não criativa, Marx opõe o conceito de “onilateralidade”. Essa utopia é um ideal sociopolítico que objetiva o fim da exploração e da alienação, próprias das relações e do modo capitalista de produção.

O homem onilateral seria aquele que alcançasse o desenvolvimento total de suas potencialidades artísticas e produtivas, de suas necessidades e de sua satisfação. Seria um homem que fosse capaz de livrar-se da estreita esfera do trabalho dividido. Em uma palavra, livre da alienação:

homem que rompe os limites que o fecham numa experiência limitada e cria formas de domínio da natureza, que se recusa a ser relojoeiro, barbeiro, ourives e se alça às atividades mais elevadas: eis o tipo de homem que Marx tem em mente. (MANACORDA, 1991, p. 82)

Parece-nos óbvio que Manacorda não intencionou um juízo depreciativo da atividade do relojoeiro, do barbeiro e do ourives. Mas, pelo contrário, intencionou enfatizar que a utopia onilateral implica transcender o

mecanicismo no trabalho e o domínio medíocre das técnicas da produção. Essa transcendência tem o sentido de uma compreensão mais elaborada. Trata-se de recuperar o saber, a ciência e dominar os determinantes econômicos e políticos dessas técnicas de produção.

É, pois, a utopia do homem não especializado (exclusivamente), não alienado e não explorado; um homem que trabalha não somente com as mãos, mas também com suas habilidades e criação. Manacorda salienta que, para a reintegração da onilateralidade do homem, será necessária a reunificação das estruturas da ciência com as da produção. As implicações pedagógicas que intuímos desse raciocínio sugerem que nem as escolas tradicionais, voltadas para a formação das elites, nem as outras que buscam profissionalizar as classes subalternas podem realizar essa utopia marxista.

Acreditamos que uma concepção de educação com essa sensibilidade antropológica tem em mente seu papel político e suas limitações históricas. Essas últimas alertam para o fato de que esse homem novo, onilateral, somente pode ser imaginado no processo e a partir da superação da propriedade privada dos meios de produção, ou seja, com o fim da exploração das maiorias pelas minorias privilegiadas.

Educar é, pois, empunhar esse desafio histórico, sofrendo o constrangimento que as limitações materiais, políticas, humanas e culturais possam significar, mas indignando-se e lutando contra esse constrangimento.

Assim, cremos que aquela atitude do cidadão que leva o filho à escola, simplesmente, significa pouco ou quase nada de educativo quando essas instituições não objetivam formar o homem novo, quando não situam o educando política e economicamente a favor do desenvolvimento social, no qual a utopia da onilateralidade possa se realizar.

Sem a utopia do homem novo, o homem onilateral, a vida e a *poíesis*⁷ ficam do lado de fora dessas instituições ou de qualquer outro “espaço educativo” e, sem vida, sem *poíesis*, não há educação.

⁷ Ação intencional, criação, trabalho, arte.

EDUCAÇÃO ESCOLAR

Apesar de a educação ser um fenômeno presente em todos os momentos da vida social, o desenvolvimento dos meios de produção, o avanço das descobertas científicas e humanistas tornou o acervo do conhecimento humano inacessível àqueles que se limitam às atividades de subsistência e entretenimento sociais.

Criou-se a instituição escola e, com ela, o compromisso de educar os cidadãos, prepará-los para o domínio da técnica e das artes. Não se trata aqui de descrevermos a gênese da escola e suas características na Antiguidade e na Idade Média. Trata-se de situarmos, histórica e brevemente, o fundamental da discussão pedagógica brasileira a respeito da escola e, mais especificamente, da escola pública.

A discussão pedagógica no Brasil, recentemente⁸ (década de 1980), não enfatiza a escola como instituição, mas como instrumento metodológico e pedagógico. Em outras palavras, mais que problematizar a função política e social da instituição escolar, essas mesmas determinações são pensadas no campo da didática, das metodologias e dos conteúdos programáticos.

O efervescente debate pedagógico brasileiro, nas três últimas décadas sobretudo, contempla a discussão a respeito das características do método de ensino escolar, dos limites e da especificidade da escola, assim como do seu poder político, reproduzidor ou transformador da ordem vigente; discute a priorização dos conteúdos ou da autonomia dos educandos, das práticas democráticas ou autoritárias etc.

No obra *Escola e democracia* (1989), Saviani faz uma breve e esclarecedora abordagem dessas questões. O nome do livro já sugere que se trata de uma discussão político-pedagógica em torno do polêmico e ambíguo substantivo “democracia”. Sugere, dentre outras coisas, que o atual – década de 1980 – domínio das propostas escolanovistas precisa ser superado, assim como também precisa ser superada a proposta tradicional, se desejamos uma escola pública democrática.

⁸ Texto escrito na década de 1980 e adequado (em 2010) à forma de um capítulo, para compor este livro.

O livro elucidada que a discussão pedagógica brasileira se situa no bojo da luta política e econômica entre as forças capitalistas, que buscam manter hegemonia em todos os espaços da vida social, e as pedagogias progressistas, que tentam superar essa hegemonia no espaço escolar. Uma breve retrospectiva pode contribuir para a compreensão desse raciocínio.

Na primeira metade do século XX, no âmbito da educação, o ideal escolanovista⁹ torna-se predominante na discussão pedagógica, na Europa e nos Estados Unidos, em um contexto de polarização política e econômica entre o capitalismo euro-americano de um lado e o “socialismo” soviético, do outro.

No Brasil, esse mesmo ideal foi defendido pelos “Pioneiros da Educação Nova”, dentre os quais se destacou a figura de Anísio Teixeira. O *Manifesto dos Pioneiros*, marco simbólico da importação desse ideal, data de 1932.

Porém, foi na década de 1970 que a instituição escolar sofreu suas mais contundentes críticas. Marxistas franceses tais como Baudelot, Establet, Bourdieu e Passeron afirmam que o sistema de ensino contribui para reproduzir, perpetuar e legitimar a estrutura das relações de classe em uma sociedade capitalista. É de Ivan Illich que o sistema escolar recebe sua crítica mais extremada: a instituição escolar está falida, resta desescolarizar a sociedade. Este austríaco propõe uma sociedade desescolarizada, argumentando que o sistema escolar obrigatório conduz a uma segregação na sociedade. Afirma ainda que, nos países pobres, a escola reproduz a inferioridade social e burocratiza a educação. Observamos, portanto, que a escola, na perspectiva desses autores, sai da condição de panaceia social para a de problema social; de instrumento da equalização, ela se torna instrumento de segregação.

Em defesa da escola, George Snyders (1981), pedagogo francês, considera que a escola, como instituição social, não pode ser superestimada nem subestimada:

⁹ No Brasil, esse movimento político e pedagógico ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do *Manifesto da Escola Nova* (1932), em que se defendia, dentre outras coisas, a universalização da escola pública, laica e gratuita.

Não cabe à escola um papel determinante na reprodução das desigualdades, na reprodução social e nem, tampouco, apesar das aparências, na reprodução da ideologia burguesa; esta é sempre alimentada pelas divisões sociais existentes. De outro modo, cai-se de novo no idealismo segundo o qual as ideologias são apoiadas e mantidas unicamente com ideologias e não com a materialidade dos fatos da existência coletiva. (SNYDERS, 1981, p. 83)

É o mesmo que alertar para a realidade de que a escola é apenas uma instituição e não um princípio motor da sociedade. Quanto à crítica de ser a escola reprodutora dos interesses dominantes, entendemos que Snyders a considera procedente, mas ele defende que é necessário avançar dentro dessa crítica e encontrar, na escola mesma, a negação desse papel social imposto pelos interesses dominantes. A escola pode ser o *locus* mobilizador da reação pedagógica à dominação. Afirma esse autor:

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta pela exploração. A escola é simultaneamente a reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (SNYDERS, 1981, p. 106)

Acreditamos que a contribuição de Snyders é fundamental para que se resgate o papel e a importância da escola no cenário das lutas sociais. Aceitas as críticas reprodutivistas, porque elas realmente revelam as limitações e as contradições da educação escolar, os educadores devem, também, indignar-se contra aqueles que intencionam desescolarizar a sociedade ou descaracterizar a escola, retirando-lhe sua especificidade e sua função social. Como espaço social de contato com as produções históricas de conhecimento, a escola é, por excelência, agência produtora e reprodutora das concepções do homem que se busca educar.

A própria LDB, aprovada pela Câmara Federal em 1993, significa um avanço na definição da educação escolar. Procura superar a distância entre a educação, o mundo do trabalho e a prática social. Conceitos fundamentais

como os de cidadania, democracia, liberdade, justiça social, igualdade etc. são contemplados neste capítulo. Consta na lei:

DOS FINS DA EDUCAÇÃO:

Art 1º § 2º “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

Art 2º “A educação nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar universais, tem por fins:

- I. O pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento.
- II. A formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e conscientes dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação;
- III. O preparo do cidadão para o exercício da cidadania, a compreensão e o exercício do trabalho, mediante o acesso à cultura, ao conhecimento humanístico, científico, tecnológico e artístico e ao desporto;
- V. A valorização e a promoção da vida;
- VI. A preparação do cidadão para a efetiva participação política.”

CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO

O tema já teria sido exaurido não fosse a nossa convicção de que não existe a escola em si, mas a escola de classe. O discurso burguês “escola para todos” é uma dissimulação que busca ocultar aquilo que se revela na realidade: uma escola para a burguesia e outra para os trabalhadores.

Essa divisão que cria uma escola para a classe dominante e outra para a classe dominada – ou seja, a primeira objetivando o trabalho intelectual e a segunda um aperfeiçoamento do trabalho manual – é justificada pelo processo de divisão social do trabalho, no projeto capitalista de produção.

Mas, afinal, a escola pública deve tornar acessível, às crianças trabalhadoras, o mesmo conteúdo programático oferecido nas escolas da elite? Tal questionamento ensejou, e ainda enseja opiniões diversas e acirrados debates político-pedagógicos.

No Brasil, dentre os progressistas que se destacaram na defesa da escola pública, única e democrática, preocupada em enfatizar os conteúdos como instrumentos da elaboração crítico-social da realidade, estão os defensores da *pedagogia histórico-crítica*.

De fato, esse ideário tem se preocupado em preparar os trabalhadores para a competição do mercado de trabalho e para lidar com as contradições das relações de produção. Afinal, qual criticidade e quais argumentos autônomos terá um indivíduo que não conhece as ciências, as técnicas, as artes e as humanidades – em uma palavra, não conhece sua história?

Uma das fontes inspiradoras dessa tendência pedagógica, o pedagogo francês George Snyders, afirma existirem duas culturas: a cultura de massa e a elaborada. A primeira, adquirida fora da escola, fora da formação metódica e teorizada, é fruto da experiência direta da vida. A segunda, ao contrário, é uma cultura sistemática, apoia-se em métodos e procedimentos a partir de uma elaboração teórica e prática.

A cultura elaborada (as artes, as ciências e as humanidades) são produtos humanos destinados a todos. O fato de a imensa maioria dos trabalhadores não se sentir à vontade frente a essa cultura não significa que ela lhe seja essencialmente inadequada, mas que a alienação oriunda das contradições do modo de produção capitalista, mais especificamente a divisão social na produção, torna estranhos, entre si, a arte e o homem.

Perguntarão perplexos alguns profissionais do ensino: “Devemos ensinar álgebra, trigonometria, complexos conteúdos da Física, da Biologia, da Química, da História, a música de Villa Lobos, a pintura de Portinari, a literatura de Machado de Assis e a História da Filosofia para estudantes subnutridos, cansados do trabalho e da exploração diária, que, seguramente, ocuparão as funções mais humildes da hierarquia social? Devemos atormentar tais estudantes com conteúdos tão supérfluos, se esses indivíduos jamais os utilizarão na sua atividade produtiva?”

Dessas indagações depreendemos duas questões fundamentais: primeiro, há uma atmosfera de *maternalismo* e *culpa* rodeando tais indagações, muito provavelmente em função de uma consciência de classe culpada, que geralmente induz práticas assistencialistas e altruístas no intuito de sentir-se

melhor consigo mesma; segundo, observamos, também, uma interpretação fatalista da situação social dos indivíduos.

John Locke (1632-1704), um dos expoentes do liberalismo moderno, certamente diria “não” para aquelas indagações. Comenta Locke:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana. (Apud ENGUIA, 1989, p. 111)

Inspirado na sua utopia do homem novo, Locke talvez questionasse: “Por que não?”. Afinal, ele dizia que o trabalhador deveria ter relações conscientes no trabalho e uma jornada saudável que lhe possibilitasse, ao fim da mesma, passar e deliciar-se com as artes. É um alerta para a necessidade de se compreender a vida humana como *poiesis*, como produção artística, dentre outras coisas.

Ademais, os conteúdos citados são conteúdos da vida concreta, nasceram *da* e *na* atividade humana produtiva. A pintura de Portinari, por exemplo, tem uma indignação social e política potencialmente revolucionária de inegável valor. Temos a convicção de que, se utilizarmos métodos adequados, os educandos das classes exploradas podem familiarizar-se com esses conteúdos, possibilitando-lhes uma nova leitura da realidade e uma efetiva ação transformadora. Afirma Snyders:

Sustento que, em direito, nas maiores obras, a cultura elaborada se dirige a todos - e isto tanto para as artes, as letras, as ideias políticas quanto as ciências: Mozart vale para todos, até, e sobretudo, para os operários especializados, que não o provaram (ainda), como a Matemática vale para todos, inclusive para a multidão que não a compreende. (SNYDERS, 1981, p. 58)

Trata-se de possibilitar o contato das classes trabalhadoras com a produção científica e humanista, visando a que tais trabalhadores recuperem o saber que lhes foi tirado pela divisão social na produção, e a que possam competir em iguais condições pelas vagas no mercado de trabalho.

A escola pública, no nosso entender, deveria ter a ousadia de assumir a sua especificidade, como espaço através do qual os educandos da classe

trabalhadora podem ter acesso à cultura elaborada. Deveria superar a ambiguidade atual em que diz buscar-se a cultura sistemática, mas não o faz; diz-se informal e espontaneísta, mas o que se observa é um autoritarismo dissimulado sob a aparência da livre escolha.

Também em defesa da escola pública, Miguel Arroyo, organizador da obra *Da escola carente à escola possível* (1986), comenta que negar o saber à classe trabalhadora sempre foi uma estratégia para submeter os trabalhadores ao máximo de exploração e embrutecimento:

Se pretendemos construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos, feitos para a constituição de cidadãos-trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classe, e para mantê-los nessa condição de classe. (ARROYO, 1986, p. 18)

Segundo esse autor, a escola é um projeto de classe, segue os rumos e interesses políticos dessa classe, mesmo sob os protestos isolados de uma minoria esclarecida, de um dirigente benevolente ou de um professor comprometido. É preciso sair do microespaço da discussão de uma instituição isolada para o macroespaço da discussão de um projeto pedagógico de classe. Isso porque um determinado projeto pedagógico só pode ser enfrentado por um projeto pedagógico da classe antagonista.

Acreditamos, inspirados nesses referenciais teóricos, que a escola pública, pela impessoalidade e a distância que guarda do poder, tem as condições, entre outros motivos, de elaborar um projeto alternativo que contemple os interesses da classe trabalhadora. Conforme Arroyo, é uma ilusão

achar que é possível usar as velhas fórmulas pedagógicas e a velha organização escolar para ensinar conteúdos a serviço dos interesses das classes subalternas em ascensão. [...] Não será possível ensinar para a participação, desalienação e libertação de classe com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que ensinaram a ignorância e a submissão de classe. (ARROYO, 1986, p. 20)

Entendemos que esse projeto pedagógico alternativo, possível na escola pública, significa inicialmente fazer a denúncia da Escola e do Estado

fracassados e não do fracasso do aluno ou da sua família. Significa, sobretudo, considerar a escola pública como espaço profícuo de gestação do novo, de novas fórmulas pedagógicas que favoreçam a participação, a desalienação, o contato e o domínio sobre a cultura elaborada.

O homem, o conhecimento e o pensamento pedagógico

ESSAS REFLEXÕES BUSCAM FORNECER SUBSÍDIOS ANTROPOLÓGICOS e epistemológicos imprescindíveis à introdução do debate pedagógico. Para tal, buscaremos a descrição dos perfis de homem e das formas de conhecimento hegemônicos nos diversos modos de produção, ao longo da história do Ocidente.

Acreditamos que esses produtos históricos, aqui apresentados de forma didática, constituíram-se a partir das necessidades concretas dos indivíduos na luta pela subsistência, em períodos históricos específicos. Entretanto, essas alteridades não significam que um dado perfil de homem e uma forma de conhecimento tenham ficado circunscritos ao seu tempo de origem. Pelo contrário, não raro, somos surpreendidos por atitudes ou comportamentos influenciados pelas diversas concepções de homem e por muitas formas de conhecimento, em um mesmo dia, por exemplo. No cotidiano escolar, como ilustração, ora revelamos conceitos de disciplina, metodologia ou poder inspirados nos mitos, ora os problematizamos, sensíveis às suas contradições históricas, ou mesmo, apresentamos exigências técnico-cientificistas em torno desses temas. Ou seja, se por um lado acreditamos que a gênese desses

produtos históricos obedeceu a uma evolução, por outro há uma manifestação sincrônica dos mesmos, nas mais diversas relações sociais entre os indivíduos. Assim sendo, qualquer utilização deste texto precisa precaver-se das interpretações lineares, absolutas ou descontextualizadas, que engendrariam posturas contra as quais nos colocamos.

Partimos do pressuposto de que conhecer é um processo de apreensão da realidade do qual fazem parte um sujeito e um objeto históricos, socialmente determinados, que são caracterizados de diferentes formas ao longo da história do Ocidente. Acreditamos, também, que as formas de conhecimento, assim como os perfis de homem são produtos originados da atividade produtiva intencional, ou seja, do trabalho humano.

Compreendemos que conhecê-los é importante, porque na prática pedagógica atual¹⁰ tanto ocorre o predomínio de diferentes epistemologias e suas respectivas concepções antropológicas, quanto seus resquícios.

O HOMEM E O CONHECIMENTO MÍTICO

A primeira forma de conhecimento que será abordada é a mítica. A interpretação comumente atribuída à consciência mítica revela um homem assustado ante uma natureza hostil. Descreve-o irracional e dependente dos deuses na construção de sua identidade. Segundo Aranha (1992), o papel do mito, mais do que explicar a realidade, é o de acomodar e de tranquilizar o homem diante de um mundo hostil e assustador. Vacilante, o homem mítico recorreria ao sobrenatural para explicar o sentido dos fenômenos humanos e naturais.

Jefferson Ildefonso da Silva, inspirado no materialismo histórico, sugere uma outra interpretação. Segundo esse autor, o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas, torna o homem primitivo, ainda em estado predatório, muito dependente das condições da natureza que busca controlar. A sobrevivência do homem era condicionada à sua ligação ao grupo em que tomava consciência de si como indivíduo desse mesmo grupo. Comenta

¹⁰ Texto escrito na década de 1980.

Silva (1988, p. 320): “O mito manifesta-se aí como a primeira verdade do homem que se encontra frente ao mundo e age sobre ele para criar as possibilidades reais de sua própria existência”.

Assim, através do mito, o homem constrói uma identidade cósmica e social na qual se situa como ser produtivo em um universo natural, prenhe de forças misteriosas. A gradativa produção de instrumentos e o controle do fogo são compreendidos como produtos da interferência e da ajuda dos ancestrais e dos rituais de magia. O poder do homem de intervenção na natureza é compensado por forças estranhas, reforçando sua dependência do social e do sobrenatural. O que não quer dizer que o homem mítico seja irracional. Pois, se de um lado o mito não se resume em princípios lógicos, de outro está cheio de significado fundado no cotidiano de luta pela sobrevivência. Tem, pois, uma racionalidade própria, em torno de uma “unidade cósmica” que sustenta o grupo ideológica e existencialmente.

O *locus* de gestação da consciência mítica são as relações sociais no domínio da natureza e não, simplesmente, a transmissão dos mitos, em relatos pelos mais velhos do grupo. As crianças nascem e crescem nesse processo de produção e reprodução da “unidade cósmica”. Não se percebem como individualidades, como sujeitos, no sentido moderno dos termos. A dependência em relação à natureza e o pouco desenvolvimento das forças produtivas não possibilitam a emergência de uma consciência *de e no* indivíduo, como individualidade produtiva.

Desse modo, a preponderância do comunitário confere ao homem mítico uma consciência solidária. Afirma Silva (1988, p. 37):

O homem mítico – o Kamo – existe em sua realidade de solidariedade com o mundo e com os outros. Não se conhece como um sujeito perante um objeto ou perante um outro; vê-se como pertencente a um grupo que é a sua realidade e onde estão as condições de sua existência.

Mas, como o poder do grupo passa às mãos de um indivíduo? De que forma essa consciência comunitária legitima o poder individualizado?

Segundo esse autor, o desenvolvimento dos meios de produção e trabalho tornou possível a ocorrência de um excedente de produção nas mãos

do órgão central e organizador da produção tribal. Estabelecem-se, assim, as relações de poder e dominação, e as antigas bases materiais da comunidade (o sentido comunitário) dão lugar às estratificações oriundas das novas relações de poder sobre a produção.

A associação entre o poder terrestre (sobre a produção e o grupo social) e o poder dos deuses se dá naturalmente. A religião se fará intermediária entre o homem, as forças da natureza e o sagrado, do mesmo modo como controla a produção e os bens materiais. Os líderes serão os sacerdotes, os guardiões do sagrado serão os guardiões da produção. Afirma Silva (1988, p. 37): “os templos estão unidos aos silos”.

A consciência mítica atravessou os séculos e os diferentes modos de produção e, ainda hoje, manifesta-se na sua característica mais fundamental, qual seja, sua função unificadora que encobre a subjetividade e a individualidade na organização e compreensão do *cosmos*, alimentando a consciência grupal. Podemos dizer que o mito significou para o primitivo o que a ideologia (no sentido gramsciano)¹¹ significa para o homem atual.

Por isso, o efetivo trabalho educacional não deve significar uma ruptura com a consciência mítica. Se, por um lado, ela pode ser prisioneira das forças de alienação, por outro lado, ela pode ser um instrumento balizador frente ao racionalismo e seus riscos. Nesse sentido, alerta Gusdorf:

O mito propõe todos os valores, puros e impuros. Não é da sua atribuição autorizar tudo o que sugere. Nossa época conheceu o horror do desencadeamento dos mitos do poder e da raça, quando seu fascínio se exercia sem controle. A sabedoria é um equilíbrio. O mito propõe, mas cabe à consciência dispor. E foi talvez porque um racionalismo estreito demais fazia profissão de desprezar os mitos que estes, deixados sem controle, tornaram-se loucos. (Apud ARANHA, 1992, p. 28)

¹¹ Para Gramsci, a ideologia não é enganosa ou negativa em si; grupos de indivíduos têm suas diferentes ideologias. Ou seja, Gramsci adere à concepção neutra e discorda da concepção crítica, segundo a qual a ideologia é o uso de ferramentas simbólicas voltadas à criação ou à manutenção de relações de dominação.

O HOMEM E O CONHECIMENTO METAFÍSICO

Muitos autores são unânimes em afirmar que, com o desenvolvimento do processo produtivo humano, os homens (através do excesso de produção que viabilizou o comércio) conheceram outros povos e outras culturas, desenvolveram a escrita, criaram a moeda e as leis, tornaram-se cidadãos da *pólis*.

Ora, o contato com outras culturas, com outras interpretações da realidade, possibilitou aos homens a relativização de seus mitos, seus costumes, sua cultura. Podemos afirmar que a criação da escrita, da moeda, das leis, objetivando racionalizar as relações de comércio e habitação, possibilitou a emergência do pensar racional.

Com a escrita, a moeda, as leis da *pólis* – elaborações racionais que surgem das necessidades materiais e concretas da vida social, buscando formas de relacionamento perfeitas e perenes, na operacionalidade – estavam postas as condições objetivas para o surgimento de conceitos tais como “essência”, “ser”, “princípio da não contradição”. Surge, então, uma nova apreensão da realidade, outra forma de conhecimento: o conhecimento metafísico.¹²

Esta segunda forma de conhecimento tem a idade da filosofia grega. Desde os filósofos pré-socráticos, em Parmênides sobretudo, havia a preocupação com o ser, com a essência última e fundamental das coisas. Há filósofos, inclusive, que consideravam a metafísica como a “Filosofia primeira”. Ela era descrita através da figura clássica da árvore do conhecimento. Nesta figura, as raízes são a metafísica, o tronco, a física e a matemática e os ramos que saem do tronco são todas as ciências.

Dentre as muitas características do conhecimento metafísico, são fundamentais: a busca das essências, o caráter perene destas, a secundarização da experiência sensível e o princípio da identidade. Tais características revelam um homem que busca desprender-se do mundo material

¹² Dentre os conceitos filosóficos que são mais deturpados pelo senso comum, encontra-se o da “metafísica”. Por este termo são caracterizados os mais diversos fenômenos transcendentais: o ocultismo, o misticismo, ou qualquer fato cuja explicação reside no sobrenatural, no mundo transempírico. Buscaremos, neste texto, uma caracterização estritamente filosófica.

aparente e superestima o poder da razão humana. Ou seja, o cotidiano fenomênico não revela a essência última das coisas. Mas, a razão humana pode descobri-la.

O princípio de identidade exclui qualquer contradição no “ser”. A fixidez que se deduz dessa forma de conhecimento é uma das características basilares do pensar metafísico. Não há lugar para a contradição nem para a mudança. Nessa perspectiva, constrói-se um perfil imutável e perene de homem e cidadão. Consequentemente, são elaborados projetos políticos e pedagógicos e implementadas práticas escolares que arvoram a perfeição e a eternidade.

O objeto desse conhecimento é a essência das coisas, realidade última e essencial do fenômeno não temporal e não espacial. A verdade, assim concebida, não sofre a influência das transformações históricas; é a-histórica. É, também, a-geográfica, porque diferentes culturas e povos, em diferentes lugares e relações sociais de produção, têm as mesmas verdades fundamentais.

Assim compreendida, a forma metafísica de conhecimento se adequa bem a modos de produção, tanto escravista como feudal, para os quais o trabalho manual, próprio dos escravos e dos servos da gleba, não tinha o crédito e o louvor atribuídos às atividades intelectuais. Os princípios da não contradição e da não historicidade legitimavam uma estrutura social, política e econômica que aspirava perpetuar-se no poder.

O homem ideal é o sábio que, libertando-se das limitações e paixões do mundo material, pode se dedicar às atividades intelectuais, ao ócio e à administração da *pólis*.

O predomínio dessa forma de conhecimento estende-se até o final da Idade Média, período em que uma nova realidade econômica (artesanato, comércio, produtos manufaturados) vai se fortalecendo, trazendo consigo outros métodos de apreensão da realidade e um novo perfil de homem.

Na escola, a concepção metafísica de conhecimento manifesta-se em projetos educacionais que não contemplam a realidade e as diferenças culturais de onde são implantados. Isso se dá porque as essências são as mesmas para quaisquer culturas, acreditam os pedagogos assim inspirados. Essa concepção defende um “conteudismo” que reproduz a erudição dominante,

em nome das verdades capitais, não políticas, não históricas. Se valores são eternos e recordados na sua essência, disciplina (no sentido de comportamento e conduta escolares), avaliação e metodologias mantêm-se imutáveis, a despeito do cotidiano escolar clamar por adequações sensíveis às diferentes demandas das classes sociais.

Uma observação do fenômeno escolar brasileiro não deixa dúvidas quanto à influência da “concepção metafísica”, ainda hoje, na produção de projetos pedagógicos e políticas para a educação. Nossa convicção baseia-se em sugestões pedagógicas ou imposições que não contemplam as alteridades culturais, em processos não participativos de produção dessas propostas e em metodologias conteudistas indiferentes ao espaço existencial do educando, dentre outras coisas com as quais lidamos diariamente.

O HOMEM MODERNO E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A terceira forma de conhecimento é a científica e está presente no projeto iluminista da Modernidade. O homem moderno quer libertar-se da tutela da fé religiosa através da razão natural. Para tanto, busca, inicialmente, como fundamentos da ciência moderna, o *racionalismo* e do *empirismo*. Esse foi, na oportunidade, o debate inicial em torno de um estatuto epistemológico. Sobre esse processo, comenta Severino (1992, p. 99):

Ao criticar as pretensões da metafísica, os filósofos modernos mostram que não temos como chegar às essências das coisas. Portanto, se essas essências existirem, nós não poderemos conhecê-las. Assim, não há como afirmá-las, pois pressupô-las seria admitir necessariamente uma outra via de conhecimento que não fosse a da razão natural. Assim, a única atitude adequada por parte do homem é dedicar-se ao conhecimento dos fenômenos, abandonando o projeto da metafísica e substituindo-o pelo projeto da ciência.

O *Cogito ergo sum* (Penso, logo sou), do filósofo racionalista René Descartes (1596-1650), ilustra o nascimento da subjetividade: o homem não precisa mais das revelações divinas, nem dos mitos, porque é um sujeito pensante, capaz de descobrir através da razão suas próprias respostas. Descartes

acreditava que o ato de conhecer é o que se realiza primeiro. As ideias fundamentais que habitam a consciência são inatas e próprias da natureza da subjetividade. São noções primitivas, originárias, das quais derivam todos os demais conhecimentos.

Em oposição a essa linha, encontram-se os filósofos empiristas ingleses: Locke (1632-1704), Hume¹³ (1711-1776) e Berkeley (1685-1753). Para estes, não são inatas as ideias que povoam a consciência, mas, produtos das impressões sensíveis, próprias da experiência dos órgãos dos sentidos. A mente é, pois, concebida como uma folha de papel em branco, onde, por meio das impressões sensíveis, vão sendo registradas as informações que, ordenadas, tornam-se ideias. Nessa perspectiva, o *inatismo* é uma ilusão.

Sem dúvida, das duas concepções, a empirista significa um golpe mais radical na metafísica, porque confere à experiência o papel determinante no processo do conhecimento.

Se, por um lado, o racionalismo é uma forma de conhecimento que situa o homem no âmbito da razão, o empirismo, por outro lado, o situa no âmbito da experiência sensível. Isso não quer dizer que o racionalismo ignore a experiência, mas que, para ele, esta tem as limitações inerentes aos órgãos dos sentidos. Para o racionalista, a ciência propriamente dita acontece no espírito, no espaço da razão. Quanto à forma de conhecimento empírica, esta considera que a experiência é originária, e o trabalho posterior da razão submete-se a ela.

Immanuel Kant (1724-1804) procurou fazer uma síntese do debate em torno da questão do conhecimento. Esse filósofo afirmava que os conteúdos do conhecimento têm origem nas impressões sensíveis, como diziam os empiristas, porém, esses conteúdos carecem de uma estrutura que os organize. Para a compreensão dessa estrutura, Kant inspirou-se em alguns pressupostos racionalistas. Ao analisar o pensamento kantiano, comenta Severino (1992, p. 104):

¹³ A teoria de conhecimento de Hume não se submete exclusivamente à experiência. Entretanto, nesse texto, vamos nos ater à generalidade da caracterização empirista.

a forma que o conteúdo assume é fornecida pela subjetividade do sujeito que conhece. Assim, o ato de conhecimento é um ato único, mas, complexo, onde os dados empíricos são organizados, ordenados e estruturados por um sujeito lógico. Assim, para conhecer, o homem precisa da experiência sensível, única fonte do conteúdo empírico, mas precisa também de uma estruturação lógica, independente da experiência que organize esses dados empíricos.

Na epistemologia kantiana, apenas o conhecimento científico tem a garantia da razão pura especulativa, ao passo que a metafísica não se sustenta justamente por dispensar a mediação da experiência sensível.

Os debates entre racionalistas e empiristas, assim como a síntese kantiana, situam-se no interior da gênese da ciência moderna e do projeto antropológico burguês: “o homem livre”. Cumpre produzir o cidadão defensor das ideias liberais que constringem a interferência do Estado e das instituições religiosas, deixando espaço para a hegemonia política e econômica burguesa.

Auguste Comte (1798 -1857), filósofo francês e pai das ideias positivistas, foi, sem dúvida, o mais ferrenho defensor da ciência como tipo de conhecimento e como paradigma para a (re)elaboração de vários campos do saber, como a Religião, a Filosofia e a Sociologia. Objetivando situar a ciência como o mais avançado nível da consciência, Comte divide a história humana em três estádios. O primeiro estádio é o teológico. Neste, o homem, desarmado e impotente frente à natureza hostil, ignorante de seus fenômenos, busca apoio nas entidades sobrenaturais, às quais atribui a origem dos fenômenos da natureza. Comenta esse filósofo positivista:

No estádio teológico, o espírito humano, dirigindo essencialmente suas investigações para a natureza íntima dos seres, as causas primeiras e finais de todos os efeitos que o tocam, numa palavra, para os conhecimentos absolutos, apresenta os fenômenos como produzidos pela ação direta e contínua de agentes sobrenaturais mais ou menos numerosos, cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes do universo. (COMTE, 1973, p. 10)

O segundo estádio é o metafísico. Neste, o homem elabora raciocínios lógicos e sofisticados, negando compreender os fenômenos como obras de seres sobrenaturais. Atribui-os a entidades naturais inseridas nos próprios fatos ou fenômenos:

No estágio metafísico, que no fundo nada mais é do que simples modificação geral do primeiro, os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas, verdadeiras entidades (abstrações personificadas) inerentes aos diversos seres do mundo e concebidas como capazes de engendrar por elas próprias todos os fenômenos observados, cuja explicação consiste, então, em determinar para cada um a entidade correspondente. (1973, p. 10)

Por último, no terceiro estágio, denominado de positivo, o homem supera o mito e a especulação, dedicando-se exclusivamente aos fatos. Aqui, só os fatos explicam os fatos. Não há mais lugar para a religião sobrenatural e para a interpretação metafísica. Só a ciência positiva é critério válido de conhecimento. Conclui o autor:

Enfim, no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, cujo número e progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir. (COMTE, 1973, p. 10)

Encontramo-nos, pois, sob o governo da razão científica. Na realidade, Comte foi um conservador assustado com o “terror” e a “desordem” do movimento revolucionário francês. Apesar de se manifestar explicitamente contrário aos ideais liberais, o que o situa próximo da aristocracia, o positivismo comtiano deve ser compreendido como o desfecho de um projeto epistemológico iniciado quando a burguesia era apenas uma classe ascendente.

Dentre as formas de conhecimento aqui em análise, entendemos que a positivista é aquela que mais influencia, atualmente, a educação brasileira. Vale dizer, o projeto capitalista em hegemonia na sociedade brasileira tem como pressuposto epistemológico uma postura cujas bases fundamentais remontam ao pensamento comtiano, ou seja, o de produzir o homem moderno e científico, hábil no domínio das ciências da natureza e limitado na compreensão artística, social, econômica e política. No cotidiano escolar,

existe uma ênfase teórica em conteúdos científicos e um verdadeiro descaso em relação aos conteúdos das humanidades, inclusive da Filosofia.

O HOMEM HISTÓRICO E O CONHECIMENTO DIALÉTICO

Heráclito de Éfeso (aprox. 540 a.C. - 470 a.C.) é a principal referência de um conhecimento oposto ao metafísico: o dialético. Para esse filósofo, a realidade é um constante devir, em função da eterna luta entre os opostos: bem-mal, coragem-medo, calor-frio, vida-morte etc.. Tudo passa, tudo muda a todo instante, o que torna impossível banhar-se duas vezes no mesmo rio, dizia ele. No instante seguinte, o rio e o banhista já são diferentes.

Esse pensamento dialético viveu, digamos assim, por aproximadamente 23 séculos nos subterrâneos da cultura ocidental, devido à hegemonia do pensamento metafísico e metafísico-cristão. Hegel (1770-1831), filósofo alemão, reintroduziu esse debate no palco das querelas filosóficas. Segundo ele, a razão, ou a ideia, é o próprio mundo que evolui, transforma-se, progride, enfim, é a história. Essa razão domina o mundo e unifica, ou concilia, a ordem do todo. Procede por unidade e oposição dos contrários, como seu antecessor de Éfeso. A contradição é o motor do pensamento, responsável pela produção de sínteses, teses, que voltam a ser contraditas, perpetuando o processo *tese (afirmação) – antítese (negação) – síntese (negação da negação ou conciliação) – tese...* etc..

Sobre essas intuições hegelianas, comenta Severino (1992, p. 133):

Isso quer dizer que a realidade não é mais vista nem como um conjunto de entidades metafísicas, eternamente determinadas, nem como um conjunto de entidades naturais, determinadas pelas leis mecânicas da natureza física. Em verdade, ela é tudo isso, mas é ainda muito mais: ela vai se constituindo num processo histórico resultante, a cada momento, de múltiplas determinações e esse movimento de constituição decorre de forças contraditórias que atuam no interior dessa própria realidade.

Quando busca situar a realidade em um contexto histórico determinado, o pensar dialético contempla as contradições dessa realidade como aspectos característicos de fundamental importância para a sua compreensão.

Porém, a dialética hegeliana não consegue eludir o mundo das ideias. Por isso, Marx (1818-1883) recupera seu caráter contraditório, mas aplica-o

à realidade histórica e material. A contradição é observável na história, e esta não é outra coisa senão a história do desenvolvimento das forças produtivas e da luta entre as classes sociais. Uma ilustração desse raciocínio materialista pode ser encontrada na introdução do *Manifesto Comunista*, em que Marx e Engels (1820-1895) afirmam:

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e oficial, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta. (MARX; ENGELS, 1990, p. 8)

Nessa perspectiva, o homem que conhece o faz a partir e em função de um paradigma material e socialmente construído. Não há verdades eternas; há verdades históricas, circunstanciais, enfim, dinâmicas. Do mesmo modo, só se pode falar do homem histórico e em transformação. Assim, essa forma de conhecimento é subjetiva porque é produto de sujeitos de uma determinada classe social, que buscam conhecer; mas é também objetiva, porque esses sujeitos estão situados em um modo e em relações de produção material e socialmente definidos.

Outra característica importante dessa forma de conhecimento é sua concepção da gênese da consciência. Aqui, o homem transforma a realidade material, fazendo história e esse processo possibilita o conhecimento de si mesmo. O conhecimento emerge da prática e volta a ela para transformá-la. Não é, pois, o conhecimento que produz a história, como advogam os idealistas,¹⁴ mas esta que produz o conhecimento. Comentam Marx e Engels:

¹⁴ Em Marx e Engels (1991, p. 45), a consciência idealista é fruto da divisão entre o trabalho material e o espiritual. Essa divisão forja a imaginação de que a consciência (e a teoria) pode ser algo diferente da consciência da *práxis* existente. No platonismo essa dicotomia é estrutural no pensamento. Assim, apesar de o pensamento de Platão ser comumente entendido como “realismo das ideias”, preferimos caracterizá-lo aqui como idealista, sobretudo pela separação que opera entre o mundo das ideias puras e o mundo da aparência. No nosso texto, o que Castoriadis chama de “torção e distorção platônica” é simplesmente torção idealista, ou idealismo platônico.

Os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam, também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (1990, p. 37)

Essa forma de conhecimento e sua respectiva concepção antropológica levam, no cotidiano escolar, à inserção do educando no processo educativo, porque o consideram como sujeito atuante em um processo que objetiva não somente tornar acessível a ele os conteúdos que lhe possibilitarão uma (re)elaboração da realidade, mas prepará-lo para interferir nessa realidade, contribuindo em sua transformação.

A educação insere-se, desse modo, em um projeto que extrapola a escola, mas que também a pressupõe; em um projeto no qual cidadãos lutam contra a alienação em todos os espaços da vida social e contra a exploração das relações de produção. É o projeto de construção do homem onilateral, o homem novo, em uma sociedade nova.

O HOMEM E O CONHECIMENTO PÓS-MODERNOS

Antes que nos coloquemos na difícil tarefa de “definir” o perfil de homem e o de conhecimento na Pós-Modernidade, convém esclarecer que o pós-modernismo jamais aceitaria a metodologia e a epistemologia que sustentam este capítulo. Com certeza argumentaria que essas reflexões antropológicas e epistemológicas se apoiam em noções de “continuidade e linearidade históricas” pouco sensíveis às “rupturas e às micromanifestações de resistência cultural”, apoio típico da tradicional hermenêutica histórica. A própria distribuição das sessões deste capítulo – *O homem e o conhecimento míticos* até *O homem e o conhecimento pós-modernos* – sugere uma interpretação linear e evolucionista inadmissível ao pós-modernismo.

Entretanto, ao definir o perfil e a forma de conhecimento pós-modernos, optamos por manter o referencial teórico que orienta o capítulo desde seu início, ou seja, o materialismo histórico e dialético marxista. Isso por questão de coerência epistemológica e também pelo caráter didático desta exposição.

A Pós-Modernidade, época assim denominada pelos sociólogos americanos na década de 1960, caracteriza um novo paradigma cultural que se iniciou com a arquitetura e a computação na década anterior. É considerado um conceito periodizante que marca uma transformação global da sociedade contemporânea a partir de então.

Inicialmente como crítica da Modernidade, a Pós-Modernidade busca problematizar os determinismos e as teleologias científicas, marxistas e psicologistas, defendendo a morte da Moral, de Deus e da História, dentre outros temas. Nada mais lógico fazer essa apologia, uma vez que a desconstrução dos estatutos epistemológicos e o imperativo da descontinuidade (pressuposto desta nova historiografia) relativizam ou impossibilitam quaisquer pretensões sistematizadoras ou totalizadoras. Em outras palavras, os pós-modernos defendem a inexistência de uma racionalidade única, uma moral única, assim como a inexistência de um quadro de referência teórico capaz de esgotar os fatos políticos e sociais. Haveria, desse modo, lugar para a definição de um perfil de homem ou uma forma de conhecimento pós-modernos?

Como paradigma próprio das sociedades pós-industriais, consumidoras da informação de massa, prefere-se a imagem ao objeto, a cópia ao original, o simulacro ao real. Isso porque os signos substituem as coisas, o computador substitui o motor e a moral torna-se hedonista e consumista. O rigor e a profundidade teóricos, tão característicos das culturas metafísico-cristã e moderno-científica, dão lugar ao anti-intelectualismo, ao anti-humanismo, à morte da arte erudita e do saber clássico. Não há mais preocupação existencial que justifique reflexões sistematizadoras e criteriosas, mas respostas rápidas, impulsivas, intuitivas, boas para o consumo. É compreensível o ceticismo dos pós-modernos diante das pedagogias que enfatizam os conteúdos no processo ensino-aprendizagem.

Nos *shopping centers*, coloridos e sedutores, encontramos esse homem consumidor do simulacro, do supérfluo, da fantasia. Consome a arte irreverente em vez da erudita; o discurso e o *design* em vez do produto. No afã de negar as totalizações e os determinismos das “metanarrativas modernas”, a Pós-Modernidade institui a desconstrução epistemológica, moral e

antropológica. Ou seja, não há lugar para um *método de conhecimento*, uma *ética* e um *perfil de homem* definido e, sim, ocorre a irrupção do espontaneísmo, do niilismo e do relativismo. O discurso pós-moderno não apresenta nenhuma alternativa clara. Insiste em um raciocínio implicitamente normativo de libertação que prima por determinar os pontos aos quais se opõe mais do que aqueles nos quais se apoia. Assim, não é surpreendente que o pós-modernismo seja mais convincente em apontar as limitações e as contradições do modernismo que sugerir alternativas.

A morte das utopias modernas provoca um neoindividualismo gerador de desmobilização e despolitização. Produz-se uma espécie de “deserção social” que insere as massas em um processo narcisista, em que as macrobatalhas modernas dão lugar às microbatalhas. Dentre estas, as do sujeito que se debate em um divã em busca da compreensão de seus conflitos existenciais, ou as do que defende pequenas causas inseridas no cotidiano, tais como as lutas das associações de bairro, a defesa do consumidor, das minorias (raciais e sexuais) e a ecologia. Não há mais como arregimentar os “guerreiros”, as massas revolucionárias. O conhecimento, por sua vez, fica submetido à ditadura do espontaneísmo fenomenológico. A inexistência de um *a priori* metodológico, de sistemas universais e totalizadores situa o sujeito cognoscente (no caso o educando) em um processo de desconstrução e reconstrução assistemático e imprevisível. De certa forma, também porque a descontinuidade, nos moldes estruturalistas, mantém o saber e o sujeito em atitude passiva de acolher o acontecido.

Em um verdadeiro acerto de contas com os sistemas modernos que privilegiaram as hegemonias, o método, a ciência pós-moderna problematiza o conceito de *conhecimento* e dá voz à diferença, às minorias epistemológicas e ao desconhecido. Ao negar as sistematizações para afirmar o indivíduo, o atípico, o diferente, a Pós-Modernidade propõe uma *educação multicultural*, ou seja, aquela que privilegia, no currículo, as alteridades culturais. Não significa a negação da educação, ou mais especificamente da escola; não existe a pretensão de uma escola paralela, tampouco, de uma eventual “desescolarização”, nos moldes das pedagogias “progressistas” dos anos 1970. O que se pretende é transformar a escola atual.

Assim, produto do frenesi tecnológico-consumista e do ceticismo originado a partir das grandes tragédias sociais do século XX, o homem pós-moderno define sua face em uma cultura que não busca perfis, nem definições. Talvez a Pós-Modernidade não passe de uma transitória injeção de relativismo no pensamento ocidental, tão própria dos períodos históricos que sucedem às quedas dos grandes sistemas. Talvez uma nova idade, quem sabe? O tempo dirá.

O prazer na vida e na escola:
onilateralidade, civilização e autonomia

QUANDO ASSISTIMOS ÀS “BIRRAS” DAS CRIANÇAS em luta por suas experiências de prazer, ameaçadas pelas regras dos adultos; quando estupefatos e indignados vemos os adolescentes dirigirem de forma ousada e espetacular, guiados por uma moralidade que os coloca além do bem e do mal; quando alunos erguem o dedo em riste na face do professor e impõem sua vontade diante do profissional imóvel pelas coações econômicas, “pedagógicas” ou jurídicas; ou quando ouvimos, horrorizados, relatos de crianças assassinas ou assaltantes, sentimos, clandestina e discretamente, saudade ou nostalgia dos tempos em que o “autoritarismo” da educação tradicional era eficiente nos seus propósitos civilizatórios. Qual de nossos pais ousava desobedecer ou questionar quaisquer ordens explícitas no silêncio do olhar inflexível dos nossos avôs?

Mas, devemos indagar pelo preço humano, psicológico, político e social de tal “eficiência”. Devemos, ainda, operar uma interrogação semântica sobre o termo “eficiência”, embora não possamos negar seu poder de construir indivíduos e corpos dóceis, morais e competentes para os interesses e

modelos de homem, cidadão e profissional dominantes daquele tempo. Se felizes, integrados, críticos ou autônomos (nossos mais altos valores, atualmente), essa é uma outra questão.

Sucedendo esse modelo de educação autoritária, nossa história ocidental conheceu o discurso da primazia da liberdade e da democracia na educação dos nossos filhos. Instituiu-se o paradigma do prazer, da espontaneidade e da criatividade como ícone do avanço e da superação de tempos e modelos obscuros e obsoletos no palco educacional. Infelizmente, tal avanço resvalou para um individualismo e uma competição que agravaram a exclusão social, tornando agonizantes nossos sonhos de cidadania e democracia.

Entendemos que houve muita perspicácia e sutileza em perceber os equívocos de uma educação pelos limites, receosa do prazer. Fomos arautos eloquentes e intransigentes na defesa das vítimas do autoritarismo, da prepotência e do atraso que representa a educação castradora do prazer.

Nossa competência interpretativa não tem conseguido se esquivar dos maniqueísmos tão comuns às grandes narrativas e aos sistemas modernos. Em outras palavras, não soubemos evitar os modelos educacionais com pretensão universal, nem equacionar corretamente suas positivities e negatividades. Devido à pressa ou estreiteza interpretativas, cativas de modismos pedagógicos, operamos a negação *por princípio*, não negamos com a isenção capaz de, eventualmente, acolher juízos que contradissem nossas convicções. Não ousamos a negação da negação. Falhamos em nossos propósitos dialéticos!

Tal equação, no nosso entender, implica recuperar e realçar, dentre outras coisas, a importância e o risco do prazer, tanto quanto da liberdade, no processo de construção da subjetividade e da educação dos indivíduos. Implica, ainda, entendermos que o (des)prazer, no nosso caso o limite, é apenas a outra face do prazer. Como superar os riscos de uma educação sem prazer e limitada, ou de uma formação na qual o prazer revela suas faces de descompromisso, tirania e ausência de limites?

Este capítulo procurará ater-se à relação entre prazer e limite na constituição dos indivíduos, aplicando-lhe conceitos como alienação/onilateralidade, liberdade/civilização, heteronomia/autonomia. O objetivo dessa

análise é proporcionar deduções no campo da educação. Em outras palavras, possibilitar ou apontar inferências que possam contribuir para o estudo e para a prática dos educadores, profissionais do ensino que diariamente lidam com o extremo de uma educação sem prazer ou exclusivamente lúdica.

O PRAZER: ALIENAÇÃO/ONILATERALIDADE

Nossas mãos já produziram maravilhas! Tocaram a natureza bruta e a humanizaram. Fizeram mesas, camas, pontes, máquinas, casas, doces, música, poesia e tantas outras coisas prodigiosas. Mas não saíram ilesas dessa relação, porque se transformaram no decorrer do processo em que modificavam o mundo. Tudo isso era muito prazeroso e exaustivo. Parte de nossa humanidade era sorvida pela madeira, pelo barro, pelas rimas, ao mesmo tempo em que essa mesma natureza faminta provia-nos de um profundo senso de realidade e pertinência.

Por razões históricas, sobretudo pelo desenvolvimento do modo capitalista de produção, fomos alijados do prazer. Ele nos foi negado. Tornamo-nos indivíduos que, na impessoalidade e na parcialidade produtiva, perdemos o prazer da criação. Perdemos o direito àquele suspiro de realização com que se deleitaram *Da Vinci*, *Camões*, tantos educadores, tantos artesãos, mestres de obra, médicos, músicos e outros trabalhadores, ao longo dos séculos.

Robôs, repetindo mecanicamente nossas mediócras tarefas cotidianas, ignorantes da totalidade que as amarra, vagamos em um mundo sem o sentido integrador da vida humana. O mundo da obviedade concordada, da rotina tacitamente organizada. Diria Nietzsche: o mundo da vontade adoecida!

Trata-se de um estado de estranhamento. Tornamo-nos estranhos diante da obra que brotava de nossas mãos. Estranhos diante da vida que vivíamos, das palavras que proferíamos, do ser que éramos. Diagnosticaram como “alienação” essa nossa doença. Desvio resultado da perda do sentido integrador de todas as ações que efetivamos, de todas as ideias que expressamos no exercício na nossa subsistência. Mas quando ocorreu tal fatalidade? Onde? Teria sido apenas um sonho?

Historicamente falando, cremos que não houve, para além do motivo didático e descritivo, esse período paradisíaco de uma existência humana com absoluta integração e prazer. Todo momento histórico tem suas ambiguidades e contradições. As mudanças culturais, econômicas e políticas, com o advento da moralidade burguesa e do capitalismo, são apenas um marco e um exemplo relevantes de um novo jeito de lidar com o outro, e conosco mesmos, em termos de sociabilidade, relação no trabalho e produção da nossa subsistência. Surgiu um estranhamento e uma perda de conexão entre o planejar, o fazer e a percepção de nós mesmos nesse processo, seja como atores ou espectadores da ação.

Em outros termos, tornamo-nos alienados porque perdemos a dimensão do prazer, do sentido e da perspectiva da totalidade do que fazíamos. Desde então, somos escravos de valores e representações impostos por esse existir no nível da obviedade.

Carentes da perspectiva da totalidade, focamos a especialidade. Objetivamos o recorte, a coisa, o ente que passamos a conhecer profunda e exclusivamente. Chegamos a um impasse: como superar essa estreiteza de perspectiva dos recortes e afunilamentos que, cada vez mais, nos distanciam do todo?

No universo educativo formal, tais recortes materializam-se em desmembramentos curriculares, em fragmentações epistemológicas que fazem do sonho de uma ação interdisciplinar, na década de 1980, um dos temas mais em pauta nos debates pedagógicos.

Marx e Engels sugerem um rumo: contra a “especialização”, oriunda da atividade exclusivamente intelectual, e a “profissionalização”, própria da atividade produtiva mecânica, não criativa, eles opõem o conceito de “onilateralidade”, como já analisamos no primeiro capítulo. Essa utopia marxista é um ideal sociopolítico que objetiva o fim da exploração e da alienação próprias das relações e do modo capitalista de produção.

Entendemos o homem onilateral como a utopia antropocêntrica marxista; esta nos lembra a *paideia* platônica que, dentre outras coisas, idealiza o homem e o cidadão que podem governar a *pólis*. O que difere, nessas duas perspectivas, é o fato de que Marx, Engels e Manacorda não vislumbravam na sua utopia o governo da *pólis*, mas, primeiramente, o governo

(pelo trabalhador) de sua própria vida. Assim e só assim, ele poderia ousar mais e pensar na ação política mais ampla. Tornar-se-ia, o trabalhador, por intermédio desse governo de si, consciente do processo que desenvolve, dominando o instrumento que utiliza e não sendo dominado por ele. Comenta Manacorda (1991, p. 81):

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Ora, a divisão do trabalho tem, historicamente, produzido o homem alienado, aquele indivíduo excluído do gozo dos bens espirituais e materiais. Talvez por isso, ecoam tão pertinentes e atuais as palavras de Chaplin (1889-1977): “Não sois máquinas, homens é que sois.”

Transcender a ação repetitiva e resgatar o sentido e a compreensão do processo de transformação da matéria, ou das ideias, implica o que chamamos verdadeiramente *trabalho* ou *práxis*. Trata-se de recuperar o saber, a ciência, o sentido da vida e dominar os determinantes econômicos e políticos das técnicas de produção, de tal maneira que a teoria transforme a prática e seja por ela transformada. Uma educação assim concebida revelaria uma profunda sensibilidade social, institucionalizando-se, organizando-se a partir dos desafios da vida prática e se voltando para ela com respostas e sugestões sempre provisórias.

Mas o fenômeno da alienação é ainda mais complexo. Segundo Marx e Engels, o homem se torna alienado quando sua ação se transforma

em um poder estranho que se lhe opõe e o subjuga, em vez de ser ele a dominá-la. Com efeito, desde o momento em que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair; é caçador, pescador, pastor ou crítico e não pode deixar de o ser se não quiser perder os seus meios de subsistência. (1992, p. 17)

A citação anterior coloca a questão do poder no centro do fenômeno da alienação. O homem “expropriado” na sua vontade produtiva submete-se

ao poder do outro. A alienação representa o fim da autonomia, a falta de consciência do processo produtivo e a subjugação de suas ambições pessoais pelas leis e engrenagens dos meios de produção que o escravizam. Trata-se de um fenômeno no qual o poder opressor nega o prazer da produção.

A onilateralidade é a utopia do homem não especializado (exclusivamente), não alienado e não explorado, de um homem que trabalha não somente com as mãos, de forma mecânica e sem intencionalidade, pelo contrário, exercita a criação. Ora, o exercício da criação resgata o *sentido da ação humana*, sentido que se consubstancia no antídoto mais eficaz para o fim da alienação.

Quando afirmam (1992, p. 17) “fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição e tudo ao meu bel-prazer”, Marx e Engels se utilizam da palavra “prazer” para descreverem o cotidiano desse indivíduo não alienado.

Entendemos que a utilização do termo “prazer” revela a preocupação desses autores com a dimensão subjetiva do indivíduo. Não significa, no contexto de suas obras, tarefas descompromissadas com os desafios históricos. Pelo contrário, o homem onilateral é, sobretudo, alguém que se percebe no mesmo processo em que percebe a sociedade, alguém que se transforma ao contribuir com a transformação da sociedade.

Tal mirada de si, relacionada ao todo, é a expressão da autonomia subjetiva e individual no processo de constituição da autonomia do grupo. É um ato político, porque esse indivíduo e o grupo social que encontram prazer na produção, também o encontram no debate em torno dos rumos da vida na *pólis*.

Com criatividade e prazer, os homens se mantêm conscientes do processo que desenvolvem. Mais que isso, recuperam o sentido da ação humana, dominando o instrumento que utilizam e não sendo dominados por ele.

Sem prazer e sem a dimensão do sentido do que fazemos, mergulhamos na alienação, ou seja, nos perdemos em uma ação produtiva ou estudo mecânicos, repetitivos e carentes de intencionalidade. Em um outro extremo, cativos de um prazer inconsequente, nos perdemos no deleite de um individualismo antissocial, na competição e na morte da utopia cidadã.

O PRAZER: LIBERDADE/CIVILIZAÇÃO

Marx entende a história da civilização como a história da luta entre as classes sociais; Freud (1856-1939) já afirmava que a história do homem é a história de sua repressão. Para o primeiro, na luta pelos interesses (prazeres?) de sua classe, o homem produz a história. Para o segundo, a eterna luta entre o desprazer e a busca do prazer põe em questão a possibilidade da civilização. Freud reconheceu que a educação e a vida são impossíveis sem definições de limites, sem repressão.

Ambos os pensadores fazem alarde sobre o que está sendo negado, excluído, acumulado, permitido. Ambos percebem a contradição da liberdade, ao mesmo tempo em que a desejam na construção de um perfil onilateral de homem, livre da neurose, da alienação.

Marcuse (1898-1979), importante filósofo e sociólogo alemão do século passado, percebeu a proximidade e as diferenças entre esses dois autores. Em sua interessante análise filosófica da obra de Freud *Eros & Civilização*, trabalho clássico que tematiza o titubear humano entre o “princípio do prazer” e o “princípio de realidade”, Marcuse afirma:

Se tivessem liberdade de perseguir seus objetivos naturais, os instintos básicos do homem seriam incompatíveis com toda a associação e preservação duradoura. [...], os instintos têm que ser desviados de seus objetivos, inibidos em seus anseios. A civilização começa quando o objetivo primário – isto é, a satisfação integral de necessidades – é abandonado. (1988, p. 33)

Na lógica do que pretendemos defender aqui, a satisfação integral dos instintos não coincide com o que até agora chamamos de prazer, sobretudo com o elemento fundamental da constituição da subjetividade onilateral. Ou seja, a satisfação integral dos instintos é de natureza individual/orgânica, enquanto o prazer essencial à condição da onilateralidade tem sentido social/racional.

Qual seria, então, a relevância de associarmos tais conceitos?

O processo civilizatório, filogenético, relaciona-se dialeticamente com o processo de constituição da individualidade ou singularidade de cada ser humano. Esse segundo processo é conhecido como o ontogenético. A

relação que mencionamos anteriormente sugere que quaisquer análises que objetivem “a civilização” não podem prescindir de elementos singulares, históricos, nos quais esse processo amplo se materializa parcialmente.

Em outras palavras, toda tragédia e toda beleza da história da nossa civilização repetem-se, cotidianamente, nas microrrelações e na existência de cada indivíduo isoladamente.

Em Marcuse, a passagem do “princípio de prazer” ao “princípio de realidade” remete-nos à tríade *Id*, *Superego* e *Ego*, indicando o desenvolvimento e o amadurecimento da consciência individual/universal. Essa passagem de um princípio ao outro produz a integralização do *Ego*. A ideia de educar o cidadão, formando-o para a autonomia e para a liberdade se inscreve no cerne dessa constituição egoica.

Ora, entregues aos instintos primários, os indivíduos seriam governados por um prazer irrestrito (*Id*) e seriam reprimidos pela moralidade social (*Superego*) e pelas contingências históricas limitadoras. O indivíduo perceberia, então, que o prazer momentâneo é incerto e destrutivo e optaria pelo prazer adiado, restringido, transformado, mas garantido.

Sob o “princípio da realidade”, o indivíduo torna-se racional, aprende a perceber a vida na sua contradição entre bem e mal, verdadeiro e falso, útil e prejudicial. Afirma Marcuse (1988, p.35): “Com o estabelecimento do princípio de realidade, o ser humano, que, sob o princípio do prazer, dificilmente pouco mais seria que um feixe de impulsos animais, converte-se num ego organizado.”

O prazer negado em prol da civilização é retido no inconsciente e seu retorno é a emersão da história proibida da nossa civilização, onto e filogeneticamente falando. Segundo Marcuse, a exploração dessa história coloca às claras o dilema humano e a dor desse indivíduo em particular.

Marcuse considera a psicologia individual de Freud uma psicologia social, o que aproxima Freud e Marx.

Há uma verdade oculta e um falseamento da verdade explícita. Há também um prazer reprimido ou não permitido que esses “mestres da suspeita” insistem em desvendar, em trazer à consciência. Um direito à verdade que ensine o indivíduo a administrar sua estrutura neurótica, diria Freud; um

direito à verdade e ao prazer de uma atividade produtiva, ou lazer, que tenha sentido e confira-lhe consciência de classe, diria Marx.

Esse discurso sobre o falseamento da verdade nos remete à ideia de “currículo oculto”¹⁵ que ora representa a negação do prazer na escola, ora sinaliza para um prazer clandestino vivenciado nas brechas curriculares. Não obstante, alerta para o caráter reacionário ou transformador dos conteúdos e das práticas escolares, dentre outros problemas.

Ainda sobre a confluência das obras desses dois autores, em *Meu encontro com Marx e Freud*, comenta Fromm (1900-1980): “Para ambos (Marx e Freud), a verdade é o meio essencial para transformar, respectivamente, a sociedade e o indivíduo. A consciência é a chave do tratamento social e individual” (1975, p. 21).

Essa afirmação de Fromm refere-se à importância da tomada de consciência do fator traumático para que o indivíduo aprenda a lidar com sua dor psicológica. Do mesmo modo, a tomada de consciência da condição de alienação e exclusão social da qual é vítima a classe trabalhadora, para que essa possa mudar o modo e as relações sociais de produção.

A relação de poder de uma classe sobre outra e da neurose sobre o indivíduo está diretamente relacionada com o domínio sobre a verdade. Por isso, outra questão fundamental posta por Marcuse diz respeito à repressão da verdade. A exploração dessa verdade e seu desvelamento tornam-se condições de possibilidade para se recuperar um prazer realizador, na perspectiva social e individual.

Para esse autor, a repressão dos instintos não é imposta pela natureza, mas pelo homem. Segundo ele, o “pai primordial”, que simboliza um arquétipo da dominação, é quem inicia esse funcionamento repressor que culminará em fenômenos civilizatórios de repressão e domínio.

¹⁵ Currículo oculto são as concepções e os fazeres pedagógicos que ocupam a escola; é a prática escolar concreta, quando esta não está maquiada para algum evento cívico, político ou cultural. Trata-se de um fazer/pensar dissimulado que, sorrateiramente, vai definindo efetivamente os rumos e as ações curriculares, à revelia, ou com resistência do currículo oficial. Sobre currículo oculto, confira Apple, 1982.

Novamente, podemos perceber na análise marcusiana esse jogo onto e filogenético. Há, no indivíduo, um processo de repressão interna atual (ou remotas relações interpessoais) que reforça e sustenta a repressão externa:

Mas, desde a primeira e pré-histórica restauração da dominação, após a primeira rebelião contra esta, a repressão externa foi sempre apoiada pela repressão interna: o indivíduo escravizado introjeta seus senhores e suas ordens no próprio aparelho mental. A luta contra a liberdade reproduz-se na psique do homem, como a autorrepressão do indivíduo reprimido e a sua autorrepressão apoiam por seu turno, os senhores e suas instituições. (MARCUSE, 1988, p. 37)

A superação da repressão pelo conhecimento e domínio da verdade psicológica (ou do processo integral da produção) e o acolhimento racional do prazer como conquista da liberdade são, e foram, desafios de todos os tempos, na lógica de uma civilização com prazer, de uma antropologia onilateral e de uma educação para a autonomia.

O PRAZER: HETERONOMIA¹⁶/AUTONOMIA

Formar o homem onilateral na construção e manutenção das utopias civilizatórias! Dar ao prazer um sentido humano, para além de uma vontade tirânica e egocêntrica! Não seriam características do que comumente chamamos de autonomia? Alguns autores responderiam que sim; outros, que não. Situamo-nos entre os primeiros, porque o conceito de autonomia que utilizamos se distingue da concepção liberal e moderna. Não pensamos no autônomo individual, sujeito super-herói que faz história à revelia do outro e de seu grupo social.

Impressiona-nos o conceito grego de autonomia que implica o ato coletivo dos indivíduos instituírem suas leis, seus valores e conceitos morais, seu conhecimento, sua arte e suas regras políticas, dentre outras coisas.

¹⁶O substantivo “heteronomia” é comumente conhecido como *o desvio das leis normais* e o “heterônomo” seria o objeto que opera tal desvio, na psicologia da educação e no debate pedagógico do século XX, sabidamente influenciado por essa psicologia. Esse substantivo, nesta obra, tem o sentido da ação própria do indivíduo alienado. Consequentemente, o adjetivo “heterônomo” se refere ao indivíduo que não é senhor de suas ideias, não dispõe de originalidade no seu pensar e no seu agir.

Na prática, é um conceito oposto à heteronomia que, genericamente, é um modo de ser alienante, sem originalidade, com ações repetitivas, mecânicas. O heterônomo reproduz, não cria; age, não trabalha. Isso porque sua ação não é direcionada por um sentido *a priori*; falta consciência de sua potência, falta vontade e prazer naquilo que faz. Não se percebe como sujeito do processo histórico, mas como objeto, espectador.

Quando pensamos sobre as práticas pedagógicas das nossas escolas, os currículos, os conceitos de educação, instrução, avaliação, comportamento moral e disciplinar, questionamos: o que há de original, autônomo no nosso cotidiano escolar, ou na educação informal, para além dos muros da escola?

Se analisarmos a cultura midiática, os valores consumistas que nos consomem e a nossos filhos, as relações de poder presentes no trabalho, na ação política, enfim, a sociedade que constituímos e que nos constitui, quanto de consciência heterônoma não podemos perceber! Mas como e por que surgiu a consciência heterônoma? Ela seria fruto dessa sociedade de consumo?

Não, absolutamente. Para Castoriadis (1922-1997), a história do Ocidente tem sido a história onto e filogenética de passagem da heteronomia para a autonomia. Esse autor parte da ideia do caos, do vazio e do nada que caracterizavam o conceito de civilização entre os gregos antigos. O próprio Hesíodo acreditava que do caos mais total emergiu o mundo. Tal crença ilustra a ideia de um universo caótico, terreno fértil para o surgimento do dogmatismo, para a morte da criação.

Segundo a mitologia, à emergência do mundo seguiram-se a ordem e o cosmos, em cujos conceitos percebemos uma natureza absoluta e dogmática. Nela, o limite existe como regra exterior ao sujeito, jamais acolhida ou compreendida. Seria anacrônico e insensato pensar a consciência antiga instrumentalizada com a virulência da suspeita e da dúvida como posteriormente se deu, através da emergência do pensamento filosófico.

Nas palavras de Castoriadis, o que pautava a conduta dos grupos era uma *ontologia unitária*, uma espécie de paradigma mítico, fechado, cristalizado e pleno de certezas, a partir do qual a sociedade tecia sua existência. Afirma esse autor (1987, p. 293): “A ontologia unitária, seja qual for o seu disfarce, está essencialmente ligada à heteronomia.”

Em *A pólis grega e a criação da democracia* (1987), Castoriadis pondera que antes da Grécia e fora da tradição greco-ocidental, havia em todas as sociedades humanas um princípio de “clausura”. As sociedades instituíram-se como heterônomas *na* e *pela* clausura das instituições e significações. A ausência da referência do outro, da outra cultura, operou essa letargia cultural durante séculos, talvez milênios.

Por clausura, entende esse filósofo a atitude dogmática segundo a qual nossa visão do mundo é a única verdadeira; as “outras” são estranhas, inferiores, perversas, malignas, desleais etc.

Há, nessa cosmologia, uma resistência e um desconhecimento do “outro” como alteridade, como diferença. A consciência heterônoma e não democrática prefere o familiar, o semelhante, uma vez que a semelhança e o trivial não transformam porque não se contradizem, não questionam, não desestruturam.

Com o surgimento da democracia e da filosofia, no processo de construção da cidade-estado, surge uma concepção de agir e pensar verdadeiramente autônoma. Trata-se de um processo de revolução cultural e

a culminação desse processo é o projeto de instauração de uma sociedade autônoma: a saber, de uma sociedade capaz de autoinstituir-se explicitamente e de questionar, portanto, suas instituições herdadas, sua representação já estabelecida do mundo. Ou seja, uma sociedade que, mesmo vivendo sob leis e sabendo que não pode viver sem lei, não está submetida às suas próprias leis; uma sociedade, portanto, onde a questão “qual é a lei justa?” sempre está, efetivamente, aberta. (CASTORIADIS, 1987, p. 325)

A procura por uma “lei justa” elaborada pelos cidadãos, e não simplesmente herdada ou copiada de outros grupos sociais, talvez seja o traço mais evidente de uma sociedade autônoma. Mitos, crenças e valores cristalizados em uma cultura milenar são substituídos tendo como referência outros povos, outras culturas. A negação e a resistência ao “outro”, ao “diferente”, ao “estrangeiro” (tão próprios da “clausura”) são, assim, na perspectiva desse autor, superadas.

Do ponto de vista educacional, o contato com outras concepções de educação, outras estruturas curriculares, outros conceitos pedagógicos é a experiência mais eficaz para se colocar em questão nossos conceitos, nossa prática pedagógica.

Com o objetivo de confrontar os sentidos de *alienação e autonomia*, Castoriadis, em *A instituição imaginária da sociedade* (2000) – a exemplo do que fez Marcuse com o objetivo de descrever a passagem do princípio de prazer ao princípio de realidade – recupera as categorias freudianas *Id, Ego e Superego* e analisa o processo de superação psicológica do discurso do “outro”:

A autonomia torna-se então: meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim. [...] É, pois, lá onde estava essa função do inconsciente, e o discurso do Outro que fornece seu alimento, que o Ego deve advir. Isso significa que meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro. (CASTORIADIS, 2000, p. 124-125)

Disso concluímos que a autonomia pressupõe a superação do narcísico princípio do prazer e a aceitação do outro como diferença. A educação (em geral) e a escola (especificamente) têm o desafio de implementar práticas educativas que problematizem conceitos, que coloquem em suspeita a comum resistência ao novo e à diferença. Isso porque seria uma contradição pensar um projeto político-pedagógico que resistisse ao outro sem a aceitação do questionamento e da transformação, seja como diferença ou mesmo força alternativa. Democracia na prática é administrar diferenças.

Para esse filósofo, as condições históricas que possibilitaram ao povo grego o contato com outras culturas e valores foram responsáveis pela revolução cultural que se seguiu:

O verdadeiro interesse pelos outros nasceu com os gregos, e não passa de um dos aspectos da atitude crítica e interrogadora que eles mantinham frente a suas próprias instituições. Em outras palavras, ele se inscreve no movimento democrático e filosófico criado pelos gregos. (CASTORIADIS, 1987, p. 269)

E esse autor reitera a contemporaneidade da origem do pensamento filosófico em relação às origens do que ele chama de autonomia e democracia. Mesmo porque, o contato com outras culturas pôs em xeque a cultura mítica grega:

A Filosofia e a democracia nasceram na mesma época e no mesmo lugar. A sua solidariedade resulta do fato de ambas exprimirem a rejeição da heteronomia: rejeição das pretensões à validade das regras e das representações simplesmente porque ocorre que elas estão presentes; recusa de toda autoridade exterior (mesmo, e particularmente, “divina”) e de toda fonte extrassocial da verdade e da justiça. (CASTORIADIS, 1987, p. 246)

Desse ponto de vista, a autonomia é uma atitude superadora não somente do egoísmo individual, mas também do de grupos. Somente o indivíduo verdadeiramente autônomo entende, acolhe e constrói limites em prol do bem coletivo. Um projeto educacional precisa contemplar o desafio dessa liberdade com responsabilidade social. Na prática, é o exercício de uma autonomia que permite o prazer, na medida em que o controla e o administra. De outra forma, não haverá escola, cidade, tampouco civilização.

Contemplando a euforia e a felicidade das crianças que evadem freneticamente das salas de aulas quando é anunciado o horário do “recreio”, o comportamento irreverente que marca as brincadeiras, as competições e toda sorte de aventuras nesse curto período de socialização das nossas crianças, ocorre-nos indagar: seria possível, na prática pedagógica, um prazer para além do lúdico? Um prazer de conhecer a lógica matemática, do *cosmos*, das letras, das artes, do movimento e dos corpos? Um prazer de comportar-se em prol do coletivo? Um prazer no exercício do desprazer?

Sim e não. Há prazeres e prazeres. O prazer do conhecimento que forja atitudes e compromissos morais é o prazer da sublimação na lógica do princípio da realidade. Ele é fruto da superação de um desafio posto pelo indivíduo ou por outrem e é, ainda, refém do reforço positivo, sobretudo no caso das crianças. Não tem a natureza, por exemplo, dos prazeres de degustar um sorvete, de jogar *ping-pong*, de brincar de esconde-esconde; não se assemelha à satisfação do toque carinhoso e do acolhimento, prazeres insaciáveis e que têm fins em si mesmos.

Admitir e administrar a coexistência desses modelos de prazer é tarefa do adulto educador ou do profissional do ensino. Que insensatez esperar de nossas crianças a compreensão, sem lamentos, do findar daqueles prazeres lúdicos! Esperar que elas desistam de suas ambições prazerosas em prol do

coletivo, que tolerem passivamente a frustração de ver findar uma alegre atividade com os colegas é uma expectativa ingênua. Entendemos que somente um adulto que conquistou a autonomia, que se pauta, sobretudo, pelo princípio de realidade, que tem projetos de cidadania, ou seja, projetos civilizatórios, tem condições psicológicas, intelectuais, profissionais e pedagógicas de favorecer, na relação com as crianças, um desenvolvimento de tolerância à frustração, ou seja, um projeto de educação em consonância com os valores e utopias discutidos neste capítulo.

É importante enfatizar que essas caracterizações e conceitos não são absolutos. Não somos tolerantes e autônomos vinte e quatro horas por dia. Nossa natureza humana nos possibilita estados de humor e experiências emocionais que vão da euforia à depressão, de uma consciência de si à regressão mais radical. Todos os prazeres nos convêm, desde que não nos fixemos em nenhum deles. No profissional do ensino esperamos que predomine uma autonomia capaz de ser referência para crianças que iniciam um trajeto já familiar ao educador.

Iniciá-las no desenvolvimento de uma tolerância à frustração de seus prazeres e instintos primários nos parece, genericamente, um critério e uma referência fundamentais para se pensar a formação humana. Trata-se, na realidade, dos primeiros passos para a constituição de um indivíduo adulto, com responsabilidade social e política. Em outras palavras, um indivíduo autônomo que aprendeu a dizer sim e a dizer não para si mesmo e para o mundo.

Não teremos mais vergonha de fazer a apologia do limite, da regra para a conduta de nossas crianças. Não nos esquivaremos de dizer um basta à tirania da vontade inconsequente de nossos alunos e alunas, pelo medo ridículo de recebermos a alcunha de autoritários ou tradicionais.

Desse modo, avançamos no sentido de superar a “eficiência” civilizatória da educação tradicional em favor de uma eficiência que resgata o prazer como elemento fundamental, mas não suficiente, do processo de conhecimento humano. Um prazer que dá sentido à nossa ação, que nos torna livres sem colocar em risco os interesses do grupo. Em outros termos, um prazer negado e permitido pelo exercício lúcido de uma autonomia conquistada.

Teoria *versus* prática:
a perspectiva da epistemologia e a do currículo

AS CIÊNCIAS HUMANAS TÊM ALTERIDADES QUE lhes conferem excelência e descrédito. Sua excelência diz respeito à imprevisibilidade e à imensurabilidade de seus referenciais teóricos e ao fato de que dispõe de diferentes perspectivas. Seu diferencial é seu amplo espectro de liberdade. Apesar de clássicas tentativas¹⁷ de colocar essas ciências dentro de compassos, métodos e equações, elas sempre evadem rumo a um horizonte fugidivo. Assim se institui seu êxito: ora uma humildade somente possível para quem vê na ótica da totalidade, agregando múltiplas e indefinidas perspectivas; ora uma arrogância que enclausura, visto que essas ciências se negam ser apropriadas por este, aquele ou quaisquer pontos de vista especializadores, se fecham em um majestoso feudo epistemológico e alardeiam o *devir* como sua única essência: um paradoxo e quase uma identidade!

Entretanto, essa mesma essência é responsável pelo seu descrédito aos olhos daqueles que buscam precisão, exatidão, convicções e certezas. Ora, filhos que somos dos métodos e tratados modernos, remanescentes de uma cultura

¹⁷ Talvez as filosofias de Descartes e Comte sejam as ilustrações mais adequadas.

dogmático-determinista, científica, o humanismo ao qual nos referimos é estereotipado – devido ao perspectivismo, à totalidade e à clausura epistemológica – como saber inútil: “uma discussão sobre o sexo dos anjos”, pura moralidade! Não há em tudo isso elementos que podem contribuir para a constituição de uma cultura pragmática, no sentido mais geral de valores e práticas que se referenciam nos critérios da utilidade, da exequibilidade e da objetividade?

Essa dúvida e esse questionamento sensibilizaram-nos a produzir uma pesquisa¹⁸ que eventualmente constatasse ou contradissesse a existência de uma expectativa por um novo perfil de profissional do ensino formado pelo nosso Curso de Pedagogia. As opiniões e informações colhidas apontaram para uma expectativa da comunidade educacional, no sentido de que nosso curso formasse indivíduos mais “práticos”, habilitados sobretudo, técnica e operacionalmente, para os desafios cotidianos das práticas de ensino. Revelaram, ainda, uma descrença em relação à relevância da teoria.

Seria uma reação a eventuais exageros teóricos ou humanistas no currículo de formação desses profissionais? Seria um sintoma de uma espécie de “exaustão” de uma *pedagogia academicista*, com forte apelo moral e político, vitimada pelo seu corporativismo¹⁹ epistemológico, pela clausura da teoria e pelo distanciamento dos desafios das práticas sociais?

¹⁸ Após treze anos de funcionamento do Curso de Pedagogia UFG/CAC e praticamente dez que a primeira turma o concluiu e respondeu à demanda existente no mercado de trabalho da região, surgiu a intenção de efetivar uma pesquisa sobre o impacto desse fato na cultura escolar regional, qual seja, nas práticas de ensino das escolas do Sudeste Goiano. Coordenada por nós e com a participação de duas professoras do Curso de Pedagogia, três alunas do quarto ano e três egressos, a pesquisa iniciou-se em abril de 2002 e estendeu-se até outubro de 2003. Intitulada “Treze anos de formação de profissionais do ensino, no Curso de Pedagogia (UFG-CAC): avanços, limites e possibilidades para a cultura pedagógica regional” (2002-2003), essa pesquisa teve como objetivo original focar a expectativa e a avaliação dos egressos da Pedagogia pela comunidade educacional da região estudada.

¹⁹ Entendemos que o corporativismo tem duas faces que prefiro chamar de “positiva” e “negativa”. A primeira representa a luta de uma categoria pelos seus interesses, sensível à sociedade como um todo. A segunda ilustra a luta de uma categoria pelos seus interesses, à revelia dos interesses comuns da sociedade. A construção do debate e das práticas pedagógicas na Academia sofre o constrangimento do aspecto negativo do corporativismo através, dentre outros exemplos, da pesquisa, extensão e ensino insensíveis ao cotidiano escolar da região; já a face positiva estimula a(s) alteridade(s) desse saber na relação e na cooperação dialéticas com os demais saberes e com todas as licenciaturas.

Este pequeno capítulo se estruturará, inicialmente, com o relato de alguns dados obtidos na pesquisa que revelam, dentre outras coisas, a dicotomia em questão. Em seguida, pretendemos pensar essa dicotomia do ponto de vista da epistemologia e do currículo e, finalmente, apresentar algumas considerações objetivando contribuir com o debate desta temática.

ALGUMAS INFORMAÇÕES/DADOS OBTIDOS NA PESQUISA²⁰

Os relatos seguintes constituem parte das informações colhidas na pesquisa de campo. Vamos nos ater, sobretudo, aos dados que estão associados ao recorte/problema deste capítulo. São eles:

- as partilhas e entrevistas resgatam a trajetória de formação dos profissionais da educação em *antes e depois da existência do CAC*, e mais especificamente do Curso de Pedagogia. No início dos anos 1980, os profissionais que buscavam a formação em nível superior se dirigiam até a cidade de Araguari, no Triângulo Mineiro, a aproximadamente setenta quilômetros, para cursarem licenciatura curta e obterem mais fundamentação teórica e prática, graças a benefícios concedidos pela Prefeitura Municipal que ajudou com as despesas de transporte. Com a implantação da UFG “Campus Catalão”, fazer curso superior tornou-se mais fácil; inclusive, quem já tinha a licenciatura curta prestou vestibular para obter certificado de licenciatura plena;
- nas entrevistas, há relatos reiterados de que uma mudança significativa começou a tornar-se visível quando os formados passaram a receber um salário melhor (pelo acesso de cargo) após a conclusão dos cursos. Os mais céticos começaram a entender (perceber) que os colegas formados passavam a fazer parte de uma outra categoria salarial embora desempenhassem as mesmas funções. Isso

²⁰ A pesquisa intencionou perceber as representações que as pessoas têm desse curso de Pedagogia. Portanto, muitos dados aqui elencados extrapolam o recorte deste capítulo. Decidimos mantê-los por julgarmos relevante tornar públicas essas informações.

impulsionou muitos professores a ingressarem no curso superior. Quem desejava sair das séries iniciais optava por outras licenciaturas, quem queria permanecer no “primário” buscava de imediato o Curso de Pedagogia. Vale enfatizar que até meados da década de noventa, depois de formado, o professor era transferido de turmas. Em geral, deixava as séries iniciais e assumia cadeiras na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio;

- percebemos, a partir das informações colhidas na pesquisa de campo, que para muitos diretores e coordenadores ainda persiste a compreensão de que há ou haveria professores que, por terem cursado o magistério e possuírem maior tempo de experiência docente em sala de sala, são mais competentes que os pedagogos no controle e disciplina de alunos; no contexto de então (2002-2003) esses casos já eram raridade. Aqui fica evidente a relevância da “experiência” (entendida como “prática”) como critério para conferir competência a um profissional;
- de um modo geral, a formação de profissionais do ensino pelo Curso de Pedagogia da UFG/CAC é considerada um avanço na história das práticas de ensino e da educação, como um todo, nesta região;
- o egresso desse curso tem demonstrado habilidade e perspicácia para atuação em diversas áreas e espaços escolares (aspecto considerado positivo pelos entrevistados e preocupante para nós, uma vez que percebemos que a especificidade da formação de nossos alunos tem se diluído em práticas e trabalhos emergenciais que a desconsideram);
- a habilidade citada acima foi reiterada diversas vezes. No entanto, percebeu-se que o aspecto teórico é separado do aspecto prático nas avaliações realizadas. Ou seja, foi enfatizada a competência dos nossos egressos, tanto quanto a dos alunos do Curso de Pedagogia, no que diz respeito à formação teórica, ao domínio de conteúdos pedagógicos, concepções e metodologias atualizadas (o profissional formado em Pedagogia pela UFG sai com maior competência para o debate sobre os desafios da educação brasileira). Apesar de tais elogios serem unânimes, predominou uma crítica

aos nossos alunos, segundo a qual estes revelam um despreparo para o “domínio de sala” e tarefas técnico-pedagógicas tais como “elaboração de planos de aula e curso” etc.. Em suma, foi bastante comum, em quase todas as entrevistas, o comentário de que o Curso de Pedagogia “ensina a pensar a educação”, “forma profissionais mais críticos”, mas estes profissionais têm demonstrado desconhecimento, insegurança e inexperiência para “tarefas práticas” do cotidiano escolar;

- a opinião anterior é reiterada pela sugestão comum, em várias entrevistas, de que se deve aumentar as horas de estágio, ou criar um Colégio de Aplicação da UFG/CAC, sugestão que revela a crença de que o exercício de aplicação imediata da teoria garantiria um profissional mais seguro no domínio da disciplina e das tarefas técnico-pedagógicas que são da competência do professor;
- a pesquisa revelou, ainda, que a atuação do pedagogo tem sido na alfabetização (agora também ela transferida para o município), nas séries iniciais (1ª a 5ª) e em Artes, História, Língua Portuguesa, Ensino Religioso, Ciências, Biologia e Sociologia, de 6º a 9º ano e Ensino Médio; quando havia o curso médio em magistério, ele contava com a atuação do pedagogo na coordenação pedagógica, como dinamizador de informática, coordenador do sucesso do aluno, bibliotecário ou na secretaria geral;
- algumas preocupações apontadas pelas entrevistadas sugerem a perda de espaço do pedagogo na carreira do magistério da rede pública estadual de ensino e a necessidade de buscar uma outra licenciatura para não ficar sem espaço na instituição: a busca de especialização *Lato Sensu* em Planejamento, Supervisão, Língua Portuguesa, Alfabetização, Educação Infantil, Literatura, História, Inglês e Psicopedagogia, dentre outras, como formas de ampliar o universo de formação e atuação docente;
- houve relatos em várias escolas de que os licenciados em ciências exatas ou humanas demonstram pouca ou nenhuma sensibilidade pedagógica. Esse desprezo pelas questões pedagógicas, na escola,

é reflexo do mesmo desprezo que cursos de licenciatura têm demonstrado em relação ao debate pedagógico na universidade. Isso dificulta o trabalho da coordenadora, graduada em Pedagogia, na escola. Aqui podemos perceber que a dicotomia teoria x prática, como cultura escolar, está presente nas práticas de ensino, na escola assim como na universidade, sob forma de discurso, prática e currículo;

- o desprezo pela sensibilidade pedagógica citado acima é reiterado pelos pais de alunos, na sua maioria, que confiam mais na exatidão e na competência das ciências “exatas” ou no discurso pedagógico tecnicista, tecnólogo²¹ etc.. Na realidade, tanto no espaço acadêmico quanto nas práticas de ensino escolar, entendemos que o desprezo pela sensibilidade pedagógica dos profissionais dos cursos de licenciatura é outra ilustração da dicotomia teoria x prática, uma vez que geógrafos, matemáticos, historiadores etc. do Campus Catalão revelam um certo desprezo pelos desafios pedagógicos e suas questões teóricas, secundarizados frente à relevância dos conteúdos específicos (técnicos?) das licenciaturas;
- a cultura pedagógica regional que a pesquisa revelou caracteriza-se, sobretudo, pela compreensão de que a teoria e a prática são realidades distintas, não necessariamente relacionáveis; que há uma valorização maior da teoria em relação à prática, por parte de alunos e professores universitários. Por outro lado, há uma expectativa/

²¹ A professora Ilma Passos A. Veiga, em seu artigo *Professor: tecnólogo do ensino ou agente social*, afirma que “a formação do professor como tecnólogo do ensino: a) está intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica; b) parte de um projeto político educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões de rendimento, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo/benefício; c) está vinculada, explicitamente, à educação e produtividade, em uma visão puramente economicista.” (2002, p. 72) Um dos méritos do trabalho dessa professora, no nosso entender, é o de ir além da crítica à formação do profissional do ensino pela ótica do “tecnólogo”, na medida em que apresenta uma proposta de formação de educadores como “agentes sociais”.

sugestão da comunidade de que o Curso de Pedagogia propicie o “saber-fazer” (enfrentamento dos desafios práticos do cotidiano escolar que vão desde saber redigir um plano de curso até habilidades para o “domínio de sala”) sem perder sua excelência na formação de indivíduos teoricamente competentes e consistentes.

DICOTOMIA TEORIA x PRÁTICA: UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO

A cultura escolar regional – dentre outros aspectos, conforme a pesquisa revelou – compreende a *teoria* desvinculada da *prática* e construiu juízos de valor que exaltam a segunda e depreciam a primeira. Além disso, esses juízos transcendem as práticas de ensino escolar e são perceptíveis em diversos espaços sociais tais como a universidade, as secretarias estaduais e municipais de ensino, assim como estão presentes no imaginário de professores e autoridades da educação pública e privada. Dessas constatações surgem duas questões: o que são e como se relacionam teoria e prática?

Para responder a essas questões, é necessário lembrar que muitos pensadores tematizaram o (des)encontro de teoria e prática: Marx, Engels e Vázquez, dentre outros. Optamos pelos três primeiros por serem a principal referência dos demais e devido às limitações e aos recortes inerentes a um texto como este.

Uma leitura ideologizada e descontextualizada da célebre “XI Tese de Marx e Engels contra Feuerbach” (1804-1872)²² pode ter contribuído, sobretudo no universo pedagógico, para um culto à prática e um desprezo pela teoria que, não raro, resvalaram em direção a ações políticas ativistas, sectárias, sem respaldo teórico, sem legitimidade histórica. Por décadas (ou há décadas), o adjetivo “teórico” teve (tem) conotação pejorativa que sugere um indivíduo ensimesmado, pedante e indiferente às causas sociais e políticas. Essa inversão acerca do que são teoria e prática encontra respaldo no idealismo que (conforme já dissemos em “O homem, o conhecimento e o

²² “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX e ENGELS, 1991, p. 14).

pensamento pedagógicos”) trata de uma concepção que emancipa a ideia, conferindo-lhe vida e sentido próprios.

A importância da superação do idealismo está presente em toda obra de Marx e Engels, sobretudo em *A ideologia alemã* (1991), na qual se pode ler um trecho que se tornou uma célebre citação desses autores:

Totalmente ao contrário do que ocorre na Filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu. Ou, em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (MARX e ENGELS, 1991, p. 37)

Não vemos em Marx e Engels um culto à prática, ou mesmo uma apologia do utilitarismo ou do pragmatismo. No contexto de sua obra, a prática em si é inócua se não for relacionada com a atividade teórica e reflexiva do pensamento, ou seja, se não for concebida na perspectiva da *práxis*. Do ponto de vista do cotidiano escolar, tal perspectiva representa o enfoque dialético no qual as atividades pedagógicas referenciam-se na vida real e nos seus desafios de subsistência, assim como contribuem para transformar essa “vida real”. Axiologicamente falando, não há uma maior valorização da prática em relação à teoria, ou vice-versa. Há a expectativa de uma maior integração, de uma verdadeira relação dialética entre ambas.

Respalhada no marxismo, outra análise interessante sobre a dicotomia teoria x prática está presente em *A filosofia da práxis*, de Vázquez (1990). Nela, o autor afirma que é no âmbito da *práxis* que se distinguem e se relacionam a teoria e a prática. Ou seja, são duas coisas diferentes, mas só o são na relação entre elas, aspecto este que descarta quaisquer pretensões identitárias essenciais, perenes ou metafísicas.

Nessa perspectiva, a atividade teórica do pensamento transforma a concepção do mundo, da sociedade ou do homem, mas não modifica imediatamente nada de real e material. Pode inspirar-se na prática, objetivá-la, mas não é em si prática.

Ora, se a teoria em si não transforma o mundo, pode contribuir, porém; para isso, tem que sair de si mesma e ser assimilada pela atividade material de transformação a que se destina. Ou seja, teoria e prática são distintas, mas suas verdadeiras identidades só se revelam na relação entre elas.

A teoria não precisa fantasiar-se de prática e o teórico envergonhar-se de sua produção. Será revolucionária ou reacionária não em função de sua natureza teórica, mas da *práxis* transformadora à qual está associada. Se a teoria em si não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo como teoria e, por mais paradoxal que pareça, só cumprirá sua função prática sendo atividade teórica.

Para Vázquez, assim como para Marx e Engels, o teórico está material e espiritualmente *nas* práticas sociais. Seu discurso deveria ser *a partir de*, não *sobre* elas. Ao descrever a gênese da divisão do trabalho humano, Marx e Engels descrevem as características e as pretensões do idealismo:

A divisão do trabalho torna-se realmente divisão apenas a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho material e o espiritual. A partir deste momento, a consciência pode realmente imaginar ser algo diferente da consciência da *práxis* existente, representar realmente algo sem representar algo real; desde este instante, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e entregar-se à criação da teoria, da teologia, da Filosofia, da moral etc., “puras”. (MARX e ENGELS, 1991, p. 44-45)

Uma teoria e um pensamento “puros”, não maculados pelo cotidiano, insensíveis aos conflitos práticos da vida cidadã somente poderiam ser criados do ponto de vista do idealismo. E apesar do prazer inicial que o devaneio por labirintos lógicos possibilita, entendemos que tal insensibilidade deslegitima essa concepção de teoria.

Em uma outra direção, Marx e Engels creem que o saber é produto das ideias, dúvidas e intuições presentes nos desafios da vida concreta. Torna-se saber crítico pela ação da teoria e mediação da prática, em um movimento circular, retornado ao cotidiano como saber dinâmico, determinando e sendo determinado pela realidade. Enfatizam esses autores (1991, p. 37): “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” O verbo determinar, aqui, sugere a relação entre teoria e prática.

Poderíamos, parafraseando a citação acima, dizer que os desafios humanos devem balizar a cultura da escola e esta, por sua vez, deve tê-los como horizonte motivador, como referência e sentido para sua própria existência.

Reiteramos ser um equívoco epistemológico e uma grande injustiça o que muitos fazem com a teoria, ou seja, colocam-na em oposição simplista à prática,²³ negando a relação que as constitui e enfatizando uma pretensa oposição conceitual além de uma hierarquia de valor.

Tal oposição simplista também pode ser percebida nas concepções²⁴ gnosiológicas, epistemológicas, antropológicas e sociais da metafísica cristã-medieval, do positivismo, do romantismo pedagógico moderno, dentre muitos exemplos que revelam a dicotomia teoria x prática, através de *alma x corpo, homem do pensamento x homem da vida na pólis, educação na natureza x educação urbana*. Tudo isso revela o retorno desse impasse epistemológico através de diferentes modos de produção da vida social e material. São concepções e identidades tecidas no imaginário coletivo que constroem ramificações na cultura escolar e tornam-se um dos difíceis obstáculos aos projetos de práticas de ensino mais conectadas com a realidade e com a expectativa dos indivíduos.

DICOTOMIA TEORIA X PRÁTICA: UM OLHAR CURRICULAR

Há uma mão invisível que coordena a ação pedagógica na escola, define valores, a moralidade, as concepções de conhecimento e de sua transmissão, de arte, de homem e de cosmos. Algo oculto que sorrateiramente vai definindo os rumos e as ações curriculares.

²³ Nossa experiência profissional confronta-nos, cotidianamente, com esses mesmos comentários que colhemos na pesquisa de campo: “O curso prepara ótimos teóricos da educação, mas sem preparo para o dia a dia da escola”; “Antigamente, a gente saía mais bem preparado para o manejo de sala...”; “Hoje em dia, o professor sai da faculdade conhecendo Piaget, Marx, Vygotsky etc., mas não sabe preencher um diário de sala”. [...] “Professor, a gente está às vésperas da formatura, tenho tantas ideias, mas não sei o que farei na manhã seguinte, em sala de aula”.

²⁴ Como concepções, sofreram condicionamentos históricos e condicionaram a vida social de seu tempo. Neste capítulo, nosso objetivo é priorizar a estrutura e o funcionamento dessas concepções e não tanto sua gênese e processo.

Historicamente, vemos que essa coisa invisível tem contribuído para a perpetuação da exclusão social. Mas essa mão não serviu, ou não poderia servir também a outros propósitos?

No sentido de responder a essa questão, Apple (1982) argumenta que as escolas contribuem para a desigualdade social pelo fato de serem tacitamente estruturadas para distribuir diferencialmente conhecimentos específicos. Maximizam a produção de “mercadorias” culturais técnicas, em detrimento de outras mercadorias culturais, contribuindo para uma classificação ou seleção de profissionais nas diferentes posições sociais exigidas pelo setor econômico da sociedade.

Para legitimar essas desigualdades de posições sociais, a escola reproduz os elementos normativos e as tendências hegemônicas por intermédio dos discursos culturais que veicula, dos conteúdos que seleciona como adequados ou das práticas pedagógicas que exerce.

Entendemos que essas práticas não democráticas constituem o que Apple chama de “currículo oculto”. Segundo esse autor (1982, p. 69), “ensinam as escolas um currículo oculto que parece singularmente adequado a manter a hegemonia ideológica da maioria das classes que detêm o poder nessa sociedade”. Na nossa perspectiva, esse currículo oculto são as reais manifestações de “hospedagem”²⁵ do *ethos* opressor: sua cultura, seus valores, sua concepção de relações de poder e produção. E, sobretudo, o lugar que ocupam, na cultura escolar, a teoria e a prática.

Ainda que, em muitos casos, essa hospedagem gere resistências, há uma hegemonia não explícita dos interesses das classes dominantes, fenômeno esse materializado sob a forma de conteúdos, grades curriculares, metodologias conservadoras e da dicotomia teoria x prática.

Da mesma forma como há uma distribuição desigual do capital econômico, há uma desigual distribuição do conhecimento científico, do artístico, das normas e costumes nas sociedades industriais. Essa lógica de exclusão atinge o currículo escolar de forma velada, dissimulada, uma vez que cabe

²⁵ Em *Pedagogia do oprimido* (1983), Freire utiliza o verbo *hospedar* para ilustrar a atitude de incorporação e assunção, por parte das classes oprimidas, da ideologia das classes opressoras.

às escolas um papel fundamental na distribuição desse saber sistematizado, ora privilegiando a teoria em detrimento da prática, ora o inverso e, quiçá, promovendo dialeticamente a relação entre ambas.

Nesse sentido, Apple crê que o estudo do conhecimento pedagógico esbarra na questão da ideologia e da reprodução. Pensar a gênese do currículo escolar insere o pensador no cerne dos conflitos políticos da sociedade. Cabe a uma teoria crítica do currículo problematizar o processo de construção curricular, porque

o conhecimento manifesto e oculto encontrado nos equipamentos escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções dirigidas pelo valor de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas problematizados – ligados, se assim se quiser chamar – de modo que possam ser rigorosamente examinadas as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados que se encontram por trás deles [...]. A seleção, organização e avaliação de conteúdos e metodologias, na perspectiva teórica que secundariza a importância das práticas de ensino, ilustram vários interesses que vão do corporativismo dos formadores, que se fecham em seus feudos epistemológicos, até demandas do mercado que impõem um perfil intelectual insensível ao trabalho manual. Por outro lado, na perspectiva prática do *saber-fazer*, secundarizados serão a teoria e o trabalho intelectual na rotina escolar. Isto revela uma resistência ao ostracismo epistemológico já mencionado, além de uma cultura escolar ciosa por ações “eficientes”, “polivalentes”, “imediatas” e “operacionais”. (APPLE, 1982, p. 72)

Propondo uma redefinição para o conceito de “currículo oculto”, Giroux (1986, p. 88) – em *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução* – propõe um currículo crítico que analise não apenas as relações sociais da sala de aula e da escola, mas, além de tudo, que contemple: “os ‘silêncios’ estruturais e mensagens ideológicas que moldam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar”.

No que diz respeito à dicotomia teoria x prática, Giroux clama por um debate curricular que denuncie os condicionamentos sustentadores do teorismo ou do pragmatismo. Esse autor considera crucial que o currículo oculto represente a libertação e a resistência política no âmbito pedagógico.

Isso significa que a essência desse currículo seria estabelecida no processo de construção de uma teoria da escolarização, atenta tanto com a reprodução quanto com a transformação. Afirma Giroux que

um dos elementos teóricos mais importantes que falta na bibliografia do currículo oculto é uma visão das escolas como espaços *tanto de dominação como de contestação*. A incorporação dessa perspectiva é crucial porque redefine a natureza da dominação, bem como a noção de poder. Em outras palavras, a dominação nunca é total nessa perspectiva, ela não é simplesmente imposta às pessoas. Tal *insight* exige que os professores examinem não apenas os mecanismos de dominação como eles existem nas escolas, mas também como tais mecanismos são reproduzidos e resistidos pelos alunos através de suas próprias experiências vivenciadas. (GIROUX, 1986, p. 90-91)

Quantas vezes os profissionais do ensino não ignoram imposições curriculares das superintendências de ensino, das secretarias, ou de qualquer outro órgão superior, imposições estranhas e inexecutáveis no contexto de suas escolas e, oficiosamente, optam por procedimentos, metodologias ou conteúdos que esses profissionais consideram mais adequados e benéficos para seus alunos? Quantas vezes os alunos se organizam e contestam (no seu microespaço político-pedagógico) regras, estruturas e imposições curriculares oriundas de macroprojetos de agências internacionais? Não seria uma nova tarefa, o currículo oculto explicitar as contradições do currículo oficial e revelá-lo como cogestor (porque reproduz os interesses hegemônicos que o transcendem) da dicotomia teoria x prática? Tais indagações sugerem quão ilegítima, do ponto de vista do currículo, é a dicotomia *teoria x prática*.

As alteridades das ciências humanas, mais especificamente dos fundamentos da educação, precisam superar os maniqueísmos comuns aos amantes da ontologia ou do pragmatismo nas práticas de ensino do cotidiano escolar: aqueles que no afã de forjar fundamentos fixam-se *no*, ou são seduzidos *pelo* fascínio da lógica e da teoria; ou ainda aqueles outros que, sob o alibi de fugirem de discussões etéreas e tentando transformar a prática, a partir da teoria, privilegiam a primeira e subestimam a segunda.

O fenômeno da crescente demanda por uma *pedagogia do saber-fazer*, no Sudeste goiano, seguramente não se limita a esse espaço geográfico, a

essa cultura escolar. Caso seja um sintoma de uma eventual exaustão da *pedagogia ético-política* ou um impasse epistemológico, há muito que se discutir. Preferimos especular se não seria mais adequado se pensar no conjunto desses dois fatores. De qualquer forma, trata-se de uma questão importantíssima que requer mais aprofundamento e mais atenção.

Entretanto, algo é evidente: há uma inequívoca exaustão do teorismo, do discurso pedante e ensimesmado, do corporativismo curricular e epistemológico nas universidades e nos institutos de ensino fundamental e médio. Em outras palavras, há uma indiferença tácita em relação àquele modelo acadêmico insensível às demandas das práticas de ensino no cotidiano escolar. Conforme a pesquisa aqui descrita revelou, os universitários, formandos e formados em licenciaturas diversas e em Pedagogia, criticam a dicotomia teoria x prática na grade curricular de seus cursos, tanto quanto nas práticas de ensino de seus professores. Representantes da administração das escolas pesquisadas, dos órgãos gestores das redes municipais e estaduais de ensino e outros sujeitos sociais reiteram a manifestação desses universitários.

Como continuidade e aprofundamento dessas questões, sendo evidenciadas a “exaustão” do discurso e a “descrença” na eficiência das práticas de ensino da *pedagogia ético-política*, no nosso entender, essas seguramente não são frutos do anacronismo ou da falta de consistência deste paradigma pedagógico que tem como critérios fundamentais a moralidade e o compromisso político-social. Podem ser, isso sim, resultados de uma inadequada hermenêutica e de práticas de ensino equivocadas, que forjaram exageros e exclusividades teóricos ou práticos, assim como discursos excludentes.

Entendemos como ilegítimos a epistemologia e o currículo para os quais valores e critérios pragmáticos tornaram-se uma panaceia pedagógica, em um exercício de exclusão, e se sobrepuseram a valores e critérios ético-políticos em uma atitude intolerante para com estes.

Ilegítimos igualmente são os valores e os critérios ético-políticos (comumente pressupostos em uma formação humanista) que subestimam tanto a relevância das demandas das práticas sociais e do ensino, quanto o poder de hegemonia desse pragmatismo emergente.

Se empregássemos a célebre metáfora de Lênin (1870-1924) da *Teoria da curvatura da vara*, utilizada na Pedagogia por Dermeval Saviani, poderíamos afirmar ser uma inadequada hermenêutica, porque falta uma síntese que supere a dicotomia teoricismo/humanismo *versus* pragmatismo/realismo. Em outras palavras, falta o bom senso e a vontade política de se interpretar como urgente e progressista somente uma *pedagogia humanista* relacionada dialeticamente com uma *pedagogia pragmática*.

Falta o bom senso e a vontade política de se perceber como estereis uma moralidade e uma sensibilidade política que adquirem vidas próprias, que não se materializam – na velocidade que a vida social exige – em práticas de ensino efetivas. Esse mesmo bom senso alerta para o risco de uma intolerância e uma velocidade em excesso forjarem práticas sem respaldo, fundamento e sustentação teóricos.

Finalizando esse “Momento Marxista”, o leitor há de perceber, nos capítulos seguintes, um afastamento hermenêutico da ideia de uma pretensa verdade oculta, desafiando-nos seu desvelamento; um descrédito pela determinação que conecta a cultura e o pensamento às contradições da vida material; sobretudo surge uma suspeita de que a luta fundamental da condição humana não se trava entre as classes sociais mas entre todos os seres. Em função dessas e de outras mudanças, o pessimismo do segundo “momento”, mais que uma caracterização estética ou didática, é a expressão mais genuína da nossa probidade intelectual, humana e existencial.

II

MOMENTO NIETZSCHIANISTA: O PESSIMISMO PEDAGÓGICO

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que necessitas atravessar, sozinho, para ultrapassar o rio da vida – ninguém, a não ser tu. Certamente existem inúmeras sendas e pontes e semideuses que vão se oferecer para te levar para o outro lado do rio; mas isso te custaria tua própria pessoa que deverias penhorar e seguramente te perderias. No mundo existe um só caminho pelo qual somente tu podes passar. Para onde leva? Não perguntes, segue-o.

Nietzsche

Schopenhauer educador

Agonia do academicismo

A SUSPEITA NIETZSCHIANA E A SUPERAÇÃO DA PEDAGOGIA DO RESSENTIMENTO

Quando Paul Ricoeur (1913-2005) afirma: “Do mesmo modo se revela uma proximidade maior entre Marx, Freud e Nietzsche. Todos os três têm em comum a suspeita das ilusões da consciência e buscam meios de decifrá-las” (1969, p. 149-150; tradução nossa, original em nota de rodapé), incluiu o filósofo Nietzsche entre os “mestres da suspeita”²⁶. Esse hermenêuta francês certamente se impressionara com a virulência do pensamento do filósofo alemão na *desconstrução* da metafísica, sobretudo com a crítica à pretensão de um sujeito senhor de si e do mundo, portador de uma verdade perene, não histórica, não cultural.

O sujeito cognoscente, nos moldes da lógica cartesiana, seguro de um conhecimento respaldado pela certeza em um deus não enganador, sob a

²⁶ Afirma Ricoeur: “Du meme coup se découvre une parenté plus profonde encore entre Marx, Freud et Nietzsche. Tous trois commencent par le soupçon concernant les illusions de la conscience et continuent par la ruse du déchiffrement” (1969, p. 149-150).

ação da crítica nietzschiana, vê ruir sob seus pés o tão sonhado estatuto epistemológico. Este – filho mais legítimo da ânsia moderno-científica de superação²⁷ dos saberes e poderes metafísico-cristãos – permaneceu hegemônico por ainda alguns séculos até o encontro fatídico com os “mestres da suspeita”.

Mas de que conceito de suspeita falamos, afinal? Ora, se tomarmos como referência Ricoeur, a suspeita nietzschiana – de certa forma também a suspeita de Marx e de Freud – operou uma inflexão nos saberes estabelecidos quando duvidou da continuidade, da adequação e da harmonia entre as palavras e as coisas, quando negou uma verdade perene para além da imanência, quando pôs em xeque o princípio de identidade, quando criticou o racionalismo, dentre outros aspectos de uma verdade oculta, inconsciente, falseada, como veremos nas reflexões que se seguem.

Este breve capítulo ater-se-á exclusivamente à suspeita nietzschiana e fará inferências para o cotidiano educacional escolar. Aliás, procurará mostrar a ambiguidade dessa suspeita posto que, quando jovem, no auge de seu encantamento pela cultura trágico-estética, Nietzsche não viu com bons olhos o exercício de duvidar e problematizar o aparente, o inaudito e o contingente. Por tratar-se de um instrumento inicial do processo epistemológico-racional, um olhar incrédulo e desconfiante, que induz à dúvida, não se coaduna com a cultura estética da Antiguidade Clássica, cultuada por esse filósofo de Röcken. No entanto, sua obra como um todo, sobretudo na última década produtiva, introduz o leitor em uma desconfiança e em um ceticismo que solapam as pretensões da cultura metafísico-cristã e do racionalismo cartesiano ou comtiano. Ou seja, neste segundo momento a suspeita opera seu poder desconstrutor. Aí sim, muito mais que no primeiro momento, justifica-se a tão pertinente inclusão de Nietzsche entre os “mestres da suspeita”.

Com empenho para mostrarmos a inflexão do pensamento desse filósofo, no tocante ao exercício da suspeita e da dúvida, procuraremos,

²⁷ A palavra “superação”, no “momento nietzschianista” não terá conotação dialética. Refere-se à ação de ultrapassar, vencer, domar, subjugar, deixar para trás.

a princípio, apresentar a natureza da suspeita rejeitada pelo Nietzsche trágico-estético. Em seguida, a natureza da suspeita utilizada, e aceita, por esse filósofo no exercício de fustigar – verdades sangrentas – e filosofar com o martelo, em suas obras da maturidade, priorizando: a suspeita nietzschiana do sujeito autoconsciente, a suspeita da moral ressentida e, finalmente, a suspeita sobre a gênese da crença. Em todas essas abordagens, sugeriremos desdobramentos possíveis no plano dos conceitos e das práticas educacionais.

A SUSPEITA NO CONTEXTO DA TRAGÉDIA GREGA

Nietzsche percebeu a arte contida na Tragédia Grega, e no jeito mítico-estético de ser, como a mais genuína expressão da nossa condição humana. Acreditava que a decadência do pensamento ocidental iniciou-se quando o poema e o teatro (a tragédia) da Grécia Clássica deram lugar ao argumento e à disputa da lógica, ou seja, quando o racionalismo socrático e seu instrumental lógico-inquisitório introduziram a suspeita e a dúvida como estratégias epistemológicas que culminariam na destruição da cultura estética.

O jeito estético de ser integrava os indivíduos à vida como ela é, na qual valores como a honra, a fidelidade e a coragem, dentre outros, produziam uma costura cultural bem alinhavada. Nesse contexto, o indivíduo encontrava respostas para suas apreensões e perguntas e, a partir das respostas, erguia suas relações e ações fiéis às verdades reveladas pelos mitos, versos, cenas e tudo mais que constituía o universo artístico e representava o cotidiano dessa existência aparente, imediata.

Sobre isso, afirmamos que

em *O nascimento da tragédia no espírito da música* (1983), [Nietzsche] afirma que na sua origem, sobretudo com o racionalismo introduzido por Sócrates, a filosofia significou um conforto metafísico de homens que negam a vida real, pela esperança ingênua de uma vida idealizada que jamais será. Em outras palavras, nesta perspectiva, Sócrates, na *agorá*, não enfatizava a vida aparente, pelo contrário, a considerava uma percepção menor face à vida que

a alma percebeu no Mundo Inteligível. Ou seja, esquivava ou emancipava-se das “pequenas” ações da vida doméstica, imprevistas e inauditas. (SILVA, 2007, p. 16-17)

Tal emancipação da vida cotidiana revela a negação do cotidiano e esta é a negação da ousadia e da *vontade de potência*, um conceito nietzschiano que evidencia o desejo e a inconformidade. De outro modo, a Lírica e a Tragédia ilustram, na cultura ocidental até o século V a.C., sobretudo, um existir inaudito, grávido e embriagado de existência aparente, pleno de versos, danças e representações teatrais, sem traços daquela racionalidade metafísica que haveria de surgir com Sócrates e os pós-socráticos.

Ora, até mesmo as guerras, os amores ou as intrigas – impregnados de fragilidade humana e da titânica virilidade dos deuses – obtêm, nos versos, uma leveza imprevisível e imensurável. Por isso, não caberia aos amantes e aos guerreiros a mecânica da racionalidade, pois (em se entregando à teia dos *comos* e *porquês*) os amantes e os guerreiros não se lançariam ao mar e às batalhas como o fizeram tantas vezes, mobilizados pelo jeito estético de ser.

A *Iliada*, ilustrativa desse jeito estético-trágico, é narrada em um estilo que exalta as tramas amorosas, a beleza, a força, a guerra como contingências da vida; a ira, a fidelidade, a bravura e, sobretudo, a honra deixam o leitor suspenso em uma atmosfera de imprevisibilidade, irracionalidade e encantamento. Tamanha grandeza divinizava o homem e humanizava os deuses, como ilustra este trecho que inicia o Livro IV:

Os deuses, sentados ao lado de Zeus, estavam reunidos em conselho no salão dourado e, entre eles, a majestosa Hebe servia o néctar. Eles o saboreavam em taças de ouro, contemplando a cidade dos troianos. Então, o filho de Cronos resolveu provocar Hera com palavras escarnecedoras, e falou com malícia zombeteira:

– Duas deusas ajudam Menelau: Hera, de Argos, e Ateneia, de Alacomene. Comprazem-se em olhar muito de longe. Afrodite, amiga da alegria, porém, vai procurar aquele que é seu favorito e o protege contra o destino. Agora mesmo ela o salvou, quando pensou que ele iria morrer. No entanto, certamente a vitória pertence a Menelau, querido de Ares. Consideremos como correrão as coisas, se mais uma vez insuflaremos a guerra e o terrível troar da batalha, ou se estabeleceremos a paz entre os dois lados. Se isso fosse

agradável a todos, então a cidade do rei Príamo ainda seria habitada e Menelau levaria de volta a argiva Helena.

Assim falou, e Ateneia e Hera murmuraram; estavam sentadas perto uma da outra, planejando tribulações para os troianos. Ateneia ficou em silêncio, embora estivesse enraivecida contra o pai Zeus e a ira furiosa a dominasse. Hera, contudo, não pôde conter sua ira, e falou:

– Terribilíssimo filho de Cronos, que palavras foram essas que disseste? Como podes querer tornar vão e infrutífero meu labor e o suor que sabei em meus esforços, e os esforços de meus cavalos, para levar as hostes que seriam uma calamidade para Príamo e seus filhos? Faze como queiras, mas de modo algum nós, os outros deuses, aprovaremos. (HOMERO, 1998, p. 58)

O movimento de divinizar o homem, o guerreiro, o aristocrata e humanizar os deuses, conferindo-lhes sentimentos, fraquezas etc., também pode ser lido nas tragédias *O Rei Édipo*, *Antígona* e outras que ilustram os sentimentos humanos e divinos de força, desejo, coragem, honra, lealdade, sofrimento, agonia e traição, dentre outros. A condição humana é descrita e encenada com forte apelo ao mito e, ao mesmo tempo, recorrendo a comportamentos, *habitus*, valores, costumes e necessidades daquelas comunidades helênicas.

As metáforas mostram que as personagens estéticas não são precavidas, como Édipo ao responder à pergunta enigmática da esfinge, ou mesmo a ousadia de Antígona ao desobedecer às ordens de Creonte e sepultar o irmão. São pura intensidade, vítimas da inveja, da cobiça, enfim da própria dinâmica da vida na sua imanência. Os textos são ricos em superlativos e em transformação de uma qualidade contrária ruim em uma boa: a pequenez se reveste de grandeza titânica; os defeitos e virtudes humanas se manifestam nos deuses e estes interferem no cotidiano humano com motivações humanas.

Algumas inferências para as práticas educacionais ou desdobramentos conceituais podem ser pensados a partir do que foi descrito até aqui. Que tipo de currículo seria um legítimo representante do jeito estético de ser? Ou mesmo, quais concepções pedagógicas e práticas de ensino mais se aproximariam dessa perspectiva?

Pensamos em uma educação que afirme a vida e valorize o momento atual (2005), o cotidiano e suas vicissitudes além da experiência pregressa; em uma escola que forme, utilizando-se de conteúdos e atividades que não

sucumbam à sisudez da racionalidade, mas que tenha na razão um elemento balizador entre a euforia, a catarse, a embriaguez, a felicidade e as necessidades humanas de subsistência e perpetuação, para as quais as regras, os limites e o bom senso emprestam sua presença referencial imprescindível.

É conhecido o encantamento de Nietzsche pelo jeito estético de ser. Este filósofo alemão viu nos textos trágicos antigos a grandeza, enquanto outros filósofos viram a irracionalidade; a beleza onde se percebeu obscuridade; e contemplou o “ultra-homem” em personagens míticos aos quais eram associadas destemperança, ilogicidade, irracionalidade e superficialidade. Viu, sobretudo, essa subjetividade estética ser atropelada por uma outra, “decadente” (a racionalidade metafísica), que se pretendia mais evoluída, possuidora de ferramentas lógico-inquisitórias mais elaboradas; todavia, para esse filósofo alemão, tratava-se de uma epistemologia da pequenez, de ferramentas que apenas induzem à dependência, à previsibilidade e ao medo, dentre outras mazelas humanas.

Essa epistemologia racional emergente diz respeito ao conhecimento do homem racional socrático e sua reverência (tanto quanto dependência) de ferramentas lógicas. Na obra de Platão, em *Fédon*, encontramos uma ilustração desse gênero filosófico-racional emergindo na cultura helênica. Trata-se de um pequeno trecho de um diálogo entre Cebes (V a IV séculos a.C) e Sócrates:

Exemplo: quando uma coisa se torna maior, não é necessário que anteriormente ela tenha sido menor, para em seguida se tornar maior?

– É.

– Não é verdade que, quando ela se torna menor, um estado anterior, em que era maior, deve dar origem posteriormente a um estado em que será menor?

– Assim é.

– E, por certo, é dum mais forte que nasce o mais fraco, e dum mais lento o que é mais rápido?

– Evidentemente.

– E que mais? Se uma coisa se torna pior, não é porque antes era melhor, ou mais justa porque antes era mais injusta?

– Com efeito, como não haveria de ser assim?

– Isto nos basta. Assim obtemos este princípio geral de toda geração, segundo o qual é das coisas contrárias que nascem as coisas que lhes são contrárias. (PLATÃO, 1972, p. 79)

Vejamos como são frases que se justapõem com o objetivo e com a mensagem previamente estabelecidos. São argumentos tecidos e grávidos de intencionalidade, são apologias. Não há lugar para a emoção ou para a metáfora estético-trágicas na construção lógica desse discurso racional. O argumento é apresentado através de premissas que se opõem culminando em uma conclusão. Não acontece um acidente de percurso, uma digressão, uma mudança de rumo inusitada na argumentação constituinte de valores, verdades e certezas que o texto *a priori* intencionou mostrar.

No jeito estético de ser, pelo contrário, não se encontra uma intenção suspeita, não se espreita o oculto, no qual um sujeito procuraria desvendar, desvelar, (des)cobrir um sentido oculto na fala ou na escrita do outro. Se houvesse, tratar-se-ia de um jeito racional de ser, instrumentalizado por réguas e compassos, por *comos* e *porquês*.

Sem a lógica racional, os helenos estéticos e dionisíacos souberam dançar a dança da vida, porque só se dança verdadeiramente (no nível) com o aparente. E esse clima de alegria e irreverência, de celebração e afirmação da vida mostra que o sentido trágico-estético dessa cultura reside longe de nosso pessimismo apático. Uma educação, concebida com essas características, haveria de valorizar o lúdico como ponto de partida de um projeto pedagógico, haveria de recuperar valores e “verdades” do cotidiano do aluno, resgatar a criatividade e a força do educando.

Isso porque ser verdadeiramente forte é viver esteticamente e acolher a vida tal qual ela é. Este acolhimento ou aceitação é talvez a maior de todas as guerras às quais todo ser humano é desafiado. Comenta Nietzsche em *O nascimento da tragédia no espírito da música* (1983, p. 25): “Prometo uma época trágica: a arte mais alta no dizer-sim à vida, a tragédia renascerá quando a humanidade tiver atrás de si a consciência da mais dura, mas da mais necessária das guerras, sem sofrer com isso”. Tal condição, “sem sofrer com isso”, indica que o “dizer-sim” à vida, à tragédia é uma atitude de aceitação

do que é inerente à condição humana e tal aceitação forja o fortalecimento do espírito e nos prepara para as micro e macroguerras.

O homem profundo (metafísico), por outro lado, é controlado por uma racionalidade que não tem ginga; não se solta, não se entrega; tem o corpo travado pela ação de um eterno estar atento. Sua precaução é proporcional ao seu medo do jeito estético de ser. Assustado ante o inaudito, rejeitou, ignorou, subestimou e não integrou a dimensão trágica da vida. Escolheu o escudo das explicações racionais para não assimilar nem acomodar a vida como ela é; preferiu a promessa no futuro, optou pela promessa escatológica de uma felicidade futura; teleologia que mantém o homem racional protegido, e infantilizado, no casulo de sua racionalidade. Uma educação e uma escola racionais cultivam essa fuga da realidade e, sob o alibi do aprofundamento, negam o aparente e suas contradições, sacrificam o cotidiano.

A SUSPEITA NAS OBRAS DA MATURIDADE

A suspeita do sujeito autoconsciente

Cremos que o sujeito autoconsciente tem a seguinte percepção de si mesmo: “Eu penso, existo e me distingo de tudo o que não sou eu, qual seja, a coisa extensa, não pensante, que percebo como não eu. Ora, tenho consciência dessa verdade pela impossibilidade lógica de ter sido enganado, uma vez que Deus não é enganador. Tenho também o compromisso moral de socializar essa verdade, já que eu e o outro somos duas realidades distintas”²⁸. Ora, quem pensa diferente de mim se torna o “outro”, a coisa não pensante que suspeita das verdades da minha intuição.

Criticar o “outro”, o “objeto”, seja ele um indivíduo, uma classe, um partido, um pensamento, uma tendência filosófica ou política é o exercício mais típico do senso comum acadêmico. É também de fácil operacionalidade, porque, dentro da lógica moderno-cartesiana (DESCARTES, 1973) – que cindiu *Res cogitans* de *Res extensa* – o crítico, a coisa pensante, se posta fora

²⁸ Percepção e palavras nossas.

da crítica do objeto pensado. Ou seja, percebe-se como sujeito que critica o objeto, como sujeito imune a essa crítica do objeto. É, finalmente, uma estratégia de defesa, de autoproteção. Esse sujeito, senhor de uma vontade que triunfou sobre a barbárie e a irracionalidade da “Idade das Trevas”, não é, nessa perspectiva, suspeitado ou criticado. Como ficaria a autocrítica dos nossos projetos e concepções de trabalho pedagógico?

Essa racionalidade mantém intacta a fé em um sujeito autoconsciente, coerente, um sujeito que discerne o bem do mal, a justiça da opressão, o certo do errado, o que convém do que não convém. Enfim, trata-se de uma racionalidade que também produz moral, uma vez que crê que tal sujeito autoconsciente é motivado por boa vontade, boa fé e altruísmo. Uma educação que negue a ideia desse sujeito, indivíduo resistente ao outro, como parte relacional que o constitui e é constituído por ele, nos lembra a teoria do sistema e a filosofia holística (analisadas em CAPRA, 2004), que podem se materializar na escola como uma *ecopedagogia*, e o debate sobre a *educação sustentável* (GADOTTI, 2000). Esse paradigma busca resgatar a perspectiva do *todo* e superar a *fragmentação* cartesiana já mencionada.

Outro aspecto importante é o fato de que não há, em Nietzsche, verdade(s), mas tão somente perspectivas. Ou seja, *o ponto de vista é perspectivo* e um sujeito autoconsciente – ávido por verdades e certezas, para além dos diferentes pontos de vista – não pode ser pensado em uma perspectiva nietzschiana. Ele, o sujeito autoconsciente, se inscreve em uma lógica que espregueia e persegue uma segurança epistemológica; quer seja na perspectiva positivista e cientificista; quer seja na versão psicanalítica de um inconsciente proprietário de verdades puras que precisam ser liberadas; ou, ainda, na versão marxista de ideologia (falseamento da realidade-verdade) que a consciência crítica (des)vela. A primeira crê numa verdade revelada pelas régulas, balanças, microscópios e compassos. As duas últimas pressupõem a existência de uma verdade traída, imersa e recuperável. Uma educação alternativa que critique a busca de verdades é, necessariamente, uma educação que estimula o devir da eterna pesquisa e formação.

A suspeita nietzschiana põe, ainda, em xeque a motivação do indivíduo altruísta, do “politicamente correto”, do bem-intencionado, tanto quanto desacredita na existência eventual de um sujeito autoconsciente e

mal-intencionado, exercício de opressão nos moldes das análises conspirativas. Toda ação é resultado da *vontade de potência* em ato. Uma dedução imediata dessas afirmações é a de que oprimir (dominar) ou ser oprimido (ser dominado) é uma questão de oportunidade e possibilidade, porque a *vontade de potência* é devir e açambarca tudo e a todos instintivamente.

Há que se revolucionar mais que a condição de classe social do indivíduo, há que se mudar seu coração. O Príncipe de Troia, lutando em condições tão desiguais, pode ter angariado a simpatia eterna dos leitores, dos ouvintes e dos telespectadores que o viram cair ante a figura bélica e dionisíaca de seu opositor grego. Seria Aquiles um tirano e Heitor um herói? Acaso a ira de Aquiles não poderia ser também detectada nos olhos combativos de Heitor?

Em suma, a moral tenta, e precisa tentar conter tais exercícios instintivos de dominação do ser humano; todavia não faltam estratégias e evasivas que driblam os imperativos da moral, no tocante a essa vontade incessante de poder e de conquista em todos nós.

O filósofo de Röcken utiliza a *vontade de potência* como uma força fundamental para entender os processos vitais. Isso, entre outras obras, aparece em *Assim falou Zaratustra*, na qual afirma Nietzsche (2002, p. 96): “onde encontrei vida, ali encontrei ‘vontade de potência’, e até mesmo na vontade daquele que serve encontrei vontade de ser senhor.”

Em outras palavras, a vontade de ser senhor é inerente à vontade de vida, o que torna inevitável a existência da guerra, da dominação e da crueldade. Desse modo, mais que compaixão, a opção pelo oprimido deve reabilitar nele sua *vontade de potência* adoecida, sua dignidade e honra na luta cotidiana por vida, direitos e sustentabilidade contra a dominação e a crueldade já mencionadas.

Não será a misericórdia do opressor ou sua ambição controlada por leis e ações afirmativas que garantirão justiça aos oprimidos, mas a consciência de si potente e a autoestima efetiva que advêm da ressurreição da vontade de poder, adoecida no oprimido. Esse imperativo deveria nortear os projetos de educação. Seria uma luta contra a *pedagogia da comiseração e da facilitação*, contra práticas e projetos compensatórios que, no afã de corrigir injustiças e exclusões, mantêm o oprimido na eterna condição de opressão, alimentando estereótipos de inferioridade, dependência e incompetência.

Qualquer um pode ocultar, ou velar, sua vontade de poder através da ação retórica, ou da emoção que abraça a fragilidade como agir ético e político na luta, como opção de lado. Entretanto, esta opção já revela seu status e seu privilégio de poder optar, como o indivíduo de vontade adoecida revela na sua indignação contida a impossibilidade de optar, posto que sua *vontade de potência* adoecida o mantém no espaço social da fragilidade.

A suspeita do sujeito autoconsciente torna-se, nesse trecho, a suspeita da possibilidade de uma perene e coerente opção político-moral, no nível da autoconsciência. Uma educação e uma escola que reajam ao altruísmo e à comiseração hão de forjar um currículo que recupere, ressuscite ou cure a *vontade de potência* (vontade de aprender) adoecida no discente, e a vontade de ensinar enferma no docente.

Resta-nos indagar: o que tornou o exercício de dominação algo *mau* e o exercício de resistência a esta dominação algo *bom*?

A suspeita da moral: o ressentimento

A resposta de Nietzsche para a pergunta anterior foi o *ressentimento*. Por ressentimento, o filósofo alemão entende o fenômeno cultural forjado pela moral da cristandade que inverteu valores “nobres” e tornou **bom** o exercício do acolhimento, da humildade, da subserviência, do perdão e da aquiescência etc.; enquanto **mau** passou a ser o exercício da luta, da conquista e da ousadia, dentre outras ações dominadoras.

Trata-se da célebre alteração de valores responsável por tornar a *vontade de potência* e o desejo de dominação, inerentes a todos os seres animais, vegetais e minerais, como ação usurpadora e má, própria do mais forte; do mesmo modo, má se torna a natureza belicosa do nobre, do guerreiro.

Os conceitos e valores tidos como “bons e maus” são o tema que inicia o capítulo 10 da primeira dissertação da *Genealogia da moral*. Neste capítulo 10, esse filósofo afirma que os fracos são aqueles que inverteram os valores, porque invejavam a força e a potência dos fortes (ou nobres) e alardeiam como *mau* o que é *bom* e como *bom* o que é *mau*.

Segundo Nietzsche, essa inversão está na raiz da moral dos frágeis, dos dependentes, dos pequenos na cultura, condição da qual não querem se esquivar ou que não querem superar, porque é uma postura confortável ante a fatídica e precária condição humana. Ainda na *Genealogia da moral*, ele afirma:

A rebelião escrava na moral começa quando o próprio ressentimento se torna criador e gera valores: o ressentimento dos seres aos quais é negada a verdadeira reação, a dos atos, e que apenas por uma vingança imaginária obtêm reparação. Enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um “fora”, um “outro”, um “não eu” – e este Não é seu ato criador. Esta inversão do olhar que estabelece valores – este necessário dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si – é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto – sua ação é no fundo reação. (NIETZSCHE, 2006, p. 28-29)

A suspeita nietzschiana conclui que a moral do fraco é uma ardilosa estratégia de lamentação e uma tentativa de inversão de valores – que produz poderes – e, ainda, que ela é uma *reação*, jamais uma *ação* criadora de valores. O crente *reage* (não *age*) e o faz por não perceber-se indivíduo capaz de produzir valores e ações originais sem que estes sejam apenas, e tão somente, a negação de valores e ações dos outros. Nietzsche vê essa *ação ressentida* como atitude conveniente e covarde daquele que – ao invés de buscar conhecer, em si, interiorizando-se, suas contradições e sua vontade de potência, e lançar-se à luta da existência – fecha-se em justificativas autocomiseradoras, e imobilizadoras, cunhando a cultura do rancor e da lamentação que roga por piedade, por ajuda e compensações. A reação do ressentido, do fraco, limita-se à negação daquele a quem não pode se igualar, mas que, na realidade, admira e inveja.

Muitas ações políticas e projetos pedagógicos assistencialistas, compensatórios, licenciosos e eivados de comiseração advêm de uma moral adocida na sua vontade de vida, na sua honra e coragem. Por trás de projetos de autonomia e inclusão podem se esconder motivações próprias de uma *pedagogia do ressentimento*, sobretudo se – ao invés de fomentarem ação criadora, ativa, aguerrida, em prol da construção de uma singularidade autônoma

– estimularem discursos conspirativos, rancorosos ou lamentações e comisse-
rações que reforçam a comoção piedosa e a heteronomia no oprimido.

A suspeita sobre a gênese da crença

Outro exemplo bastante ilustrativo da suspeita nietzschiana (que se en-
contra em *A gaia ciência*) diz respeito às razões da necessidade humana de
crença em um discurso, em um paradigma, em um partido político ou em
um ser transcendental:

A crença é sempre desejada com a máxima avidez, é mais urgentemente
necessária onde falta vontade: pois é a vontade, como emoção do mando, o
sinal distintivo do autodomínio e da força. Isto é, quanto menos alguém sabe
mandar, mais avidamente deseja alguém que mande, que mande com rigor,
um deus, um príncipe, uma classe, um médico, um confessor, um dogma,
uma consciência partidária. (NIETZSCHE, 1983, p. 215)

Nessa análise psicológica da gênese da crença, Nietzsche recupera seus
argumentos justificadores da necessidade da morte de Deus. Entre nós, isso
(a metáfora da morte de Deus) urge acontecer; basta observarmos o assus-
tador aumento de seitas, religiões, templos que exploram a *crise do sentido*,
hoje tão evidente, própria desses períodos que sucedem à derrocada dos
grandes sistemas e das suas grandes certezas.

Se falta vontade, autodomínio e autoconfiança, se desesperados muitos
clamam por uma ideologia, um deus, um fetiche, um sentido para a vida, ha-
vemos de concordar que se avizinham as nuvens de um pessimismo apático
que precisa ser enfrentado e superado.

Não seria esta tal superação o que tanto chamamos de “autonomia”?
Não seria o nosso maior desafio pedagógico superar a heteronomia, por a
entendermos como o mais ilustrativo sintoma do adoecimento da vontade
de potência?

Quando dizemos “a morte de Deus”, não existem nas nossas motivações
quaisquer preconceitos em relação a esta ou àquela manifestação religiosa. Nós,
desejosos de contribuir com a construção da cultura pedagógica da nossa re-
gião, estamos falando da morte da heteronomia, da passividade, da compaixão

maternalista, licenciosa; queremos ver triunfar uma vontade de poder criadora de valores que afirmam a vida, que ilustram a grandeza e a excelência potenciais em cada indivíduo, superando posturas alienantes e ressentidas na relação ensino-aprendizagem, seja por parte do educador, seja do educando.

Essas posturas podem ser percebidas na licenciosidade do “domínio disciplinar da sala de aula”, nas avaliações mensais ou bimestrais facilitadoras que os docentes fazem do aprendizado dos discentes e nas metodologias de ensino “democratistas”, não preparadas com o rigor e a excelência que os alunos e o compromisso cultural, social e político exigem.

O indivíduo heterônomo, no sentido oposto ao que sonhamos e desejamos para o gênero humano, procura verdades prontas e absolutas nas quais pode se pautar para escrever a existência. A crença, com tais características, leva ao fanatismo e

o fanatismo é, com efeito, a única “força de vontade” a que também se podem levar os fracos e inseguros, como uma espécie de hipnotização de todo o sistema sensorio-intelectual em favor da superabundante nutrição (hipertrofia) de um único ponto de vista e de sentimento, que doravante domina – o cristão chama-o sua crença. (NIETZSCHE, 1983, p. 215)

Hoje, a superação dessa “hipnotização” (um dos sintomas do adoecimento da vontade) é, seguramente, um dos principais imperativos de uma concepção *strictu sensu* de educação.

Uma pedagogia para a autonomia, na perspectiva nietzschiana, ainda representa muito constrangimento para os profissionais do ensino, devido à nossa formação humanista metafísico-cristã e marxista. Esta formação, eivada de ressentimento, comiseração e culpa, tem forjado práticas educativas compensatórias, no âmbito social mais amplo, e um currículo *maternalista* na escola.

Muitas outras ilustrações da suspeita como elemento fundamental do pensamento do filósofo de Röcken legitimam incluí-lo entre os “mestres da suspeita”. Sua suspeita, dentre muitas inferências para a educação, nos induz a resgatar o caráter lúdico e ao mesmo tempo o rigor das atividades de ensino. Mais que contrárias essas qualidades podem ser complementares,

sugerindo uma escola que valorize a experiência do aluno, que promova um conhecimento significativo e que ouse a excelência possível.

Sonhamos com um estudante, trabalhador ou não, que se deleite com a obra de Machado de Assis (1839-1908), com a música de Villa Lobos (1887-1959), com os clássicos musicais “de raiz” e da MPB, com a pintura de Portinari (1903-1962), com a poesia de Drummond (1902-1987). Mas que também se esforce e conquiste o prazer inerente à compreensão do processo histórico, à resolução de uma equação matemática, ao domínio do processo químico e da engenhosidade da física, dentre outros desafios intelectuais das diversas áreas do conhecimento.

Mas não incorramos na ingenuidade de entender o prazer gnosiológico como semelhante ao prazer lúdico de brincar de pega-pega ou de futebol; não confundamos a euforia da conquista do conhecimento com o prazer de degustar um sorvete em uma tarde quente de verão ou com o prazer de uma carícia física entre amantes...

O prazer do conhecimento pressupõe o esforço e o cansaço intelectuais que o rigor de uma pedagogia ousada e excelente impõe. É possível o êxito de todos, a despeito de suas diferenças culturais, econômicas, psicológicas e sociais em um currículo com essa natureza? Não; cremos que nem todos conseguirão. Oxalá a maioria consiga. Ademais, precisam ser todos doutores ou renomados acadêmicos, para que tenhamos uma sociedade em que os cidadãos tenham acesso à dignidade de ver satisfeitas as suas necessidades materiais, espirituais e culturais de subsistência?

O fundamental é manter a esperança, um pensamento/sentimento que não seja expressão de um idealismo ingênuo. A esperança objetiva o sucesso de todos, se satisfaz com o êxito da maioria, se compraz com a conquista de muitos e lamenta a excelência de poucos. Qualquer que seja o resultado, queremos focar a grandeza do homem, estimulá-la, tal qual (e a partir do que) ela se manifesta na sua contingência, como algo “necessário”, conforme disse Nietzsche (1983, p. 374): “não querer nada de outro modo, nada para diante, nem para trás, nem em toda eternidade. Não meramente suportar o necessário, [...] mas amá-lo...” Esperança com os pés fincados na terra para depois, e só depois, ousar os céus.

NIILISMO PEDAGÓGICO: ADOECIMENTO DA VONTADE DE ENSINAR E DE APRENDER

Há nas nossas escolas – onde atuamos como profissionais do ensino, da pesquisa e da extensão universitários – um adoecimento da vontade de ensinar, assim como da vontade de aprender, que paralisa ou fragiliza muitos projetos e iniciativas profissionais. Paira sobre a maioria de nós, educadores direta ou indiretamente vinculados ao ambiente escolar, uma atmosfera de imprevisibilidade, de individualidade, de burocracia, de descompromisso e de perda do sentido da ação pedagógica. Enfim, nos domina um desânimo pedagógico que entendemos ser uma microexpressão, em nível do espaço escolar, da ataraxia maior que, de uma forma ou de outra, atinge toda a sociedade e já é um traço cultural deste período histórico (2006).

Nietzsche, no século XIX, alertou para o fato de o niilismo açambarcar a cultura em função de estarem ruindo, ou já terem ruído, os alicerces sobre os quais fora erguido o edifício da modernidade. Segundo ele, a derrocada de valores e utopias modernos produziria um momento cultural²⁹ com características de um pessimismo atroz – quietista, paralisante e negativo – nos moldes do pessimismo de Schopenhauer.

O desafio do indivíduo de espírito livre, e moralmente compromissado com os grandes dilemas da humanidade, seria o de contrapor a esse pessimismo um outro de natureza dionisíaca, grávido de *vontade de potência*, irreverente, viril, alegre e afirmativo perante a vida. Como seria o niilismo ao se manifestar no terreno educacional sob a forma de niilismo pedagógico? Como curar a vontade adoecida nas práticas de ensino e forjar um currículo com nuances dionisíacas?

Neste capítulo, analisaremos primeiramente o processo cultural e social que culmina no *niilismo*; em seguida, mais especificamente, pensaremos sob o niilismo pedagógico, os condicionantes objetivos e subjetivos desse

²⁹ Por cultura, neste texto, referimo-nos ao agir e ao pensar (morais, políticos e sociais de um grupo), tacitamente assumidos, que se tornam elementos integradores das singularidades inerentes a esse grupo. Por cultura escolar/pedagógica entendemos as concepções de educação, as metodologias e as práticas escolares que norteiam nosso cotidiano na escola, ou seja, o currículo.

fenômeno, o conceito de *vontade de potência* e, para este debate, apontaremos algumas ações afirmativas que possam contribuir na reflexão sobre esse impasse educacional e escolar.

MORTE DAS CERTEZAS E DERROCADA DE VALORES

Escrever sobre os desafios educacionais do mundo contemporâneo no início do novo século (2006) e de um novo milênio é, no mínimo, uma tarefa simbolicamente instigante. Os meios de informação, nessa primeira década, apresentam reiteradamente, por um lado, o pujante desenvolvimento científico, técnico, industrial de parte da humanidade e, por outro, a relevante exclusão social de grande parcela da sociedade, o que constringe qualquer analista de conjuntura.

São imagens, mensagens e fatos que fluem e desfilam diante de nossos olhos e almas atônitas em uma sociedade de símbolos e consumo. Nas ciências biomédicas, o Projeto Genoma dominou os nossos mais longínquos e privados territórios; nas exatas, objetos outrora inimagináveis são produzidos; a eletrônica e a cibernética espantam-nos com robôs e viagens virtuais que colocam em dúvida até mesmo a célebre certeza cartesiana: *penso, logo sou*.

Nenhum outro século da história do Ocidente trouxe tantas revoluções no campo das relações de trabalho, tanto desenvolvimento dos meios de produção, ou mesmo tantos conflitos políticos, étnicos e religiosos e de outras minorias sociais quanto o século XX. Em outras palavras, jamais o tecido cultural e social, em tão pouco tempo, sofreu tantas transformações. Não nos esqueçamos que esse contexto deve-se ao processo de globalização a partir da internacionalização da produção das mercadorias e do trânsito de capitais, de valores culturais e étnicos, jamais vistos.

Porém, a velocidade do processo de globalização não foi acompanhada pelo avanço na qualidade de vida das populações. Pelo contrário, possibilitou a acumulação de riqueza para uma minoria que garante seus privilégios socioeconômicos, perpetuando-se no poder, e aumentou os bolsões de miséria, inclusive nos países ricos. A segurança e as perspectivas de bem-estar social – pactuadas com o Estado quando das filosofias contratualistas

modernas (Hobbes, Rousseau etc.) – se esvaem e o cidadão fica à mercê das cambiantes vicissitudes da lógica do mercado.

Há, ainda, um efervescente debate cultural e intelectual em torno da superação dos paradigmas que dominaram os últimos séculos; da emergência, ou não, de um novo sentido para categorias, tais como conhecimento, intelectualidade, história, poder e trabalho.

A incerteza do conhecimento e o seu fim foram alardeados por muitos autores, dentre os quais destacamos Prigogine (1996) e Morin (2004). Este último utilizou uma metáfora (2004, p. 86): “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas para ilustrar suas incertezas epistemológicas no processo de busca de um conhecimento pertinente.” Essa metáfora enfatiza a incerteza e escolhe a pertinência como critério imprescindível para a escolha, dentre tantos, do conhecimento pertinente.

A reflexão e a ação do educador revestem-se de suspense, apreensão e dúvida diante desse panorama em que tecnologia, ideias e utopia tornam-se diariamente obsoletos. As dúvidas científicas e de fé (política ou religiosa) põem em evidência um momento político, psicológico e social de “desterritorialização”, “transvaloração” ou o findar das referências valorativas.

Verdades que há trinta anos uniformizavam grupos em antagonismos bem definidos (“esquerda” *versus* “direita”), ou que há vinte sustentavam debates pedagógicos de “progressistas” (entre si ou contra “liberais”, “psicologistas” etc.) não existem mais. Discursos que promoveram lutas e utopias universais, em terrenos tupiniquins, diluíram-se em ativismos locais, ecológicos, cosmológicos, místicos e outros rituais alternativos, revelando, pelo forte aroma irracional, uma indiscutível *crise do sentido da existência humana*.

Haverá um discurso e uma prática políticos eficientes, eficazes? Qual é o sentido e o princípio de tudo? O que é isto – viver? Por que tanta violência, tanto sofrimento humano? Qual perspectiva política realmente forja uma *práxis* transformadora? Qual o sentido da existência humana? Essas questões filosóficas, historicamente comuns nos momentos em que as narrativas não explicam mais as dúvidas da existência, compõem parte fundamental das razões que nos levaram ao adocimento da *vontade de potência*, ao ruir do sentido maior da existência humana.

Ruir do sentido maior, “dos valores e desejabilidade. [...] queda dos valores cosmológicos, consciência de um longo desperdício de força”, desânimo, sentimento depressivo, adoecimento da *vontade de potência*. Nietzsche percebeu esses sintomas emergindo na cultura europeia do século XIX e os chamou de niilismo³⁰. Trata-se de um período e de um contexto férteis para um pessimismo imobilizante e nostálgico. Talvez por isso, nas igrejas, nos sindicatos, nas fábricas, nas escolas, enfim, na sociedade e na cultura de um modo geral, acossa-nos esse adoecido sentimento de perda de referências e valores, esse sentimento de suspensão sobre o nada que aqui caracterizamos como niilismo.

O niilismo é, portanto, uma experiência cultural de derrocada de valores e perspectivas, período de transição entre a desconstrução valorativa e a reconstrução de novos valores. Entre um modo de produção e outro, uma ruptura e outra de longos períodos nos quais universos simbólicos pautavam condutas morais, relações de trabalho, representações diversas, vive-se (vivemos) a instabilidade da cultura. Nesta já vislumbramos um niilismo prope-dêutico (no sentido de *para além de si mesmo*) e fomentador de novos valores que são sempre históricos, sempre cambiantes. São lampejos de esperança em meio a trevas.

O NIILISMO PEDAGÓGICO

Em nossa escola, esse fenômeno atinge as práticas escolares e o currículo, evidenciando um estado de insegurança e incerteza, com sintomas específicos para uma instituição educacional.

Entendemos que o adoecimento da vontade de ensinar e o adoecimento da vontade de aprender são os primeiros e mais fundamentais dos sintomas niilistas na escola. Vamos nos ater apenas a eles devido às dimensões e objetivos deste capítulo. Como dissemos, nas escolas onde atuamos direta ou indiretamente (seja como profissionais formadores, seja como pais), a despeito de algumas experiências positivas, há formas de adoecimento da

³⁰ Sobre o niilismo, conf. Nietzsche, 1983, p. 380-381.

vontade de aprender e de ensinar. Há um ruir de desejabilidade porque, no balanço final de êxitos e fracassos do trabalho escolar, vemos que se esvaiu o sentido da ação educativa. E na ausência do sentido das práticas de ensino e estudo prevalecem dinâmicas mecânicas, repetitivas e sem criatividade ou intencionalidade – carentes de desejo! É um estado de alienação e de desesperança pedagógica.

Da desvalorização profissional e do cotidiano escolar desestruturado, sobretudo devido às políticas educacionais descontínuas e autoritárias, absentismo da comunidade/família, do explícito desinteresse educativo dos alunos, do sucateamento da estrutura e da mão de obra “profissional” presentes nas escolas públicas, dentre outras razões, emerge o adoecimento da vontade de ensinar. Devido às metodologias inadequadas/superadas, aos professores desmotivados, à ausência de currículo participativo e interdisciplinar, à infraestrutura física e pedagógica sucateada, à inexistência de modelos de estudo na família, nos ídolos e nos heróis e, fundamentalmente, à ausência de respostas convincentes para a questão “aprender, pra quê?” etc., resulta o adoecimento da vontade de aprender.

Não bastassem algumas das muitas razões do adoecimento da vontade na escola, reunir os professores para pensar o desafio desse cotidiano, ou mesmo os pais, alunos e a comunidade revela-se um empreendimento estressante, frustrante, porque o absentismo e o descompromisso são manifestados na ausência da maioria e no mau-humor geral dos que, burocrática ou coercitivamente, comparecem. Discutir, comparecer, cooperar, estudar, ensinar, aprender etc. são verbos e ações que perderam legitimidade e razão de ser, deixando à escola o papel burocrático e individualizado de ações pontuais neste ou naquele conteúdo.

No interior de uma cultura escolar alienada e adoecida na sua vontade, estabelecem as partes um pacto segundo o qual o professor faz de conta que não percebe que o aluno está ali por motivos outros que não aprender. Este, por sua vez, faz de conta que ignora o descompromisso e a desmotivação do professor ao ministrar suas aulas inócuas e estéreis. Esse pacto extrapola os muros da escola e encontra reforço e respaldo na estrutura e hierarquia que gestam o *fazer* escolar (superintendências e secretarias de ensino). Torna-se “natural” o

fato de que, em muitas escolas, a maioria não ensina e não aprende: esse absurdo adquire legitimidade tácita que, por sua vez, anestesia nossa indignação e nossa capacidade de reação, fechando o ciclo do niilismo pedagógico.

Ora, aprender e ensinar são verbos que sinalizam para a vida, para o ato de viver. Se adoecidos, sinalizam para um adoecimento da vontade de viver ou adoecimento da *vontade de potência*, porque – a despeito de pontuais experiências de avanços na práxis educacional – predomina uma descomunal apatia, indefinição e insegurança ante uma cultura pedagógica que rui e outra que não consegue efetivar-se.³¹ Eis porque nos advém uma nostalgia em relação aos tempos cujos valores e práticas educativas logravam resultados – discutíveis é claro! – como descrevemos, neste livro, no início do capítulo 1.3, sobre o tempo em que a educação tradicional iludia disciplinar o corpo e as mentes dos educandos e conseguia resultados “satisfatórios” no quesito domínio de conteúdo.

VONTADE DE POTÊNCIA: INQUIETUDE, INSACIEDADE

A quietude, a saciedade e a enfermidade do desejo só podem ser enfrentadas e superadas através de uma vontade afirmadora de vida, vontade dionisíaca. Não se trata, como em Schopenhauer, de uma “luta pela vida”; tampouco, como Darwin (1809-1882), de uma “luta pela sobrevivência”. Nietzsche acreditava que toda ação (de qualquer ator) é “luta pelo poder” – é “ânsia pelo poder”, é “vontade para o poder”, ou, *vontade de potência* (*Der Wille Zur Macht*). Esta é a célebre denominação de Nietzsche para a vontade motivadora de todos os atos de todos os seres e coisas, para o movimento e o devir dos entes. Afirma Nietzsche (2002, p. 96): “quero dizer-vos ainda minha palavra da vida, e do modo de todo vivente. [...] onde encontrei vida, ali encontrei vontade de potência, e até mesmo na vontade daquele que serve encontrei vontade de ser senhor”. Nos textos de 1881, o filósofo de Röcken afirma:

³¹ A cultura que ruiu e encontra-se em processo de extinção é a chamada *pedagogia tradicional*; a cultura que não logrou efetivar-se, ainda, no dia a dia escolar, são as chamadas *pedagogias progressistas*, quer sejam as marxistas, as pós-estruturalistas ou as psicologistas.

E sabeis o que é pra mim “o mundo”?... Este mundo: uma monstruosidade de força, sem princípio, sem fim, uma firme, brônzea grandeza de força... uma economia sem despesas e perdas, mas também sem acréscimos, ou rendimento,... mas antes como força ao mesmo tempo um e múltiplo, eternamente mudando, eternamente recorrente... partindo do mais simples ao mais múltiplo, do quieto, mais rígido, mais frio, ao mais ardente, mais selvagem, mais contraditório consigo mesmo, e depois outra vez... esse meu mundo dionisíaco do eternamente-criar-a-si-próprio, do eternamente-destruir-a-si-próprio, sem alvo, sem vontade... Esse mundo é a vontade de potência – e nada além disso! E também vós próprios sois essa vontade de potência – e nada além disso! (NIETZSCHE, 1983, p. 396)

Nós, o mundo, todas as coisas, a totalidade, somos *vontade de potência* que cria e destrói. Ora, o adoecimento da vontade ocorre necessariamente nesse momento que sucede à destruição dos valores e verdades que a própria vontade criou, na sua ânsia infinita de açambarcar tudo e todos ao seu redor, sobretudo aquilo que lhe oferece resistência. A vontade que destrói é a mesma que constrói pela afirmação de novos valores, que posteriormente serão também destruídos no eterno vir a ser da nossa condição existencial.

Como superar a apatia, a derrocada dos valores, a deseabilidade enferma e o adoecimento da vontade manifestos nos discursos e nas práticas de ensino?

A SUPERAÇÃO DO NIILISMO PEDAGÓGICO

Após a tomada de consciência do contexto, percebemos que a vontade dionisíaca e afirmadora de vida configura-se como o antídoto ao adoecimento da *vontade de potência*. Em outras palavras, entendemos que uma verdadeira superação do niilismo pedagógico só pode acontecer pela via da afirmação, e não pela negação, pelo dizer sim às mais anônimas e corriqueiras experiências do cotidiano escolar que lograram discreto êxito, ainda que descontínuo: por exemplo, alardear o sucesso imprevisto e inusitado de estratégias educacionais ordinárias, tais como a conquista da alfabetização e do letramento de um grupo antes estereotipado como “fraco” ou “limitado intelectualmente”; a construção da autoestima de um grupo de educandos considerados “incapazes”, “marginais”; a vitória de alguns alunos frente

àquele conteúdo considerado difícilimo; a valoração, nas avaliações escolares, do conhecimento e da experiência progressos do aluno e suas iniciativas assistemáticas etc. Atitudes afirmativas representam um exercício de desarmamento, abertura e tolerância frente ao outro, à *outridade*, às novas perspectivas pedagógicas com as quais comungamos, ou não, ideologicamente.

Nosso ímpeto desconstrutor, filho de uma hermenêutica da suspeita e da denúncia, precisa ouvir a ilógica música do *devoir*, ver os passos indefinidos da coreografia e da dança do conhecimento, do ato de conhecer. Nossa formação metafísica e idealista nos torna avessos à percepção da vida como *devoir* trágico; constrange-nos perceber que a competência e a ação afirmativa pressupõem que o indivíduo tenha experimentado o abismo da falta de perspectiva e os porões onde escondeu, rasgados, seus mais preciosos valores e convicções, sua dor mais pungente, para depois, e só depois, ele ousar o novo.

Da experiência da perda do sentido da vida e da ação escolar é que surge o resgate significativo do que somos, do por que somos e o do que queremos. São condições de possibilidade para ousarmos um projeto, ou uma proposta, como um lampejo de vontade em uma tenebrosa noite do adoecimento do querer. Já, então, não nos basta a negação pela negação, a denúncia pela denúncia; tampouco, nos satisfaz uma proposta pedagógica aleatória e descontextualizada. A denúncia e a proposição, nesse nível, relacionam-se à nossa compreensão dos desafios existenciais e escolares. Trata-se de uma dança repleta de sentido e cadência.

Afinal, a escola precisa ser um ambiente epistemológico sensível às alteridades, às diferenças e aos seus condicionamentos; uma escola que afirma a vida não por ludicizar o processo ensino-aprendizagem simplesmente, mas, por inserir o educando nos compromissos e desafios reais de sua vida cidadã e profissional. Como já enfatizamos em tantas oportunidades, nossa escola deve acolher, sem ser *maternalista*; deve possibilitar o contato desse aluno (e por que não do professor?) com sua *vontade de potência* até então adoecida; deve contribuir na reconstrução de uma autoestima positiva, responsável pela ousadia construtiva no terreno do conhecimento; nossa escola deve politizar tornando nosso aluno cidadão, porém sem cativá-lo ou fanatizá-lo em torno de convicções, partidos ou credos de qualquer natureza. Nossa

escola precisa, finalmente, ser excelente e eficiente, possibilitadora da competência técnica e das sensibilidades humanas e políticas. Nessa perspectiva, nossa escola há de trabalhar no sentido da afirmação da vida, tal qual ela é, e esta ação afirmadora é o único antídoto curricular face ao niilismo pedagógico presente, na atualidade, na nossa região e, talvez, em todo o país.

Resgatar, legitimar – e afirmar! – as positivities das ações das políticas públicas tanto quanto denunciar subserviências, acordos imorais e deturpações de princípios e valores da sociedade (que são tarefas cotidianas do educador consciente) e, do mesmo modo, contribuir para a implementação de uma pedagogia mais propositiva no âmbito escolar, local, surgem-nos como dois dentre tantos desafios postos aos educadores.

Neste e em outros capítulos, procuramos enfatizar a urgência de uma ação sobre a apatia, a desesperança, a indiferença e o desânimo pedagógicos que dominam grande parte dos profissionais do ensino e do corpo discente, nesse contexto de desconstrução e reconstrução de valores, conceitos e perspectivas do mundo contemporâneo. Não se trata de um enfoque exclusivamente subjetivo, porque entendemos o subjetivo e o objetivo relacionados dialeticamente.

Um enfoque macroestrutural, tecido pela lógica da determinação, pelas teorias da conspiração, é comum no pensamento pedagógico brasileiro do século XX, sobretudo na sua vertente denunciante e não propositiva. cremos, em uma outra perspectiva, serem mais pertinentes as análises e interferências *micro*, pois elas pensam e agem sobre o cotidiano e a cultura escolar, local e cotidianamente, ali, justamente ali onde os dilemas escolares se materializam.

Enfim, é necessário superar o niilismo em todas as suas manifestações, sobretudo, no nosso caso, no espaço e no cotidiano escolares. Afirmar a vida, sua imprevisível capacidade de nos surpreender; afirmar a nobreza do ato de educar e formar cidadãos integrados; afirmar a urgência de uma valorização condizente com a estatura desse ofício; afirmar a possibilidade de superação dos limites (condicionados pelas vicissitudes econômicas, culturais, sociais etc.) dos educadores e dos educandos, das políticas educacionais, das instituições de ensino e do currículo. Tais imperativos, aqui postos como imprescindíveis à superação do niilismo pedagógico, são parte de nossas propostas

no sentido de se recuperar ou implementar uma vontade triunfante de ensinar/aprender. Lembrando o filósofo de Röcken:

Há uma vontade de trágico e de pessimismo que é o signo, tanto do rigor quanto da força do intelecto (do gosto, do sentimento, da consciência). Com essa vontade no peito não se teme o temível e problemático que é próprio de toda existência; até mesmo se procura por ele. Por trás de uma tal vontade está o ânimo, o orgulho, a aspiração por um grande inimigo. (NIETZSCHE, 1983, p. 128)

Seria paradoxal “uma vontade de trágico e de pessimismo” produzir o ânimo e recuperar a vontade adoecida das práticas de ensino? Não, absolutamente não, quando entendemos que esse filósofo fala de um “pessimismo dionisíaco”, ativo e viril que implica o conhecimento dos abismos e limites da trágica e bela condição humana, para então, e somente então, implementar ou recuperar a *vontade de potência*, vontade dançante, afirmadora de vida.

A DIFÍCIL ARTE DE EDUCAR CRIANÇAS INTENSAS

As crianças são inquietantemente criativas, ousadas. Desterritorializam nossas certezas, hábitos e convicções. Há em seus semblantes e atitudes uma vulcânica erupção da vontade. *Eros* e *Pathos*³² indisciplinam o cotidiano cidadão, escolar e familiar, para escândalo e desespero da nossa estreita representação do que seja o comportamento adequado, o certo, o errado, a virtude, o bem e o mal.

Seus andares são extravagantes e exibem um quê de autossuficiência e irracionalidade sedutoras. Outra hora, enfrentam-nos, “rosnam” ou agridem com palavras cortantes. Seus gestos e argumentos revelam uma ânsia incontrolável pela vida sem regras, desejo de liberdade, de arte, um estado de embriaguez! Revelam, também, uma vontade/vigor que parece extrapolar seus corpos ainda pequenos. Lembram-nos Dionísio, o ousado deus grego!

³² Por *Pathos*, neste capítulo, entendemos o “sentimento”; *Logos*, por sua vez, sugere-nos a “compreensão racional”; e *Eros*, o “deus do amor”, é a pulsão desejante e hedonista. Maiores aprofundamentos em Boff, 1982.

Pela manhã, elas chegam altaneiras, plenas de energia e desejo. Suas auras de força e presença inibem, encantam e arregimentam colegas, desafiam professores, pais e a natureza ao redor. Não cabem na sala de aula, tampouco entre as paredes de nossas casas. Tentam incessantemente driblar regras, limites, cercas. Intolerantes e ansiosas, não suportam aguardar o titubeio e a lentidão dos colegas, dos pais ou do professor. Irritam-se e fogem para o pátio, para o sótão, para a rua.

A ambiguidade de seu ser, ora viril e desassossegado, ora gentil e carinhoso, desconcerta-nos e ficamos hesitantes e inseguros. Assustados e ansiosos, optamos pelos diagnósticos mais ao alcance: são indisciplinadas, são “hiperativas”, são mal-educadas, violentas e, quiçá, delinquentes.

Na maioria das vezes, elas são apenas crianças intensas. E a intensidade nelas deve-se a uma elevada pujança de vida, a uma desproporcional virilidade que a natureza lhes proveu. Desejo que é atizado, produzido, na mesma intensidade em que é castrado. Virilidade dionisíaca que encanta, seduz e assusta! De qualquer forma, elas precisam ser “socializadas” para viverem o destino urbano.

Em outras crianças, que exigem uma especial atenção e diagnóstico para além do universo pedagógico, mas em consonância com ele, a intensidade se revela pelo avesso e essas crianças parecem suspensas, dispersas em outra órbita. Elas procuram desafios imaginários ou virtuais que lhes satisfaçam e as coloquem em sintonia, alertas e atentas. Em um outro momento, desestruturam a lógica e a arquitetura escolar e de seus lares com hostilidades e inconveniências que tornam o convívio com elas um desafio quase impossível de ser vencido sem a interferência clínica. A inclusão dessas crianças não pode ser um ato político ou moral, mas uma ação escolar articulada por profissionais médicos, psicólogos, pedagogos e psicopedagogos, além da garantia de estrutura e manutenção adequadas. Se em instituições específicas ou na “escola” regular, essa é uma outra questão.

Neste breve capítulo, priorizaremos as primeiras, as “arteiras”, “peraltas” “custosas”, aquelas que, no nosso entender, inseridas no ambiente escolar o desafiam o tempo todo; aquelas que, na escola para os “ordeiros” (cordeiros?), escola anacrônica e desestimulante, encontram, no comportamento “opositor”, o

único elo original e verdadeiro que as conecta com sua essência última. Esses “arteiros”, nesse contexto, podem conseguir, ou não, relativo proveito. Este se dará, sobretudo e com certeza, se houver uma boa dose de perspicácia e criatividade dos educadores, da equipe pedagógica, em cumplicidade com a família.

A palavra “arteiros”, relativa ao substantivo “arte”, é bastante sugestiva. Fazem arte, fazem *poíesis*³³, porque tornam a vida uma metáfora, já que a vida comum, dos comuns, é enfadonha e tediosa. Fazem arte porque transgridem a liturgia escolar e familiar, porque ignoram expectativas morais e se deleitam com o prazer imediato, aparente, não racionalizado. Suas intensidades são sublimadas através do *fazer* original, são sorvidas e exauridas no exercício sôfrego de dominar o mundo, tocar a terra, dançar, gritar, ousar o inimaginável.

E – pasmem! – o currículo e as nossas instituições de ensino os esperam e se organizam, racionalmente, para recebê-los enfileirados, disciplinados, imóveis e silenciosos, em um empenho cartesiano para corrigir seus irracionalismos, docilizar seus corpos e mentes e roubar-lhes a poesia. Seria *Logos* aprisionando *Pathos* e *Eros*? O dilema humano, em seu eterno retorno, bate às nossas portas, invade nossas salas de aula e nossas residências, adentra nossa vida impiedosamente.

Essas crianças intensas lembram-nos Francisco de Assis (1182-1226), descrito por Leonardo Boff (1982), no livro clássico da *teologia brasileira* que fala de *ternura* e *vigor*. Lembram-nos, igualmente, Nietzsche, extasiado diante de Dionísio. Que estranha essa associação entre o santo de Assis e o anticristo de Röcken. O que os assemelha? A vontade dionisíaca, seguramente! Francisco foi criança e jovem intenso, na Assis dos séculos XII-XIII. Deu vazão aos seus instintos humanos com intensidade semelhante à dos jovens rebeldes de nosso tempo. Essa “vulcanicidade” do santo de Assis, tão alardeada por Boff, foi “controlada” pela moralidade e pela estética institucionalizadas da metafísica cristã. Francisco tornou-se, quando convertido, homem precavido, acautelado, humilde, pequeno e subserviente ao poder de Roma, para horror de Nietzsche!

³³ Ação intencional, criação, trabalho, arte.

Boff, referindo-se ao santo de Assis, nos mostra uma figura humana na qual o “vigor” é uma força alegre, entusiasta, apaixonada em busca do prazer e do movimento. Trata-se, na perspectiva desse teólogo, de *Eros*, um estado do Ser, uma ânsia que *busca expansão*.

Compreendemos que essa ânsia, que *busca expansão*, tem a seu dispor instintos “cruéis” que, se não sublimados, produzem violência e desrespeito. A crueldade (no sentido de vigor entregue a si mesmo) desses instintos, como verdade empírica mais fundamental, tem sido, na história da humanidade, o elemento basilar que garantiu defesa, ordem e conhecimento aos indivíduos. Em outras palavras, garantiu-lhes a sobrevivência.

Os nossos “arteiros” têm, em função desses instintos “cruéis” que habitam todos nós, dois caminhos.

No primeiro, aquela *vulcanicidade*, ilustrativa de um intenso vigor, pode ser exacerbada se nossos “arteiros” conhecerem, na formação, pais, professores e outras referências de autoridade (originais modelos de conduta) omissos, permissivos, inseguros, inadequados e descompromissados com a moral da cultura. Essa composição explosiva gera delinquentes e até malfeitores extremamente perigosos.

No segundo caminho, a formação pode se utilizar daqueles instintos “cruéis” e sublimá-los a serviço da cultura. Nesse caso, teríamos os guerreiros e heróis que protegem a nação, os policiais que defendem a comunidade e os professores não permissivos que sabem ser autoridade, mas não autoritários. Obviamente, esses defensores, vigias ou mestres da ordem, devem ser regidos pelo imperativo maior, a honra inerente ao compromisso com a cultura. Ocorrem-nos as figuras de Aquiles, Alexandre e o jovem Francisco. Poderiam esses vultos da história ocidental, se estudassem em nossas escolas ou habitassem nossos lares e nossas cidades, sustentar e honrar a moral da cultura?

Aquela ânsia que *busca expansão*, própria da “vulcanicidade”, é característica fundamental da *vontade de potência*, para a qual, neste capítulo, vínhamos utilizando os termos “virilidade”, “vigor” ou “vulcanicidade”. Neste trecho utilizaremos apenas VP para designarmos essa vontade. Foi Nietzsche quem cunhou esse termo que sugere um desejo instintivamente ilimitado, uma vontade que, em estado natural, quer mais, e mais, e sempre mais. É

pura crueldade! É um vigor de expansão intrínseco a todos os seres, insaciável por buscar mais do que necessita. Segundo Marton (2000, p. 53): “a vontade de potência não busca simplesmente manter os seus domínios; quer, antes, dominar tudo o que se acha à sua volta.”

Francisco optou pelo *Logos*, sublimou a violência e a crueldade através do despojamento e da ascese, mas sacrificou a arte. Um prejuízo estético para a humanidade e um ganho ético para a espiritualidade.

Alexandre e Aquiles optaram por *Pathos* e *Eros*; sublimaram a violência e a crueldade a serviço da honra e da moral da cultura. Foram “arteiros” no exercício da guerra, do poder e do amor. Produziram arte, *poiesis*. Um ganho estético para a humanidade.

E quanto aos outros, aqueles que, na formação, não tiveram modelos que honraram a moral da cultura, aqueles que, sem reconhecimento, decidiram, sozinhos, o que fazer com *Pathos* e *Eros* latejantes em seus corpos? O que foi feito dos que não sublimaram seus instintos “cruéis” através de atos e pensamentos regidos pela moral da cultura? O que dizemos daqueles que, sem as referências edificantes que constituem o cidadão ético, sucumbiram à violência e passaram a exercê-la? Tornaram-se “arteiros” e “escolheram” *Pathos* e *Eros*, sem restrições ou senões. Um prejuízo espiritual, ético, estético e social para toda a comunidade.

O que fazer com nossas crianças intensas? Prendê-las? Sacrificá-las? Santificá-las? Como sublimar sua VP que insiste em afirmar a vida, dentro destas estruturas educacionais disponíveis: escolas, lares, cidades etc.?

Há outro aspecto da VP que nos apavora, sobretudo a nós, pais: tanta intensidade enamora-se da ousadia em forma de esportes radicais e outros lazes irreverentes. É pura adrenalina, desejo e perigo. Como impedir que nossos jovens sejam abatidos pela lógica trágica de viver no limite, contra o limite, e, ainda, cultivar neles a ânsia pela vida e pelo inaudito? O que seria de nossas escolas, lares e cidades sem tais nuanças viris que colorem nossa existência?

Os que em pânico bradam pela cautela argumentam que essas vidas intensas são breves. O tipo de vida estética ou artística é suicida, porque é desejo inconsequente; ela não procura e não quer preservar-se, porque isso significaria tornar-se cativa de compassos e régua tão “enfadonhos”,

tão “tediosos”. O indivíduo estético quer o disforme, o caos e o inaudito. É improvável que potência e liberdade artísticas vivam em harmonia com uma vida de precauções e seguros.

Então, como salvar nossos dionísios, de tal forma que não percam a jovialidade ou mesmo sacrifiquem seu jeito de ser? Talvez a convivência dialética com o irmão Apolo sinalizasse uma possibilidade de limite com prazer e arte. Assim, nossas crianças intensas – no convívio com as crianças “tranquilas”, “dóceis” e “comportadas” – poderiam ir aos poucos desenvolvendo autocontrole, ao mesmo tempo em que estimulariam estas últimas a experimentarem um pouco de sua ousadia. Ou seja, uma educação apolínea que percebesse Dionísio e Apolo como duas faces da mesma moeda.

Mas o limite não é necessariamente o maior inimigo da beleza, da arte e da vida? Não estaríamos forjando uma existência amorfa, segura, previsível, nórdica em prejuízo da mais divina expressão – a arte? Há integração possível no confronto moral *versus* estética, sem que uma destrua a outra? Há vida estética (caos) na disciplina (ordem)?

Os que pensam moralmente creem que sim, que tal sacrifício justifica-se em prol da segurança física, material, civilizatória. Marcuse que o diga! Para este, em *Eros e Civilização* (1988), nenhuma sociedade é possível sem que coloquemos rédeas nessas vontades e ímpetos insaciáveis. Em outras palavras, o prazer requer limites e, segundo Silva (2003, p. 117), “a eterna luta entre o desprazer e a busca do prazer põe em questão a possibilidade da civilização”. Ou seja, na dialética do prazer negado e do prazer permitido, a liberdade e a civilização buscam um meio termo, uma coexistência recíproca. Por isso, alerta-nos, aquele filósofo berlinense, para o fato de que

se tivessem liberdade de perseguir seus objetivos naturais, os instintos básicos do homem seriam incompatíveis com toda a associação e preservação duradoura. [...], os instintos têm que ser desviados de seus objetivos, inibidos em seus anseios. A civilização começa quando o objetivo primário – isto é, a satisfação integral de necessidades – é abandonado. (MARCUSE, 1988, p. 33)

Moralismo na perspectiva otimista; nitidamente influenciado por um marxismo e por uma psicanálise próprios da Escola de Frankfurt.

Marcuse sugere o “controle” do prazer como condição para a “ordem” (e o “progresso”?), para a instituição do modo civilizado de ser. A moral, em Marcuse, não conseguiu eludir a ordem cartesiana. É uma intencionalidade estranha ao *modo estético de ser*.

A vida de Nietzsche, tão trágica e tão ousada, é ilustração e exemplo para aqueles que preferem o caos à ordem cartesiana, a dúvida à certeza, o indeterminado e o inaudito ao provável, o *ser* ao *dever*. Porém, Nietzsche foi um dos que pensava e defendia uma estética, na qual o apolíneo e o dionisíaco coexistiam e se complementavam.

Esse filósofo intenso do século XIX pagou caro pela proibidade intelectual e pela radical intensidade de suas inquições. Crucificou-se ao negar a regra, o método, a unanimidade e a ortodoxia, sendo, em função dessa negação, banido da universidade. Mas a regra que ele criticou era aquela insensível à estética dionisíaca. Quando riu do consenso e do politicamente correto, foi excluído do mercado editorial. Mas o politicamente correto que ele criticou era aquela submissão ortodoxa dos espíritos que não são livres, que não ousam uma originalidade de pensamento ou ação e que, através de determinações lógico-metódicas, universalizam, criam “clichês”, produzem idolatrias. Quando Nietzsche optou pela *embriaguez*, tornou-se pária no mundo dos sóbrios e lúcidos. Mas referiu-se a uma embriaguez de vida, profundamente associada à moralidade que constitui a honra da cultura. Em outras palavras, uma moralidade flexível, “arteira”, dançante.

De qualquer forma, Alexandre, Aquiles, Francisco de Assis, Nietzsche e tantas outras ilustrações do dionisíaco, em um eterno retorno, renascem nas nossas crianças intensas que se debatem nas redes dos nossos currículos, no espaço familiar, nas esquinas das nossas cidades, nos imperativos da nossa moral ou nas estruturas da nossa arquitetura.

A estrutura anacrônica e obsoleta das nossas escolas, dos nossos lares não consegue equacionar e administrar esse impasse, enquanto suas paredes não irradiarem a alegria, a festa, a dança e a embriaguez da vida, no exercício de forjar e formar indivíduos compromissados com a ética da cultura. Como seduzir esses sedutores, senão com suas próprias armas? Como arregimentá-los, senão provocando uma identificação, uma admiração e uma

cumplicidade suficientemente intensa para que as limitações sejam ofuscadas pelo som da música, pelo embalo da dança, pela cadência de um currículo ousado, que se faz vida, na versão apolíneo-dionisíaca?

Como favorecer a aceitação do diferente, do “arteiro” de tal forma que ele possa sentir-se incluído, amado, desejado e aceito no interior de nossas instituições sociais? Referimo-nos a uma aceitação na qual o currículo não seja ofuscado pelo imediatismo inconsequente, pela complacência ou permissividade culpadas, pelo espontaneísmo descompromissado com a cultura e com o que historicamente foi produzido nela.

Não significa a *pólis* ter que se curvar ante Dionísio e sua VP, muito menos aceitar suas traquinagens, se estas colocam alguém, ou algo, em perigo. Seria a sociedade compreender que o caos é um antígeno que os deuses introduziram em nossas veias, porque nestas transita a doença da mesmice da ordem “idiotizante”, porque é uma “ordem” estranha ao “espírito livre”. A partir desse antígeno, os deuses aguardam que produzamos algo novo e original.

Talvez integremos Dionísio e Apolo, em um processo pedagógico, social e político e resgatemos a VP necessária às regras/caminhos/referências imprescindíveis na difícil arte de educar nossas crianças “arteiras”, elas que são apenas, e tão somente, humanas, demasiada e intensamente humanas.

Blasfêmias

PALESTRA PEDAGÓGICA MOTIVACIONAL: ENGODO E PLACEBO

Era um encontro de professores da rede pública em um imenso salão de um *shopping center*. Desses que habitualmente exibem feiras itinerantes de todo tipo. Havia em torno de mil e quinhentas pessoas – professoras, na sua maioria. A retórica cerimoniosa do apresentador do encontro e a estética do palco lembraram-nos um templo religioso. Talvez porque haja um quê de cerimônia religiosa nesses procedimentos comumente chamados de “Palestras motivacionais”. Os indivíduos que ali estão procuram respostas, receitas, motivos de culpa e de punição. Não querem dúvidas, querem o *feeling* daquele espetáculo, filmado ou gravado em dispositivos que constituirão mercadorias de valor no mercado editorial ou de multimídia.

As professoras vão ocupando os espaços e nos seus semblantes curiosos habita a expectativa incansável de uma palestra que seja a panaceia para os dilemas de suas escolas. Por que, a despeito de toda evidência em contrário, acreditamos que alguém, com um passe de mágica, apontará a origem e a razão de ser de nossos problemas?

Todas (maioria!) vestidas como se vestia para ir à missa aos domingos: para verem e serem vistas e se emocionarem com a tragédia milenar, quiçá eterna, da condição humana em situação de provação e sofrimento. Por que vestimos o que temos de melhor para celebrar nosso infortúnio? Por que não nos vestimos igualmente no cotidiano das práticas de ensino? Não seria o fato de que nossa roupa e demais acessórios representam o humor do nosso espírito e a falta de prazer ou de objetivos que, infelizmente, caracterizam o dia a dia escolar e se tornam compatíveis com roupas improvisadas, descuido e desinteresse em relação à aparência?

Nas celebrações, simpósios e demais encontros motivacionais comparecemos convictos da experiência do prazer. Referimo-nos tanto a prazeres fúteis, proporcionados por rituais próprios das fantasias infantis de reconhecimento, quanto a prazeres advindos de novas elaborações de conhecimento, dúvidas sanadas, perspectivas sinalizadas etc.. Côncio disso, o palestrante abusa dos recursos estéticos.

Entre fotógrafos, *camera men* e toda parafernália tecnológica da imagem, percebemos o aroma da emoção, da convicção, da sedução. O discurso fluía irreverente e assistemático: entre um aforismo e outro, havia um trocadilho e uma rima. A agradável homilia do palestrante operava o milagre de transformar o óbvio em algo inédito, original, potencialmente transformador. E a obviedade também adquiria contornos bizarros e hilariantes, produzindo um espetáculo medíocre no qual a plateia ria de sua miséria. Um misto de sadomasoquismo temperado com baixa autoestima e desconhecimento da gênese do seu funcionamento. O grotesco se vestia de beleza emocionante e hilária e os espectadores, como no *Coliseo*, ovacionavam e se deliciavam com o absurdo.

Mergulhamos em uma digressão analítica: se essas estratégias de domínio e controle de plateia são forjadas e utilizadas como instrumentos do cerimonial, isso acontece em função de terem sido exauridos os recursos da racionalidade e inaugurada a demanda por um novo paradigma estético-irracional? Estaria em descrédito a utopia de transformações e em moda o fugaz, o rasteiro e o improvisado império da mediocridade? Seria uma estratégia de má-fé a serviço dos interesses da indústria das palestras e dos encontros de todo tipo?

Seria um momento catártico necessário aos profissionais explorados, e pouco autoconfiantes, por circunstâncias profissionais oriundas de um projeto político e econômico indiferente ao desafio de se educar verdadeiramente? Ou, finalmente, haveria positivities a se pinçar nesses eventos?

Há fortes indícios de que o paradigma estético é mesmo um dos pilares da sociedade do consumo e do mercado. Esta, por sua vez, busca a legitimidade de uma estética efêmera que se dilui no ar, devido à mesma inconsistência com que se formou para realimentar o consumo e a festa. Não teria serventia alguma, na lógica desses eventos, um conhecimento criterioso, e clássico. Aqui prevalecem luzes, paetês e intenções descompromissadas com réguas, compassos, equações e história. Entretanto, tanta avidez pela dança, pela alegria também pode ser entendida como um alerta necessário e um questionamento frente aos modelos educacionais sisudos, excessivamente racionais. De fato, há sempre o que se pinçar, até mesmo no que julgamos mais asqueroso!

De volta ao salão. Lembramos como se fosse hoje (2007): ele, o palestrante, chegou bem vestido com um *blazer* comungando, em cores, com uma camiseta bege e, como a primeira impressão é fundamental, fez um trocadilho com as últimas palavras do apresentador e o tema do encontro, “educar com prazer”. Falou do desprazer das práticas de ensino nas nossas escolas e, de forma reiteradamente sedutora, enfatizou a ausência de sedução na relação ensino-aprendizagem.

Estratégica e oportunamente, uma vez que o tema era prazer, cada descrição de um detalhe das nossas práticas de ensino vinha ilustrada com insinuações eróticas, com maneirismos e gingados próprios dos profissionais especializados no manejo (controle?) de plateias. E a última fala culminou com uma música de Chico Buarque, em grande estilo!

Competente e simpático, ele descreveu as mazelas das nossas práticas de ensino, tateou a obviedade cotidiana do nosso fracasso escolar e, de forma hilária, caricaturou o profissional de ensino “Jeca-Tatu”, ou o *alienado típico*, para delírio ou emoção da expressiva maioria. De forma velada, diagnosticou o adoecimento da vontade subjetiva como a razão primeira do fracasso escolar. E, não bastasse, conferiu à vontade um poder asséptico de erguer-se, por si só, e forjar novas condutas, transformações concretas. Sugeriu que o

indivíduo autoconsciente é senhor de seu destino e capaz, instantaneamente, de produzir, em ambiente e circunstâncias inadequados, a mais genuína e empolgante ação pedagógica.

Espreitamos centenas de olhares deprimidos, suspensos e eretos por psicotrópicos e terapias diversas, e indagamos, na condição de advogados do diabo, se seria plausível acreditar que aquilo que a bioquímica não resgatou, duas horas de bom-humor o fariam? Espreitamos, ainda, centenas de olhares céticos (e ávidos por aposentadoria) e indagamos se décadas de trabalho repetitivo e amargurado poderiam ser dissolvidas, e recuperadas as *trilhas do sentido* pelo toque mágico de uma curta performance engraçada.

Nietzsche foi um entusiasta do paradigma estético. Porém, de uma outra estética, a grega antiga. Se há algumas características em comum, no essencial elas destoam profundamente: em Homero e Sófocles, dentre outros, a estética louvava e forjava a produção do homem forte, honrado que não evadia nem fugia de quaisquer grandes desafios ou sofrimento. Pelo contrário, a luta e o enfrentamento dos desafios eram critérios de honra, valor supremo em uma sociedade acostumada ao sofrimento e às adversidades.

O recurso da estética para produzir espetáculos otimistas e motivadores, cerimoniosos e *para inglês ver*, em nada lembra o rigor e o acolhimento dos desafios da vida como ela é, próprios da estética grega, presentes nos clássicos. As palestras motivacionais, como esta que estamos descrevendo neste capítulo, são a celebração de uma vida alternativa e ilusória, a negação da vida real. Condizem muito mais com a compreensão de estética de Kierkegaard (1813-1855): um modo de existência fugaz, descompromissado, descontínuo, mantido por intenções imorais. Nesse modo de existência, a beleza inicial e instantânea dispensa algo para além de si mesma. Gardiner (2001, p. 53), inspirado no filósofo dinamarquês, afirma que o indivíduo estético vive “sem compromisso com nada permanente ou definido, disperso no ‘imediatismo’ sensual, ele pode pensar ou agir de uma forma num momento e de outra mais tarde. Sua vida, portanto, não tem continuidade, falta-lhe estabilidade ou objetivo.” É plausível que as palestras motivacionais façam muito mais sucesso com indivíduos estetizados por essa cultura consumista contemporânea.

Aquelas centenas de professoras mal pagas e mal formadas saíram la-crimejantes e disputando o privilégio de uma foto ao lado do palestrante, um autógrafo em uma de suas “obras”, bem à vista nos *halls* de entrada e saída do local do evento. Novamente pensamos em Zaratustra e sua aversão ao comportamento humano de “tietagem” dos ídolos. Ali, nossas colegas acotovelavam-se diante do profeta sedutor. Compravam livros, fitas e outros *souvenirs* nas barracas (bancas?) que cercam esses eventos e fazem parte do “pacote pedagógico” vendido para os organizadores do encontro.

E o pior, estavam felizes porque descobriram que a origem de seu fracasso profissional eram elas mesmas. Às suas carências culturais e limitações formativas deveriam ser acrescidas a incapacidade estética e de persuasão, a heteronomia e a alienação. O prazer da autoflagelação gargalhava em um espaço onde *flashes* e intuições milagrosas cintilavam, culminando com o final feliz de um espetáculo apoteótico, com cujo tema, *prazer*, os próprios professores deleitavam-se. Aliás, esse deleite sinalizava para uma analgesia temporária que ignorava as estruturas físicas sucateadas das nossas escolas e universidades, os profissionais abandonados, mal formados além de outras realidades “desmotivacionais”.

Um evento político, como tantos outros. A rigor, um engodo!

Elas, as palestras motivacionais, não intencionam projetos de mudança de atitude e de cultura pedagógicas efetivas, não acenam para desafios e sofrimentos consequentes. Ignoram que o aspecto conjuntural é extremamente relevante, que a valorização profissional é condição de possibilidade para quaisquer avanços no campo educacional; dissimulam os limites postos pela vida escolar, como ela é. Na realidade, desconhecem a dimensão cultural do fracasso escolar, por isso sugerem ação no nível do efeito e não no da causa. Ou seja, são “bombeiros”, não são educadores.

Sem uma perspectiva que contemple o impasse pedagógico para além da vontade autoconsciente, sem projetos que ousem conhecer os limites da cultura e suas potencialidades, o discurso motivador e otimista soa, encanta, emociona e se dissolve no ar.

Obviamente, não convém à logística das administrações descontínuas – características da cultura político-educacional de nosso país – efetivos

projetos que toquem nossas feridas, as quais, por serem nevrálgicas, podem disseminar a totalidade da dor-problema: o projeto da sociedade. Os verdadeiros projetos de transformação da educação não são espetaculares, não cintilam porque a educação é invisível aos olhos ávidos por fenômenos imediatos, instantâneos. Ela transforma no anonimato, no silêncio. É, pois, um enorme estorvo administrativo quando se deseja o retorno e o sucesso pedagógicos, agilizados pela propaganda, por obras faraônicas e pelo espetáculo público com fogos de artifício.

Como não transformam efetivamente o fazer pedagógico – porque são eventos *com fim em si mesmos* e não um encontro com *proposições reais* que objetivam solucionar problemas reais –, os discursos otimistas motivadores não passam de um simulacro. A rigor, um placebo!

ESTADO, FAMÍLIA E ESCOLA PERMISSIVOS, INSEGUROS E INEFICAZES

Em 18 de fevereiro de 2007, o professor Renato Janine Ribeiro, da USP, escreveu no jornal *Folha de S. Paulo* um artigo de opinião intitulado “Razão e sensibilidade”. Foi um desabafo sobre o horror em estado puro que todos nós experimentamos face ao crime que vitimou o menino João Hélio e abalou o país naquela oportunidade. O professor escreveu como pai, filósofo e professor de ética. Não se escondeu por detrás de uma *epoché* hermenêutica de onde poderia analisar, sociológica e assepticamente, a tragédia. Falou de dentro e a partir de, com tanta veemência e dor, que ficou evidente para nós o quanto todos nos tornamos, naqueles dias, o pai e a mãe de João Hélio.

Esta criança, segundo os jornais, no dia 7 de fevereiro daquele ano, estava com a mãe e a irmã quando o carro foi parado por criminosos. Como ele não conseguiu sair do carro, porque ficou preso pelo cinto de segurança, foi arrastado por sete quilômetros, nas ruas de Oswaldo Cruz, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro e veio a falecer. Foram acusados quatro adultos e um adolescente.

Imerso nesse “horror em estado puro”, o filósofo Janine não soube se esconder por detrás da retórica. Desabafou com blasfêmias do tipo: “Se não defendo a pena de morte contra os assassinos, é apenas porque acho que é

pouco. Não paro de pensar que deveriam ter uma morte hedionda, como a que infligiram ao pobre menino. Imagino suplícios medievais, aqueles cuja arte consistia em prolongar ao máximo o sofrimento, em retardar a morte.”

De fato o título “Razão e sensibilidade” se configura pertinente. Janine nos mostra que, se precisam se relacionar, a razão e a sensibilidade não são, no ponto de partida, distintas e não dialogáveis. Blasfemou, gritou e horrorizou aqueles que lutam para manter a sensibilidade sob rédeas morais rígidas, aqueles que não veem a blasfêmia como um desabafo e uma catarse necessária ao equilíbrio e à paz do espírito.

Um professor de filosofia (ética!) “expondo-se”, de forma tão *politicamente incorreta*, sem precaver-se do risco de ser tragado pela emoção, irritou os cardeais da racionalidade acadêmica. Segundo estes, Janine fez a apologia dos justiceiros e forneceu munição a um movimento “reacionário” que se esquece das razões fundamentais da violência social (sempre ocultas e racionalizáveis!); em vez de “valorizar uma sociedade democrática e pacífica, ele deu vazão ao que há de pior, cooperando para sua reprodução.”

Todos os críticos do professor se postaram com distanciamento e com seus escudos teóricos, com seus discursos e erudição impecáveis, o que nos fez lembrar os sofistas e a ira de Sócrates por estes privilegiarem a retórica ao invés do compromisso com a *pólis*.

Fazemos coro àqueles que apoiaram Janine, porque não foi a filosofia que ficou exposta. Ficamos e estamos expostos, na nossa indignação e emoção, todos nós que somos pais nesta e em qualquer outra nação. Até mesmos os que não têm filhos se emocionaram como se os tivessem. Acreditamos que a perspectiva de pai deu excelência e autoridade ao juízo filosófico e ético de Janine, na oportunidade da escrita daquele artigo polêmico.

Cremos que há circunstâncias em que precisamos dizer o indizível; há momentos em que a emoção, em vez de turvejar nossa percepção, a alimenta e lhe confere consistência e identidade. Se o “indizível” que foi dito trouxe constrangimento a quem ouviu, ou mesmo a quem disse, é porque a “blasfêmia” e algumas expressões do discurso *politicamente incorreto* têm, ou podem ter, uma função para além delas próprias. Elas são, ou podem ser, propedêuticas, ou seja, têm um fim *adiante de si mesmas*. A blasfêmia

existe, em muitos casos, porque a sua virulência, e só a sua, pode despertar nossa consciência que já se acostumou e tem legitimado tacitamente o absurdo, a barbárie, tornando-os óbvios, evidentes. A blasfêmia, nesse caso, é o grito exagerado de alguém, é o argumento provocativo, para que outro, ou talvez outros alcancem um bom senso que o blasfemador, machucado, não consegue alcançar. Algumas expressões do discurso *politicamente incorreto* são tão somente blasfêmias entediadas com a mesmice do altruísmo político panfletário, superficial: em nada original, em tudo estetizante – diria Kierkegaard!

A blasfêmia, nessa perspectiva, é, finalmente, uma estratégia didática de olho em uma síntese e em um bom senso para além dela. Os cardeais da racionalidade não perceberam isso, porque eles não eludem a fixidez das fronteiras dos princípios. São *moralistas*, no pior sentido desse adjetivo – quando as regras têm vida própria, são “objetivas” e vestem-se com a insensibilidade humana e social da lógica.

Quem matou João Hélio? Aqueles infanticidas produzidos pelo Estado omissos. Por que mataram e exibiram tanta indiferença e insensibilidade? Porque além de a exclusão social de tantos brasileiros produzir violência, além de os órgãos gestores da vida pública serem incompetentes no controle e na disciplina inerentes à ordem pública, nosso Estado é lasso, ineficaz, inseguro, corrupto e titubeante no exercício da defesa das condições mínimas de sobrevivência do cidadão, do direito básico de ir e vir em segurança, do direito à vida. Os infanticidas sabem que podem matar e serão protegidos, porque a impunidade já adquiriu *status* de jurisprudência neste país.

Não podemos esperar que um projeto moral – no melhor e mais amplo sentido desta palavra – que se refere ao compromisso individual com a humanidade e o compromisso universal com a individualidade, resolva o complexo problema de inclusão social, para que depois, e só depois, possamos viver em paz. Há que se exigir e brigar agora, hoje (2007), por um Estado eficiente no seu papel social de coerção ao crime, que seja competente na tarefa titânica de acabar com a impunidade e com leis ou argumentos que legitimam a contravenção e fazem deste país um paraíso para o criminoso e uma prisão para o cidadão de bem.

Ocorre-nos que uma das razões da ineficiência e da frouxidão do Estado reside em administrar a sociedade a partir de valores e concepções anacrônicos: importamos de países do “Primeiro Mundo” seus valores “universalmente democráticos” e respectivos modelos legislativos e judiciários. Lá, tais modelos são mais eficazes, têm consistência cultural, porque são sustentados sobre séculos ou milênios de lutas, discussões, revisões, (re)elaborações, ou seja, apoiam-se em uma sólida e milenar cultura.

As culturas milenares tendem a ser mais probas e eficazes, porque não foram poucas as vezes que enfrentaram, vencendo ou perdendo, batalhas de sobrevivência ou de ideias na construção de sua sociabilidade e moral. O aprendizado, sorvido nesse exercício cotidiano de produzir ou superar a crueldade e o individualismo, amadurece a cultura, confere-lhe consistência e legitimidade social.

Além disso, nessas estruturas dos países “ricos”, onde é evidente uma estatística mais favorável à cidadania que ao crime, há uma injeção de recursos financeiros para a logística de implementação e manutenção das estruturas de coerção ao crime e de sua profilaxia (boa educação!), o que muito contribui para minimizar um eventual ceticismo em relação à segurança social.

Nossa realidade é outra. A opinião pública, a mídia, as universidades e os desinformados não querem perceber que as limitações econômicas, sociais, culturais e políticas, de um país em desenvolvimento, exigem conceitos e valores que não podem ser aplicados, indiscriminadamente, a todos os indivíduos, porque não são universais por princípio. Teremos de construir, a partir da nossa realidade, muitos valores e concepções e, conseqüentemente, implementar ações de prevenção, assim como de coerção ou punição contra crimes desse quilate.

Punição como a pena de morte? Não, provavelmente menos, mas um constrangimento e um sofrimento exemplares e intimidadores. O importante é não se fechar a quaisquer debates, por princípio. O confronto de ideias precisa estar sempre ocorrendo, porque a moral, como a vida humana em geral, é um eterno devir. O que importa é criar, no imaginário coletivo, a certeza da punição em caso de risco à segurança do cidadão. Todos precisamos estar convictos de que um constrangimento exemplarmente educativo advirá como resposta imediata ao crime, e esse constrangimento/sofrimento

deve inibir o transgressor e seus admiradores. Outro elemento imprescindível é a (re)abilitação em órgãos de detenção que sejam humanos e educativos. Paralelamente, mas em longo prazo, a ação educativa é fundamental.

No entanto, alguns confusos ou românticos defensores dos direitos humanos (nem todos defensores dos direitos humanos são confusos e românticos) alegarão que o problema não está no indivíduo, mas na sociedade. Cremos que está em ambos e se ninguém nasce puro como uma *tabula rasa*, também ninguém se torna bandido apenas por razões de injustiça social. Há milhões de brasileiros éticos e íntegros cujas vidas foram marcadas pela exclusão, pela injustiça social, tanto psicológica quanto política.

De fato, todos os elementos se somam na construção, ou não, de um espírito contraventor. Daí a importância de regras acordadas e exemplarmente implementadas. Nosso ímpeto instintivo precisa de limites e coerções como nosso espírito criador precisa da liberdade.

Mas, alegamos-nos por perceber que não temos medo de debater até mesmo essas questões nevrálgicas mais radicais que os carreiristas preferem evitar. Nossa idade e nosso senso de limite na ambição profissional nos tornam mais ousados, menos afeitos a discursos unânimes, mais autônomos. Essa serenidade, somente possível quando o anonimato nos basta, atija nossa vontade de dissenso e nos descompromete com o árduo fardo da “moral” politicamente correta.

Ao insistirmos no “árduo fardo” dessa moral, queremos enfatizar nosso entendimento de que toda concepção de que algo é correto, virtuoso, bom (ou, inversamente, incorreto, imoral e mau) tende a se cristalizar e se universalizar, tende a se tornar mito. E o mito, quando expressão de conduta de rebanho, é essencialmente heterônomo, alienante, exterior ao *espírito livre*. A moral do politicamente correto tem o matiz dessa conduta, é cativa de “clichês”, é estereotipada em carteirinhas (órgãos como ONGs, sindicatos, igrejas, associações de caridade etc.) e, como todo mito, exaure seu “altruísmo” no discurso ou em atividades que buscam, paradoxal e inconscientemente, recompensas para si próprio e não para o outro. Em outras palavras, é uma moral a serviço do moralista que a sustenta; não são valores e preceitos que visam o bem-estar das pessoas, o desenvolvimento e a conquista da dignidade dos indivíduos.

Talvez por ingênua esperança de fazer parte do seletivo grupo dos países “civilizados”, por pretensão altruísmo ou quaisquer outras motivações, muitos de nós, na segunda metade do século passado, fizemos coro e gritamos em favor de uma liberdade incondicional para que o Brasil superasse o atraso e a tirania. Lá estávamos, entre milhões, nas ruas, gritando convictos em defesa do Estado democrático (Tal qual se dizia ser a França, a Inglaterra, os países nórdicos, sabemos-lá-onde-mais!). O que nós e milhões queríamos era liberdade e igualdade. Hoje não cremos que soubéssemos, naquela época, de quais conceitos de liberdade e de igualdade efetivamente fazíamos apologia ou, ainda, se havia algum nível de autonomia nas nossas reivindicações. Na realidade, não queríamos, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, aquilo que estava ali, fardado, na esquina, na TV, na praça, na sala de aula: o Estado ditador! E a antítese mais ao alcance era a democracia burguesa.

O século XX, no Brasil, devido às suas duas ditaduras (era Vargas e o Estado militar pós-1964), sobretudo, produziu no imaginário coletivo a premissa óbvia contra o autoritarismo: abaixo a repressão e viva a liberdade! Talvez tenhamos errado, devido à ânsia e à pressa em aderirmos a novos parâmetros valorativos, em não separar o joio do trigo. Cortamos e excluímos, por princípios (muitos deles ideológicos: ora no viés político, ora no religioso), valores dignificantes e afirmativos. Do mesmo modo, apoiamos outros valores denunciastas, apáticos, não propositivos que atentavam contra a dignidade humana.

Porém, a omissão do Estado, como macrorreferência para a conduta dos indivíduos, encontra legitimação na atual omissão da família, como microrreferência para a mesma conduta. As novas relações na produção, a desintegração da família e dos valores tradicionais, o arrefecimento da fé religiosa, a urbanidade “modernizada” pela ditadura dos meios de comunicação (de propriedade das classes dominantes) muito contribuíram para o niilismo moral e identitário nos indivíduos nas últimas décadas. Assim suspensos neste niilismo, tornaram-se presas vulneráveis aos clichês, aos modismos e à imitação. O caso da superação da “família tradicional” é exemplar. Não se logrou, quando da crítica ao tradicionalismo familiar, *separar o joio do trigo* ou superar valores nefastos, autoritários e desumanizadores daqueles que sempre deram a esse modelo de família um sentido integrador, acolhedor,

referencial, afetivo, responsável e não egocêntrico. Cremos que a delinquência, a violência e a irresponsabilidade de muitos jovens derivam, em parte, da ausência coercitiva ou modelar, desse ícone “ultrapassado” que foi nossa família “tradicional”. Se era “autoritária”, “patriarcal” e “excludente”, era, também, uma referência de limites e de regras sociais, conferia um senso de pertença ao grupo, senso esse que sempre zelou pelo limite, pelas regras da sociabilidade. Havia nela, na família tradicional, modelos com o poder de forjar subjetividades, limitadas (literalmente!) por uma ordem, uma responsabilidade e um respeito exteriores ao sujeito em formação.

E o que temos hoje? Em alguns casos, temos filhos que colocam o dedo em riste “na cara” dos pais e exibem um pretenso ar de “autossuficiência” e “liberdade” supra-humanos. Outros ousam agredir pais, avós e, por extensão, seus professores. Riem de quaisquer cobranças relativas ao compromisso e à responsabilidade, julgando-as como exigências retrógradas ou reacionárias.

Vemos famílias que titubeiam e revelam insegurança no momento de definir limites. Confundem autoridade com autoritarismo e, receosos de serem “autoritários”, resvalam para a permissividade, devido à compreensão mais rasteira de que ser “liberal” é condição para que se produzam subjetividades “autônomas” e “integradas”. Vemos, ainda, adultos que se sentem culpados pela excessiva jornada de trabalho que os mantém ausentes e distante dos filhos, e essa culpa os torna complacentes e excessivamente tolerantes na educação dos mesmos.

Há, finalmente, por parte dos pais, o entendimento equivocado de que, se tiveram muitas responsabilidades para com o grupo familiar quando ainda crianças e adolescentes, ou foram vítimas do autoritarismo de seus próprios pais, precisam proporcionar aos filhos um ambiente formativo oposto: descompromissado, hedônico, de irrestrito diálogo. Neste ambiente “democrático” e “liberal”, a formação de seus filhos poderia acontecer pela ação mágica do acolhimento, da compreensão, do afeto e da conscientização ilimitados.

A família não tem tido o mérito de um julgamento ou avaliação histórica. Não tem conseguido se colocar em uma perspectiva que possibilite uma mirada à distância, para além dos modismos, das tendências ou do democratismo. Não tem sabido, desse modo, pinçar no modelo tradicional

suas positivities que forjaram tantos espíritos “inovadores” e “fortes”, cidadãos éticos e politicamente atuantes. Do mesmo modo, não tem discernido a melhor maneira, em *separando o joio do trigo*, para apropriar-se das grandes e benéficas contribuições dos modelos que negaram a família tradicional.

Na escola, não foi muito diferente. Se já tivemos concepções e práticas autoritárias que formavam “corpos dóceis”, “heterônomos” e “inseguros” (E isso é inquestionável!), pelo menos tínhamos uma referência de Escola, muito embora para poucos, que impressionava pela consistência teórica de seu currículo, pelo culto e respeito à nação – não confundam “Nação” com “Estado”! –, pela socialização, ainda que incipiente, da literatura, das artes, da cultura elaborada. Os valores tradicionais deram lugar a quê? Aqueles profissionais autoritários e criteriosos deram lugar a quem? Os gestores e seu perfeccionismo foram substituídos pelo quê?

Nos diversos cursos e treinamentos de profissionais do ensino que preferimos, ao longo de nossa vida acadêmica, muitos foram os professores que exibiram o medo, o receio diante do aluno engrandecido e fortalecido na sua capacidade de agredir, humilhar, calar a professora, a coordenadora, a diretora e os próprios colegas de sala. Esse engrandecimento ou fortalecimento do aluno não é, infelizmente, sinal de desenvolvimento da sua autonomia. Pelo contrário, revela os danos que os discursos “democratista”, “denuncista” e “facilitador” têm causado ao currículo das nossas escolas.

Nesse momento de barbárie e fragilidade educacional, é necessário um “pulso firme” imediato, que não exclui ações sociais em longo prazo. No entanto, a estrutura administrativa e política – sobretudo as Secretarias Municipais de Educação, as Secretarias Estaduais e o Ministério da Educação – que deveria dar apoio a esses profissionais do ensino, assustados e coagidos pela violência que impera ao redor das nossas instituições de ensino básico, tem se revelado frouxa e titubeante. Tem se mantido refém de interesses politiquieiros, como fraco tem se postado o Estado.

A necessidade de um currículo que favoreça a inclusão social e a formação da consciência crítica já é consenso. É óbvio que todos o queremos. Mas, tudo o que se torna óbvio corre o risco de se tornar mito, uma obviedade, e, como tal, perde seu poder de produzir indignação e proposição.

Além disso, a inclusão é um valor que se constitui fundamento da ação pedagógica. Portanto, como todo fundamento, sua eficiência se dá na invisibilidade, sem alarido, sem compromisso retórico, para evitar que o próprio alarido (e o dispêndio de *vontade de potência* inerente a ele) já traga o prazer e o desfrute antecipados de uma pretensa vitória. Satisfeita pela catarse do alarido, a vontade será nada além de alarido, não se materializará em ações efetivas resultantes da vitória pretendida. O projeto de inclusão, com esses traços, perde em potência, em operacionalização. É puro discurso estetizante, ornamentação de fachada...

Para nosso constrangimento e desespero, de todos os lados ouvem-se os gritos apaixonados, raramente com consistência teórica, em defesa de uma educação com limites. Aliás, “limite e liberdade” tornaram-se temáticas privilegiadas da indústria *fast food* das palestras e dos livros de autoajuda. Nunca, nem mesmo no tempo da hegemonia da educação tradicional, se falou tanto em regras, limites e respeito. É um flerte com a possibilidade de reconstrução das células “família” e “escola” tradicional? Se não é, por que destruímos o rigor, a disciplina, a autoridade, a referência e a competência da Escola e da Família tradicionais de nossos avôs e não colocamos nada melhor no seu lugar? Ou seja, estamos todos imersos na incompetência que gesta a formação da criança no seu lar; do estudante, na escola; e do cidadão, nos mais diversos espaços sociais. Estamos abandonados na frouxidão e na insanidade que mata ou imbeciliza nossos filhos na porta de casa, na rua ou dentro da sala de aula.

Não queremos esse “Estado democrático”, essa “Família” que não se constitui referência e essas “Escolas” licenciosas ou incompetentes! Não foi por isso que nossa geração lutou. Queremos de volta a utopia de um Estado que proteja o cidadão, de uma Família que seja referência profícua na formação da personalidade do indivíduo e de uma Escola que afirme a vida, sendo estimulante, desafiadora e que cobre/exerça limites além da imprescindível e exemplar punição.

A morte daquela criança, arrastada pela impunidade (que virou cultura!) e por todas as contradições da sociedade brasileira, não pode ter sido em vão. Igualmente, a violência que sofrem outras crianças e adultos, que a mídia não divulga, urge uma resposta política, pedagógica e social.

Oxalá esse Estado, essa Escola e seu discurso liberal, travestidos de progressistas, despertados de sua letargia pelas pressões sociais que têm recebido, ponham ordem e perspectiva na casa. Oxalá os intelectuais da educação recuperem o bom senso de perceberem que em situações de “quase guerra civil”, nas ruas ou nas escolas, nossos princípios, valores e paradigmas precisam ser levados ao “Tribunal da Dúvida”, negados, implacavelmente, rumo a valores mais eficazes.

Este nosso desabafo sobre o “horror em estado puro”, escrito em um momento no qual também nós estávamos sensibilizados e horrorizados com o que Janine descreveu, pretende ser apenas uma provocação, uma blasfêmia: tomara que a vida não nos pregue a peça de querer de volta o Estado e a Escola autoritários pelo motivo plausível de termos sido vencidos pelo cansaço de ver tanta incompetência, imoralidade, indolência e descompromisso para com a Escola; que o autoritarismo não volte (o senso de autoridade, sim!) como resposta ao democratismo estéril e ao otimismo politiqueiro.

CONFISSÕES, DESENCANTOS E ESPERANÇA PEDAGÓGICA

Um velho amigo, mestre dos ensinamentos fundamental, médio e superior por muitos anos nas Minas Gerais, em um de seus raros momentos de catar-se, presenteou-nos com reflexões cujo impacto e espanto que provocaram levaram-nos a uma espécie de admiração. Não é o espanto, segundo os antigos filósofos atenienses, a primeira disposição de humor que revela, ou possibilita, o exercício de filosofar?

Suas confissões, quando de nosso encontro há quase quinze anos, iluminaram caminhos e cenários controversos do pensamento pedagógico brasileiro do século XX. Seu olhar sereno, próprio de quem luta virilmente contra o niilismo, nos possibilitou elaborações que gostaríamos de partilhar, neste capítulo, com os leitores e educadores que, como nós, são surpreendidos e frustrados nas práticas de ensino, na curiosidade, ousadia e utopia cotidianas; sofrem com a falta de continuidade dos projetos educacionais, com as condições de trabalho aviltantes, com alunos carentes de iniciação e domínio da cultura elaborada, com a hipocrisia politicamente correta de

alguns discursos pedagógicos decadentes. Enfim, pesam sobre nossos ombros a responsabilidade e um tão confuso amontoado de problemas que nos levam a mergulhar em profundezas de onde não conseguimos mirar alternativas e soluções. Vemos ruir as promessas da ciência que aliviaríamos a canseira da existência humana, desaparecer os mais elementares imperativos éticos e obscurecer os sonhos de uma sociedade mais justa.

A despeito de tudo isso, esses profissionais insistem em continuar, mesmo vendo evadirem-se sonhos, projetos, e apostam em algo inominável, incompreensível, inaudito. Esses educadores parecem cômicos de que um destino impietoso, não *maternalista* nem facilitador, tempera os espíritos para a crueldade inerente à vida, ou seja, para as dificuldades e peijas somente suportáveis e superáveis para os indivíduos que enfrentam *o sem sentido* cotidiano. Em outras palavras, a morte da esperança ingênua e idealista, do otimismo e de quaisquer outras ações facilitadoras e mágicas é condição de possibilidade para se recuperar a esperança pessimista (permitam-me este paradoxo!) e dionisíaca. Nesse contexto, e somente nele, a partir do que aquele amigo nos confidenciou, compreendemos, dentre outras coisas, o rigor e a vontade de aprender e ensinar como versões pedagógicas de verdadeiras *ações afirmativas*. Ações enfrentadoras das dificuldades, das adversidades inerentes à vida, dos empecilhos de toda natureza que desvelam a força viril de resistência frente à *vontade de potência* de qualquer indivíduo que ensina e que aprende.

Durante alguns anos pensamos nas reflexões daquele velho amigo mineiro. Neste momento, ousamos partilhá-las. Mas, por que somente hoje (2010)? Talvez tivessem razão Deleuze (1925-1995) e Guattari (1930-1992), quando, buscando conceituar a Filosofia (1993), afirmaram que só na vida adulta a gente ousa, deveras, filosofar. Depreendemos dessa afirmação que uma disposição tardia, com tal virulência e probidade, somente seja possível quando o imperativo da honestidade intelectual se sobrepõe aos valores e fetiches do reconhecimento, da popularidade ou dos corporativismos, quando as fantasias narcíseas e as recompensas materiais não seduzem mais.

Esses intelectuais franceses sugeriam que o exercício original e autônomo, de pensar e produzir conceitos, por eles chamado de *filosofar*, somente

é possível com o crepúsculo dos mitos, dos ídolos, que a vida adulta, e não a de antes, proporciona.

No início de sua fala, ele, nosso amigo, parecia angustiado, cansado e talvez por isso se expressasse pausadamente:

Dois momentos, sobretudo, caracterizaram minhas convicções e ações político-pedagógicas nesses quase sessenta anos como educador. Dois empenhos que tiveram seu discreto êxito no que diz respeito ao meu pensar e ao meu agir pedagógico. Jamais os vi, linearmente, como se um determinasse o outro; como evolução da minha competência profissional, tampouco posso vislumbrá-los sem uma relação que os condicione. Foram rupturas, tão somente rupturas.

No primeiro, eu, nascido no interior de um debate pedagógico queurgia superar a escola tradicional, enamorei-me da utopia da liberdade e do conceito norte-americano de *democracia*. Era filho de uma geração grávida de sonhos. Recém-saídos de uma experiência trópico-imperial, titubeando em passos lentos em uma república ainda sem alteridades, nós constituíamos um grupo de jovens entusiastas de uma espécie de *iluminismo tupiniquim* que empunhou a defesa da Escola Nova e do Estado Novo. Éramos – talvez ainda o sejamos – educadores otimistas e buscávamos uma panaceia pedagógica muito similar ao que vocês chamam de “autonomia”.

O *glamour* daquela *democracy*, contrastando com o cenário político brasileiro do início do século XX, contagiou centenas de nós. Na ausência de um modelo de sociedade com a nossa cara, e sem uma cultura própria consistente para fincar raízes, incorremos na reverência a um novo ídolo e, assim, a deslumbrante cultura europeia deu lugar à magia e à cintilante (fugaz!) cultura norte-americana. Era uma liberdade associada a um tipo de humanismo que tinha como critério construir uma “hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades”.

Nossa *Idade Média* sucumbia ao acender de luzes que deixavam às claras intenções laicas e enfatizavam a luta pela gratuidade e obrigatoriedade da educação para que as classes populares, finalmente, acesassem o saber escolar. Já era, naquele tempo – pasmem! –, um projeto de educação sensível às necessidades da comunidade, recuperando a função social e pública da educação. Fazíamos apologia de um ensino sem a dicotomia *pensar x fazer* e que prometia operar uma revolução copernicana nas práticas de ensino, dando ao aluno seu lugar de direito: o centro do processo de ensino-aprendizagem. Disse “pasmem!”, porque muitos de vocês pensam que esses sonhos são exclusivos dos “progressistas” do final do século XX. Qual nada! Nós já os tínhamos nas décadas 1920 e 1930.

Com Anísio, Fernando e tantos outros “pioneiros da educação nova”, acreditávamos virar uma página de trevas na educação brasileira: o currículo metafísico-cristão das escolas católicas seria enterrado e juntamente com ele ruiria a inconsistência curricular do período imperial e das primeiras décadas republicanas. Enfim, os ventos modernizantes iluminariam a agonizante *pedagogia tradicional*, despótica, quiçá medieval. Eles lá, no eixo Rio-São Paulo, e nós cá, entre as montanhas mineiras.

No segundo momento, como tantos de minha geração, meu ímpeto rebelde direcionou-se para o efervescente cenário político e social das décadas de 1960 e 1970. Não foram poucas as vezes em que me surpreendi salvacionista e arauto de princípios éticos ou de análises de conjuntura revolucionários em treinamentos de professores por este Brasil afora. Tomado por um deslumbramento lógico, pelo altruísmo cristão, pela consciência das contradições sociais de meu tempo, no modo como se produzia a vida material, e sensibilizado pela exclusão social de meu país, bradei em favor de uma luta que denunciasse o “currículo oculto” opressor, estrangeiro e conservador. Relembro essas intuições e me pergunto por que não suspeitei da mecânica do altruísmo, da vontade de poder que solapou tantas ações plausíveis; por que não consegui perceber as brechas curriculares (onde havia espaço para resistências) nas quais um “currículo oculto”, de outra natureza, pudesse ser gestado, algo além da denúncia pela denúncia, algo propositivo e contestador. Questionei uma axiologia responsável por concepções de avaliação absolutas, classificatórias e empunhei o desafio de re-significar valores em favor de avaliações humanizadas, processuais, dialéticas e diagnósticas. Problematicizei metodologias tradicionais e as desconstruí sem a preocupação imediata de apresentar alternativas mais eficientes.

Aliás, nada disso era original nos anos 1960, 1970 e 1980, porque desde a juventude esses anseios me habitavam. Talvez tenha mudado o sentido de “democracia” que, então, tinha nuances de luta de classe. Por isso, o lugar do oprimido tornou-se politicamente o meu ponto de vista, minha mirada. Não apenas meu, mas de toda uma geração! Nós acreditávamos em instrumentos hermenêuticos, nos moldes de uma *epoché* fenomenológica, que nos possibilitassem (esquecendo-nos de nossas contradições pessoais) colocar todos os nossos empenhos em prol das classes excluídas, em um exercício, muitas vezes, exclusivamente complacente. Tivemos, para com o oprimido, uma postura piedosa e uma suspeita unilateral que não extrapolavam o opressor. Entendo-o como um momento que foi necessário, um extremo estratégico e propedêutico, como uma etapa a ser superada.

A moralidade cristã que eu comungava, já em tempos de *Teologia da libertação*, por volta dos anos 1980, forjou em mim uma denúncia *materno-maniqueísta*,

acolhedora daqueles que se tornaram enfraquecidos pela cobiça dos fortes. Eram, também, tempos de análises marxistas muito atreladas ao determinismo psicanalista. Suponho que estivesse incrustada naquela minha indignação política uma pungente culpa de classe. Afinal, eu dispunha de (e consumia) produtos jamais imagináveis na vida ou na mesa das classes excluídas, com as quais (ou pelas quais) eu lutava. Culpa suficiente e terreno fértil para emergirem disposições revolucionárias compensatórias, catárticas e piedosas. Pura comiseração travestida de discurso político-pedagógico! Eu percebia – sem a compreensão que hoje é possível a mim e a muitos dos meus companheiros professores e intelectuais da educação – esses sentimentos e essas ações. Porém, uma generalização é sempre injusta e carece de mais respaldo empírico. Recentemente, tenho especulado se não vivíamos sob a égide de uma cultura do ressentimento, como Nietzsche a descreveu, que, aliás, é uma outra expressão do mesmo empenho altruísta, complacente e piedoso, típico de alguns estrangeiros (padres, ONGs e voluntários diversos) que nos olham e nos amam, porque somos objetos exóticos, pequenos, menores que precisam de colo. Na nossa desgraça existencial, psicológica, social e política, eles encontram alimento para a sua mais individual e egoísta realização espiritual, encontram um alibi para manter de pé uma estrutura e um projeto institucionalmente ressentido.

Suspeitei e denunciei a pedagogia do opressor, mas minha compreensão e minha ação política se limitavam a uma atitude apenas negadora que, na prática, não forjou avanços, somente um grito idealista, filho de um olhar moral. Muito provavelmente, no afã de negar o tradicionalismo, eu e meus companheiros não nos esquivamos do modismo da época, ou seja, minha geração não soube resgatar a positividade da escola tradicional e enamorou-se apenas dos avanços das novas ideias pedagógicas.

A luta contra o moralismo autoritário e tradicional ofuscava o forte ranço igualmente moralista, e até religioso, daquilo que eu julgava ser uma convicção política. Fui tão somente maniqueísta: vi, em alguns, só fraqueza e humilhação; em outros, só soberba, potência e exercício conspirativo de poder.

Semelhante ao que eu poderia chamar de uma *pedagogia do ressentimento*, minhas convicções educacionais tornaram-me um advogado dos primeiros (fracos) e inimigo feroz desses últimos (poderosos). Critiquei a excelência e o rigor, por julgá-los elitistas, e lutei por um currículo rasteiro e frágil na consistência técnico-cultural, por entendê-lo mais adequado e possível para as classes trabalhadoras. Não logrei perceber em cada oprimido sua força, sua vontade de poder, seu potencial de excelência cultural, técnica e humana. Tampouco, por outro lado, desconfiei de sua má fé, indolência ou eventual

e oportuna mendacidade. Como o olhar romântico de Rousseau, o meu era um dualismo simplista: a pureza natural contrastando com a maldade civilizatória. Não era *politicamente correto* suspeitar das contradições do oprimido, tão somente do opressor. Repito: meu coração que se dizia político era, na realidade, religioso, porque captava a vida pela ótica da culpa e do pecado; meu olhar que se dizia epistemológico, era tão somente uma perspectiva moral.

Ora, tanta complacência promoveu minha conversão à *pedagogia da facilitação*, da compensação, ou mesmo de ações afirmativas discutíveis.

Não percebia como minha estratégia impedia meus alunos de se erguerem e de se superarem a partir de suas inexploradas e surpreendentes potencialidades, somente perceptíveis e despertáveis na lógica da afirmação da vida e da vontade, jamais no reforço de valores menores. Lembro-me de que as condições objetivas e históricas tornaram-se minhas únicas justificativas para o fracasso escolar: entendia que meus alunos não cresciam intelectualmente, ao final das contas, por serem classe trabalhadora vitimada por uma macroengrenagem universal e imperialista, materialização do mal que conspirava e tecia ardilosas estratégias de dominação de classe em todo o planeta. Meu coração religioso e moralista chorou diante desse cenário desalentador. Indignei-me ante a prepotência dos poderosos e produzi eventos, obras e ações contestadoras e denunciadoras. Aliás, reitero que a denúncia tornou-se minha especialidade e rejeitei a atitude propositiva como tarefa reacionária, “coisa da direita”.

Filho de meu tempo pedagógico, inspirado pela *paideia* greco-cristã e pelo que julgava ser o materialismo histórico, fui tão somente idealista, romântico e moralista, porque, ao final das contas, minhas ações e pensamentos políticos não obtiveram legitimidade, porque faltava-lhes aderência ao efetivo e cotidiano trabalho pedagógico na escola. Tão somente reproduzi a já exaurida ladainha que canta as ações humanas supostamente pautadas em essências dualistas tais como *o bem e o mal, os justos e os injustos, os oprimidos e os opressores*.

Além de “crentes”, como foram estereotipados por Nietzsche os arautos das convicções, éramos, em muitas oportunidades, heterônomos e fiéis a uma *atitude de rebanho* que nos uniformizava e controlava eventuais ousadias ou extravagâncias (originalidades) que contradissem o catecismo de consenso da vanguarda revolucionária de meu tempo.

Busquei, ainda, exortar a superação do princípio do prazer em favor do princípio da *areté* (uma excelência humana metafísica), que se tornou minha referência e minha fé pedagógica. Deixei a imanência para, platonicamente, lutar e viver no plano da transcendência.

Meu moralismo revelou-se, sobretudo e ilustrativamente, quando fundi o conceito de cidadania socrática com a dinâmica e contraditória gênese das

relações sociais: algo parecido com o que fez Castoriadis, na sua célebre apologia a Sócrates como o “filósofo cidadão”. Mas em mim, intelectual de classe média-baixa, ainda convicto de muitas verdades, saltava aos olhos um misto de Cristianismo mal compreendido com uma aguda culpa social e política. Em outras palavras, mantive um pé na Metafísica Cristã e outro no Marxismo. Em ambos, idealista ao extremo! Eu, como muitos de meu tempo, tentei dar uma resposta *politicamente correta* ao desumano e contraditório cenário social do meu país. Pergunto-me, sempre, se os instrumentos de interpretação de que dispunha eram, ou não, anacrônicos face à complexidade social, subjetiva, cultural e pedagógica daquele contexto.

Entusiasta de uma *pedagogia do oprimido*, não logrei perceber o limite histórico e o específico sentido de tal pedagogia, nascida no interior de duas grandes ditaduras do Estado brasileiro e de uma enorme exclusão social. Adotei aquela pedagogia e interpretei-a como um exegeta medieval, como se fosse uma intuição adequada, *aeternus*, a quaisquer contextos históricos. Na verdade, respaldei uma leitura mais teológico-moralista do que pedagógica e política de Paulo Freire. Constrangido diante da estatura, da relevância e da importância deste grande pedagogo brasileiro, não ousei suspeitar se meu equívoco em relação ao referencial freiriano foi compartilhado por muitos filósofos da educação, nas derradeiras décadas do século XX. Seriam as contradições, que percebo na apropriação que fizemos de Freire, ranços de uma *pedagogia do ressentimento*, sugestivos de uma moralidade materno-voluntarista e romântica, ou apenas evidências de muitas deturpações das quais foram vítimas nossos maiores pensadores da educação?

Sob o álibi de remir as injustiças sociais que vitimavam os trabalhadores, entendia que um currículo crítico denunciador era a panaceia para os desencontros da educação brasileira. Ignorei a urgência de proposições que revelassem a competência técnica e o domínio da “cultura elaborada”. Saviani falou disso, com muita propriedade, mas em uma perspectiva marxista que eu já estava deixando, naquele momento.

Na prática, entendo que contribuí para fragilizar a escola pública, relativizei notórios avanços educacionais, desconstruí valores e práticas que, de uma forma ou de outra, educaram tantas gerações. Fui um pedagogo ressentido, porque engrandeci valores pequenos quando fui condescendente com limitações passíveis de superação – em uma atitude compensatória – e “apequenei” ou ignorei valores nobres, como a coragem, a força de vontade e a intolerância para com a indolência, por julgá-los, equivocadamente, próprios da classe dominante. Não busquei a excelência de meus alunos oprimidos, não fui criterioso e exigente como se deve ser quando se ama o companheiro com quem dividimos a aventura da produção de conhecimento. Lembrem-se de

Sócrates e seus discípulos? Acaso faltava nesse mestre humanista e político o senso de rigor e de disciplina? Não apostei na *vontade de potência* desses alunos, o que poderia torná-los hábeis e autoconfiantes.

Dei-lhes colo, lutei como mãe acuada em defesa de meus filhotes ameaçados e subjugados. Não cri na sua possibilidade de autonomia; mais que isso, não a estimulei; não investi no seu crescimento intelectual, humano e cidadão. Homogenizei-os e, sem saber o que fazia, julguei-os frágeis devido ao evidente fracasso da nossa Escola. Sentia-me constrangido por perceber que alguns eram mais inteligentes, mais criativos e portadores de uma vontade triunfante e busquei a justificativa mais ao alcance que negava a alteridade, ou a explicava como determinada por razões sociais e políticas. Legitimei porquê deterministas que fomentavam, na prática, a própria rejeição à diferença e não o seu contrário.

Enfim, em meus entusiasmos pedagógicos, durante essas décadas, não suspeitei da existência de razões outras, complementares. Evadir dos porquê das ações e das fragilidades da vida humana, dos empecilhos à excelência da Escola foi uma estratégia de quem procura um caminho mais encantado. Ao final dos aplausos, da emoção e da futilidade da plateia, lutando por um lugar ao meu lado, na fotografia, percebia-me ídolo, ícone, e mais do que nunca, mercenário.

De fato, Nietzsche e sua inquirição radical levaram-me a perceber e interpretar minha história educacional de uma maneira tão profunda que restou, por um período, somente desencanto pedagógico e político-existencial. Um pessimismo providencial, suicida e necessário. Sem a imersão em tal atmosfera niilista, ninguém a supera, ninguém a destrói. De fato, não apenas vislumbrei, mas senti na pele o niilismo, como que suspenso em uma experiência “nadificante”, carente e indiferente a quaisquer sentidos ou valores. Essa experiência intuída por Heidegger revela a ausência absoluta e ontológica de certezas, suspensão de juízos que nos remetem a algo real e verdadeiro. Desse modo, o niilismo é necessário ao processo do conhecimento e mais necessária, ainda, é a superação desse próprio niilismo.

Entretanto, atualmente penso que o jeito de filosofar com o martelo e fustigar verdades incômodas é, no meu entender, nossa única fonte de esperança, uma esperança mais consistente que me fez erguer de tal momento fatídico. Surgiu-me um humor próprio de quem superou o romantismo e o idealismo pedagógico, uma coragem que me sustenta após ter vasculhado verdades sangrentas e emergido dores e perdas necessárias. Tornou-se-me um imperativo resgatar a positividade da escola tradicional, para cuja extinção muito cooperei; recuperar o rigor da relação ensino-aprendizagem, sem perder a ternura e o respeito democráticos, e a pertinência de objetivar mais o aluno

que o saber; reconquistar a virulência da cultura pedagógica da suspeita e da denúncia, não negando a possibilidade do inusitado, da proposição e sem dar cordas à insaciedade do determinismo, resgatar a sensibilidade “psi” presente nas pedagogias socioconstrutivistas, não me perdendo no tragável abismo das emoções. Entendo que é possível uma escola sensível às diferenças e seus contingentes condicionamentos. Uma escola afirmadora da vida e que não se curve ao espontaneísmo e ao lúdico, que prepare o aluno para os desafios da existência, como ela é, cultural, social, política e profissionalmente; uma escola que não seja *maternalista* - ou portadora de quaisquer outros deslizes da cultura da comisseração; uma escola que ressuscite a *vontade de potência* dos profissionais do ensino e dos alunos; que resgate o sentido da educação tão ofuscado por interesses e concepções estranhas ao ato de educar; uma escola que politize, dando ao aluno a sua real dimensão de sociabilidade e cidadania, sem fanatizá-lo em torno de convicções, partidos ou credos. Sonho com uma escola eficiente, excelente: uma *paideia* ao avesso: imanente, sensível ao cotidiano e ao aparente, cuja *areté* (o referencial de perfeição e excelência) seja o discente “oprimido”, ou não, que goze a vida cotidiana e pactue compromissos morais e sociais reveladores de sua grandeza e de sua felicidade na vida terrena. Um espírito assim tão livre escolhe a moral, que não lhe é imposta, mas uma outra matiz de moral. Esse espírito e esse currículo são o único antídoto ao *niilismo pedagógico* que já vislumbro no horizonte.

Após ouvi-lo em silêncio, ficamos admirados e não conseguimos articular uma frase que fosse. Queríamos ser fotografados ao seu lado. Nada mais inadequado após um discurso cuja essência é a busca da excelência e da autonomia humana, da autoestima e da morte dos ídolos, da relativização dos ícones. Nosso ímpeto de “tietá-lo”, “paparicá-lo”, “endeusá-lo” mostrava nossa incompreensão, naquele momento iluminado, da extensão e da abrangência de seu conceito de “espírito livre”. Eram lucidez e insanidade em perfeita harmonia. Era afirmação da educação como vida, alegria, dança! Uma alegria que jamais se esqueça do rigor, da seriedade e da complexidade dos conteúdos curriculares que haverão de produzir poemas, pontes, moradias, vacinas, alimentos, justiça e solidariedade.

Ele se ergueu, cumprimentou-nos com sua inconfundível *mineirice* e se foi. Soubemos recentemente que faleceu há poucos anos. É muito provável que seja verdade, porque apesar de sua voluntária clausura, há tempos não vemos algo escrito em seu nome, tampouco ouvimos falar de suas polêmicas.

A despeito de sua discreta arrogância intelectual – demasiado humana, diríamos! –, poucas consciências e personalidades do campo educacional brasileiro nos tocaram tão fundo; poucas souberam conciliar humildade com competência, probidade com deslizes, desencanto com esperança, espírito livre e compromisso político; poucas suportaram, no limite, serem extemporâneas e acolherem, em função disso, o ostracismo inerente a tal ousadia.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARANHA, M. L. A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1992.
- ARROYO, M. G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- BOFF, L. *São Francisco de Assis: ternura e vigor*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, v. 20, 1983. (Coleção Primeiros passos).
- CAPRA, F. *O ponto de mutação*. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- CASTORIADIS, C. A pólis grega e a criação da democracia. In: *As encruzilhadas do labirinto II*. Domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

- COMTE, A. *Curso de Filosofia positiva*. São Paulo: Abril Cultural, v. 33, 1973, p. 9-26. (Os pensadores).
- CUNHA, L. A. (Coord.). *Escola pública, escola particular: e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, v. 15, 1973, p. 33-80. (Os pensadores).
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FROMM, E. *Meu encontro com Marx e Freud*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da terra*. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GARDINER, P. *Kierkegaard*. São Paulo: Loyola, 2001.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Tradução de Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del cárcere*. organização de Valentino Gerratana. Edição crítica do Instituto Gramsci. Torino: Einaudi, 1977.
- HEIDEGGER, M. *O que é Metafísica?* São Paulo: Abril Cultural, v. 45, 1973, p. 223-262. (Os pensadores).
- HOMERO. *A Iliada*. Tradução de Fernando C. de Araújo Gomes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- LOSURDO, D. *Nietzsche: o rebelde aristocrata*. Rio de Janeiro: Revan, 2009.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

- MARCUSE, H. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1988.
- MARTON, S. *Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Nova Stella, 1990.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez/Brasília: Unesco, 2004.
- NIETZSCHE, F. W. *O nascimento da tragédia no espírito da música*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).
- NIETZSCHE, F. W. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da moral – uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- NIETZSCHE, F. W. Schopenhauer educador. In: *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli C. M. Sobrinho. São Paulo: Loyola, 2007.
- NIETZSCHE, F. W. *A gaia ciência*. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- PLATÃO. (*Diálogos*) Fédon – Sofista – Político. São Paulo: Abril Cultural, v. 3, 1972, p. 61-134. (Os pensadores).
- PRIGOGINE, I. *O fim das certezas. Tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.
- RICOEUR, P. *Le conflit des interprétations*. Paris: Seuil, 1969.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, J. I. da. *Educação e consciência de classe: um outro determinante na formação do educador*. (Tese de doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

SILVA, S. P. da. O prazer negado e o prazer permitido: inferências para a educação infantil. *Revista Poíesis*, UFG Catalão, v. 1, n. 1, p. 110-126, jan./dez. 2003.

SILVA, S. P. da. Educação estética: para além dos *comos* e *porquês*. In: POSSEBON, F. et al. *Autores menores – antologia bucólica*. João Pessoa: Editora da UFPB/Zarina Centro de Cultura, 2007.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1981.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia de práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2002. p. 65-96. (Coleção Magistério - formação e trabalho pedagógico)

© Sérgio Pereira da Silva, 2012
Direitos reservados para esta edição:
UFG/ Catalão

Revisão

Cânone Editoração

Projeto gráfico da coleção

Alanna Oliva

Editoração eletrônica

Alanna Oliva

Dados internacionais de catalogação-na-publicação (CIP)
(Cássia Oliveira)

D85s Silva, Sérgio Pereira da.
Filosofia na Educação: entre o otimismo e o pessimismo pedagógico / Sérgio
Pereira da Silva. – Goiânia : DEPECAC-UFG/FUNAPE, 2012.

158p. (Coleção Labor, 01)
SBN: 978-85-8083-057-6

1. Filosofia - Ensino 2. Educação I. Título.

CDU 1:37

Projeto gráfico, impressão e acabamento
Campus Samambaia, Caixa Postal 131
CEP: 74001-970 - Goiânia - Goiás - Brasil
Fone: (62) 3521-1107 - Fax: (62) 3521-1814
editora@cegraf.ufg.br
www.cegraf.ufg.br



