

**Revista
de
CIÊNCIAS
DA
EDUCAÇÃO**

Ano 05 – Nº 08 – 2003

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

ANO 05 – Nº 08 – Junho/2003 – 264 p. 20,5 cm – Semestral

Lorena – Centro Unisal

ISSN 1518-7039 – CDU - 37

Chanceler *Nivaldo Luiz Pessinatti*

Reitor *Gilberto Luiz Pierobom*

Diretor Geral da Unidade de Ensino de Lorena *Milton Braga de Rezende*

Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação de Lorena *Lino Rampazzo*

Equipe de publicação

Coordenação *Lino Rampazzo*

Revisão Editorial *Maurílio José de Oliveira Camello e Marilena Floriano*

Capa *Tamara Pereira de Souza*

Conselho Editorial

- *Antonia Cristina Peluso de Azevedo*
- *Francisco Sodero Toledo*
- *Luiz Antonio Hunold de Oliveira Damas*
- *Maria Aparecida Félix do Amaral e Silva*
- *Maria de Lourdes Pinto de Almeida*
- *Maurílio José de Oliveira Camello*
- *Paulo de Tarso Gomes*
- *Rita Maria Lino Tarcia*
- *Sonia Maria Ferreira Koehler*
- *Sueli Maria Pessagno Caro*
- *Tânia Mara Tavares da Silva*

Redação e Administração

Direção de Pesquisa e Pós-Graduação – Rua Dom Bosco, 284 – Lorena –SP

Cep: 12.600-970 – Tel: (12) 3153-2033 – Fax: (12) 3153-2199

e-mail: posgrad@lo.unisal.br

Pedidos: e-mail: biblioteca@lo.unisal.br

Impressão e acabamento



Editora Santuário – Rua Padre Claro Monteiro, 342

Fone: (12) 3105-2140 – 12570-000 – Aparecida-SP.

www.edsant@redemptor.com.br – e-mail: grafasant@redemptor.com.br

Revista de Ciências da Educação é um periódico do Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

Tem por finalidade o debate e a divulgação dos conhecimentos produzidos pelo seu corpo docente e colaboradores de outras instituições, com vistas a abrir espaço para o intercâmbio de idéias, fomentar a produção científica e ampliar a participação acadêmica na comunidade. O Conselho Editorial reserva-se o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com esses objetivos. Os autores são responsáveis pelas matérias assinadas.

É permitida a cópia (transcrição), desde que devidamente mencionada a fonte.

Pede-se permuta

Exchange is solicited

Sumário

Apresentação 5

Estudos

Linha 1 – Linguagens, intersubjetividade e educação na sociedade contemporânea

Paz e globalização entre Justiça e Perdão:
perspectivas educativas 7

Carlo Nanni

O conceito de realidade e sua relação com o problema
da educação: rudimentos filosóficos para não-filósofos 33

Marco Antonio Papp

A Cibercultura: uma introdução 53

Marcelo Andrade

Identidade Cidadã: compromisso social. 79

Elisabeth Hofmann Sanchez

Brinquedoteca psicopedagógica:
uma reflexão sobre as dificuldades escolares. 89

Antonia Cristina Peluso de Azevedo

E-Learning: tendências e desafios 103

Cristiano de Jesus

Linha 2 – Formação do pesquisador/educador para a compreensão histórica das instituições educativas

Os desafios do ensino frente à tradição iluminista:

instrução e civilização em Condorcet 115

Sidney Reinaldo Silva

Pioneiros: convergências e divergências na interpretação
dos ideais de Educação e Sociedade 133

Dílson Passos Júnior

Pós-modernidade e marxismo: elementos para uma
análise do papel do cientista na sociedade contemporânea 157

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

A linguagem dos planos: a dialética de Estado
e Cidadania no planejamento pedagógico 175

Paulo de Tarso Gomes

A história da escola pública no Brasil 185

Dermeval Saviani

Ensino do turismo no Brasil: uma discussão teórica acerca
das implicações atuais da educação em nível superior 203

Carolina Dutra de Araújo

Globalização, mercado de trabalho e educação 213

João Ribeiro Júnior

Resenhas

A produção e reprodução da Língua Legítima 241

Dílson Passos Júnior

A missão profética da Educação 253

Ronaldo dos Santos Silva

Anexo

Normas para os Colaboradores 259

Apresentação

O leitor tem em mãos mais um número, o 08, de nossa *Revista de Ciências da Educação*. É supérfluo ressaltar a relevância dessa publicação, pois seu “lugar” já se reconhece, no meio acadêmico, como espaço de exposição de idéias, de invenção, de debates. A reflexão e a pesquisa são, certamente, os “modos” de manifestação do UNISAL, de sua vida intelectual, de sua filosofia pedagógica.

Este número abriga duas linhas de pesquisa do programa de mestrado em educação do Centro UNISAL. Nomeia-se a primeira: *Linguagens, Intersubjetividade e Educação na Sociedade Contemporânea*. Seqüenciam-se aqui os trabalhos de Carlo Nanni, Marco Antonio Papp, Marcelo Andrade, Elizabeth Hofmann Sanchez, Antonia Cristina Peluso de Azevedo e Cristiano de Jesus. Desdobram-se nesses textos perspectivas educativas que vão desde uma “pedagogia do perdão”, passando pelo exame do termo realidade, tão simples e tão complexo na educação, pelo contexto de universalidade da abertura e educação a distância, até a proposta da brinquedoteca, para a saúde mental das crianças.

A segunda linha de pesquisa, *formação do pesquisador/educador para a compreensão histórica das instituições educativas*, acolhe nada menos que sete artigos. Percebe-se o espaço crítico de pensar as condições históricas, políticas, ideológicas e econômicas

que têm direcionado e não raras vezes desvirtuado de sua finalidade humanística o ato educativo. A história da educação brasileira é analisada nos trabalhos de Dílson Passos Júnior, Paulo de Tarso Gomes, Dermeval Saviani e Carolina Dutra de Araújo. A reflexão sobre a relação entre instrução e civilização em Condorcet e sobre a valência do marxismo para a compreensão e transformação do mundo atual está presente nos artigos de Sidney Reinaldo Silva e Maria de Lourdes Pinto de Almeida, respectivamente. Essa linha de pesquisa se encerra com o estudo de João Ribeiro Júnior, que denuncia com vigor as perdas educacionais decorrentes da globalização e do neoliberalismo.

O número acolhe duas resenhas: uma que aborda a questão da “língua legítima”, como é tratada por Bourdieu, e outra sobre a educação, como missão profética, na linha da obra do Pe. Mário Peresson L. Tonelli. São autores das resenhas Dílson Passos Júnior e Ronaldo dos Santos Silva.

É esperança do Conselho Editorial que a leitura desses textos possibilite um aprofundamento corajoso não só nos problemas da educação atual, mas nas perspectivas que os novos tempos e as novas linguagens trazem a todos nós educadores.

O Conselho Editorial

Paz e globalização entre Justiça e Perdão: perspectivas educativas*

Carlo Nanni

Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de “La Sapienza” de Roma

Diretor da Faculdade de Ciências da educação da Universidade Pontifícia Salesiana de Roma

Na busca da paz, os movimentos pacifistas, os organismos internacionais e os investigadores dos “Peace Studies”, sempre concordaram em colocar em foco o “recurso” educativo. Mas é também verdade que a educação para a paz, desde quando foi proclamada e praticada como “disciplina educativa”, isto é, a partir da década de 20, recebeu vários nomes e, com o correr dos anos, manteve contatos diferenciados, com aquela realidade tão polissêmica que é a paz (ausência de guerra, harmonia dinâmica, não-violência, equidade, justiça, desenvolvimento, solidariedade, “interculturalidade”...)¹.

Hoje, depois do dia 11 de setembro de 2001, isto é, depois da derrubada “terrorística” das duas Torres Gêmeas de Nova Iorque e da ala do Pentágono, ela (a paz) parece dever lidar com o terrorismo. Antes, porém, ela pede para ser pensada dentro daquele fenômeno vasto e articulado que está sob o nome genérico de globalização. Muitas pessoas, na verdade, afirmam que, para superar o terrorismo, é necessário imprimir na globalização uma forte caracterização de justiça em nível mundial. A paz, portanto, está

* Título do original italiano: “Pace e globalizzazione tra giustizia e perdono: prospettive e educative”. Publicado em *Salesianum*, Roma, ano LXIV, n. 2, p. 335-354, abr./jun. 2002. Tradução de Júlio Comba.

ligada e é vista como conseqüência e fruto da justiça sócio-econômica. Todavia, neste artigo, procuraremos provar que há também outro percurso, quase contrário, isto é, colocaremos todo o empenho para apresentar a paz como condição do desenvolvimento justo. Isso é possível graças ao perdão, pois o perdão “apazigua” e permite que todos juntem suas forças em favor da justiça, no sentido que uma “paz feita” estimula todos a tornarem real a justiça social, interna e internacional.

Baseados nesses princípios, procuraremos indicar algumas perspectivas educativas, que sejam pontos de apoio para se obter uma paz justa e duradoura.

1. Globalização, um fenômeno complexo

Como sabemos, a palavra globalização é um neologismo, que começou a ser usado há poucos anos. Engloba em si os termos de internacionalização e mundialização, de interdependência e de solidariedade. Como todas as palavras criadas pelas circunstâncias, indica, ao mesmo tempo, um fato e um princípio (que se refere ao mercado mundial, à economia e às finanças internacionais, à colaboração entre os povos), que se apresenta carregado de expectativas e de interpretações, de esperanças e de medos, de mitos e de demonizações, de juízos cheios de otimismo ou penetrados pelo mais feroz pessimismo².

Todos conhecem as “ambivalências” do fenômeno.

A globalização pode trazer o aumento da eficiência e o incremento da produção (portanto, o aumento dos bens de consumo, favorecendo o acesso a esses bens). Pode reforçar o processo de unidade dos povos e prestar um serviço melhor à família humana. A paz e a possibilidade de uma vida melhor para todos parecem estar “faiscando” no horizonte da globalização. Mas enquanto a globalização está ligada às leis do mercado, aplicadas conforme as leis dos poderosos, impele a dar valores absolutos à economia, ameaça tornar crônico o desemprego e diminuir ou deteriorar as

qualidades de certos serviços públicos; pelo açambarcamento dos recursos ameaça destruir o equilíbrio dos ecossistemas; faz aumentar a diferença entre ricos e pobres numa competição injusta que coloca as nações pobres sempre mais embaixo; imprime na vida quotidiana ritmos sempre mais artificiais e cria necessidades quase só hedonísticas, que muitas vezes são destrutivas e alienantes.

1.1. A interdependência como fato e como problema

Num discurso recente, o ex-presidente dos Estados Unidos, Bill Clinton³, pergunta a si mesmo se “para o gênero humano, a idade da interdependência seja um bem ou um mal”. E procura responder, declarando: “A resposta depende de vários fatores: do fato de nós, que pertencemos às nações ricas, difundirmos as vantagens e reduzirmos as tribulações do mundo de hoje; do fato de as nações pobres realizarem as mudanças necessárias para tornarem possível o progresso; do fato de nós todos chegarmos a saber desenvolver um nível de consciência tão elevado que chegue a compreender quais sejam as nossas obrigações e as nossas necessidades recíprocas”⁴.

Recorda que a interdependência sócio-cultural (por ele considerada como a categoria “portante” ou, poderíamos dizer, “a alma” da globalização) é uma afirmação antiga. A humanidade comum, a exigência da solidariedade, a interdependência mútua são fatos que filósofos e teólogos apresentam como uma realidade e como uma virtude que deve ser cultivada. Também nos discursos dos políticos, ela é usada como argumento para a criação de uma organização internacional de paz. Pense-se em Kant e no seu ideal, tipicamente “iluminístico”, da paz perpétua; pense-se na “Introdução” da *Declaração dos direitos humanos* exigida pelas Nações Unidas, no fim da segunda guerra mundial. Mas Clinton nota que “o povo hoje considera a paz perpétua como realidade já adquirida, porque a interdependência penetra em todos os aspectos da nossa vida. Vivemos num mundo, onde os muros foram abatidos, as distâncias foram abolidas, a informação foi generalizada”. No

seu modo de pensar, até “os ataques terrorísticos do dia 11 de setembro foram uma manifestação de globalização e de interdependência, tanto quanto a explosão do crescimento econômico”⁵.

1.2. A interdependência estrutural entre globalização e novidades científico-tecnológicas e socioculturais

Por outro lado, o juízo sobre a globalização pode ser diferente se for visto pelo observatório dos países ricos ou pelo dos países pobres, sobretudo se a globalização é observada ou, por assim dizer, é analisada, na sua estreita interdependência estrutural, com outros fatores de natureza “técnico-científica” e sociocultural, que apareceram neste último decênio⁶.

Como nota o próprio Clinton, que vive num país rico e é otimista, é evidente que a economia global tornou mais ricos os países ricos e, nos últimos trinta anos, tirou da pobreza mais pessoas do que em qualquer outro período da história. Os países pobres, que optaram por um desenvolvimento aberto, cresceram duas vezes mais velozmente que os países que mantiveram fechados os seus mercados. A explosão das novas tecnologias da informação aumenta a produtividade e a comunicação cultural. As descobertas em andamento no mundo científico, particularmente nas ciências biológicas (pense-se, por exemplo, nas descobertas relativas ao mapa “genômico” humano), não são menos importantes do que as de Newton e Einstein, especialmente no que se refere à saúde e às expectativas de vida. A explosão da democracia, da tutela dos direitos dos indivíduos e das comunidades, dos homens e do ambiente, como também a livre circulação das pessoas e das idéias parecem demonstrar claramente que povos de origem diversa (étnica, lingüística, cultural e religiosa), com sistemas de convicções diversas (mas com organizações políticas de acordo com os ideais democráticos) podem viver e trabalhar juntos com vantagens para todos.

Por outro lado, quem provém de um país pobre ou quem é pessimista é levado a dizer que a economia global é o problema, não a solução. Como dizia Clinton⁷, metade da população mundial vive com menos de dois dólares por dia. Um bilhão de pessoas vive com menos de um dólar por dia. Um bilhão de pessoas, todas as noites, vai dormir com fome. Um quarto da população do mundo nunca toma um copo de água limpa. Cada minuto uma mulher morre de parto. A população mundial, segundo as estimativas, aumentará cinquenta por cento nos próximos cinquenta anos, e, quase cem por cento, nos países mais pobres e menos capazes de favorecer o crescimento. Apesar do crescimento econômico e, talvez, exatamente por causa dele, somos destinados a ser destruídos por uma crise ambiental. Os oceanos, que nos fornecem a maior parte do oxigênio, estão rapidamente se deteriorando. Há uma drástica carência de água. E o efeito “estufa” completará a devastação. A crise sanitária é realmente “global”. Cada ano, uma pessoa entre quatro morre de Aids, de malária, de tuberculose e de infecções ligadas à diarreia, e quase todas essas pessoas são crianças que nunca tomaram um copo de água limpa. Só de Aids morreram vinte e dois milhões de pessoas e trinta e seis milhões contraíram o vírus. Nos próximos cinco anos, por falta de medidas preventivas, se prevêem outros cem milhões de casos. E também para aquelas pessoas que estão bem, a globalização poderia engendrar ansiedade, insegurança, sentido de relativismo e de angústia, de depressão e de escurecimento dos valores da existência ou até provocar reações de intolerância da diversidade, aumento de racismo, agressividade indiscriminada ou fugas para o mundo da droga, do esoterismo, do misticismo anti-social.

2. O terrorismo

Os pensamentos de todos, no Ocidente, hoje estão voltados para o terrorismo. Não há desculpas para o massacre planejado de civis inocentes por motivações políticas, religiosas ou econômicas.

2.1. O direito de defender-se do terrorismo

O terrorismo aparece como um atentado contra a paz. O terror circula há muito tempo. Não é de hoje. Todavia o terrorismo internacional, especialmente depois da guerra fria, se transformou numa rede sofisticada de conviências políticas, técnicas e econômicas, que transpõe as fronteiras nacionais e se estende até abarcar o mundo inteiro. Como escreveu o Papa na sua mensagem de início do ano⁸, “trata-se de verdadeiras organizações, freqüentemente dotadas de ingentes recursos financeiros, que elaboram estratégias de grande alcance, golpeando pessoas inocentes, de modo nenhum envolvidas nas perspectivas que os terroristas procuram atingir”. Em suas ações contra pessoas inermes, “manifestam, de maneira assustadora, o instinto de morte que as alimenta”. O terrorismo não só engendra morte e terror, isolamento, fechamento ou desconfiança generalizada, mas também, reações de vingança e de desforra numa trágica espiral de violências e mais violências, que envolve massas e até gerações diversas, as quais herdaram assim o ódio que dividiu os antepassados. O Papa afirma com vigor que “o terrorismo se funda no desprezo da vida do homem [...]. O terrorismo não só dá origem a crimes intoleráveis, mas constitui ele mesmo, pelo fato de usar o terror como estratégia política e econômica, um verdadeiro crime contra a humanidade”. Portanto, afirma o Papa, “existe [...] um direito para defender-se do terrorismo”. Mas ele adverte logo que se trata de um direito “que deve, como qualquer outro (direito), obedecer a regras morais e jurídicas na escolha dos objetivos e dos meios. A identificação dos culpados deve ser devidamente provada, porque a responsabilidade penal é sempre pessoal. Portanto, não pode ser estendida às nações, às etnias, às religiões, às quais pertencem os terroristas”.

2.2. A guerra não é uma resposta ao terrorismo

Os que simpatizam com o terrorismo não fazem isso porque querem destruir o mundo, mas porque acreditam que o terrorismo é

um remédio extremo contra a injustiça que muitos povos devem sofrer da parte de outros. Os terroristas não são delinquentes comuns que cometem ações criminosas por interesses individuais: eles se consideram pessoas que combatem por uma causa “justa” por excelência, tanto na esfera civil, quanto na esfera ideológica ou até “religiosa”. A violência deles é realizada como “parteira da história”, poderíamos dizer repetindo a famosa fórmula de Marx-Engels. Querendo participar de um amanhã melhor e mais justo, colocam-se nos braços do terrorismo, pois não acharam nenhuma outra porta aberta.

Evidentemente, as injustiças que existem no mundo não podem nunca ser usadas como motivo necessário e suficiente para justificar os atentados terrorísticos. Muito pelo contrário, entre as vítimas do desabamento radical da ordem, como desejam os terroristas, estariam exatamente presentes os milhões de homens e mulheres e muitos povos do mundo, que não teriam nada que lucrar do caos global, econômico e político. Assim, como diz o Papa, “a pretensão dos terroristas de agirem em nome dos pobres é uma evidente falsidade”.

Apesar disso, é difícil concordar com o caminho da guerra “indefinida” que o presidente Bush e seus aliados querem, em vez da ação internacional de polícia. Além do alto preço da destruição de cidades inteiras, de imensas pobreza provocadas, da morte de milhares e milhares de “pobres cristos” inocentes e sem armas (entre eles muitos menores), corre-se o risco de reavivar, em vez de destruir o terrorismo que se quer debelar. Muita gente das classes populares, em porcentagens cada vez mais altas em muitos países do Ocidente, percebe sempre mais conscientemente que “a guerra não é uma resposta ao terrorismo” (como declarou Bárbara Lee, única parlamentar do congresso americano que votou contra a resolução de Bush). A guerra sempre corre o risco de ser, como no passado, uma maldição para todos. O Papa, em muitas ocasiões, manifestou a sua profunda convicção a respeito das questões controversas, afirmando que devem ser resolvidas, não recorrendo às armas, mas usando os meios pacíficos da tratativa e do diálogo.

Poder-se-ia até pensar que a estratégia antiterrorista do presidente Bush, exatamente pelo seu belicismo e imperialismo de fundo, é coisa velha: pertence ao pior passado do Ocidente, que produziu o colonialismo, as duas guerras mundiais e multiplicou guerras locais em todo o mundo, e as prolonga no futuro, porque também o restabelecimento da paz e da democracia é considerado conforme “lógicas” que não questionam o imperialismo “neocapitalístico” e, somando tudo, neocolonialista. Usando termos psicológicos, isso faz pensar naquela “coação” que nos obriga a repetir que o certo é exatamente o contrário da “pró-atividade”, isto é, o contrário da resposta consciente e adequada, além da “botta e risposta” (explicação imediata), que deveria ser típica dos comportamentos dignos do homem. A própria operação da polícia internacional contra o terrorismo, como atividade “internacional”, encontraria mais plausibilidade, se fosse realizada pela ONU (que, efetivamente seria uma soberania política mundial), porque se respeitaria mais o caráter “internacional” e o interesse de todos com relação a uma solução pacífica dos problemas postos pelo **terrorismo**.

3. A justiça para a paz

Em todo caso, a iniciativa militar, seja de que tipo for, deverá ser acompanhada pela iniciativa política, econômica, diplomática e de promoção humana e cultural. Neste sentido a “colaboração internacional, na luta contra a atividade terrorística, deve ter também um empenho particular no plano político, diplomático e econômico para resolver, com coragem e “determinação”, as eventuais situações de opressão e de exclusão, que estivessem na origem dos planos terrorísticos. O “recrutamento” dos terroristas, na verdade, é mais fácil nos contextos sociais, em que os direitos são conculcados e as injustiças são toleradas durante tempos excessivamente longos”¹⁰.

3.1. Acabar com a injustiça

A resposta militar ao terrorismo será sempre insuficiente, se não se tirarem as causas que tornam, para alguns, “atraente” este ataque de destruição e de morte contra a vida das pessoas e contra a civilização da humanidade de qualquer cultura, raça ou religião. Como foi dito, enquanto existirem as injustiças entre os povos, a ameaça do terrorismo dificilmente haverá de diminuir. O terrorismo se combate, se houver empenho para vencer a fome no mundo, para o desenvolvimento justo e sustentável de todos, para impedir as divisões “dominativas” entre os povos, para favorecer a cultura de todos e a promoção humana e civil de cada um.

Bill Clinton¹¹, no artigo supracitado, declara partilhar a opinião de que “não se possa ter um sistema de comércio global sem uma política econômica global, sem uma política sanitária global, sem uma política educativa global, sem uma política ambiental global e sem uma política de segurança global”. E continua dizendo que é preciso “criar maiores oportunidades para quem foi postergado pelo progresso, reduzindo as fontes do potencial terrorístico por meio de um incremento dos potenciais de parceria”. Em concreto, dever-se-á procurar promover maiores oportunidades econômicas e contribuir para diminuir a pobreza, e, antes ainda, de reduzir a “dívida pública”, talvez, como já se fez em algum caso, com a condição (e somente com esta condição) que se destine o dinheiro (que provém da redução da dívida pública) à educação, à assistência sanitária ou a projetos de desenvolvimento. Clinton faz notar que um ano de escola corresponde entre dez e vinte por cento a mais do que a renda de uma pessoa em um país pobre. Há cem milhões que nunca vão à escola, a metade na África subsaariana [...]. Com relação aos custos, mandar para a escola cem milhões de crianças no mundo é uma proposta mais econômica do que combater uma nova geração de terroristas. E isso é possível [...]. A guerra no Afeganistão custa aos Estados Unidos mais de um bilhão de dólares por mês. Com doze bilhões de dólares por ano a América (=USA) poderia pagar muito mais do que a própria cota em cada um dos programas por mim mencionados.

3.2. Promover a democracia interna e internacional

Além disso, seria preciso obrigar os países “devedores” a fazer progredir a democracia, os direitos humanos e o bom governo. Geralmente as democracias não “financiam” o terrorismo organizado, e é mais provável que respeitem os direitos humanos. Isso em nível nacional, mas também no nível de uma economia política mundial, efetivamente participada, democrática e solidária. De fato deve-se notar que, também em nível econômico, a internacionalização da empresa, a mundialização do mercado, a globalização da economia - como se afirma com ênfase no protesto da antiglobalização - levam a uma concentração do poder econômico (acima do próprio poder público), onde não é mais possível nem o controle, nem a orientação “projetual” dos cidadãos e da “*communitas*” civil e política, local, nacional e internacional (grupos de cidadãos, organizações civis, parlamentos locais, nacionais, União Européia, Organizações continentais, Nações Unidas, Fundo monetário internacional, Organização Mundial do Comércio etc.). Isto é, corre-se o risco de que tal poder se concentre só nas mãos de alguns, que impõem a sua vontade ao “povo”, aos “políticos”, às organizações de direito internacional. Eis porque é necessária uma “cultura” das “regras” aceitas por todos e elaboradas democraticamente, voltadas para a busca do bem comum, inspiradas na solidariedade, dirigidas à realização de um “desenvolvimento sustentável”, justo e realmente possível no presente e no futuro¹².

4. O modo bom de agir pela paz: o perdão

Mas a Doutrina Social da Igreja recorda também que a globalização, no bem e no mal, traz impresso o selo do homem, e faz ver, de todos os lados, a radical limitação e ambivalência de qualquer ação e de qualquer “produção” humana, começando da ação política, dando a devida importância à ação econômica e diplomática. O terrorismo, de certa maneira, pôs em discussão a

pretensa segurança [*assolutezza*] (talvez excessivamente “ocidental-moderna”), da organização político-econômica mundial, que parecia ter-se definitivamente consolidado com a queda do muro de Berlim e com o fim do comunismo soviético. Mas, por sua vez, contrapôs-se (a essa “pretensa segurança” ocidental), com a mesma modalidade, igualmente absolutizada, a organização fundamentalista, contra a qual reagiram o povo dos Estados Unidos e o da maioria das nações do Ocidente.

4.1. O apelo ao perdão

Com relação às intervenções anteriores, nas quais a paz era ligada à justiça, na sua mensagem do início do ano, o Papa enfatizou a estreita ligação entre justiça e perdão (= “não há paz sem justiça; não há justiça sem perdão”).

O Papa insistiu dizendo que, sob o ponto de vista religioso cristão, o perdão tem o seu termo de confronto no amor de Deus, que nos acolhe, apesar de nossos pecados, e tem o seu modelo supremo no perdão e no amor de Cristo também para com os seus crucificados.

Mas (o Papa) fez notar também a razoabilidade do perdão. A necessidade do perdão encontra o seu ponto de referência na limitação do erro, do mal e do pecado, à qual se pode juntar a consciência da fragilidade própria e dos outros, o desejo da compreensão e do perdão, a esperança de poder recomeçar um percurso de vida e de não continuar prisioneiro para sempre dos próprios erros e das próprias culpas, a intuição do direito pessoal ao futuro e da sua possível diferença, diversidade alternativa e novidade com relação ao passado e ao presente¹³. Isso vale tanto para os indivíduos quanto para os grupos sociais. “As famílias, os grupos, as nações, a própria comunidade internacional precisam abrir-se ao perdão para recompor as ligações interrompidas, para superar situações de estéril condenação mútua, para vencer a tentação de excluir os outros, não lhes concedendo a possibilidade de recorrer. A capacidade de perdão está na base de todo projeto para uma

sociedade mais justa e solidária.¹⁴” Onde não existe o perdão, só está presente a continuação dos conflitos, com enormes dificuldades para o desenvolvimento dos povos e para inteiras gerações. “Os recursos são empregados para sustentar a corrida aos armamentos, as despesas das guerras, as conseqüências das represálias econômicas.

Assim acabam faltando as disponibilidades financeiras necessárias para produzir desenvolvimento, paz, justiça.”¹⁵

4.2. O apelo ao bom coração

Mas talvez seja preciso aprofundar o próprio discurso do Papa, procurando buscar a íntima profundidade (deste discurso). O apelo ao perdão impele não só a praticar a justiça, mas, bem antes, estimula para chegar ao “coração” do homem, onde não só é possível verificar a diferença entre “animal e homem”, em termos de racionalidade (e não de total “instintualidade”), de não-necessidade e liberdade (e também de potencialidade para atuar e escolher sob o impulso da vontade). Ir ao “coração” permite evidenciar também o valor humano das decisões e a força do amor¹⁶. Assim podemos “experimentar diretamente” o humano e sentir-nos capazes de agir além das medidas “excessivamente humanas”, em vista de “algo a mais” de humanidade para todos e cada um, o que deveria ser a finalidade das finalidades de cada ação social. O subjetivo e o objetivo, a convicção e a verdade se encontram no relacionamento com uma intrínseca e superior transcendência de verdade e de valor.

Neste nível é que o homem não só se sente impelido a praticar a justiça, mas também a esforçar-se, humilde e sinceramente, para que se possam intuir e escolher perspectivas melhores e diversas daquelas que levaram ou levam somente para efeitos negativos, de destrutividade e de morte. O bom coração, de fato, reconhece o próprio limite e a necessidade do auxílio mútuo e da colaboração. Sabe perder algo no momento, para poder alcançar algo de mais humano e mais duradouro no tempo. O bom

coração é também generoso: sabe renunciar ao “direito” do ressarcimento (por aquilo que lhe faltou ou o fez sofrer) e também sabe renunciar, ao menos em parte, ao direito de retornar à mesma posição humano-social conculcada. O bom coração sabe também “vencer” (ou, pelo menos, lutar e colaborar), com a oferta da reconciliação gratuita, para um bem maior e mais vasto, mais pleno e mais fecundo, para todos. O bom coração está consciente da fragilidade própria e alheia. Por isso, sabe que o perdão concedido pode ser recusado, pode deixar as pessoas indiferentes ou até suscitar ressentimentos. O perdão não tem nenhuma garantia histórica quanto à eficácia sobre as pessoas perdoadas. E isso é muito mais verdadeiro quando a gente se encontra em situações, nas quais a ofensa foi (ou foi percebida como) recíproca, onde o ter razão e o não ter razão são situações presentes nas duas partes. Por isso o perdão pode ser somente dado e pedido num tempo só. Neste sentido, como foi dito, o gesto complexo do perdão¹⁷ inclui a proposta de reconciliação e de colaboração para algo melhor. Em âmbito político, isso exige que o perdão se torne concretamente vontade de “realizar a paz” e de pedir a colaboração de todos para “se construir juntos a paz”. A fragilidade do perdão e da reconciliação requer de todas as partes relacionadas com esta causa que creiam ser possível realizar a paz e que se ponham ou devem ser postas as condições jurídicas, institucionais, socioeconômicas para construir a paz em plenitude. Com outras palavras, a paz requer que se creia na possível vontade de bem, apesar de toda prova contrária, mas, ao mesmo tempo, pede a firmeza e a aceitação da vigilância nos confrontos com a sempre possível vontade de fazer o mal, a qual está presente em todo ato humano.

A não-violência se torna assim o elemento portante da política, entendida não tanto como “arte do possível”, mas, antes, “como arte do impossível”, como disse Gerry Adams, o líder do *Sinn Fein* (o movimento nacionalista irlandês), o qual, desde 1994, vai conduzindo as tratativas para a pacificação da Irlanda do Norte.

5. Perspectivas educativas

Neste grande esforço social, que pode fazer a educação? Que contribuição pode dar?

O Papa, na sua mensagem, fala da necessidade de “uma renovação geral, no coração das pessoas e nas relações entre os povos da terra”¹⁸. E falou isso logo depois de ter salientado que “o perdão poderia parecer uma fraqueza; na realidade, tanto para ser concedido, como para ser aceito, supõe uma grande força espiritual e uma coragem moral a toda prova. Longe de diminuir a pessoa, o perdão a conduz a uma humanidade mais plena e mais rica, capaz de refletir em si um raio do esplendor do Criador.”¹⁹

Deste ponto de vista, o Papa demonstra a convicção de que “o serviço que as religiões podem prestar, em favor da paz e contra o terrorismo, consiste exatamente *na pedagogia do perdão*, porque o homem, que perdoa ou pede perdão, compreende que há uma Verdade maior do que ele; acolhendo-a, o homem pode transcender a si mesmo”²⁰.

Neste sentido, se procurará indicar algumas pistas educativas, sem que se tenha a pretensão de esgotar o assunto ou de dar-lhe a solução definitiva²¹.

5.1. *Entre dificuldades e escolhas educativas de verdade e de bem*

Vivemos num contexto de complexidade “contextual” e de dificuldades vitais em todos os níveis. Como se falou em diversas partes do mundo, hoje temos mais clara a impressão de que a globalização se demonstra mais complicada do que podia parecer aos próprios adversários da globalização. Todavia os educadores permanecem como pessoas voltadas “para o crescimento e a boa qualificação pessoal dos jovens (mesmo “travessos” e maldispostos) e “para a parte do bem” (mesmo quando seja profundamente minoritário ou seja somente um miligrama no meio de um monte de maldade).

Certamente, também graças ao uso difundido e generalizado

dos novos meios de comunicação, a informação cresceu, as indicações de leitura e de compreensão das realidades e dos acontecimentos se multiplicaram, mas, ao mesmo tempo, se tornou mais forte o conflito das interpretações e, talvez, se tenham escurecido as próprias evidências éticas subjetivas que permitiam poder “escutar a voz da consciência” e, por essa voz, ser estimulado a decidir-se e empenhar-se para o bem, para o belo, para o bom, para o útil, de maneira livre e humanamente digna. Hoje nos falta até o conforto daqueles instrumentos interpretativos (usando um termo técnico, “hermenêuticos”), que podiam ser, a seu modo, as ideologias. Por outro lado, na cena cultural, se multiplicam as ofertas de ideais e de modelos, de visões do mundo e de fé. A secularização da existência ameaçou a estrutura eclesiástica das confissões religiosas tradicionais, mas parece ter deixado insatisfeito o desejo da religiosidade. Não se acreditando mais conforme as maneiras tradicionais, começou-se a crer como cada um quer, em tudo ou em quase tudo. Não confiando mais em Deus, a pessoa se entrega ao horóscopo, aos astros, aos gurus, aos falsos carismáticos, e isto significa que se buscam novas formas de religiosidade (e disto pode ser sinal, a seu modo, o próprio proliferar das seitas, mas também o florescer de muitas novas denominações religiosas e eclesiais). Na incerteza e na insegurança “aumentada” (e, em posição contrária, na vontade de certeza e de potência), crescem as adesões “fundamentalistas” religiosas e políticas. Neste sentido é importante superar tanto o subjetivismo das opiniões, quanto o relativismo das afirmações, recuperando, de um lado, o sentido da pesquisa, mas, doutro lado, recuperando o sentido da legitimidade da própria verdade pessoal, embora limitada com relação à Verdade transcendente que nos supera a todos.

Sob este ponto de vista, a escola e toda outra forma de educação institucionalizada ou não (começando da educação familiar, mas também da “educação” paralela e concorrente da mídia e de outros meios de comunicação, eclesial ou associativa), tanto em nível de educação formal, quanto em nível de educação informal, têm o dever de ajudar:

1) a *aprender e a partilhar* os princípios e os valores daquela que Jacques Maritain chamava a “Carta Democrática” (“fundamentalidade” da pessoa humana e dos seus direitos/deveres, “democraticidade” da vida social organizada, liberdade e justiça da produtividade e do mercado, desenvolvimento sustentável, equitativo e solidário para todos e cada um, promoção de uma cultura humanamente digna, condições e serviços para iguais oportunidades pessoais, profissionais, civis);

2) a *fazer convergir no empenho “atuante”* de tais princípios e valores para uma cidadania pacífica e democrática em todo lugar e em todos os níveis;

3) a aprender e praticar o diálogo e o “confronto” civil com relação àquilo que se refere às *diferenças de justificação* dos princípios e às *motivações* que sustentam o empenho operativo. Tais diferenças não só devem ser toleradas, mas devem ser consideradas legítimas, pois constituem uma riqueza, porque permitem compreensões melhores e deixam entrever possibilidades de ações inéditas.

5.2. *A vigilância crítica e o cuidado da mentalidade cultural*

Muitas dificuldades crescem também por causa de certas convicções culturais modernas, que se estão tornando comuns, quanto aos modos de entender a liberdade e a vida. Somando tudo, poder-se-ia obter o efeito contrário, se se insinua, nos cérebros e nos corações, a onipotência e não os limites, a materialidade da existência e não a transcendência espiritual, o individualismo e não a abertura para o outro (que pode ser inimigo, mas também amigo), o “privatismo” ou a homologação social em vez da co-participação e da corresponsabilidade comunitária para “idealidades” e projetos exatamente comuns, isto é, de todos e de cada um.

Neste sentido a primeira obra formativa é certamente repensar a cultura e a mentalidade de pertença. Hoje esse “repensar” é favorecido (provocado, até) pela acentuada e aumentada “multiculturalidade” da vida social, que quase obriga

a abrir-se ao confronto e ao diálogo “intercultural”, o que é certamente fadigoso, mas também potencialmente enriquecedor. Em todo caso, hoje mais do que nunca, se requer o empenho crítico com relação àquilo que pensamos ou como pensamos, sob pena de nos tornarmos vítimas do próprio subjetivismo, do preconceito social, das “modas” do tempo, das formas obsoletas e ligadas ao lugar e ao momento. A “criticidade” é, aliás, uma conquista e uma característica da modernidade ocidental, que, apesar dos seus limites, resolveu abrir-se à objetividade, à mundialidade, à universalidade, à clareza e à transparência das relações sociais. Além disso, nas suas formas mais altas, procurou conjugar sempre liberdade e responsabilidade.

Trocar de século não basta. A normalidade adquirida, nestes últimos decênios, depois da guerra fria, está no fim da sua corrida, como se fosse uma instalação elétrica que, montada por volta dos anos 60, não consegue mais satisfazer todos os pedidos de energia que deve emitir hoje. Torna-se necessária uma mentalidade que possa confrontar-se com uma globalização assumida em toda a sua complexidade e ambivalência. Seria triste se o vigésimo primeiro século não fosse nada mais do que a repetição do século XX. Esse foi o século da luta pela democracia, pela liberdade e pelo bem-estar social de todos, mas foi também o século dos vários totalitarismos políticos, da intolerância ideológica e da dominação político-econômica imperialista. Foi o século das lutas pelas liberdades modernas e pela tutela dos direitos humanos, mas - como afirmou o prêmio Nobel da paz de 1986, Elei Wiesel - foi também “o século que derrotou a razão e a religião”²².

Portanto, eu gostaria de dizer que uma outra pista fundamental educativa, para todos, na perspectiva da educação permanente, deverá exatamente ser o cuidado e a vigilância crítica da mentalidade pessoal e comunitária para evitar os efeitos perversos, talvez não propositais, de tipo dominativo e de morte, que podem provir dos prejuízos, dos mecanismos de defesa, das “visões” do mundo e da vida, das convicções e das perspectivas de valores partilhadas, mas excessivamente limitadas, arcaicas, inculturadas.

“Pensar” a ação social e o desenvolvimento futuro na maneira devida e conforme “lógicas”, métodos e práticas sociais (e particularmente educativas) não-violentas, dialógicas, tratando e sublimando os conflitos, talvez seja o desafio e a alternativa mais séria para obrigar (a fazer uma mudança qualitativa) as aspirações e as liberdades modernas (que não foram realizadas no fim do século passado), superando as energias que este nosso início de século parece trazer consigo, como efeito de inércia.

Como declara o Estatuto da Unesco, “na mente dos homens começam as guerras, e na mente dos homens devem estar erguidas as defesas da paz”.

5.3. O empenho moral e o “permanente” cuidado de si e dos outros

Os estudiosos de moral e de pedagogia divulgaram que o fato de agir livremente em vista do bem não é espontâneo. Requer informações, mas exige também empenho moral (os estóicos diziam “ábstine” [abstém-te] e “sústine” [agüenta]) e pede decisões, seja porque se nos apresentam indicações geralmente obscuras, múltiplas, em parcial ou total alternativa; seja porque, como dizia o antigo poeta romano, Ovídio (mas algo de semelhante afirma-também S. Paulo), pode-se ver o bem e até aprová-lo, mas depois seguir o pior. Por tal motivo, a tradição cristã sempre recordou que, além do exercício ascético, sempre necessitamos da graça de Deus e do Espírito do Senhor para realizarmos o bem.

Uma vida de liberdade passa também (tanto para os jovens quanto para os adultos) por um caminho bom, honesto, e pede certamente “busca”, ascese, disponibilidade, abertura, humildade, sentido do limite. A “busca” da verdade e da moralidade, bem como a prática da justiça e da paz, são condições para capacidades consolidadas por decisões e escolhas corajosas de liberdade e responsabilidade. Também a força do perdão pede que se trabalhe na educação do coração, a fim de que se saiba “elaborar” o luto por aquilo que se perde. Essa força do perdão pede também que se saiba canalizar e sublimar o impulso de agressividade e de vingança contra

idéias e valores mais altos e que, pelo contrário, se saiba aceitar o erro, a culpa, e recomeçar a caminhar no bem.

Além disso, a consciência pedagógica contemporânea convence-se sempre mais de que a opção fundamental para a vida das pessoas é para o bem e que o posicionar-se ao lado do bem é, ao mesmo tempo, condição e também obra laboriosa de boa construção de si. Nisto a consciência pedagógica está muito ligada ao auxílio, à bondade, à confiança nas pessoas que estão perto de nós, e também aos estímulos favoráveis do ambiente circunstante, do momento histórico em que vivemos, das mil e uma circunstâncias felizes, nas quais nos encontramos e nas quais se realiza a nossa existência individual e coletiva. É empenho de toda a vida, não de um ato tomado abstratamente. O caráter de “processualidade” e de educação permanente são condições já consideradas fundamentais para a formação no nosso tempo. Assim se compreende sempre melhor que a finalidade da promoção de uma vida livre e corajosa deve ser sustentada pela busca da boa qualidade da vida nas suas diversas idades, nas suas diversas circunstâncias e nas suas diversas dimensões. Neste sentido, a educação permanente é considerada como educação “ao longo de toda a vida”, “em todas as situações de vida”, “de toda a vida”.

Isto exige, em particular:

1) que se renove e melhore (e se ajudem os outros a formar-se e melhorar) constantemente a identidade pessoal psicológica, cultural, social, ética e religiosa; identidade que seja satisfatória e se torne condição de possibilidade para a ação livre e responsável e para a própria colocação na situação histórica comunitária. A educação – tanto em relação aos outros, quanto em relação a nós mesmos – torna-se assim uma gradual e contínua promoção da autonomia pessoal, uma ajuda a superar a dependência ou a dispersão anônima nos outros, no grupo ou na massa. Mas, no desenvolvimento da intrínseca abertura para com os outros, a educação torna-se também obra de conscientização e de iniciação no comum processo histórico de crescimento: pessoal, de grupo, comunitário, social, humano.

2) que se saiba olhar (e ensinar a olhar) concretamente para a realidade pessoal e circunstante, humana, social, ambiental, histórica. Nesta maneira, se poderão colher melhor possibilidades e limites, de si e dos outros, em si e no ambiente. Uma educação assim exigirá que se conheçam as idéias e os princípios de valor, presentes na vivência da própria prática de vida, que exigem uma tomada de decisão e uma resposta para a sua “atuação”, construção e introdução renovadora. É aqui que está o coração e é aqui que a orientação escolar encontra o seu ponto focal.

3) que se tenham (e se ensine a ter) aquelas atitudes de respeito, de apreço, de empenho, de fidelidade, de abertura aos outros e aos valores presentes neles e no ambiente circunstante, mas também se cultive a fantasia criativa e se promovam capacidades de perspectiva, de “ulterioridade”, de transcendência (além de saber enfrentar o “belo risco” de agir em vez de ficar bloqueado na indecisão ou na posição cômoda de quem não quer arriscar nada e por nada).

4) que se adquira (ou se faça adquirir) uma prática concreta do reforço das próprias capacidades de coragem pessoal, na cansativa participação na tomada de decisões e nas atividades da vida escolar. Em casos excepcionais, pode ser necessário estar presente até no empenho civil e nas atividades sociopolíticas, que alguns empreendem dentro das organizações profissionais e de trabalho, nas estruturas de participação na vida urbana, civil, “partidária”, eclesial.

5) que se chegue a adquirir (ou se faça adquirir) competências, consolidadas e motivadas, gerais e específicas, ou, como hoje se diz, transversais e disciplinares. Serão elas que irão dar, concretamente, clareza e eficácia ao agir, mas também hão de ser o motivo da esperança que está em nós.

Deste ponto de vista deve certamente ser reavaliado o papel de socialização que a escola pode realizar. Claro que a escola e a docência não se podem reduzir a um “fórum aberto de vária humanidade”. Todavia não se pode fingir que aquilo que aconteceu no dia 11 de setembro seja como um fato não acontecido. Entre as

finalidades da escola pública de toda ordem e grau, estatal ou não, existe a de pôr as bases cognitivas, emotivas e comportamentais, para uma vida civil, caracterizada pela democracia. A escola deve realizar isto segundo a sua modalidade de reflexão aberta, dialógica, crítica e motivada, buscando razões nos significados, nas motivações e nos horizontes de valor que nos vêm do melhor da nossa cultura e que estão condensados nas disciplinas escolares e nos princípios constitutivos da vida e da prática do ensino (princípios que, na Itália, se referem explicitamente aos princípios e à cultura constitucionais, no horizonte das declarações internacionais dos direitos humanos e dos direitos dos “menores”).

5.4. Educar à superação do fundamentalismo religioso

A atribuição da responsabilidade do ato terrorístico contra as Torres gêmeas e contra o Pentágono a grupos de fundamentalistas islâmicos levou muita gente a interrogar-se, com inquietude, sobre as aberrações do fundamentalismo religioso. Mas, examinando bem a questão, chega-se a concluir que, para alimentar o terrorismo, não é necessário o fundamentalismo religioso e não é somente este fundamentalismo que alimenta o terror organizado: basta o fundamentalismo ideológico. Sem recuar muitos séculos, relembrando os vários “jacobinismos” das revoluções da idade moderna ou os dos totalitarismos ou do racismo do século passado, basta pensar no terrorismo dos anos de chumbo da segunda metade dos anos 70. Basta pensar no terrorismo que, embora de maneira menos rígida, mas, nem por isso, menos dominadora, destrutiva e necrófila, é apresentado por certo machismo, pelo economicismo, pelo imperialismo político. Não é necessariamente preciso servir-se de uma “palavra de Deus” ou de um “Deus o quer” para deduzir ou justificar a radicalidade da ação terrorística. Mas, do ponto de vista da pedagogia religiosa, fica claro que o fundamentalismo de todo terrorismo “obscurece o nome de Deus”, como recordou o Papa, pois o terrorismo nega o poder de Deus sobre todos e sobre tudo; nega ser Ele a última referência do existir, da eticidade e da felicidade

humana; nega o seu misterioso vulto jamais dominado pela mente e pelo poder humano, quer se olhe para Ele como à imensidão, na qual os homens estão mergulhados, ou como à última necessidade das contingências humanas e cósmicas.

Sob este ponto de vista, parece importante, hoje mais do que no passado, uma ação educativa de tipo religioso, que ajude a descobrir as riquezas das religiões, nas suas fanáticas e rígidas expressões: em nome daquela religião em espírito e verdade que, segundo Evangelho de S. João, é aquilo que é “supremamente” querido e amado por Deus. No fundo, trata-se de levar mais a sério a transcendência de Deus a respeito de toda compreensão humana da relação religiosa com Ele.

É digna de consideração a sentença, que me parece ser de Isaac Newton, segundo a qual, um insuficiente conhecimento religioso abre facilmente o caminho para o fundamentalismo e ao preconceito, ao passo que um conhecimento religioso profundo abre o caminho para a invocação e para o humilde reconhecimento dos outros e de Deus.

Naquilo que se refere à catequese e à prática religiosa cristã, ninguém pode ficar longe das aquisições teológicas, elaboradas pelo Concílio Vaticano II, sobre a liberdade religiosa, sobre o ecumenismo, sobre a evangelização dos povos, sobre a hierarquia das verdades de fé, sobre o diálogo ecumênico e com as outras religiões, ou com todos os homens de boa vontade, a respeito de problemas ligados à liberdade ou a uma ética universal e humanamente digna. Essa ética seria contraditada nos fatos, se não se visse praticada no íntimo da vida eclesial.

O Papa lembrou que “as confissões cristãs e as grandes religiões da humanidade devem colaborar entre si para eliminar as causas sociais e culturais do terrorismo, ensinando a grandeza e a dignidade da pessoa e difundindo uma maior “consciência” (*consapevolezza*) da unidade do gênero humano. Trata-se de um preciso campo do diálogo e da colaboração ecumênica e inter-religiosa, para as religiões prestarem um serviço urgente à paz entre os povos”²³.

No artigo que citamos mais vezes²⁴, Clinton nota que isso não é fácil. Gandhi não foi assassinado por um muçulmano, mas por um hindu, porque Gandhi queria uma Índia para os muçulmanos, para os jainistas, para os “sikh” e para os hindus. Anwar Sadat foi morto, faz vinte anos, não por um comando israelense, mas por um egípcio fanático, o qual não considerava Sadat um bom muçulmano, porque queria secularizar o Egito e fazer a paz com Israel. Yitzha Rabin foi morto, não por um terrorista palestino, mas por um israelense, que não considerava Rabin um bom hebreu ou um israelense fiel, porque queria renunciar a uma vida de matanças em troca de uma paz segura que desse aos palestinos uma pátria e reconhecesse os interesses deles a respeito de Jerusalém.

Conclusão: redescobrir os fios invisíveis da vida

O documento da Conferência Episcopal Italiana (= CEI), *Comunicar o Evangelho num mundo em mudança*, evidencia que a esperança convida a redescobrir, juntamente com todos os homens e mulheres de boa vontade, os “fios invisíveis da vida”, pelos quais nada se perde na história e todas as coisas podem ser resgatadas e adquirir um sentido²⁵. Destes fios invisíveis da vida, parece-me “central”, antes de mais nada, o sentido de uma vida no tempo e no espaço, no mundo e na história: se não se tem consciência da continuidade “espaço-temporal” da existência própria e dos outros, não há possibilidade de esperança. A vida (mas ainda se pode falar dela?) se reduz a um complexo (mas pode-se dizer isso?) de sensações desligadas, a emoções e “saídas” de necessidades e de desejos sem direção e sem outra meta fora do seu imediato e isolado atendimento. Mas é assim também a consciência da intrínseca racionalidade, coexistência e “co-liberdade” do viver humano individual e coletivo: sem o sentido da alteridade, do outro (e do outro que é Deus) e do “nós” humano (todos somos humanos, mesmo nas variadas configurações e “particularizações” étnicas, culturais, sociais), o risco da queda no subjetivismo, e até no narcisismo, torna-se verdadeiramente alto.

Neste contexto, se compreende também, sobretudo em nível educativo, a importância da consciência da global e comum humanidade, mas também dos processos relativos às gerações. Como declarava aquele grande educador que foi o P. Lourenço Milani, “o professor deve ser, o mais possível, profeta, perscrutar os ‘sinais dos tempos’, adivinhar nos olhos dos meninos as coisas belas que eles verão claramente amanhã e que nós só enxergamos de maneira confusa”²⁶.

Notas

¹ Cf. NANNI, C. (Ed.). *Pace, giustizia, salvaguardia del creato*. Roma: LAS 1998, p. 74-75.

² Cf. GIDDEN, A. *Il mondo che cambia*. Bologna: Il Mulino 2000; LA FAY, G. *Capire la globalizzazione*. Bologna: Il Mulino 1998; MANTOVANI, M. - TURUTHIYL, S. (Ed.). *Quale globalizzazione?: L’ “uomo planetario” alle soglie della mondialità*. Roma: LAS 2000; MORIN, E. *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling; Kupfer, 1995.

³ CLINTON, B. Diamo scuole a quei milioni di bimbi poveri. In: *Corriere della Sera*, 4ª feira, 09.01.2002, p. 1 e 12 (o título original é: *2002 Global Vieupoint*, e é distribuído por Los Angeles Syndacate International. A tradução italiana é de Mônica Lewy).

⁴ *Ibidem*, p. 1.

⁵ *Ibidem*, p. 12.

⁶ Cf. NANNI, C. L’educazione alle soglie del XXI secolo, in: *Salesianum*, 62, p. 667-682, 2000.

⁷ CLINTON, B. *Diamo scuole...*, p. 12.

⁸ JOÃO PAULO II. *Não há paz sem justiça; não há justiça sem perdão*. Mensagem para a celebração do Dia Mundial da Paz, 1º de janeiro de 2002 (citaremos conforme os números da edição da Cidade do Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2002). As seguintes citações foram tiradas dos números 4-5.

⁹ *Ibidem*, n. 5.

¹⁰ *Ibidem*, n. 5.

¹¹ CLINTON, B. *Diamo scuole...*, p. 12.

¹² A respeito deste ponto, é interessante ler a encíclica *Sollicitudo rei socialis*, n. 33. Na verdade também a política é para o homem, não o contrário; e a subjetividade política é de todos, porque é de cada pessoa e de todas as pessoas, na sua “concretude” histórica. A pessoa (indivíduo, grupo, comunidade, povos) é a fonte do direito, é o sujeito, o fundamento e o fim de toda política e de toda economia. Sobre esta questão, pode-se ver o aprofundamento de TOSO, M. *Umanesimo sociale*, Roma, LAS 2001, p. 185 e ss.

¹³ Cf. JOÃO PAULO II. *Não há paz...*, n. 8.

¹⁴ *Ibidem*, n. 9.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ RIZZI, A. Dalla giustizia alla pace: il perdono In: NANNI, C. *Pace, giustizia...*, p. 51 e seguintes (aqui nos referimos sobretudo às páginas 33-34 e 46).

¹⁷ *Ibidem*, p. 41-43.

¹⁸ JOÃO PAULO II. *Não há paz...*, n. 10.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*, n. 13.

²¹ Grande parte do que segue é uma retomada, uma reorganização e uma complementação do que escrevi em alguns artigos: Globalizzazione e tecnologie educative: quali ripercussioni nel far scuola, in: *La Scuola e l’Uomo*, 58, 7-8, p. 195-197 - 2000; L’educazione ai tempi del terrorismo, *Ibidem*, 10, p. 280-282; Educare alla pace in tempo di terrorismo?, *Ibidem*, 11, p. 311-312; Per vivere coraggiosamente il presente aperti con fiducia al futuro, *Ibidem*, 59, 1, p. 3-5, 2000.

²² Cf. o seu livro-entrevista, *Il male e l’esilio*. Milano: Baldini, Castoldi, 2001.

²³ JOÃO PAULO II. *Non c’è pace...*, n. 12.

²⁴ CLINTON, B. *Diamo scuole...*, p. 12.

²⁵ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia*. Roma: Dehoniane, 2001, n. 2.

²⁶ “Lettera ai giudici” - MILANI, L. *L’obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1965, p. 37.

O conceito de realidade e sua relação com o problema da educação: rudimentos filosóficos para não-filósofos

Marco Antonio Papp

Mestre em filosofia pela PUC-SP

Professor no Curso de Pedagogia do Centro UNISAL

(Liceu Coração de Jesus e Santa Teresinha)

Professor da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC) e do Instituto de Filosofia e Teologia Paulo VI da Diocese de Mogi das Cruzes-SP

Introdução e colocação do problema

Freqüentemente nos perguntamos sobre o que “realmente” aconteceu num fato noticiado ou “se é mesmo real” a existência de vida pós-morte, ou ainda sobre a “realidade” de uma determinada proposta, querendo dizer se é ou não viável. Tais questões pressupõem que temos uma perfeita e unívoca compreensão do significado do termo realidade. Contudo, quanto mais lidamos com expressões cotidianamente usadas, menos sabemos o que significam. Se, antes de nos perguntarmos sobre a realidade desta coisa ou daquele fato, nos questionarmos sobre o que é “real”, o que é “realidade”, a resposta possivelmente seria precedida de um enorme silêncio, e ainda seria uma resposta que não convenceria nem a nós mesmos.

Normalmente consideramos que a palavra realidade significa “as coisas como elas são”, independente das nossas posições subjetivas. Isto porque é fácil aceitar a idéia de que a palavra real vem de *res*, “a coisa”, ou como concebe Duns Scoto, a individualidade, a coisa em particular. Nesse sentido, realidade refere-se somente ao “mundo externo”, independente da subjetividade humana, apenas como uma indicação da natureza das coisas, não das pessoas.

Antes de a Escolástica tardia cunhar a palavra *realitas*, o problema da realidade já era discutido desde a Grécia clássica, enquanto *corporeidade* (*ousia*), ou enquanto *natureza das coisas* (*physis*), ou mesmo como a *verdade* (*alétheia*) do *ser* (*ontos*). Desde Parmênides de Eléia (540-470 a.C.) se tornou comum no pensamento grego a distinção entre *mundo sensível* e *mundo inteligível*. Dessa distinção surgiu a pergunta pela “verdadeira realidade” ou o “verdadeiro ser das coisas”, uma vez que o mundo sensível é cheio de ilusões e de enganos. Tanto para Parmênides, quanto para Platão, a “realidade” está mais próxima do mundo ideal que do mundo sensível.

De fato, esse termo merece um pouco mais de consideração, dado o fato óbvio, segundo o qual o mundo físico, o mundo das sensações, somente pode ser entendido a partir das idéias que fazemos dele. Quando tentamos buscar uma realidade independente dos nossos pensamentos, constatamos que aquilo que chamamos de “real” nada mais é que aquilo que “pensamos ser real”.

Nosso propósito será aqui o de discutir noções básicas do conceito de realidade, uma vez que, numa prática educativa, a ordem é “partir da realidade do educando”, e depois transmitir a ele idéias e valores. A pergunta, portanto, fica formulada assim: o que é precisamente “realidade”, seja do ponto de vista da educação, do educador, seja do ponto de vista do educando? Qual é *realmente* o ponto de partida de uma proposta educacional? Que tipo de realidade a educação quer alcançar?

1. Fundamentação: o conceito de realidade

Heidegger (1971), na sua obra mais famosa, *Ser e Tempo*, afirma que, se realidade é entendida como “ser ante os olhos” (§ 43, b), o problema se remete ao “ser aî”, entendido como a projeção do homem no mundo. Para ele, não podemos dissociar o que chamamos de “ser” ou o “sentido do ser” da “compreensão do ser”. Portanto, não se pode separar o conceito de realidade do conceito de ser humano.

Mas logo um leitor mais “prático” perguntaria extenuado: mas o que é esse tal de “ser”? Parece um conceito muito vago, que nada diz, se refere a tudo e a nada! De fato, *ser* é o mais universal dos conceitos. Desde Aristóteles, de um modo geral, até Kant, o conceito de ser tem dois sentidos: um *relativo*, que expressa a união de dois termos (como “a rosa é branca”) e outro sentido *absoluto* ou de existência, querendo dizer que algo existe, é real. *Ser* é um conceito que se vincula diretamente ao conceito de realidade: tudo o que existe “é”.

Mas se a palavra “ser” refere-se ao existente, por que não se fala apenas nas “coisas que existem”? Simplesmente porque a palavra *coisa* tem dois sentidos mais usuais, os quais causariam equívocos: primeiro como qualquer ato do pensamento ou imaginação (quando se diz “pense em qualquer coisa”); segundo, enquanto objeto natural ou corpo físico (coisas como pedra, caneta, casa etc.). No primeiro caso, nosso problema residiria no fato de que o ato da imaginação é real, mas seu conteúdo nem sempre existe; e, no segundo, é que realidade não se limita ao mundo físico, por exemplo, a utilização dos números é uma realidade na nossa vida, embora não se possa tocá-los com as mãos. *Ser*, portanto, continua sendo um conceito mais preciso.

A partir do século XVIII, foi adotado o termo “ser aí” (*Dasein*) significando “a existência real”, seja de coisas finitas, seja do ser humano, seja de Deus. Kant o emprega justamente nesse sentido.

Na introdução à *Crítica da Razão Pura*, sua obra mais importante, ele afirma que, embora todo conhecimento *comece* pela experiência, há algum conhecimento que não deriva da experiência, como a matemática e a lógica, mas é um conhecimento tal que deve dar conta de resolver os problemas da experiência. Esse conhecimento é chamado *a priori*, que é uma das perguntas fundamentais de sua obra. Kant se pergunta pelas condições de possibilidade do pensamento *a priori*. Tal pensamento deverá ter a capacidade de produzir sínteses, isto é, juntar idéias de modo a poder *julgar*, para então determinar o real. Daí a formulação kantiana

expressa em termos de “juízos sintéticos *a priori*” (*Crítica da Razão Pura*, Introdução, IV e V).

Para Kant, todo conhecimento é um ato de *síntese*, que quer dizer a nossa “capacidade de vincular representações umas às outras” (*op. cit.*, § 10). Por exemplo, a idéia de espaço e de tempo, nós a tiramos de algum modo da experiência, mas a *relação* entre as duas (que produz idéia de velocidade) e sua quantificação numérica é puramente *a priori*, isto é, da “razão pura”. Essa relação depende da nossa capacidade de julgar, é uma forma do juízo, e Kant a denomina *categoria*. Assim, categoria é um modo pelo qual se manifesta toda a atividade do conhecimento. Mesmo que Kant não siga a doutrina realista (Aristóteles e Tomás de Aquino), segundo a qual categorias são “determinações do real”, é possível considerar os juízos como instrumentos básicos para uma leitura da realidade.

Quando Kant enumera quatro grupos ou classes de categorias (*qualidade, quantidade, relação e modalidade*), cada grupo contendo três categorias, deriva tal processo do modo lógico de se julgar. Embora essas classificações sejam muito contestadas, o seu caminho lógico é bastante significativo para uma reflexão atual.

Considerando o primeiro grupo, do ponto de vista *qualitativo*, posso afirmar ou negar algo. Para Kant, a afirmação corresponde à categoria da realidade. Afirmar significa determinar a realidade de algo. Por outro lado, realidade não é uma determinação da subjetividade humana, pois a “*realidade* das coisas exige a *percepção*”; assim, chamamos de real aquilo que empiricamente, sensivelmente, constatamos como real. Mas o que fazem essas categorias é nos dar uma referência do entendimento, de modo a que possamos dar uma *significação* às coisas que percebemos, nas condições de espaço e tempo (*op. cit.*, Analítica, II, cap. I e II).

O grupo da *modalidade*, por sua vez, inclui a categoria do *ser aí* (realidade ou “existência real”) e se opõe ao *não-ser*. Essas categorias, inclusive a de “ser aí”, manifestam, não as coisas, mas o modo pelo qual temos acesso às coisas. A realidade, ou o que chamamos de “real”, contém algo das coisas e algo do próprio ser humano. Sendo assim, não cabe mais a pergunta pelas coisas,

enquanto existentes ou auto-subsistentes; cabe apenas a pergunta pelo próprio ser humano. É por isso que toda a corrente existencialista do século XX usa o termo *existência*, não mais para designar existência das pedras ou das árvores, mas apenas para a *existência humana*.

Nessa linha é que Heidegger usa o termo “ser aí” como existência humana. Para ele, a pergunta pelo ser é sempre feita por alguém. Por isso, chamamos de “entes” ou coisas tudo aquilo que pensamos ou de que falamos. Mas tais entes são compreendidos por nós segundo nossa maneira própria de entrar em contato com as coisas, isto é, nós nos projetamos nas coisas. Assim, conclui ele, “ente é também aquilo que somos e a maneira de sê-lo”. Por exemplo, os objetos pessoais de uma pessoa ausente (ou que tenha falecido) já não têm o mesmo sentido que tinham antes, na *presença* daquela pessoa, porque é o ser humano que confere sentido às coisas. Do mesmo modo, é somente o ser humano que se pergunta pela existência das coisas, pela existência do mundo. E essa “possibilidade de ser do perguntar”, isto é, essa capacidade humana de perguntar, Heidegger chama “ser aí” (*Ser e Tempo*, § 2).

Contemporâneo e conterrâneo de Heidegger, Ernst Cassirer afirma que o ser humano não tem acesso imediato ao que denominamos “realidade”. O acesso a essa realidade é sempre mediado por uma construção simbólica, isto é, a realidade é sempre construída simbolicamente por diferentes *Formas Simbólicas*. O sensível não é a realidade: realidade é uma produção espontânea, é o ato de conferir significado simbólico concomitante ao ato de captação do sensível. Quando sentimos algo (vemos, ouvimos etc.) e damos um significado a essa sensação, então dizemos que é real. Enfim, não é possível captar o sensível puro sem que essa captação seja mediada por signos, ou pela construção simbólica.

A tese fundamental de Cassirer é que toda a relação do ser humano com o mundo é mediada por um sistema simbólico, não apenas lingüístico, mas também artístico, religioso, lógico-matemático. Mas, como nem sempre há um sistema de signos evidente em todas as formas, a linguagem, enquanto um sistema de

signos, participa também das demais formas simbólicas. Formas simbólicas são, portanto, a “condição de possibilidade”, na linguagem kantiana, de o ser humano constituir a realidade, em contato com os dados sensíveis.

Não cabe, pois, a discussão da existência ou não da “coisa em si”. Por exemplo, ninguém sabe o que é um átomo em si, ou como é um átomo, apenas sabemos que a ciência afirma hoje que um átomo tem tais e tais características. Portanto, só se pode dizer que “é” aquilo que para nós é *recolhido*¹, segundo a *forma* pela qual o espírito humano constitui dados sensíveis como objetos ou como realidade. Em outras palavras, tudo o que sentimos do mundo físico passa por uma maneira humana de perceber as coisas: uma montanha, por exemplo, é realmente uma elevação geofísica, é realmente bonita (percepção estética), é uma fonte de enriquecimento econômico, é realmente um lugar sagrado... Em suma, pode “ser realmente” tudo aquilo que o ser humano conseguir perceber dela objetivamente.

O critério do que seja “objetivo” depende apenas de uma aceitação coletiva dos seres humanos envolvidos, como por exemplo, a comunidade científica. Por isso, o que é considerado objetivo pode estar errado; o que os seres humanos dizem que é real, pode ser uma ilusão coletiva. Por milhares de anos, toda a humanidade constatou objetivamente que a Terra estava parada e o Sol girava em volta dela. Hoje pensamos numa realidade contrária. Amanhã pode haver uma outra leitura. Para Kant, o que se entende por objetivo nada mais é que uma aceitação entre os sujeitos: objetividade é apenas intersubjetividade.

O que há de comum aqui é o fato de que esses e outros pensadores têm demonstrado de forma quase que orquestrada a impossibilidade de se separar mundo interno de mundo externo. O que chamamos de objetivo é sempre um pouco subjetivo, e toda “realidade” contém sempre um pouco de imaginação. Tudo o que dizemos que “é”, “existe”, apenas significa o que nos *parece* que seja, ou o que *pensamos* que exista. Por isso, mais que buscar uma verdade pronta, um valor transcendente ou superior, temos de admitir

que tudo passa por alguma perspectiva humana e, como tal, apenas nos parece verdadeiro.

Não há como negar o fato de que nosso alcance do mundo é sempre um pouco mais limitado do que nossa intuição supõe conhecer. Isso não desmerece de forma alguma a capacidade humana, apenas a coloca em seu lugar. Ao constatar esse limite, reconhecemos não somente a relatividade das nossas afirmações dogmáticas, como também descobrimos que a realidade é propriedade humana: somos nós que a fazemos. E a finalidade da educação é justamente oferecer às pessoas instrumentos para que elas próprias possam realizar essa tarefa.

A questão agora é examinar as conseqüências para o processo educativo de um conceito tão significativo como o de realidade, ora reformulado pela investigação filosófica. Trata-se, portanto, de uma contribuição específica da filosofia no ato de elaborar uma fundamentação teórica para a ação educativa.

2. A realidade como fonte da educação

Todo modelo educacional pressupõe dois aspectos básicos: um modelo antropológico, isto é, uma visão particular que se tem do ser humano; e uma *Weltanschauungen*, uma *cosmovisão* ou visão de mundo, enquanto uma concepção que os educadores têm da realidade como um todo. A história das idéias educacionais caminha estritamente ligada à história das concepções de ser humano e às mudanças na “visão de mundo” (FULLAT, 1995, p. 89ss.). Assim, o critério para se aceitar ou não um modelo educacional está em avaliar as bases da sua visão de mundo e da sua concepção antropológica.

Ora, uma *Weltanschauungen* não é a realidade, mas uma visão que determinados seres humanos têm da realidade. Por outro lado, se é o ser humano que interpreta a realidade, a primeira tarefa é a de entender a si mesmo, porque é o ser humano, e somente ele, que diz o que é real ou o que é a realidade. Em última análise, esse problema é sempre antropológico.

Como os seres humanos se caracterizam pela diversidade, não seria legítima, nem honesta, uma visão única de quem é esse tal ser humano. Se, por acaso houvesse um só modelo antropológico e, conseqüentemente, um só modelo educacional, seria muito fácil discutir o problema da educação. Mas um modelo de educação única só se justifica num modelo político único, sob um governo único, enfim, uma ditadura. Dessa maneira, uma leitura educacional minimamente comprometida com o ser humano supõe a aceitação da pluralidade.

Por outro lado, essa idéia de pluralidade dá a impressão de um “vale tudo” na educação, o que seria uma total ausência de posicionamento. Mas se todo posicionamento é, em última análise, ideológico, parcial, partidário, fica o problema de como se estabelecer um critério para a escolha de um modelo educacional.

Sócrates (470-399 a.C.) já havia enfrentado esse problema. Seguindo a linha de seu pensamento, o maior problema dos modelos educacionais está no risco de caírem numa dupla ignorância: a primeira não tem jeito, todos somos ignorantes porque nosso conhecimento é sempre limitado; mas a segunda é a mais grave, é o fato de não reconhecermos que somos ignorantes. Sua proposta “conhece-te a ti mesmo” é um caminho para libertar-se de uma das ignorâncias. Pelo menos sabemos que somos ignorantes! Uma investigação antropológica na base do “conhecer-se a si mesmo” permite a distinção entre “o que é” – isso nunca saberei – e “o que quero que isso seja”, único terreno dominado pelo saber humano. A tarefa da educação está sempre restrita ao segundo aspecto, isto é, na educação há sempre finalidades não científicas, as quais supõem uma concepção parcial do ser humano.

Mas então não existe verdade? Resposta: não no mundo humano. Não temos instrumentos para alcançar alguma verdade pela razão. Portanto, em cada opção que se faz por um modelo educacional deve-se nutrir uma certa dose de humildade intelectual, numa postura socrática de que “tudo o que sei é que nada sei” para evitar dogmatismos concludentes.

Podemos escolher, contudo, um modelo educativo em base à realidade do educando. Voltamos ao problema inicial. Como a concepção de realidade supõe uma seleção subjetiva que fazemos do mundo externo, uma escolha educacional supõe a visão que a comunidade educativa tem do mundo e como essa comunidade está preparada para enfrentar o mesmo mundo.

Há aqui nitidamente um risco de cairmos num círculo vicioso: de um lado, só a visão de mundo permite a escolha de um modelo educacional, mas, por outro lado, para se fazer uma escolha é preciso estar preparado pela educação prévia. Em outras palavras, como posso escolher um modelo educacional se preciso da educação para escolher um modelo? Estamos diante de uma incontestável limitação: somente podemos escolher um modelo num processo educacional, isto é, aprendemos a nadar, nadando! Todo o referencial educacional é uma dinâmica, que pode ser modificado ao longo do mesmo processo.

Mas a educação deve ser previamente programada, os programas de curso devem ser bem elaborados e cumpridos, o MEC, por exemplo, assim o exige. É claro que uma programação bem feita supõe profissionalismo, e não se pode fazer qualquer programa e depois ministrar qualquer aula. Um processo de aula, para tomar o exemplo clássico, pode também ser construído em base às demandas da conjuntura e em base às possibilidades dos alunos. Nesse exemplo, programa de curso deve ser revisto, ao menos, ano a ano.

Penso que a maioria dos professores já percebeu que a sua vocação não é tanto o conteúdo que ele transmite. Quando um aluno do nível médio é aprovado numa faculdade, a primeira coisa que faz é queimar suas apostilas de química, física, matemática, biologia, história... O que vai determinar a capacidade futura de um aluno é a sua desenvoltura metodológica; o conteúdo, ele desenvolve ou não. Sendo assim, podemos considerar que uma das características principais do trabalho de um educador é o de ajudar o mais possível a que cada um construa sua própria *Weltanschauungen*, daí a importância capital das técnicas de leitura, por exemplo. Um grande

desafio do educador hoje é o de “ensinar” a ler e a escrever, porque os alunos chegam à faculdade e não conseguem extrair de um texto seu conteúdo, e conseqüentemente, não conseguem expressar o que leram ou o que pensam.

O domínio da leitura é, certamente, um dos principais instrumentos para a construção da realidade que, como vimos, é projeção do ser humano no mundo. E, como toda constituição da realidade passa por uma mediação simbólica, o domínio da língua é o domínio do pensamento, e o domínio do pensamento, por sua vez, é o domínio da realidade. Ler um texto é também ler a realidade, segue daí que a leitura não somente é o ponto de partida da educação como também se constitui o ponto final ou teleológico da educação.

3. A realidade como meta da educação

Entre outras finalidades, a educação ajuda a pensar. Ora, para que o processo da educação possa ajudar as pessoas a pensar, é preciso encontrar um instrumento metodológico capaz de atingir as bases do pensamento. Para se atingir tais bases é preciso que elas sejam conhecidas. Por isso a filosofia sempre buscou investigar o pensamento.

Conforme já vimos, Kant foi quem melhor assumiu essa tarefa de investigar o conhecimento. Se concordarmos com ele que categoria é “um modo pelo qual se manifesta a atividade do conhecimento”, então temos de aceitar que o exercício de tais categorias é a “condição de possibilidade” do aprendizado. Para a educação, extraímos duas conseqüências dessas afirmações: primeira, se a realidade exige percepção, temos de aprender a “enxergar” o mundo. Segunda, se a realidade depende da nossa faculdade de julgar, para que se afirme ou se negue algo, é preciso que se tenha clareza lógica no pensamento. Assim, a meta da educação será a de propiciar ao educando o desenvolvimento da capacidade de alcançar e de construir a realidade.

3.1. Aprender a ler o real

Numa de suas obras mais famosas, *A República*, Platão inventa uma alegoria, cujo conteúdo será considerado um dos grandes referenciais de toda a filosofia. Trata-se do conhecido “Mito da Caverna”, contido no livro VII (514a ss.). O texto não será reproduzido aqui, nem resumidamente, para o caso de, se o leitor não o conhecer, sentir-se impelido a consultar a própria obra. Destacamos apenas alguns aspectos significativos.

Todos nós estamos, de alguma forma, presos numa caverna, porque não temos um total domínio do que seja essa tal realidade. Mas o pior é que temos medo de sair dela, primeiro porque a saída custa muito, e depois porque não sabemos o que encontraremos fora. O desconhecido nos assusta. E o trabalho da filosofia é o de desvelar ou *descobrir* o real.

Como só temos um referencial do mundo físico-sensível, qualquer consideração que extrapole esse limite nos parece fantasia. Por conta desse mesmo referencial limitado, adquirimos o hábito de considerar loucas ou débeis as pessoas que enxergam mais do que nós. E para compensar nossas fragilidades, ridicularizamos tais pessoas. Parafraseando a alegoria, podemos afirmar que quem tem a vista acostumada com a luz sente dificuldades em enxergar nas trevas; é por isso que quem nunca enxergou a plenitude da luz pensa que o outro é o cego, só porque não caminha bem na falta de luz.

Mas, do ponto de vista da educação, o que há de mais notável no *Mito da Caverna* é o fato de que a pessoa volta para a caverna. Essa volta é um problema não totalmente resolvido: por que ele volta? Penso que Platão tinha certa consciência de que as pessoas têm um desejo natural de partilhar gratuitamente suas conquistas com os amigos. Se a descoberta da verdade é uma conquista natural, essa gratuidade também é. Mesmo um educador que receba por seus serviços, partilha com certo desprendimento suas conquistas com os alunos.

Finalmente, essa alegoria nos mostra que muito do que pensamos ser realidade pode se tratar apenas de sombras do real. O

trabalho do pensamento humano é de um eterno descortinar o mundo e torná-lo cada vez mais compreensível. Se, na alegoria, o homem que sai da caverna vê, literalmente, o que os outros ainda não viram, no mundo humano, não apenas vemos coisas novas, mas aprendemos a reconhecer novas realidades a partir do que vemos.

Nossa percepção não depende apenas dos nossos órgãos sensoriais, mas depende também da nossa capacidade de interpretar o que percebemos. Por exemplo, tanto eu quanto um médico temos a mesma capacidade de enxergar uma radiografia do corpo humano. Porém, um médico “vê” ali alguma doença ou tumor que eu não percebo. Nesse exemplo, constatamos que o problema não está nos olhos, mas numa preparação anterior que o médico teve e eu não tive.

Um bom exemplo dessa questão é a visualização de uma representação gráfica qualquer. Observando, por exemplo, a representação de um cubo, pode-se perceber, não apenas traços, mas uma figura tridimensional.

Figura 1

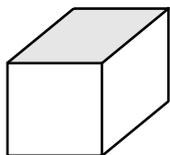


Figura 2

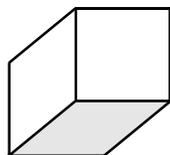


Figura 3

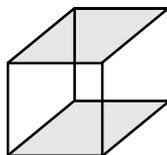
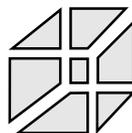


Figura 4



No caso da figura 1, percebemos um cubo visto de cima e, na 2, um outro cubo, visto de baixo. Mas, ao olharmos atentamente para a figura 3, poderemos notar, num momento, o cubo da figura 1 em primeiro plano, e, em outro momento, o primeiro plano do cubo da figura 2. Ainda a figura 3 pode ser percebida, como na figura 4, um conjunto de figuras geométricas justapostas (2 triângulos, 4 trapézios e 1 retângulo). Enfim, posso reconhecer ou enxergar *objetivamente* mais de uma coisa, e todas são “verdadeiras”, todas são reais!

Se for mesmo possível a alguém aprender a enxergar objetivamente realidades novas, então, a tarefa educativa deve justamente preocupar-se em ajudar o educando a desenvolver essa capacidade. Por isso a transmissão de conteúdo segue lugar à desenvoltura da inteligência. Não quero dizer com isso que apenas têm importância as disciplinas metodológicas, desprezando-se as matérias de conteúdo, mas quero afirmar que os conteúdos, em si, de nada servem se não forem alcançados pelo próprio educando. E mais, sem uma propedêutica metodológica, é inútil qualquer tipo de aprendizado informativo.

Diante desse quadro, um educador deve estar sempre atento a outros horizontes da tarefa educativa. Por exemplo, o teatro, a dança, o exercício das artes (música, pintura etc.) são decisivos para uma ampliação do plano de expressão, em praticamente todas as profissões. Do mesmo modo, as técnicas de um raciocínio lógico – da velha lógica Aristotélica – ajudam a evitar erros elementares do pensamento, que normalmente não são percebidos por uma pessoa desinformada. Embora sejam muitos os exemplos, esses dois particularmente costumam ser excluídos dos programas de curso normais, e revelam que aspectos básicos da educação são deixados de lado.

Da mesma forma devemos considerar como fundamental o exercício da leitura, do ponto de vista do maior rigor semântico. Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo. Por isso, no mundo simbólico em que vivemos, a apreensão da leitura é condição para qualquer tarefa educativa. Por exemplo, uma afirmação do tipo “o carro tem rodas” ou “o carro sofreu um acidente”, na primeira frase o termo “carro” tem mais extensão, é mais geral (“todo carro tem rodas”), que na segunda frase (“aquele carro...”). Por isso, mesmas palavras podem ter o mesmo sentido do ponto de vista qualitativo, mas podem ter diferenças quantitativas, e tais diferenças podem mudar o sentido de um texto. Portanto, uma das maiores tarefas de todo educador é a de aprender a ler – admitindo que ainda não sabemos ler – para ajudar o educando a aprender a ler pela própria autonomia.

3.2. *Aprender a construir uma realidade*

Ler um texto e “ler o mundo”, enquanto busca de um sentido para as mudanças, são condições para se descobrir o que chamamos de realidade. Segue-se daí que essa leitura é também a condição para que possamos nos inserir e intervir na dinâmica que é o nosso mundo. A esse ato de intervir, costumamos denominar “construção de uma nova realidade”. Entramos, finalmente, no delicado terreno da ética. A expressão “construir um mundo” ou “construir uma nova realidade” supõe que a anterior não esteja boa. E não está mesmo! É inevitável que, ao se aprender a ler o mundo, aprendamos também a detectar suas lacunas.

A construção de uma ética autônoma, independente das interpretações religiosas, teve um marco decisivo a partir de Sócrates. Radicalmente confiante na razão, Sócrates está convencido de que o conhecimento do bem é a condição necessária para que as pessoas ajam com retidão e alcancem a felicidade. Para ele, conhecimento e virtude moral se identificam. Justiça é ato original da consciência humana; pecado é erro. Nessa linha, a virtude pode ser ensinada e compreendida racionalmente. Com isso, ele restitui à moral seu direito e autonomia.

Mesmo que hoje consideremos Sócrates confiante demais na razão, não se pode negar que muitos dos equívocos éticos acontecem por falta de um raciocínio mais claro. Por exemplo, muitas pessoas crêem poder defender posições políticas ou ideológicas (como legalização do aborto, pena de morte, eutanásia etc.) apenas porque conhecem um ou dois casos particulares. Basta uma breve análise lógica das leis do pensamento, para se perceber que não se pode tirar conclusões gerais com base em poucos casos particulares. Muitas injustiças são cometidas por falta de clareza nas idéias.

Para que possamos estabelecer critérios claros para nossa ação moral necessitamos de referenciais ou paradigmas que nos permitam julgar se uma determinada ação é boa ou não. Outro grande pensador grego, Aristóteles, chamava de “bem” a todo fim ou

finalidade de uma ação (*Ética a Nicômaco*, 1094a 5), sendo que o mais alto bem que se pode alcançar por uma ação é a “felicidade”. Nisso, afirma, “estão de acordo tanto o vulgo quanto os homens de cultura superior”, embora, para os vulgos, seja confundida com riqueza, honra ou prazer (1095a 20). Por isso, a felicidade deve ser buscada como um absoluto, um incondicionado; e absoluto não se limita a um ser humano só, visto que “todos nasceram para a cidadania” (1097b 10). Assim, uma condição da felicidade é a vida política, cujo objetivo é o de “fazer com que os cidadãos sejam bons e capazes de nobres ações” (1099b 30).

Embora essas considerações pareçam vagas, Aristóteles está preocupado em ir ao centro do problema: felicidade somente pode ser considerada na sua plenitude, se for partilhada e distribuída na comunidade em que vivem os seres humanos, isto é, na *polis*. Por isso, a maior virtude ética, na busca da felicidade, é a *justiça*. Aristóteles chama de ação justa aquela que “visa ao bem do próximo” (1130a 5). Justiça, portanto, é uma espécie de “distribuição”, respeitando as proporcionalidades, méritos e possibilidades de cada cidadão na *polis* (1131a 25).

O mérito desses pensadores reside no fato de que desenvolveram referenciais ou paradigmas, que hoje chamamos de “valores”, através dos quais avaliamos nossas ações. Em outras palavras, o bom uso da razão é capaz de colher as experiências do convívio humano e propor valores referenciais de conduta. Por isso, as injustiças somente são cometidas por quem não pensa ou não quer pensar.

Como valores não “são”, não existem, apenas valem, não podemos chamá-los de “reais”. Mas, enquanto referenciais, são instrumentos decisivos para uma proposta de mudança da realidade. Nossas sociedades reais possuem problemas porque nossas hierarquias de valores estão confusas. Geralmente, a fonte das injustiças reside no fato de que valorizamos mais aspectos econômicos que a própria sobrevivência de um povo, isto é, invertemos nossos critérios de julgamento da realidade.

Inúmeros são os exemplos da falta do uso da razão, ou da

falta de bom senso. Desvios de verbas, destruições ecológicas, jogadas políticas, são todas ações que trazem um bem momentâneo para quem se corrompe, mas passageiro, porque promove, cedo ou tarde, a própria destruição. Nessa linha, por exemplo, quando os EUA se negam a participar das convenções internacionais pela preservação do meio ambiente, não pensam ou pensam mal, porque seu lucro é suicida e homicida. Todo injusto destrói, no mínimo, seus filhos ou netos. Muita gente inteligente pensa mal a realidade. E um dos papéis da filosofia é fazer pensar aos cientistas, aos políticos, aos empresários, aos trabalhadores, gente cujo pensamento constrói ou destrói a realidade.

Outro mérito comum a filósofos como Platão, Aristóteles, Descartes, Kant e Hegel, é que eles não necessitam de apoios religiosos, científicos, econômicos, estéticos ou culturais, de um modo geral, para discutirem valores éticos. O pensamento humano é capaz de, por si só, encontrar ou criar valores como justiça, verdade, direitos, deveres e o bem de todos.

Embora a ética deva manter sua autonomia, é inegável que as demais formas culturais também contribuam para um maior desenvolvimento ético. A ciência oferece fundamentos materiais, esclarecendo, por exemplo, os riscos de uma conduta auto-destrutiva; a estética demonstra sua proximidade com a ética, e assim por diante. Nesse sentido, a religião teve sempre um papel inegável na construção de referenciais éticos. Por isso cabe uma última consideração sobre a religião e sobre a “realidade” das suas propostas.

4. A religião como uma realidade ética

O ser humano possui uma característica peculiar de estar constantemente em busca do sentido da vida, da auto-realização, da felicidade. Comumente essa busca adquire uma característica de crença na sobrenaturalidade, isto é, fundamenta-se na existência de Entes Sobrenaturais (ELIADE, 1972, p. 11ss.) e o seu fim coincide

com o desejo de eternidade. Nesse caso, podemos afirmar que todo problema da existência humana identifica-se com o “problema da salvação” (RAHNER, 1989, p. 55). Esse problema tornou-se um fato significativo para a humanidade e, por isso mesmo, é considerado um “problema filosófico”.

Refletir a religião é o mesmo que investigar o ser humano, porque ela é um reflexo da própria humanidade. Se a religião está intimamente vinculada ao modo humano de ler a realidade, mesmo que transcenda o próprio ser humano, toda questão humana se torna uma questão religiosa. E é a filosofia que produz a conexão entre religião e razão, como um conhecimento do ser humano, que não é possível sem um conhecimento do problema religioso.

Dentro dessa perspectiva, a maior “realidade” que a religião descreve e aprofunda é a própria realidade do ser humano, aspecto que muitas vezes ficou esquecido por conta dos graves erros que as religiões históricas cometeram. A vida e a conduta das pessoas revelam o quão contraditória é a existência humana. E a religião nos mostra um ser humano duplo, que cai e que se eleva. Em outras palavras, a religião revela e aprofunda a contradição que é o ser humano; mostra o mistério que somos.

A religião, assim como a ciência, tornou-se uma parte significativa de todo um conjunto de sabedoria da raça humana. Mas esse cabedal não é necessariamente legitimado só pelo seu processo histórico, mas porque a religião faz do ser humano um “descobridor de si mesmo”. A fonte pela qual se estabelece o desenvolvimento religioso está na descoberta do homem através do *pecado*, sem o qual a busca do autoconhecimento seria impossível. Como inveja e violência, falsidade e dolo, cobiça pelo poder e gula, fraude e ruína, volúpia e tirania são características da pluralidade social, o ser humano descobre-se não somente na sua condição social, mas na necessidade de superar todo o individualismo. Assim, o autoconhecimento religioso é sempre social-comunitário.

Mesmo que a ética ofereça um importante referencial na tentativa humana de produzir a realidade, constatamos que ela é insuficiente para alcançar o objetivo maior da vida humana, que é o

de tornar o mundo mais perfeito. Por isso, a religião precisa dar um passo mais além da ética.

Esse “ir além” não é uma abstração; ao contrário, a ética é sempre genérica, pois se limita a elucidar apenas os direitos e obrigações do ser humano, mas ela mesma não nos pode dizer nada que se aplique às situações específicas. A Religião, por sua vez, tem a capacidade de superar a ética, porque consegue ultrapassar a noção vaga de humanidade, ao propor outros conceitos como o de *solidariedade*. A experiência do sofrimento de uma pessoa próxima desperta em mim uma experiência religiosa, que consiste na sensibilidade pelo sofrimento de um *tu*, de uma pessoa concreta diante de mim, e não de uma mera instância de humanidade.

A reflexão religiosa tem o grande mérito de nos ensinar a ver o outro como um *próximo*², conceito bíblico que substitui o conceito ético do *outro*. Na proposta ética, o importante é não infringir os direitos do outro. Na proposta religiosa nos sentimos gratuitamente solidários com o sofrimento do próximo. Enquanto a ética mantém sua passividade em relação aos direitos e deveres de cada um, a religião dá um passo adiante ao propor a partilha do excedente e a ajuda ao necessitado.

Assim, enquanto a ética limita-se a bases lógicas, a religião fundamenta-se na correlação do próximo com Deus. Perceber os outros a partir de um pressuposto que há um Deus, é concebê-los como próximos. Há uma mudança significativa na leitura da realidade. É uma leitura mais exigente, porque o fato de se reconhecer uma pessoa como irmão, implica um compromisso maior por essa pessoa. Portanto, se a leitura da realidade através da religião é mais exigente, a proposta de construção da realidade também o será.

Não se pode, então, prescindir de um estudo da dimensão religiosa em qualquer tipo de processo educativo. Educar é potencializar o ser humano, que é também religioso. Dessa forma, a religião é uma das questões fundamentais, da qual a educação não pode prescindir.

À guisa de conclusão

Se o objetivo desse artigo era o de reconsiderar o conceito de realidade, tão comumente usado pelas ciências da educação, esse objetivo culminou num aumento considerável de problemas. Trata-se aqui de um esforço para tornar consciente o quão problemático é o significado dos termos que usamos frequentemente.

Mas não se trata de um mero exercício de se discutir o significado teórico de uma palavra. No mundo humano, há uma relação direta entre um significado e uma ação que tende para esse mesmo significado. Por exemplo, se entendo por realidade apenas as coisas que toco ou que me trazem algum bem material, então terei de desconsiderar o sonho de uma criança. Por conseguinte, quando eu me referir a “partir da realidade da criança” estarei dando apenas o sentido de se ela é pobre, ou se tem fome. E o trabalho consistiria apenas em educar para resolver esse problema.

O modo como enxergamos o mundo corresponde ao modo pelo qual agimos para o mundo. E essa é a contribuição mais “prática” da filosofia: reconsiderar nossas leituras do mundo e buscar a máxima clareza acerca das interpretações que fazemos dessas leituras.

Outra grande descoberta da filosofia é que, mesmo admitindo a existência de um único mundo físico, externo a nós, não há uma “realidade” independente dos seres humanos, porque realidade é precisamente o modo pelo qual lidamos com esse mundo. Realidade, portanto, não é algo estático para ser observado passivamente, é algo a ser conquistado.

Notas

¹ Trata-se de uma possível tradução do termo *logos* que quer dizer “palavra”, significado, razão etc., e quer dizer também “recolher”.

² A expressão “próximo” (*Mitmensch*), na tradição judaico-cristã, tem um significado bem determinado. O meu “próximo” é o meu irmão, já que somos todos filhos de Deus; e, portanto, o “outro”, a quem devo amar. Trata-se de um alargamento do conceito de amor: “Amarás teu próximo como a ti mesmo” (Lv 19,18).

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

CASSIRER, Ernst. *Antropologia Filosófica-Ensaio sobre o Homem*: Introdução a uma Filosofia da Cultura Humana. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

_____. *Filosofía de las Formas Simbólicas: I – El Lenguaje; II – El Pensamiento Mítico. III – Fenomenología del Reconocimiento*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

_____. *Kant, Vida y Doctrina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1968.

_____. *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CHALMERS, Alan F. *O que é Ciência afinal?* Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FULAT, O. *Filosofias da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

HEIDEGGER, M. *El Ser y el Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.

KANT, E. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

RAHNER, Karl. *Curso fundamental da fé: introdução ao conceito de cristianismo*. São Paulo: Paulinas, 1989.

A Cibercultura: uma introdução

Marcelo Andrade

Licenciado em Filosofia
pela Universidade São Francisco/São Paulo
Mestrando em filosofia pela PUC-SP

Estamos imersos numa cultura cibernética. A interconexão global dos computadores é o nosso novo meio de comunicação¹. E a virada rumo ao espaço cibernético se deu na automação da produção industrial. No entanto, mais fundamental ainda foi a perda progressiva do caráter industrial da informática e sua fusão com as telecomunicações: a televisão, cinema etc., pois, daí por diante o aparecimento das tecnologias digitais (p. ex.: CD-ROM), a conexão à inter-rede e o desenvolvimento tecno-econômico começam a traçar a infra-estrutura do espaço cibernético.

É possível destacar seis elementos constitutivos dessa infra-estrutura: os *processadores*, a *memória*, a *transmissão*, as *interfaces*, a *programação* e os *programas*.

Os órgãos de tratamento de informação ou ‘processadores’, que hoje se encontram em chips, efetuam cálculos aritméticos e lógicos sobre os dados. Eles executam em grande velocidade e de forma extremamente repetitiva um pequeno número de operações muito simples sobre informações codificadas digitalmente (...) Os suportes de gravação e leitura automáticas de informações são geralmente chamados de ‘memória’. A informação digital pode ser armazenada

em cartões perfurados, fitas magnéticas, discos óticos, circuitos eletrônicos, cartões chips, suportes biológicos etc (...) A ‘transmissão’ de informações digitais pode ser feita por todas as vias de comunicação imagináveis (...) suportes (discos, disquetes etc.) conexão direta, ou seja, em rede ou on-line (...) pode usar a rede telefônica modulada (...) as ‘interfaces’ são os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário (...) O ciberespaço não compreende apenas materiais, informações e seres humanos, é também constituído e povoado por seres estranhos, meio textos, meio máquinas, meio atores, meio cenários: os ‘programas’. Um programa, ou software, é uma lista bastante organizada de instruções codificadas, destinadas a fazer com que um ou mais processadores executam uma tarefa. Através dos circuitos que comandam, os programas interpretam dados, agem sobre informações, transformam outros programas, fazem funcionar computadores e redes, acionam máquinas físicas, reproduzem-se etc. Os programas são escritos com o auxílio de linguagens de ‘programação’, códigos especializados para escrever instruções para processadores de computadores (...) Os programas aplicativos permitem ao computador prestar serviços específicos a seus usuários (...) estando cada vez mais abertos à personalização evolutiva das funções, sem que os usuários sejam obrigados a aprender a programar².

Estabelecida a infra-estrutura, tende-se não só à efetivação de espaços virtuais de trabalho, como à efetivação de comunicação interativa e de imagens tridimensionais interativas. Mas o que propriamente vem a ser “cibernética”?

É possível encontrar duas grandes definições de cibernética: a de André Ampère, que entende por cibernética a “ciência que se ocupa dos modos de governo”, ou a “ciência noológica”; e a definição de Norbert Weiner que chama cibernética a “ciência que estuda os sistemas de controle e autocontrole tanto dos organismos

como das máquinas”³. A cibernética é composta por inúmeros estudos físicos, matemáticos, lógicos, neurofisiológicos etc., mas nós a tomamos seguindo Wiener e a compreendemos como uma teoria comunicacional-probabilística que tem como propósito “desenvolver uma linguagem e técnicas que nos capacitem ao controle e à comunicação em sua potencialidade”⁴. A informação, enquanto linguagem, é o seu conteúdo.

Mas o que caracteriza a informação como tal? A virtualidade.

Podemos destacar três sentidos da palavra *virtual*: um sentido técnico, um sentido corrente e um sentido filosófico. Filosoficamente, virtual é o que existe em potência e não ainda em ato. Em sentido corrente, virtual é sinônimo de irrealidade. Daí a necessidade de esclarecimentos: na filosofia, virtual não é oposto à real, mas oposto à atualidade (categoria de potência e ato aristotélica); no uso corrente o virtual é oposto à realidade, pois real, nesse nível de compreensão, pressupõe sempre uma efetividade material. Por isso, a confusão na hora de definir o virtual. Porém, esclarecido em termo filosófico, o virtual é real.

É virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular⁵.

O virtual é real, apesar de não podermos fixá-lo no tempo e no espaço. Ele existe, apesar de não estar presente.

A realidade virtual especifica um tipo de simulação interativa que possui efeito de imersão sensorial do “explorador” através de *datagloves*⁶, que permitem a manipulação de objetos virtuais. É possível, assim, a ilusão de uma realidade na qual ele estaria imerso. No entanto, a virtualidade depende de um fundamento técnico. Tal fundamento é o *digital*, isto é, a tradução de informações em números⁷. A digitalização permite processamento automático, eficácia, rapidez e precisão no tratamento de informações. Não se trata de desmaterialização em sentido próprio, mas a codificação

digital ocupa menos espaço e possui menos volume. Ela não é imaterial em sentido próprio, nem irreal; é virtual. O computador opera a virtualização da informação através de suportes (CD-ROM, que começam a ser substituídos pelos DVD⁸), chamados de hipertextos. Eles são compostos por elementos de informação e links (referência) que permitem a “navegação”. O navegador não só percorre a rede, mas participa da estruturação de um texto. É o que ocorre na WWW⁹. O criador é ao mesmo tempo leitor. Aquele que navega um percurso contribui para a redação do hipertexto, ao mesmo tempo em que o lê. Essa participação ativa é a chamada “interatividade”, isto é, uma nova forma de comunicação por *telepresença*.

O espaço cibernético ou ciberespaço é a virtualização da comunicação, tendo como exemplo conhecido a Web. Se Pierre Lévy define ciberespaço como “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”¹⁰, outros, no entanto, o definem como “terra do saber” e como “nova fronteira”¹¹.

Se a informação pública está no ciberespaço, ela está virtualmente à minha disposição. Eu me incluo numa comunidade de compartilhamento telememorial. Mas podemos enumerar pelo menos quatro outras importantes funções além desse acesso à distância aos recursos do computador: a *transferência de dados*, que consiste em copiar de uma memória digital para outra; a *troca de mensagens*, que já é a mais usada e conhecida como “correio eletrônico” ou “e-mail”; as *conferências eletrônicas*, que permitem uma comunicação direta com diversos grupos de pessoas ao mesmo tempo; o *groupware*, sistemas de indexação onde são gravadas as conferências eletrônicas como memórias de grupo. Trata-se da construção cooperativa de um “lugar” virtual.

Outra característica importante é a praticidade das operações. Qualquer pessoa pode utilizar as funções de correio etc., sem prévio conhecimento. Basta clicar alguns botões! Em todo caso, ela dispõe de *gophers*, programas que fornecem um mapa inteligente que a “leva” ao lugar desejado.

A estrutura técnica do espaço cibernético, portanto, sustenta e dá condições materiais para a efetivação de um novo modo de compreensão cultural.

A essência da Cultura Cibernética

A essência da cultura cibernética consiste em sua capacidade de se tornar universal sem ser, no entanto, totalizável. Trata-se do universal sem totalidade. O universal da cibercultura é sistema de sistemas, chamado ironicamente por Lévy de sistema de desordem ou, em linguagem técnica, “universal sem totalidade”¹². O desenvolvimento digital é universalizante e integrante. Sua mensagem é a universalidade. A interconexão da Internet emerge como o novo universal. No entanto, cabe aqui uma importante observação: afirmar que a cibercultura é universal não significa dizer que é global. Global engendra a idéia de algo que está em toda parte; mas o universal da cibercultura é a idéia iluminista do *direito* dos seres humanos de participação nesse espaço de ligação. Isto porque o novo universal depende da idéia de humanidade. A sua impossibilidade de totalização é a impossibilidade de fechamento semântico. Por isso, quanto mais universal (extenso) menos totalizável. É a pura diversidade e multiplicidade de tradições conectadas em rede. Toda proposta de fechamento revela-se como opressora e abusiva. Não nos cabe falar de um sentido da história, quando uma multiplicidade de “proposições” pede a mesma legitimação. É o esfacelamento daquilo que Lyotard chamou de meta-narrativas¹³; esfacelamento da totalização.

A multiplicidade e o entrelaçamento radical das épocas, dos pontos de vista e das legitimidades, traço distintivo do pós-moderno, encontram-se nitidamente acentuados e encorajados na cibercultura¹⁴.

Entretanto, os pós-modernos confundiram universal com totalização. A essência da cibercultura é a pluralidade de discursos (e sentidos) presentes virtualmente, sem se fechar numa totalidade de identidade. A cultura cibernética possibilita, através do ciberespaço, uma relação específica entre as pessoas. Segundo Lévy, três princípios orientam o crescimento do espaço cibernético: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva¹⁵. A *interconexão* é essencial para a cibercultura, pois toda ela está orientada numa determinada forma de *relação*. É conexão *versus* isolamento, é movimento radical do eu cartesiano isolado em direção à comunicação universal. Tudo, absolutamente tudo, precisa possuir um endereço na Internet. A interconexão é a tendência mais radical de nossa época, que ainda está no início de seu desenvolvimento. Assim, apoiadas na interconexão, se desenvolvem as *comunidades virtuais*.

Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais¹⁶.

Trata-se de um fenômeno de comunicação coletiva, de um novo tipo de laço social. A comunidade virtual tem o ideal do coletivo inteligente, cuja eficácia seria maior que coletivos “gerenciados”. A *inteligência coletiva* seria o modo pleno de realização da humanidade cibernética. Ora, se o modo de realização da humanidade na cultura cibernética é a inteligência coletiva, isto significa uma nova compreensão do que é o homem. Mas a pergunta recebe uma especificação: “o que é o homem cibernético?”

O homem experimenta hoje uma profunda transformação de seu meio, de seu *habitat*. A mais radical transformação se dirige à construção de colônias humanas no espaço e em outros planetas. Mas a relação com o corpo, com a reprodução, com a própria morte, sofre também grandes transformações devido ao avanço da biologia.

A manipulação genética, as próteses cognitivas digitais, os simbióticos microscópicos, são outros aspectos dessa transformação radical. Mas mesmo assim, nesse mar de mudanças, surge uma velha e básica pergunta: o que é o homem? Na realidade, estamos a refazer as perguntas básicas e profundas que sempre nos acompanharam. Talvez, a mais importante dessas perguntas seja a pergunta pela ética. No entanto, já Kant dizia que toda filosofia se resume em quatro perguntas: Que devo fazer? Que posso conhecer? Que posso esperar? Que é o homem? E, no fim, as três primeiras se resumem na última: que é o homem? Na cibercultura perguntar o que é o homem é perguntar o que é a inteligência coletiva. Estamos em meio à antropologia. Mas a pergunta que emerge com a cibercultura é: o que define um espaço antropológico?

A cibercultura identifica quatro espaços antropológicos, que se estendem à humanidade e se constituem por múltiplos espaços interdependentes. Porém, cada espaço possui sua forma específica de conhecimento. De modo geral, podemos dizer que o que define o espaço antropológico é o “mundo de significação”, isto significa que não habitamos tão-somente espaços físicos, mas também espaços afetivos, sociais, históricos. Por isso, a característica desses espaços antropológicos é serem estruturantes. Eles são planos de existência irreversíveis, que ao ganhar consistência se “eternizam”. Lévy os define como “o espaço da Terra, do Território, das Mercadorias e do Saber”¹⁷.

A Terra foi o primeiro espaço em que se desenvolveu a humanidade. Mas não se trata de defini-la como um planeta ou uma biosfera; ela é um cosmos de relação. É onde o homem se sustenta e se interpreta. Ele a elabora por meio de linguagem, ferramentas e construções sociais. É um mundo de significações.

O Território é o mundo da civilização e de suas grandes construções. Aqui surgem os costumes, os campos ceifados, as cidades, as fronteiras etc., mas, principalmente, surge o domínio sobre a Terra. Com a criação da moeda e do alfabeto, temos uma circulação contínua do valor do dinheiro. É o espaço das Mercadorias.

No espaço das Mercadorias temos um movimento contínuo que vai das trocas e da utilização da moeda aos cheques, finanças e pagamentos a prazo. É abalada a fronteira do Território. Surge um mundo de ascendência mercantil: o mundo do capitalismo. A partir daí, é ele que organiza e sujeita os espaços anteriores segundo seu próprio objetivo. Mas essa desterritorialização econômica se abre para outro espaço, o espaço do Saber.

Atualmente o espaço do Saber ainda está submetido às normas capitalistas, isto é, à competitividade e ao capital. Mas sempre esteve subordinado por outros espaços: na Terra era absorvido pelos mitos e mundos cerrados; no Território foi subordinado à burocrática gestão dos Estados. Apesar disso, ele os ultrapassou, englobando-os.

Para falarmos do espaço do Saber devemos entender como esse “saber” é definido. Pois bem, Lévy o entende como *savoir-vivre*¹⁸, isto é, um saber co-extensivo à vida. O espaço do Saber se associa à Terra, mas a uma Terra não mais fechada e centrada em si. É um espaço cosmopolita de relações, onde o pensamento vai além de discursos racionais. Por certo esse espaço ainda não adquiriu autonomia, mas existe. É um novo plano de existência para a humanidade.

Convém notar que cada espaço desenvolve uma semiótica. A semiótica da Terra é caracterizada pela *presença*. O signo é um atributo que difunde uma qualidade. Aqui, as coisas nos falam. Com o Território surgem os *ideogramas*. A fala é fixada num suporte e os signos apenas representam coisas. Entre os signos e as coisas há um suporte, seja ele o Estado, os escribas etc. A coisa é separada do signo para ser rearticulada pela convenção. Basta o nome de algo para o percebermos. O signo tem função designativa. No espaço das Mercadorias, não só a fala está separada da vida, mas o signo é *desterritorializado*. Ele não aponta para o objeto. O real mesmo é signo em si. Por isso, Derrida pode desconstruí-lo e Baudrillard simulá-lo. Desconstruir é retirar do signo o caráter absoluto e transcendente dado pelo Território; simular é construir por ilusão. O espaço do Saber traz consigo a realidade virtual. Não forja signos,

“mas dispositivos de comunicação pós-mídia”¹⁹. Aqui as semióticas são mutantes. O logocentrismo ocidental, que Lévy caracteriza como espaço do Território, se esfacela²⁰. A semiótica do Saber é errante, sem fechamento. A nova maneira de conferir sentido vai se transformar em nova maneira de *produção ontológica*.

Também as chamadas figuras de espaço e de tempo são reavaliadas. No espaço da Terra a compreensão é sempre cíclica. Temos o retorno cósmico, o eterno retorno. No espaço do Território, temos outra qualidade de tempo. O tempo agora é linear e parte da fundação da cidade. No espaço das Mercadorias, as estratégias comerciais instalam redes. Surge a interdependência capitalista. O tempo é simultâneo e paralelo. É o tempo do emprego do tempo. No espaço do Saber o tempo é interior. Surgem espaços de significações subjetivas, assustes de ritmos vivos, situações assíncronas. Trata-se da possibilidade de compor temporalidades de subjetividade coletiva, sem referência ao espaço exterior. É o intelectual coletivo que simplesmente transforma tempo em espaço (de signos).

Mudança radical em nossos instrumentos de orientação também ocorrem. O instrumento de navegação do espaço da Terra é a bússola, que se orienta em relação ao campo magnético da Terra. O principal instrumento de conhecimento é o relato, e sua estrutura é o algoritmo: “descrição de uma seqüência de ações em certa ordem, que fazem passar de uma situação inicial para uma de chegada”²¹. No Território temos o sistema de projeção que abarca todo o espaço. A navegação se orienta por latitude e mapas. Na Mercadoria, tudo flui incessantemente, dificultando a fixação de pontos como no Território. O instrumento de navegação aqui é o das estatísticas e probabilidades. São os índices, taxas, porcentagens etc. por fim, no espaço do Saber os instrumentos de orientação deixam de visar um espaço durável. O instrumento de navegação é o cinemapa, organização topológica que exprime variedades de relações. O cinemapa surge da interação do intelectual coletivo.

A inteligência coletiva implica uma revisão do conteúdo conceptual de todos os campos de ação e criação humana. A nova

compreensão de homem implica uma nova compreensão de tecnologia, economia, política, ética, religião, filosofia, arte etc. Se a partir da revolução antropológica da modernidade toda teologia e ontologia, assim como a epistemologia, se transformaram numa antropologia, – e apesar da crise metafísica e da crise de todo paradigma teológico, ainda persiste na civilização ocidental o postulado metafísico da cognoscibilidade de todas as coisas –, agora, com o surgimento da inteligência coletiva, o giro não é mais da teologia (sentido aristotélico e cristão) para a antropologia, mas da teologia para a tecnologia. O novo postulado é o de que as coisas são manipuláveis. O que significa que estamos passando do mundo metafísico para o mundo virtual. Lévy chega a desenvolver uma comparação da filosofia medieval com sua ciberfilosofia, para mostrar o alcance da revolução da inteligência coletiva²². Assim, é possível esboçar algumas implicações com o surgimento da humanidade cibernética.

A primeira e a mais importante é a de como seria a ética da inteligência coletiva. Lévy quer basear a ética no conceito de hospitalidade para assim garantir a sustentação social cibernética. A inteligência coletiva se revela como um fim em si mesma, e a “justiça” é a capacidade de manter eficazmente as comunidades e ainda garantir o aumento de potência. Justo é aquele que contribui para a produção e a manutenção da comunidade cibernética. Na economia, a inteligência coletiva a redefine como um liberalismo ampliado.

Segundo esse liberalismo ampliado, cada um seria produtor (e solicitador) individual de qualidades humanas em grande variedade de ‘mercados’ ou contextos, sem que ninguém jamais pudesse se apropriar dos ‘meios de produção’ dos quais os outros seriam privados²³.

O capital do futuro será o homem total, e as profissões se definirão como tratamentos de informação e gerenciamento. A tecnologia transforma a seleção natural em seleção artificial pela

engenharia genética. A matéria é matéria inteligente, pois elimina a velha química e se abre à perspectiva de fabricação atômica e macromolecular. Já na arte, há a fusão com o ciberespaço. Temos o nascimento da arte virtual, que se caracteriza pela possível co-produção na produção do sentido. O grande artista do século XXI será o engenheiro cibernético. O gênero da cibercultura é a *performance*. A arquitetura apresentará uma constante des-territorialização. Os engenheiros cibernéticos produzirão ambientes de pensamento, de percepção, ação e comunicação que estruturarão as evoluções sociais.

Portanto, a inteligência coletiva é uma inteligência distribuída por toda parte, valorizada pelo seu *savoir-faire*, baseada nas comunicações digitais que possibilitam a coordenação e a mobilização em tempo real. A efetivação do globalmente inteligente traz consigo a tarefa de redefinir o que é o homem. Trata-se do projeto para um novo humanismo tecnossocial. É a passagem do *cogito* cartesiano ao *cogitamus* cibernético. A cibercultura redefine a morada humana e assume a legitimação de toda produção simbólica. É a passagem do “tribunal da Razão” kantiano ao “tribunal da Inteligência Coletiva” cibernético.

A Inteligência Coletiva como Transcendental da Cibercultura

Como havíamos dito, a inteligência coletiva passa a ser o novo transcendental na cibercultura, isto é, a “condição de possibilidade” de todo pensamento e de toda comunicação. Na *Crítica da Razão Pura* de Kant, a pergunta pelo transcendental ou pela condição de possibilidade do conhecimento levou à descoberta da estruturação do objeto pelo sujeito transcendental. Mas o sujeito transcendental era a-histórico. Na cibercultura, o sujeito transcendental é essencialmente histórico, o que significa que a estruturação da experiência é feita por uma coletividade e por ela legitimada. A constituição do sentido não é realizada por um sujeito isolado e separado da história, mas é explicável a partir de sua

pertença a um costume e tradição. Lévy aceita a tese hermenêutica de que o homem é histórico²⁴. Mas o que significa para o homem saber-se “dentro” de uma história? Significa que sua consciência é determinada por ela, e que sua historicidade é intransponível e, portanto, não há uma verdade absoluta “fora” da história. A inteligência coletiva pretende ser a negação de qualquer tentativa de absolutização de alguma tradição e, ao mesmo tempo, o sentido da história. Ela pretende ser o absoluto intotalizável. Trata-se de um coletivo misto que delimita qualquer tentativa de formulação ontológica, ética, religiosa etc., que venha a ser uma pretensão de legitimidade de uma tradição sobre a outra. Não se aceita mais um Universo, senão um Multiverso.

Mas essa nova “Torre de Babel” é tradição simultânea interconectada que aceita tão-somente a unidade do sentido de uma diversidade. Ela traz consigo a compreensão de que a humanidade é uma composição de múltiplas totalidades culturais.

A cibercultura encarna a forma horizontal, simultânea, puramente espacial, da transmissão. Só encadeia no tempo por acréscimo. Sua principal operação é a de conectar no espaço, de construir e de estender os rizomas do sentido (...) a pululação de suas comunidades, a ramificação entrelaçada de suas obras, como se toda a memória dos homens se desdobrasse no instante: um imenso ato de inteligência coletiva sincrônica, convergindo para o presente, clarão silencioso, divergente, explodindo como uma ramificação de neurônios²⁵.

A inteligência coletiva é a sustentação teórica do desenvolvimento da cibercultura e também uma nova compreensão do homem sobre si mesmo. Essa atividade multiforme de grupos humanos quer exorcizar qualquer estranheza frente ao desenvolvimento tecnológico (que é de uma velocidade espantosa!), apropriando-se coletivamente das alterações técnicas e do movimento tecnossocial acelerado. Sua tarefa, no campo social, é a

de coordenação descentralizada através da *sinergia* entre competências e da distribuição de centros de decisão. É através dela que a mutação técnica excludente é remediada, pois o homem cibernético, enquanto homem singular (se é possível falar assim na cibercultura), é extremamente modesto e suas capacidades cognitivas já não dão conta da velocidade transformadora da técnica. A inteligência coletiva é a carta de navegação em meio ao naufrágio das competências individuais. Trata-se de um segundo dilúvio. É o maremoto dos signos que também leva o homem à construção de sua arca, mas sem a esperança de um monte Ararat, e com a consciência de que sua arca não é única, mas apenas uma das muitas arcas. A inundação não tem fim. Compreendê-la e viver nela só é possível através da Inteligência Coletiva, que é, justamente, a condição de possibilidade de todo compreender e de todo viver.

O Pensamento na Era da Informática

Talvez, a mais significativa transformação no campo do saber e do conhecer esteja o chamado “conhecimento por simulação”. O conhecimento por simulação é específico de uma cultura informatizada. A informática é sua condição. Por isso, abordaremos a informática como “forma” característica do pensamento cibernético e da cibercultura, o que significa também que nos limitaremos a examinar as conseqüências da informatização do pensamento na dimensão filosófica. No entanto, é preciso compreender primeiro o conceito contemporâneo de pensamento levando em consideração a guinada lingüística, e a compreensão do que seja informática.

Cultura é “a morada que o homem refaz constantemente para tornar possível sua sobrevivência na terra”²⁶. Ela é, portanto, fruto da liberdade humana e mediadora de sua efetivação. A cultura é condição e fruto da liberdade. Sendo assim, o homem não é simplesmente *dado*, mas se experimenta a si mesmo como *tarefa*²⁷. Por isso, vida é sempre mais que vida, isto é, é modo específico de nos efetivarmos como homens. Conseqüentemente, homem é tarefa e obra.

O homem é enquanto dá sinais de si mesmo, enquanto tudo situa no espaço do sentido, num contexto de significação. O homem não somente é, mas interpreta seu ser, o que exprime na linguagem. Assim, o homem não só ultrapassa a imediatidade das situações e de seus instintos, mas vive num espaço aberto pela palavra²⁸.

No mundo e através do mundo construído pelo homem, ele se exprime. E pela palavra abre-se a ele o espaço da história. A guinada lingüística do pensamento²⁹ contemporâneo vai justamente contra a concepção meramente designativa da linguagem, isto é, não aceita a definição de linguagem como tão-somente “instrumento” de comunicação. Ela é mediação universal. E só existe filosofia lingüisticamente mediada. Donde se segue que para compreender o homem é preciso interpretar as obras históricas que o constituem efetivamente. Filosofia é compreensão do sentido. E o sentido se constitui dentro de uma comunidade humana, intersubjetivamente partilhado. Aliás, falar já é agir socialmente. Wittgenstein já disse que o uso das palavras se dá dentro de um jogo lingüístico determinado³⁰. A linguagem é a condição intrascendível de sentido. Aqui torna-se claro que é “a linguagem é a condição de possibilidade da ação histórica do homem enquanto espaço de desvelamento do sentido”³¹.

Essa reviravolta é caracterizada como reviravolta lingüístico-pragmática³², e significa um novo modo de compreensão da filosofia e do pensamento ou razão. Razão é sempre agir comunicativo, é sempre dialógica, é comunicacional³³. Assim também o é na era da informática.

Mas o que vem a ser informática? Embora o termo tenha sido proposto por Philippe Dreyfus, ele já se esboça em Norbert Weiner. Num primeiro momento, informática designa as ciências e as técnicas que têm por objeto a informação e a comunicação. A informação é compreendida em estrita relação com o domínio da engenharia das telecomunicações. Em sentido corrente, informação designa notícias veiculadas por meios de comunicação (televisão, rádio etc.). O sentido científico do termo que se tornou muito difundido entre os meios

acadêmicos é o de que informação constitui um estudo das comunicações e regulação dos problemas ocasionados pela própria comunicação. Mas ambos os sentidos reduzem a linguagem e a comunicação “a uma dimensão instrumental informativa, convertendo o homem em mero usuário dos dispositivos da informação”³⁴. Nosso século assiste ao alargamento da esfera de irradiação da tecnologia da informação, à sua planetarização e à constituição de rede integrada.

(...) miniaturização dos objetos técnicos, convertendo-os assim cada vez mais em dispositivos imperceptíveis incorporados pelo homem (...) A planetarização do sistema informativo é sobretudo o resultado da cobertura do mundo pelos satélites geoestacionários de telecomunicações (...) A informática torna-se uma complexa teia de dispositivos que cobre em permanência o nosso planeta e se apresenta como sistema reticular que se rege mais por uma lógica de conexão do que pela lógica referencial³⁵.

A informação consiste em “certo número de dados chamados com freqüência ‘dados primários’, que são transmitidos desde uma fonte emissora e uma estação receptora”³⁶.

Não se trata de transmissão de conhecimentos, senão de dados (...) estes são traduzidos em termos numéricos de modo que se possa medir com precisão a quantidade de informação transmitida³⁷.

Portanto, quando se fala em teoria da informação, fala-se em informática.

A informática parte da distinção entre sistema de signos e sistema de significação, isto é, parte da distinção entre o aspecto semântico e o aspecto sintático da informação³⁸. Tudo isto acarreta profundas conseqüências epistemológicas e metodológicas. Torna-se necessário um modelo pancrônico, isto é, a compreensão de que “todo sistema de significação contém um sistema de signos”³⁹. A

elaboração desse modelo cibernético consiste não na explicação do objeto, mas no seu controle e na sua operacionalidade.

A partir das considerações anteriores, descobrimos que o sentido da cultura cibernética e informática é um sentido tecnológico. Ora, antes de qualquer ação ou pensamento teórico o homem já possui uma pré-compreensão fenomenológica da realidade. Tem um relacionamento originário com o ser⁴⁰. Possui uma visão de mundo. Sendo assim, a pergunta pela realidade e pela verdade significa uma pergunta pelo nosso modo de relacionamento com a realidade. A conclusão a que podemos chegar depois do caminho percorrido é a de que nosso modo de relação com a realidade é tecnológico.

Não é necessário ser profeta para reconhecer que as modernas ciências que estão se instalando serão, em breve, determinadas e dirigidas pela nova ciência básica que se chama cibernética (...) Esta ciência corresponde à determinação do homem como ser ligado à práxis na sociedade. Pois ela é a teoria que permite o controle de todo planejamento possível e de toda organização do trabalho humano. A cibernética transforma a linguagem num meio de troca de mensagens⁴¹.

Uma Ontologia Cibernética

A Coletividade pensante anuncia também o fim da metafísica moderna. Com a impossibilidade de um sujeito único e o abandono da distinção sujeito-objeto, a inteligência coletiva substitui os princípios metafísicos e radicalmente se lança contra a idéia de um ser transcendente guiando nosso destino. Lévy enfatiza que o pensamento é sempre a realização de um coletivo. “Pensar é um dever coletivo no qual misturam-se homens e coisas”⁴². É a ecologia cognitiva. Mas a nova ontologia, que é ontologia finita dentro de um horizonte antropológico e, este, por sua vez, dentro de um horizonte cibernético, precisa de uma metodologia. Esta metodologia é a metodologia das interfaces.

Uma interface homem/máquina designa o conjunto de programas e aparelhos materiais que permitem a comunicação entre um sistema informático e seus usuários humanos⁴³.

Com as interfaces a análise essencialista e logicizante do computador, que se baseia na estabilidade dos autômatos digitais, cai por terra. Basta que seja conectada uma nova interface e se terá uma nova sociedade de microdispositivos.

O espaço cibernético transforma as funções cognitivas humanas: “memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial)”⁴⁴. A primeira transformação efetiva no saber é a impossibilidade de sua previsão. A aprendizagem se dá, em geral, como planejamento e definição antecedente do que se ensina. Na cibercultura a organização do saber não permite previsibilidade do conteúdo, já que o conhecimento é contínuo e se movimenta em fluxo não linear. Isto se deve ao que Roy Ascott chamou de “segundo dilúvio”⁴⁵.

É o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados, as águas tumultuosas e os turbilhões da comunicação, a cacofonia e o psitacismo ensurdecador das mídias, a guerra das imagens, as propagandas e as contra-propagandas, a confusão dos espíritos⁴⁶.

Trata-se do dilúvio das informações e do reconhecimento da diferença. O dilúvio informacional nos propõe duas perguntas: onde está Noé? O que guardar na arca?

No meio do caos, Noé construiu um pequeno mundo bem organizado. Face ao desencadeamento dos dados, protegeu uma seleção. Quando tudo vai por água abaixo, ele está preocupado em transmitir. Apesar do salve-se quem puder geral, recolhe pensando no futuro (...) a arca foi fechada. Ela simboliza a totalidade reconstituída.

Quando o universo está desenfreado, o microcosmo organizado reflete a ordem de um macrocosmo que está por vir. Mas o múltiplo não se deixa esquecer. O dilúvio informacional jamais cessará. A arca não repousará no topo do monte Ararat. O segundo dilúvio não terá fim. Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações (...) quando Noé, ou seja, cada um de nós, olha através da escotilha de sua arca, vê outras arcas, a perder de vista, no oceano agitado da comunicação digital. E cada uma dessas arcas contém uma seleção diferente. Cada uma quer preservar a diversidade. Cada uma quer transmitir (...) A arca do primeiro dilúvio era única, estanque, fechada, totalizante. As arcas do segundo dilúvio dançam entre si. Trocam sinais. Fecundam-se mutuamente. Abrigam pequenas totalidades, mas sem nenhuma pretensão ao universal. Apenas o dilúvio é universal. Mas ele é intotalizável⁴⁷.

No primeiro dilúvio Noé salvou aquilo que pôde reter em sua arca; o que sobrou foi exterminado. No segundo dilúvio, no mar dos signos, temos diversas arcas juntas; é uma biblioteca de Babel. Mas sem Ararat, isto é, sem terra firme! O segundo dilúvio traz consigo a inacessibilidade do Todo. Significa deixar de ver a imagem de uma grande arca e, em seu lugar, ver uma imagem de frota de arcas. Antes, um pequeno número de homens podia ter a pretensão de dominar o conjunto dos saberes (ideal da *Encyclopédie* do século XVIII). Agora, cada Noé constrói uma arca à sua maneira, isto é, com seus critérios. Mas a significação não poderá ser estável senão perpetuamente reconstruída. A partir de agora, mais do que nunca, navegar é preciso! Mas navegar no fluxo da World Wide Web, pois os modos de conhecimentos dependem dos suportes de informação e de técnicas de comunicação, como também o critério de avaliação do saber está voltado para a coordenação cooperativa virtual, onde as comunidades se reconhecem como coletivos inteligentes. Então, o que é conhecer? E qual é o objeto do conhecimento?

Começamos pela última questão. Os objetos privilegiados de conhecimento são as comunidades humanas comunicantes entre si (inteligência coletiva) e seus mundos (conexões, ambientes, signos); mundos em constantes metamorfoses.

Conhecer, na cibercultura, é redefinir as configurações e a identidade da inteligência coletiva. O saber é sempre imanente à inteligência coletiva. Mas imanência sem unidade! Trata-se da cosmopédia, “um novo tipo de organização dos saberes, repousando em grande parte nas possibilidades para a representação e gestão dos conhecimentos informáticos”⁷⁴⁸. Novamente é preciso lembrar que o saber não é unidade, mas retalhos que se aglomeram. Há uma nova relação entre sujeito e objeto e, portanto, uma nova relação com o conhecimento. Na cibercultura, *objeto* é a significação do intelectual coletivo, suas configurações dinâmicas que sempre recomeçam. O *sujeito*, da relação sujeito-objeto, é também a Inteligência Coletiva. Assim, podemos dizer, de modo bastante simples, que na cibercultura temos uma construção do ser pelo conhecer, portanto, uma implicação ontológica.

Na educação, com o uso das redes de comunicação e de suportes multimídia, a distinção entre ensino *presente* e ensino *a distância* será suprimida. Aliás, o ensino a distância irá se tornar o modelo e trará consigo uma mudança radical nos processos de aprendizagem. O que implica uma nova relação entre professor e aprendiz. Aqui também a inteligência coletiva norteia a direção do processo educativo, conduzindo-o à aprendizagem cooperativa. Os professores também aprendem junto com os estudantes através dos bancos de dados on-line e da World Wide Web. A função do professor não será a de difusor do conhecimento, mas a de incentivador da aprendizagem e do pensamento. Ele incitará à troca dos saberes. Sua função específica é a gestão e o acompanhamento das aprendizagens, e dar *anima* à inteligência coletiva. No mais, a tendência é a substituição dos professores por computadores e pela multimídia. Não se trata de utilizar os computadores como instrumentos, como vimos anteriormente, eles deixam de ser considerados ferramentas e são interpretados como operadores. A

tecnologia digital e as redes de comunicação interativa transformam a relação com o saber. Elas redefinem o seu alcance e questionam o funcionamento e a apropriação das instituições educacionais. O que não significa uma tentativa de utilizar-se da tecnologia a qualquer custo, característica que podemos observar em boa parte das instituições educacionais brasileiras, mas sim a tentativa de “acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e os papéis de professor e de aluno”⁴⁹.

A grande questão da cibercultura (...) é a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (escola, universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências⁵⁰.

Assim também o papel dos poderes públicos é redefinido. Eles “devem garantir a todos uma formação elementar de qualidade, permitir a todos acesso aberto e gratuito a midiatecas, a centros de orientação, de documentação e de autoformação, a pontos de entrada no ciberespaço, sem negligenciar a indispensável mediação humana do acesso ao conhecimento; regular e animar uma nova economia do conhecimento na qual cada indivíduo, cada grupo, cada organização seriam considerados como recursos de aprendizagem potenciais ao serviço de percursos de formação contínuos e personalizados”⁵¹. Ora, isso tudo se deve ao fato de que o esquema aprendizagem-profissão, – aprende-se uma profissão na juventude para exercê-la em toda vida –, revela-se ultrapassado. Não se trata mais de profissões, mas de competências, pois se aprende o tempo todo, e a tarefa maior será a gestão de processos. O que significa a virtualização do conhecimento, onde indivíduos alimentam as memórias coletivas “localizadas” em rede (on-line). Faz-se necessário uma política de gestão do saber e, portanto, um “reconhecimento” da política e do social.

Com o acesso à informação em tempo real, com o tratamento (em sentido informático) cooperativo e com a comunicação global, a democracia é repensada. Se na antiga Grécia a democracia surgia na *ágora* ateniense (mercado pensado como possibilidade de encontro entre pessoas), a cibercultura pretende instaurar a democracia na nova “*ágora virtual*”. O que está em jogo aqui é a possibilidade da coletividade de proferir um discurso plural, sem passar por representantes. O ciberespaço propicia uma democracia direta em tempo real. Aqui também aparece a inteligência coletiva, que toma a dimensão de constituir cidades inteligentes, democráticas, que se apoiam em dispositivos pós-midiáticos. A inteligência coletiva distribui funções, reagrupa forças e competências. Obviamente surge a suspeita de totalitarismo. Mas Lévy denuncia a confusão entre poder e potência⁵². A característica fundamental é a de que o poder submete, a potência libera. E para se tornar potente, a inteligência coletiva recusa a hierarquia que submete. O problema na cibercultura não é *tomar o poder*, mas aumentar as *potências*. Trata-se da passagem da democracia (“poder do povo”) para a demodinâmica (“potência do povo”). O que não significa um povo soberano, mas sim um povo-potência⁵³, perpetuamente em vias de se conhecer e se fazer. Trata-se de um novo modo de pensar e de viver emergente no mundo das telecomunicações e da informática.

Portanto, as transformações afetam todos os campos antropológicos e a organização do ciberespaço urbaniza de modo virtual o tecnossocial. Tanto o conhecimento quanto a política, a ética, a democracia etc., são legitimados e articulados pela inteligência coletiva, que tende a assumir o comando e a instauração da cibercultura como nova morada do homem. É na Inteligência Coletiva, âmago da Cibercultura, que Lévy deposita todas as esperanças relacionadas ao neo-iluminismo tecnológico.

Notas

- ¹ LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 17.
- ² LÉVY, 1999, p. 31-42.
- ³ MORA, José Ferrater. *Diccionario de Filosofia*. 5. ed. Barcelona: Alianza Diccionarios Editorial, 1986, Vol. I, p. 488. “As duas concepções têm como origem o grego kybernétes = piloto, governador” (Cf. PEREIRA, *Dicionário Grego-Português e Português-grego*, p. 968).
- ⁴ WEINER, *Cibernética e Sociedade: o uso humano de seres humanos*. Tradução de José Paulo Paes. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1970, p. 17.
- ⁵ LÉVY, 1999, p. 53. Ver também do mesmo: *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 15-25.
- ⁶ “Dataglove: consiste em um conjunto de sensores envolvendo fibras ópticas e alguns dispositivos eletrônicos que permitem ao computador ‘ler’ a posição, movimento e pressão das mãos” (Cf. COSTA, Carlos Irineu da. *Glossário*, in: LEVY, 1999, p. 251).
- ⁷ “Digitalizar uma informação consiste em traduzi-la em números” (LÉVY, 1999, p. 50). A tradução se dá, na maioria das vezes e dependendo da operação, sem perda de informação!
- ⁸ CD-ROM = Compact Disc Read Only Memory; DVD = Digital Video Discs.
- ⁹ Pode ser chamada apenas de Web. É um sistema de hipermídia para tradução de informações através da internet. É a tradução do digital que se armazena em números.
- ¹⁰ Pierre LÉVY, 1999, p. 92.
- ¹¹ Dentre estes pensadores convém destacar os nomes de Esther Dyson, George Gilder, Jay Keyworth e Alvin Toffler.
- ¹² LÉVY, 1999, p. 111.
- ¹³ Lyotard citado por CONNOR, Steven. *Cultura Pós-Moderna: introdução às culturas do contemporâneo*. 2. ed. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, p. 30.
- ¹⁴ LÉVY, 1999, p. 121.
- ¹⁵ *Ibid.*, p. 127.
- ¹⁶ *Ibid.*, 128.
- ¹⁷ LÉVY, 1999, p. 115.

- ¹⁸ “saber-viver”.
- ¹⁹ LÉVY, 1999, p. 146.
- ²⁰ Aqui se juntam Pierre Lévy e J. Derrida na crítica ao logocentrismo ocidental.
- ²¹ LÉVY, 1999, p. 160.
- ²² LÉVY, 1999, p. 83-101.
- ²³ LÉVY, 1999, p. 43.
- ²⁴ OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *A Reviravolta Lingüístico-pragmática na Filosofia contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p. 225.
- ²⁵ LÉVY, 1999, p. 250.
- ²⁶ LIMA VAZ, *Escritos de Filosofia III: Filosofia e Cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 1997, p. 4.
- ²⁷ OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Cultura: uma abordagem hermenêutico-prática*. In: SANTO DOMINGO. *Ensaio Teológico-pastorais*. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 146.
- ²⁸ OLIVEIRA, 1993, p. 148.
- ²⁹ HABERMAS, Jürgen. *Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos*. Tradução de Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988, p. 53.
- ³⁰ WITTGENSTEIN citado por OLIVEIRA, 1993, p. 150.
- ³¹ OLIVEIRA, 1993, p.151.
- ³² OLIVEIRA, 1996, p. 225.
- ³³ HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990, p. 275-309.
- ³⁴ LOGOS - Enciclopédia luso-brasileira de Filosofia. Lisboa: Editorial Verbo, 1989, v. *Informação*, p. 1423.
- ³⁵ *Ibid.*, p. 1424.
- ³⁶ MORA, 1986, p. 1698, v. *Información*.
- ³⁷ *Ibid.*, p. 1698.
- ³⁸ LOGOS, *Informática*, p. 1427.
- ³⁹ PAIS, *Ensaio semiótico-lingüísticos*, p. 12.
- ⁴⁰ HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo I*. 3. ed. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1989, p. 90-159.

- ⁴¹ HEIDEGGER, Martin. *O Fim da Filosofia*. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 72.
- ⁴² LÉVY, 1996, p. 169.
- ⁴³ Ibid., p. 177.
- ⁴⁴ LÉVY, 1999, p. 157.
- ⁴⁵ ASCOTT citado por LEVY, 1999, p. 160.
- ⁴⁶ Ibid., p. 13.
- ⁴⁷ LÉVY, 1999, p. 13-15
- ⁴⁸ LÉVY, 1996, p. 182.
- ⁴⁹ LÉVY, 1999, p. 172.
- ⁵⁰ Ibid., p.172.
- ⁵¹ LÉVY, 1999, p. 173.
- ⁵² LÉVY, 1996, p. 82.
- ⁵³ “É notória a semelhança entre o conceito *potência* de Lévy e o conceito *potência* de Nietzsche” (Cf. a reflexão de Tillich sobre o conceito de potência nietzscheano já expresso no *Assim Falou Zaratustra*, in: TILLICH, *A Coragem de Ser*. Tradução de Eglê Malheiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972, p. 18-23).

Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, Niccola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1992.
- CONNOR, Steven. *Cultura Pós-Moderna: introdução às teorias do contemporâneo*. 2. ed. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- HABERMAS, Jürgen. *Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos*. Tradução de Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.
- _____. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. I. 3. ed. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____. *O fim da Filosofia*. Tradução de Ermindo Atein. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. Tradução de Fátima Sá Correia, Maria Emília V. Aguiar, José Eduardo Torres e Maria Gorete de Souza. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?* Trad. Marcos Marcionilo e Saulo Krieger. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LOGOS - *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Lisboa: Editorial Verbo, 1989.

MORA, José Ferrater. *Diccionario de Filosofia*. 5. ed. Barcelona: Alianza Dictionarios Editorial, 1986.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta Lingüístico-Pragmática na Filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Cultura: uma abordagem hermenêutico-prática*. In: *Santo Domingo: Ensaio Teológico-Pastorais*. Petrópolis: Vozes, 1993.

PAIS, Cidmar Teodoro. *Ensaio Semiótico-Lingüísticos*. Petrópolis: Vozes, 1976.

RICOUER, Paul. *Perspectiva do Mundo e Perspectiva Cristã*. In: *A Igreja do Futuro*. Petrópolis: Vozes, 1973.

SCHENKL, Carlo. *Vocabulario greco-italiano*. Tradução de Francesco Ambrosoli. 30. ed. Turim: Carlo Calusen, 1989.

TILLICH, Paul. *A Coragem de Ser*. Tradução de Eglê Malheiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de Filosofia III: Filosofia e Cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

WIENER, Norbert. *Cibernética e Sociedade: o uso humano de seres humanos*. Tradução de José Paulo Paes. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

Identidade Cidadã: compromisso social*

Elisabeth Hofmann Sanchez

Mestre em Psicologia Escolar pela USP

Professora no curso de Psicologia no Centro UNISAL – Lorena

Co-autoras: Daniella R. Moreira, Martha Macaferri,

Renata S. O. Magalhães, Riceli Soares da Silva, alunas do 4º de Psicologia

Identidade cidadã: compromisso social

Este artigo apresenta algumas reflexões resultantes de uma pesquisa de iniciação científica realizada por quatro alunas do curso de Psicologia, do Centro Unisal, da cidade de Lorena.

A metodologia escolhida foi a da pesquisa participante que se mostrou adequada aos objetivos do trabalho: gerar reflexão, comprometimento e transformação em indivíduos carenciados pelo sistema sócio-cultural.

Essa carência freqüentemente gera um sentimento de incapacidade para resolver problemas pessoais e coletivos. A percepção da realidade é distorcida sendo subestimada ou supervalorizada isentando, muitas vezes, o indivíduo de suas reais possibilidades ou culpabilizando-o, indevidamente, por certas formas de ação mais arrojadas. Qual é o lugar desse indivíduo no seu grupo social?

* Projeto de Iniciação Científica, coordenado pelo LEP (Laboratório de Estudos e Pesquisas), vinculado ao curso de psicologia do Centro UNISAL – U. E. Lorena.

Considerando que o grupo é um espaço propício à transformação por gerar co-responsabilidade nos envolvidos, acreditamos que se pode proporcionar mais segurança para ações transformadoras seja de caráter individual ou coletivo. A aquisição da identidade cidadã aumenta a responsabilidade do indivíduo para com os acontecimentos de sua vida e de seu bairro, pois no grupo cada indivíduo é um ensinante e um aprendiz.

O desenvolvimento da identidade

A identidade é a marca característica da expressão vivencial de um sujeito. Ela engloba a essência do conteúdo simbolicamente experimentado em diferentes graus ao longo do desenvolvimento. É a síntese sobre si mesmo incluindo dados pessoais, biografia e atributo conferido por outras pessoas.

Rojas (1994) refere-se à aquisição da identidade como um processo de incorporação psíquica proveniente de um meio social que define exigências e expectativas para os indivíduos nele inseridos.

Para Knobel (1981) a identidade é uma característica de cada momento evolutivo. Referendando essa posição citamos Davidoff (2001, p.120) “a identidade tende a aflorar repetidas vezes no decorrer da vida, trata-se de uma construção contínua”.

A identidade é um conceito que congrega aspectos pessoais com exigências de cunho social e isso explica a sua flexibilidade adaptativa. Erikson (1972) apresenta a sua concepção de identidade como sendo um auto-conceito adquirido a partir de vivências psicológicas e das avaliações externas.

Grubits (1966) enfoca a relevância do grupo familiar para a formação da identidade. O suporte identificatório fornecedor de introjeções de aspectos do mundo externo para o EU é oferecido, inicialmente, pela família.

Aberastury (1981, p. 15) demonstra preocupação com o papel que a família desempenha no momento crítico da adolescência. Para ela a família como toda ordem social demonstra desorientação no tratamento da juventude.

“O adolescente, cujo destino é a busca de idéias e de figuras ideais para identificar-se, depara-se com a violência e o poder, e também os usa.”

Arpini (2000) apresenta questionamentos quanto à possibilidade de construção de uma identidade positiva em jovens pobres, carentes, que pertencem a famílias sem perspectivas de mudança de vida ou incapacitadas para oferecerem modelos identificatórios saudáveis. “Nesse sentido estamos problematizando como se constrói a subjetividade desses adolescentes quando as condições sociais de marginalidade, em diferentes planos, acabaram proporcionando bases muito pobres para identidades positivas.”

A família é o primeiro grupo social com o qual o indivíduo se depara e dele recebe a base afetiva e sócio-cultural para enfrentar o mundo. A nova ordem econômica e social vem modificando as bases estruturais da família e conseqüentemente interferindo nos processos psíquicos de identificação.

Costa (1989) mostra o surgimento de novos modelos de socialização que modificam a formação da identidade. Sujeitos de classes trabalhadoras servem de modelos uns para os outros, ampliando a possibilidade de aquisições identificatórias.

A identificação é uma necessidade psíquica premente e acontecerá na família ou fora dela. Scawone (2001) nos diz que até mesmo as crianças de rua formam núcleos familiares reprodutores das figuras paternas e maternas.

Apoiando-nos em Erikson (1972), acreditamos que o meio social é um referencial contínuo para a formação do Ego, permitindo ao indivíduo possibilidades identificatórias que possam complementar ou mesmo suprir, sob certos aspectos, a insuficiência do convívio familiar.

Cidadania

O termo cidadania vem sendo muito usado no discurso político educacional no sentido de conquista de uma mentalidade reivindicatória de direitos pessoais. Essa concepção se harmoniza

com a ótica capitalista porque reforça um modelo de conduta egocêntrico enquanto descompromissado da ordem coletiva. Recria-se assim, continuamente, a lei de levar vantagem a qualquer preço. A cidadania como a entendemos é uma característica pessoal adquirida através do intercâmbio social, capaz de provocar atuações éticas, respeitadas e autônomas. Autonomia é empregada aqui no sentido Piagetiano de auto-governo adquirido com a maturidade cognitiva. Não se trata, portanto, de um aspecto agregado à personalidade, mas acima de tudo de um aspecto com o qual o indivíduo se identifica.

Corresponderia ao estágio final da moralidade orientada por princípios éticos universais gerados pela consciência individual de se fazer parte de um contexto social. Em Vygotsky poderia ser a consciência que é adquirida na cultura, nas relações interpessoais, que se convertem em intrapessoais. A esse respeito Oliveira (1992) acrescenta: “Vygotsky estabelece que o indivíduo interioriza formas de funcionamento psicológico dadas culturalmente, mas ao tomar posse delas torna-as suas e as utiliza como instrumentos pessoais de pensamento e ação no mundo”.

A cidadania é a consciência autônoma da responsabilidade pela sociedade como está organizada e por sua organização.

Método

Utilizamos a metodologia da pesquisa participante. Dois grupos de sujeitos participaram, um composto de quinze adolescentes e outro, de quinze mães. A faixa etária dos adolescentes foi de 9 até 14 anos e a das mães de 19 até 47 anos. Todos moradores do bairro *Parque das Rodovias*, no município de Lorena. Utilizamos várias técnicas lúdicas e também dinâmicas de grupo a fim de promover a integração dos indivíduos com a proposta de trabalho. Os encontros aconteceram semanalmente com duração de 4 horas cada, no Oratório Salesiano do bairro.

Os primeiros encontros foram destinados ao conhecimento

do trabalho e familiarização dos indivíduos entre si e com os pesquisadores. Essa primeira fase foi extremamente importante para o estabelecimento de um contato social capaz de trazer ordem, comprometimento e respeito mútuo.

Após essa fase inicial partimos para a etapa seguinte destinada ao desenvolvimento de temas sugeridos pelos participantes. Esses temas estavam relacionados com a realidade do bairro e foram os seguintes: violência, drogas, sexualidade e educação familiar.

Resultados

O grupo das mães começou com dezenove pessoas sendo que treze permaneceram freqüentando com determinação, força de vontade e objetivos próprios. Atribuímos as desistências a expectativas que não puderam ser atendidas, como, por exemplo, algumas pessoas esperavam ganhar cestas básicas e se frustraram ao perceber que o objetivo era outro.

Os quatro encontros iniciais destinaram-se à criação de um vínculo de confiabilidade. Utilizamos para isso diálogos, reflexões e dinâmicas ressaltando a importância do outro em nossas vidas. Foi pedido que falássemos sobre educação de filhos e para esse fim buscamos recuperar, pelo lúdico, episódios significativos da infância de cada uma. Fizemos uma articulação do vivencial com o teórico. Durante o relato ocorreram processos identificatórios. As pessoas se reconheciam no problema do outro e isso gerava uma cumplicidade respeitosa. Era comum nesses discursos a menção a abandonos, carências e dificuldades familiares.

MC – “minha infância foi muito difícil. Meu pai bebia muito e estava sempre na rua”.

R – “meu pai era rígido e um alcoólatra”.

Esses fatos foram relatados sem receio ou constrangimento e isso sinalizava que a confiança estava presente e que o grupo representava um local seguro para a auto-exposição. Observamos

que esse trabalho crescia em importância na vida pessoal de cada um e isso era expresso em comportamentos como:

- a) Justificativa de ausência.
- b) Pedido de mais encontros durante a semana.
- c) Pedido de continuidade no próximo ano.
- d) Relatos de mudanças comportamentais ocorridas em casa com seus familiares.

O grupo criou um nome e um símbolo para que pudesse ser representado: grupo de psicologia livre e o símbolo foi uma borboleta. “Escolhemos esse nome porque o grupo é bem assim, nos deixa livres, falamos o que queremos. No início achamos que vocês fossem se intrometer na nossa vida e vimos que não foi assim.” Percebemos que nos encontros iniciais havia uma passividade, elas esperavam propostas das pesquisadoras. Com o decorrer do trabalho assumiram um papel responsável pela condução do mesmo. Com os adolescentes tentamos o mesmo caminho, iniciando com o contato e buscando a criação de vínculos. Utilizamos dinâmicas alegres e instrutivas que pudessem sensibilizar para a importância de cada um para a concretização do trabalho.

O tema inicialmente sugerido foi a utilização de drogas e seus efeitos físicos e psíquicos. Esse foi o assunto do grupo durante todo o trabalho. Passamos filme, utilizamos técnicas grupais de vivência e troca de papéis sociais. Mostramos painéis informativos sobre a maconha, inalantes, cafeína, tabaco, álcool, cocaína etc.

Durante os encontros eles contaram sobre pessoas da família que se envolveram com drogas. Percebemos dificuldades de ordem cognitiva como: escrita pobre, dificuldade de interpretação de texto e de raciocínio lógico. Talvez por esse motivo é que para qualquer situação-problema que surgia sempre se procurava uma solução de ordem religiosa. Procuramos, através de técnicas psicodramáticas, sensibilizá-los para a necessidade de se encontrar soluções pessoais e de se responsabilizar por elas. Assim eles aprenderam uma outra forma de encarar os fatos do mundo.

Acreditamos que a criação do EU é permanente e contínua e que as trocas sujeito-ambiente são referenciais prioritários para essa construção. Referendamos a posição de Dawidoff de que a identidade tende a aflorar repetidas vezes no decorrer da vida. A identidade é realmente um processo que tem como base a cultura. Na posição de Vygotsky a cultura é mediadora e foi essa posição que tomamos. Procuramos mediar a relação entre o sujeito morador do bairro *Parque das Rodovias* e a organização cultural mais abrangente.

O trabalho pôde contribuir para uma identidade cidadã na medida em que os sujeitos tornaram-se responsáveis pela resolução de seus problemas. As mães mostraram um processo de tomada de consciência de seus sentimentos, podendo expressá-los em seu meio familiar e social.

Considerando que a cidadania é o exercício de Direitos e de Responsabilidades sociais podemos avaliar que essa pesquisa atingiu o primeiro aspecto. Os indivíduos perceberam seus Direitos e a possibilidade não só de possuí-los como de expressá-los.

A cidadania democrática, como entende Coutinho (1996), deve ser concebida como uma atividade contínua e não apenas como um engajamento momentâneo voltado para um objetivo especial. A mudança de atitude voltada à responsabilidade grupal necessita de princípios e valores comprometidos com a realidade social, adquiridos num processo de troca contínuo em todas as fases evolutivas.

Conclusão

Essa pesquisa pretendeu promover a tomada de consciência do conceito de cidadania numa perspectiva vivencial a partir da abordagem de problemas que os grupos apontaram como prioritários.

O assumir responsabilidade pelos próprios atos, que é um dos componentes essenciais do perfil do sujeito cidadão, pôde ser trabalhado e desenvolvido satisfatoriamente nos dois grupos. Observamos a diminuição de um pensamento fatalista que

negligencia as responsabilidades dos atos humanos atribuindo tudo a Deus. Acreditamos que essa forma de pensamento acaba impossibilitando a luta por novas aquisições ou mudanças. Percebemos uma tomada de consciência da importância das atitudes pessoais.

Por outro lado, foi difícil para os participantes o comprometimento com o coletivo. Notamos uma autocentralização especialmente nos jovens. Manifestaram esse comportamento através da preocupação em ganhar sempre, estar em primeiro lugar, falar antes etc. Essa é, acreditamos, uma consequência do momento sócio-histórico em que vivemos e que, naturalmente, influencia os valores pessoais.

O tempo disponível para a realização do trabalho foi limitado para a percepção de sinais de mudança nesses aspectos.

Os objetivos principais foram alcançados satisfatoriamente: um vínculo de confiabilidade foi garantido. Esse vínculo pôde ser observado principalmente no grupo das mães, através de atitudes apresentadas pelos envolvidos no trabalho: assiduidade, ética e permanência. Mantiveram sigilo sobre assuntos vivenciados, assumindo comportamentos respeitosos sobre as particularidades de cada um. Manifestaram verbalmente, por diversas vezes, o significado gratificante desses encontros para suas vidas.

Percebemos que o trabalho colaborou para uma melhoria de auto-imagem. A identidade se estabelece continuamente através de contatos sociais capazes de modificar antigas percepções. Reafirmamos a hipótese inicial de que um grupo de trabalho pode ser um espaço para mudanças significativas e até certo ponto reparadoras dos padrões familiares iniciais.

A pesquisa participante utilizada como metodologia contribuiu para uma produção de conhecimento enriquecedora sobre identidade e cidadania. Foi especialmente útil como forma de dar voz a sujeitos pertencentes a uma comunidade pobre nem sempre contemplada pelas descobertas da ciência psicológica.

Referências bibliográficas

- ABERASTURY, A. *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1974.
- COSTA, J. F. Imaginação psicanalítica e psicoterapias de grupo. In: *Psicanálise e contexto cultural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- COUTINHO, M. *Problematizando a diferença: mulher e cidadania no Brasil*. Documenta Programa Eicos Catidra Unesco de Desenvolvimento Durável, UFRJ, ano IV, nº 7, p. 27-3, 1986.
- DAWIDOFF, L. *Introdução à Psicologia*. 3. ed. São Paulo: Makron Brooks, 2001.
- ERIKSON, H. *Identidade, Juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- GRUBITS, Sonia. *A construção da identidade infantil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- KNOBEL, Mauricio. *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1974.
- LA TAILLE, Y. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- ROJAS, M. C. *Entre dos siglos: uma leitura psicoanalítica de la pos modernidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1994.
- OLIVEIRA, H. D. Vygotsky e a formação de conceitos. In: *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- POLITY, E. Adoção: construindo uma identidade parental. *Temas de desenvolvimento*, Belo Horizonte, ano 9, nº 52, p. 36-39, 2000.
- SCAWONE. In: *Jornal de Psicologia*, São Paulo, ano 19, nº 128, p. 10-12, 2001.

Brinquedoteca psicopedagógica: uma reflexão sobre as dificuldades escolares

Antonia Cristina Peluso de Azevedo

Doutora em Psicologia pela PUCCAMP

Professora e supervisora de Psicologia Escolar

do Centro UNISAL - Lorena e da Universidade de Taubaté

Coordenadora do Curso de Psicologia do Centro UNISAL - Lorena

O sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de ensino, tem-se apresentado com graves problemas e conseqüências sociais, entre elas: crianças fora da escola, marginalização e violência, dificuldades de aprendizagem, evasão (GUZZO, 2001). Sem conseguir resolver muitos dos problemas básicos da Educação, entra no século XXI com uma grande quantidade de crianças ainda fora da escolarização. Muitos profissionais da Educação e outros a ela relacionados têm procurado diminuir a incidência desses problemas com intervenções de caráter remediativo, sem garantir as soluções necessárias para o enfrentamento que o futuro exige.

Desde os anos 80, tem-se procurado analisar a história do fracasso educacional no Brasil. Da perspectiva de análise que culpabilizava, no passado, o próprio aluno pelo fracasso, às pesquisas atuais que apontam o sistema escolar e a escola como elementos na construção desse fracasso, o certo é que o problema encontra-se ainda longe de ser resolvido.

A visão mostrada pelas estatísticas e pesquisas que atentam para a dura realidade das mazelas educacionais de nosso país, nos faz enxergar apenas o lado “obscuro” e “negativo” do processo, obstaculizando e cristalizando o nosso olhar, de forma a distanciarnos da Educação como **movimento**, em que as possibilidades e as

utopias precisam ser visualizadas como alavancas para a transformação.

Deixando um pouco de lado essa realidade que nos assusta e, por isso nos impede de vislumbrar um futuro melhor para os nossos aprendizes e ensinantes, para as nossas escolas, para o nosso povo, vamos movimentar as nossas fortalezas, vamos somar os nossos esforços, vamos refletir a Educação dentro do novo paradigma que o momento exige.

As novas propostas educacionais, baseadas na teoria da complexidade (MORIN, 2000), em que a interdisciplinaridade e a compreensão dialética dos fenômenos histórico-culturais se fazem necessários, exigem a análise da Educação sob um novo prisma, o da esperança, do sonho, da possibilidade de sucesso e conquista, da habilidade em viver e conviver com as diferenças, das novas alianças.

Numa sociedade pautada pela flutuação e precariedade dos sistemas socioeconômico e educativo, pela incerteza e constantes crises, fica clara a necessidade do desenvolvimento de uma linha de pensamento mais positiva, da criação de alternativa de outros espaços e tempos que possam fortalecer a interação humana e trazer perspectivas promissoras de maior auto-realização e de bem-estar social. Segundo NOVAES (1999), a hipótese de transformação do olhar negativo para o olhar positivo em relação aos processos educacionais implica, antes de mais nada, a **parceria**, na qual as aquisições sucessivas encontram-se na articulação entre o singular (individual) e o social (coletivo), tanto na compreensão dos fenômenos, quanto na produção dos saberes. Essa articulação auxiliará a preparar o homem para enxergar o mundo com mais esperança, de forma que ele possa descobrir as suas fortalezas para enfrentar o imprevisível, para dominar códigos e linguagens complexas, para refinar a sua sensibilidade.

Para que essa nova Educação se construa, é fundamental a criação e ampliação de espaços inovadores que possam **promover** e **prevenir** dificuldades no meio escolar, a estruturação de projetos integrados com as demandas sociais, comprometidos com a saúde

mental dos educandos e educadores, com a alegria, a esperança, o sonho, o afeto, distanciando-se da visão patológica, doentia, que cega e intercepta as nossas ações. A Brinquedoteca na escola tem se mostrado um importante espaço de promoção e prevenção da saúde mental escolar.

1. A Brinquedoteca

1.1. O mundo brincava assim...A história do brincar

Qualquer uma das pessoas que tenha tido em casa uma ninhada de cães ou de gatos, pode descrever o que significa brincar na pura e simples sobrevivência da espécie, ou seja, o brincar é um ato cotidiano do ser que cresce. No ser humano esse brincar torna-se mais complexo, porque a vida humana é mais do que mera sobrevivência, ela implica sentimentos e relações que se estabelecem ao longo do tempo, configurando a personalidade e a forma de ser no mundo.

Do ponto de vista histórico, como nos coloca Andrade (1993), até o século XVII, a criança era considerada um adulto em miniatura, não era visualizada com um ser independente, portanto, não tinha um espaço próprio dela, ela fazia parte de uma sociedade com os adultos, compartilhava a vida daquela sociedade. Não havia um espaço próprio para as crianças brincarem. Durante os séculos XV e XVI, elas se misturavam com os adultos nos espetáculos de lutas, de corridas de cães, de jogos de adivinhação, de contar histórias. Brincavam com bonecas, de esconde-esconde, de boliche e até de jogos de azar. Esse conjunto de brincadeiras nasceu da imitação de atitudes e atividades dos adultos.

Entre o século XVII e o XVIII, os conglomerados urbanos começaram a se formar, e as crianças foram alijadas do convívio com os adultos que saíam para trabalhar com os nobres e burgueses. As ruas passaram a ser vistas como local de perdição e violência. Era preciso vigiar as crianças com doçura. Foi nessa época que os

jogos infantis passaram a ser classificados como bons e maus. A ginástica e a educação física foram consideradas jogos bons, e cada vez mais incluídas nas escolas. No final do século XVIII, os exercícios físicos começaram a preparar os jovens para a guerra. As crianças passaram a ter espaços diferenciados de convivência e lazer de acordo com as classes sociais. Os jogos e festas sazonais perderam o sentido coletivo de união para se transformarem em espetáculos vendidos. Os espaços de brincar foram se limitando até se transformarem em pequenas áreas (parques). As brincadeiras passaram a ficar confinadas a esses pequenos espaços.

Nos séculos XIX e XX, com o avanço da industrialização, com a necessidade do trabalho dos pais, com a participação da mulher no mercado de trabalho, os jogos e brincadeiras conjuntas entre pais e filhos, adultos e crianças diminuíram, e o brincar foi reduzido a pequenos espaços onde basicamente se estimulam os movimentos, deixando em segundo plano o pensar. A fantasia limita-se a horas das histórias contadas. O brincar coletivo, a relação lúdica de adultos e crianças e de crianças entre si, os espaços de encontro, praticamente desapareceram. Sem o brincar, a criança “adoece”, e a população passa a sofrer as conseqüências desse adoecimento (violência, drogas, morte...).

Estamos entrando em um novo século na perspectiva de devolver à criança e ao ser humano, através dela, o que lhe é fundamental, ou seja, o DIREITO DE BRINCAR. A Declaração da UNESCO sobre os direitos universais da criança assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente atuam legalmente nessa direção. Esse deve ser o compromisso de todos os cidadãos, especialmente dos educadores.

1.2. A Brinquedoteca no mundo e no Brasil

Brinquedoteca é uma instituição que nasceu no século XX para garantir à criança um espaço destinado a facilitar o brincar. É um espaço que se caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos

e brincadeiras, oferecendo um ambiente agradável, alegre, colorido, onde mais importante que os brinquedos é a ludicidade que estes proporcionam (CUNHA, 1998).

A primeira idéia de Brinquedoteca surgiu em 1934, em Los Angeles, quando o dono de uma loja de brinquedos queixou-se ao diretor da escola municipal de que as crianças estavam roubando brinquedos. O diretor concluiu que elas agiam assim porque não tinham com o que brincar. A partir desse incidente, iniciou-se um serviço de empréstimos de brinquedos como um recurso comunitário. Esse serviço existe até hoje e é conhecido pelo nome de Toy Loan.

Em 1963, em Estocolmo/Suécia, surgiu a primeira ludoteca para orientação de pais de crianças excepcionais. Em 1967, na Inglaterra surgiram as Toys Libraries (bibliotecas de brinquedos), em que qualquer criança pode escolher os brinquedos e levar para casa. Quase todos os países do mundo contam com a presença de Brinquedotecas.

No Brasil, em 1973, foi criada a Brinquedoteca da APAE, funcionando em sistema de rodízio de brinquedos entre as crianças. Em 1981, foi criada a primeira Brinquedoteca brasileira na escola Indianópolis de São Paulo. Em 1984, foi fundada a Associação Brasileira de Brinquedoteca. Há mais de 250 brinquedotecas associadas. Neste ano encontra-se em andamento o movimento para a criação da profissão de brinquedista.

Como todas as demais instituições estruturadas em função da criança, a Brinquedoteca traz, em seu interior, uma concepção de infância que determina a sua organização, o seu uso, a distribuição do tempo e as atividades por ela proporcionadas, possibilitando dessa forma que a criança aprenda brincando.

1.3. Brincar e aprender - as dificuldades de aprendizagem

Para que se possa entender a relação existente entre a brincadeira, jogos e brinquedos, e sua utilização como instrumento

de identificação, análise e intervenção na dificuldade de aprendizagem do aluno, é necessário, antes de tudo, tentar definir o que se entende por dificuldades ou problemas de aprendizagem, diferenciando-os dos distúrbios que afetam o processo.

Encontrar uma definição clara, precisa, objetiva e consensual do pensamento de vários autores que se dedicam ao estudo das dificuldades de aprendizagem de crianças, tem sido uma tarefa difícil, quer no campo psicológico, quer no pedagógico.

Como nos coloca Azevedo (2002), há um conjunto de estudiosos que utilizam o termo “fracasso escolar” para explicar o fenômeno da incapacidade crônica da escola de garantir o direito à educação escolar, o acesso aos benefícios da escolarização, e a permanência dos jovens na escola, pelo menos até o final do Ensino Fundamental (estudos de Patto, Machado e Souza, Moysés e Collares, Cagliari). Esses estudiosos fazem uma análise do contexto social, e da escola enquanto reprodutora da classe dominante, atribuindo à escola, enquanto engrenagem do sistema social excludente, a etiologia do problema. Um outro grupo de estudos (Fonseca, Pain, Fernandez) prefere o uso do termo “insucesso escolar” para referir-se a desordens que ocorrem no sujeito que aprende, sem deixar de considerar as variáveis ambientais (AZEVEDO, 2002, p.1-2).

O termo “dificuldades de aprendizagem”, contudo, é entendido pelos dois grupos de estudiosos como uma constelação de fatores de natureza sócio-cultural, econômica, familiar, emocional, sem o comprometimento do sistema nervoso central. Quando o sistema nervoso central encontra-se comprometido, podemos afirmar que estamos diante de um distúrbio de aprendizagem. Nesse caso, há a necessidade de acompanhamento neurológico concomitante ao trabalho pedagógico para que as intervenções surtam efeito. As pesquisas nessa área têm demonstrado que entre as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, apenas 5% são comprovadamente portadoras de distúrbios.

Para se trabalhar com as dificuldades de aprendizagem da criança, é necessário ir além do biológico, é preciso avaliar o contexto

social. As crianças desfavorecidas social, cultural e economicamente são também desfavorecidas pedagogicamente (FONSECA, 1981). Nessa perspectiva, o olhar do professor deve deslocar-se para os diferentes ambientes com os quais as crianças convivem, e para as interações e intersecções entre as próprias crianças, entre as crianças e seus cuidadores. A dificuldade não estaria no sujeito ou nos seus cuidadores, mas na qualidade e no conteúdo das relações que mantêm entre si. O estudo do “porquê” da dificuldade escolar cede lugar ao “como”. A Brinquedoteca é um excelente espaço para que o professor e outros especialistas em educação possam avaliar o “como” das dificuldades escolares, através da análise das interações entre a criança, o brinquedo, e o brincar.

1.4. A Brinquedoteca psicopedagógica

Todos os profissionais que trabalham com crianças sabem da necessidade da existência de espaço e tempo para a criança brincar, comunicar, revelar seus sentimentos e experiências. Essa regra também se aplica ao professor e a escola.

Segundo Bomtempo (1998), o brinquedo faz parceria com a criança na brincadeira. Ao se observar uma criança brincando (o que escolhe e como brinca), poder-se-á obter uma série de informações sobre a mesma. Na Brinquedoteca, a criança deve ter a oportunidade de contatar com o seu desejo de aprender, de modo que o professor possa compreender e reconhecer o que se passa no seu mundo interno, quais são as suas necessidades e os seus desejos, incluindo os diretamente relacionados à aprendizagem.

Há um modo específico de brincar para cada idade. As crianças pequenas, até quatro anos, preferem os jogos de encaixe, motores, e de construção. No período de sete a onze anos, a criança se interessa sobretudo pelo jogos de regras (ludo, dominó, cartas de baralho, dama, xadrez, são os preferidos). As crianças mais velhas preferem os jogos simbólicos, a fantasia (dramatizações, teatro, faz-de-conta), estão se preparando para assumir a vida adulta.

A forma como a criança brinca revela a sua personalidade e

como está estruturando o seu modo de relacionamento com o mundo. É possível identificar angústias, culpas, ataques e revides, inveja e raiva enquanto a criança brinca. É possível também reconhecer na forma como a criança joga, aspectos cognitivos, ou seja, a sua capacidade de ordenar, seriar, classificar, compreender e utilizar as informações que recebe do meio (BOSSA,1996).

O brincar é uma experiência importante e tem efeitos terapêuticos para a criança, professores e pais. Através da brincadeira pode-se reelaborar cenas vividas através da recriação, para que se possa reagir mais positivamente a novas situações. O brincar produz mudanças de lugares, transforma desprazer em prazer.

No processo diagnóstico na Brinquedoteca, é necessário identificar, através do brinquedo e do brincar, as habilidades cognitivas da criança e a história de sua aprendizagem construída na interface dos vários ambientes com os quais interage: família, escola, amigos (AZEVEDO, 2002).

Para intervir diagnosticamente na Brinquedoteca, é necessário que o educador respeite o desempenho das crianças participando das brincadeiras, não como um invasor, mas como parceiro, compartilhando o momento. É preciso preparar-se para essa função.

1.5. A formação do brinquedista

A relação adulto-criança é o ponto forte da Brinquedoteca como instrumento diagnóstico em crianças com dificuldades escolares. Para atingir esse objetivo, ele precisa de um treinamento, ele não pode ser nem pai, nem mãe, nem professor. Ele tem de estabelecer com a criança uma relação rara, a de presença-ausência na brincadeira. Em alguns momentos deve estar suficientemente distante para permitir que as crianças se organizem e estruturem sozinhas as brincadeiras. Em outros momentos, deve estar consciente de sua intervenção.

O brinquedista necessita questionar-se sempre sobre: se

valoriza ou não as brincadeiras das crianças; quanto tempo permite ou não que as crianças brinquem; como organiza os espaços para as brincadeiras; quais objetos e que condições oferece para que as crianças brinquem; se é capaz de reconhecer e entender os brinquedos que as crianças inventam.

Segundo Andrade (1993), algumas características são fundamentais ao brinquedista: gostar de trabalhar com crianças; ser paciente, entusiasta, determinado; saber respeitar a opinião dos outros; não ter preconceitos e ser promotor da integração na brinquedoteca; gostar de brincar e saber brincar; respeitar os caminhos da criança, seu pensamento; não ter pressa; respeitar a escolha da criança; manter uma relação estreita com os pais; saber entender o significado do brinquedo etc. O importante é o trabalho de equipe e o compromisso com o trabalho.

O brinquedista, antes de mais nada, precisa ser e sentir-se um educador, um especialista em brinquedo com conhecimentos sólidos em psicologia, sociologia e pedagogia. Conhecimentos que sustentem uma visão clara sobre o desenvolvimento infantil, sobre a escola, sobre contextos sociais e sobre as funções e papéis do brinquedo.

A Associação Brasileira de Brinquedotecas, São Paulo, vem promovendo cursos de Formação de Brinquedistas, de forma a garantir uma equipe de trabalho realmente comprometida e consciente com a importância e significado do brincar para a saúde mental das crianças.

2. Brincar, Crescer e Desenvolver

Ao valorizar as atividades lúdicas como uma contribuição a mais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, valoriza-se também a realidade da Brinquedoteca psicopedagógica, e suas emergentes aplicações no contexto da Educação.

Nas atividades nela desenvolvidas, algumas funções tornam-se particularmente significativas: a **pedagógica**, na medida em que

se pode oferecer ao aprendiz a seleção de “bons” brinquedos e de qualidade; a **social**, possibilitando às crianças pertencentes a famílias economicamente menos favorecidas a utilização e envolvimento com os brinquedos, aos quais, em outras circunstâncias não teriam acesso; a **comunitária**, uma vez que brincar em grupo possibilita a aprendizagem de regras e valores, tais como o respeito, ajuda, cooperação e compreensão com as pessoas; a **comunicação familiar**, reativando as inúmeras formas de jogo no seio da família; a **função diagnóstica**, na medida em que possibilita, além da construção do conhecimento, a simbolização e a representação de vivências, ressignificando a própria história.

É na brincadeira que a criança aprende as regras de convivência social, além de ser um dos processos educativos mais completos, pois envolve o emocional, o corporal e o intelectual da criança. Permite também desvincular o brinquedo da questão do consumo, estimulando a vivência social coletiva.

Ao longo do processo de desenvolvimento, as crianças brincam de diferentes maneiras. Podem brincar sozinhas ou em grupo. Quando muito pequenas preferem brincar sozinhas ou em pequenos grupos. Podem brincar ao lado de outras crianças, sem, contudo, estarem envolvidas no mesmo brinquedo. As crianças mais velhas organizam-se em grupos maiores para as brincadeiras e, em geral, brincam de forma a desenvolver atividades iguais e semelhantes (AZEVEDO, 2002).

Inicialmente, nos primeiros anos de vida, a criança brinca de forma repetitiva em relação aos objetos para que possa dominar as suas qualidades. A partir dos quatro anos já faz uso do faz-de-conta, o jogo imaginativo que prepara para a entrada no mundo dos adultos. Esse, ao longo dos anos, vai tornando-se mais complexo e duradouro.

A passagem de um papel passivo para um ativo é o mecanismo fundamental da maioria das atividades lúdicas, o que possibilita que a criança torne-se melhor preparada para assumir os diferentes papéis que a vida adulta exige. Esse aspecto é bastante privilegiado no espaço da Brinquedoteca.

Durante o século XX, os movimentos de direitos humanos, anteriormente voltados para os adultos, estenderam-se para as crianças. O primeiro documento sobre proteção à infância, intitulado “Declaração dos Direitos da Criança”, foi promulgado em 1924 pela Sociedade das Nações. Em 1990, celebra-se em Nova York a chamada Cúpula Mundial da Infância, surgindo daí a “Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, Proteção e Desenvolvimento da Infância” (IZQUIERDO,1991).

Nesse contexto, houve a atenção sobre os fatores psicológicos que promovem a saúde mental infantil e que afetam o desenvolvimento cognitivo, social, emocional das crianças. A partir desse pensar, declarações sobre os direitos universais da criança foram sendo legalmente regulamentados em diversos países. O brincar enquanto elemento de lazer é **direito** assegurado às crianças.

No Brasil, pela Lei 8069 de 13/07/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, encontram-se descritos como direitos fundamentais: direito à vida e à saúde, direito à liberdade, ao respeito e dignidade, direito à convivência familiar e comunitária, direito à educação, à cultura, ao esporte e **lazer**, direito à profissionalização e à proteção ao trabalho.

Portanto, trazer, além da criança, os professores e os pais para “dentro” da Brinquedoteca, para o lazer saudável e acompanhado, permite o atendimento aos direitos da criança, além de conhecer os diferentes caminhos que envolvem as questões relacionadas aos impasses do aprendizado escolar.

A escola do futuro não será uma escola tecnológica, mas um espaço institucional em que alunos e professores possam-se desenvolver, aprender prazerosamente uns com os outros. Um espaço em que a motivação para aprender supere o currículo proposto, em que diferenças e necessidades individuais possam ser atendidas em seu contexto.

Nesse novo enfoque, espera-se que o profissional esteja mais preocupado com a prevenção e promoção da saúde e do bem-estar coletivo, estruturando atividades que possibilitem aos estudantes

obterem sucesso. Será preciso que o educador redescubra o paradigma da **pedagogia positiva**. Sair do contexto da doença para o da saúde; do fracasso para o do sucesso; dos distúrbios e dificuldades para o das possibilidades, competências e qualidades; do paradigma da tristeza para o da alegria, da exclusão para o da inclusão; do desamor para o do amor; do abandono e descrença para o do acolhimento e afeto. A Brinquedoteca pode ser um dos instrumentos desse novo olhar.

Podemos em muitos momentos visualizar a Educação como uma “caixa negra”, em que muitos aspectos encontram-se distantes de nosso alcance e compreensão. Porém ela também pode ser vista de uma outra forma, como a “caixa de Pandora”, em cujo interior sempre permaneceu a esperança. Basta apenas uma mudança no olhar.

Referências bibliográficas

ANDRADE, C. M. R. J. O mundo brincava assim... A história do brincar. Palestra realizada pela Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança/ SESC, 30 de março de 1993.

AZEVEDO, A. C. P. de. *Brinquedoteca como estratégia de diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares*. Campinas, 2002, 207 p. Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

BOMTEMPO, E. Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brincar. In: FRIEDMAN, A. et al. *O Direito de brincar*. 4. ed. São Paulo: Scritta, 1998.

BOSSA, N.A.; OLIVEIRA, V.B. *Avaliação Psicológica da Criança de Sete a Onze anos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no Mundo. In: FRIEDMAN, A. et al. *O Direito de brincar*. 4. ed. São Paulo: Scritta, 1998.

FONSECA, V. *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: 1981.

GUZZO, R. S. L. Saúde Psicológica e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a Psicologia Escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (org).

Psicologia Escolar e Educacional. Saúde e Qualidade de Vida. Campinas: Alínea, 2001.

IZQUIERDO, C. Los derechos del niño de las palabras a los trechos. *Revista Niños*, vol. XXVI (72) p. 11-15, 1991.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro.* São Paulo: Cortez, 2000.

NOVAES, M. H. A convivência em novos espaços e tempos educativos. In: GUZZO, R. S. L.(org). *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje.* Campinas: Alínea, 1999.

E-Learning: tendências e desafios

Cristiano de Jesus

Programa de Pós-Graduação em Engenharia
de Produção - FEMP – UNIMEP

1. Introdução

Há décadas existem iniciativas de utilização dos meios de comunicação como ferramenta para o processo de aprendizado. Pode-se citar, por exemplo, o Telecurso 2000, promovido pela Fundação Roberto Marinho, transmitido por redes de televisão, cursos em vídeo e mais recentemente também em DVD, como os vídeo-cursos do consagrado pesquisador Peter Drucker e, como não poderia deixar de ser citado, os diversos cursos de idiomas, que são até hoje distribuídos em fitas cassete.

A tentativa de facilitar o processo de aprendizado e o compartilhamento do conhecimento já existe há muito tempo. Porém, ela nunca ocorreu de forma tão revolucionária como vem acontecendo nos últimos anos. Impulsionadas pelo advento da *Internet*, as iniciativas de educação à distância têm sido cada vez mais exploradas pelas instituições de ensino e treinamentos, além de estar sendo recebidas pelas organizações com bastante entusiasmo.

As possibilidades oferecidas pela *Internet* permitem desde a realização de treinamentos em toda sua carga horária dentro da rede mundial, até servir como ferramenta de apoio ao ensino convencional, fazendo o papel de extensão da sala de aula, de forma

a abrir um leque de possibilidades muito grande, aumentando a interação entre os participantes e compartilhando os conhecimentos, entre outros benefícios.

Esse artigo tem por objetivo apresentar os conceitos principais de educação à distância e meios de como essa iniciativa pode contribuir para tornar mais eficaz o processo educativo nas instituições de ensino além de permitir que o meio corporativo possa usufruir desses benefícios para otimizar o gerenciamento do conhecimento e conseqüentemente melhorar sua competitividade no mercado. Será apresentado também uma ferramenta que está sendo construída dentro da ideologia do *e-Learning* e que deve ser o resultado de pesquisas nessa área, culminando por fim em uma tese de doutorado.

2. Princípios Fundamentais do *e-Learning*

De acordo com LENNOX (2002), *e-Learning* não pode ser confundido com Treinamento Baseado no Computador (TBC) que surgiu com o objetivo de evitar o desperdício de tempo e os constrangimentos típicos das salas de aula, porém não obteve grande aceitação por promover um processo de aprendizado muito solitário, desprezando o conceito colaborativo de ensino.

ROSENBERG (2002), define que “*e-learning* refere-se à utilização das tecnologias da *Internet* para fornecer um amplo conjunto de soluções que melhoram o conhecimento e o desempenho”. Para o autor, essa iniciativa baseia-se nos seguintes critérios:

1. O *e-Learning* é transmitido em rede, tornando possível a atualização, armazenamento e recuperação, distribuição e compartilhamento instantâneos da instrução ou informação;
2. É fornecida ao usuário por meio da *Internet*;
3. O processo de aprendizado é concebido dentro de uma

visão mais ampla, por utilizar-se de soluções que rompem paradigmas tradicionais de treinamento.

A *Internet* dispõe de recursos que permitem uma melhor interação professor ou instrutor e aluno através de salas de bate-papo, fóruns e listas de discussão. Fornece também uma enorme base de conhecimento, possibilitando, assim, que qualquer tema possa ser referenciado por quantas páginas Web se possa encontrar, de modo que o processo de aprendizado não fica limitado a poucas horas dentro de uma sala.

ABE (2000) afirma que o *e-Learning* promete disponibilizar o treinamento necessário a qualquer hora e lugar, com custos reduzidos. Para a autora, quanto à questão da disponibilidade, é uma meta fácil de atingir, pois a *Internet* funciona de forma ininterrupta. Mas, por outro lado, o lugar de acesso dependerá muito da tecnologia disponível, uma vez que muitos cursos que são feitos à distância pela rede global exigem recursos tecnológicos ainda não muito difundidos no Brasil, como por exemplo um sistema de banda larga, ou seja, comunicação em alta velocidade para transmitir som, vídeo e grandes quantidades de informação.

3. Os Benefícios do *e-Learning*

Segundo o BRANDON-HALL (2001), empresas de todo o mundo têm testemunhado os benefícios do *e-Learning*. Entre eles, pode-se citar redução de custo, flexibilidade e aumento da produtividade. Pelo que se observa, esses são os principais e pode-se considerar que são os que certamente ocorrem com uma implementação bem planejada e estruturada dos conceitos e ferramentas de *e-Learning*.

Ainda destaca-se, como vantagem, principalmente as facilidades logísticas. Tanto os alunos como os instrutores não precisam se deslocar, desprendendo-se completamente de limites impostos pelas questões geográficas. Não há nenhum problema, por exemplo, de um curso estar sendo oferecido por alguma instituição

da Califórnia, nos Estados Unidos, o instrutor estar localizado em Montrouge, na França, e os alunos em São Paulo, no Brasil. Além disso, esse tipo de treinamento proporciona uma maior possibilidade de personalização, de acordo com as necessidades da empresa e dos participantes e maior flexibilidade de agenda, ou seja, o aluno pode escolher o horário em que estará efetivamente participando do treinamento, dispõe de tecnologia que possui diversos recursos e maneiras de transmitir o conhecimento e interagir com o participante, como animações, som, vídeo e outros. Finalmente, a redução de custos que, na maioria das vezes, é o objetivo principal das empresas, pode ser atingida facilmente, pois, os participantes utilizam-se dos seus próprios recursos, como computadores, sistemas, salas, impressos, resultando, conseqüentemente, na diminuição drástica do valor do treinamento, além dos custos com viagens, que na maioria das vezes se reduz a zero.

Para ROSENBERG (2002), além dos custos, há outras vantagens importantes, como a personalização do conteúdo de acordo com a necessidade do usuário, além da sua apresentação ser mais confiável, uma vez que atualização da informação é feita apenas em um único lugar, que é a mesma fonte a que todos os usuários estão acessando. A escalabilidade também é uma grande vantagem, pois um único curso pode estar sendo feito por 10, 100, 10 000 ou quantas pessoas estiverem interessadas no tema. Inevitavelmente, esse tipo de ambiente, com essas características, acaba por criar comunidades onde as pessoas podem se reunir para compartilhar conhecimentos, o que é também um grande benefício.

LENNOX (2002) lembra que é possível criar um efeito de rede altamente avançado, usando ferramentas para desenvolver o processo de aprendizagem em subdivisões, possibilitando a participação dos indivíduos em diferentes papéis. Em um determinado momento, o usuário pode participar como aprendiz, em outro como mentor, noutro como autor, e assim por diante.

4. Inconvenientes do *e-Learning*

HALL (2001) compartilha do mesma opinião de ABE (2000), ao afirmar que as limitações de banda podem comprometer todo o empreendimento de *e-Learning* se forem utilizados, sem cautela, recursos de vídeo, som e gráficos.

De qualquer maneira, essas limitações podem ser contornadas, desde que os desenvolvedores tenham tido a visão que há empresas ou pessoas em particular que não dispõem de recursos tecnológicos de ponta e, portanto, o usuário deveria ter à disposição uma versão de treinamentos com menos recursos visuais e auditivos, mas com o mesmo conteúdo e dispostos de uma maneira que não perca as facilidades e benefícios que uma versão mais aprimorada possa oferecer. A *Internet* há muito tempo tem sido apontada como um meio que veio democratizar a informação, e qualquer ação que limita o acesso ao conhecimento está violando essa filosofia e criando barreiras desnecessárias.

O autor ainda cita a falta de contato humano, que às vezes pode gerar algumas deficiências. Esses problemas também muitas vezes são resolvidos com reuniões presenciais, de tempos em tempos.

5. Desenvolvendo estratégias de implementação do *e-Learning*

Para BRANDON-HALL.COM (2001), o rápido crescimento do *e-Learning* acaba por trazer alguns perigos que são típicos de movimentos ou tecnologias que são largamente aceitos em todo o mundo. Entre esses perigos está a tendência de algumas organizações se precipitar na implementação de iniciativas de *e-Learning*, sem terem claramente definido metas estratégicas de negócios. O resultado da adoção dessa ferramenta deve ser, além de benefícios a curto prazo, também a maximização dos impactos para além da iniciativa em si, transportando-os para requisitos estratégicos de alinhamento do *e-Learning* com a missão, valores e objetivos da organização.

Ainda de acordo com a BRANDON-HALL.COM (2001), não importa o quão interessantes possam parecer os benefícios, eles acontecerão somente se a adoção dos conceitos de educação a distância com *e-Learning* ocorrer com planejamento e com uma análise cuidadosa. Antes de ir em busca de recursos, é importante definir uma estratégia que determine as barreiras que precisarão ser superadas na organização, para que uma iniciativa de implementação de *e-Learning* seja feita com sucesso. No processo de levantamento de recursos é importante selecionar dimensões relevantes a serem consideradas e identificar os principais requisitos e barreiras para cada dimensão e depois desenvolver estratégias de implementação. O instituto BRANDON-HALL.COM (2001) apresenta as seguintes dimensões como exemplo desse processo:

Diretivas do negócio: acompanhamento do nível de satisfação dos clientes, encarar o desafio de atrair mão-de-obra especializada e retê-la na organização, medição do nível de qualidade dos produtos e serviços, são exemplos de requisitos e barreiras para essa dimensão;

Stakeholders: o departamento de treinamentos está ansioso em adotar o *e-Learning* e os gerentes da organização vêem o valor gasto com treinamento mais como investimento do que como um custo;

Conteúdo: poucas adaptações culturais e de linguagem são necessárias e o conteúdo corrente dos treinamentos está bem documentado e estruturado;

Tecnologia: há tempo suficiente para remanejar ou adquirir equipamentos e *softwares* que serão necessários e questões relacionadas à segurança da informação precisam ser providenciadas;

Alunos: estão geograficamente dispersos, houve uma boa recepção por parte dos alunos quanto às iniciativas e inovações em treinamento;

Indicadores: sistema de medição e acompanhamento do progresso dos participantes precisam ser definidos.

Ainda segundo BRANDON-HALL.COM (2001), depois de definidas as dimensões e seus requisitos e barreiras, chegou o momento de desenvolver o caso de negócios para a iniciativa de *e-Learning*, desenvolvendo uma estratégia que alinhe a visão de aprendizado com as metas e diretivas-chave dos negócios da organização. O instituto sugere que as seguintes questões sejam respondidas:

Qual a definição de e-Learning dentro da organização?

Como se terá certeza que o e-Learning está de acordo com as necessidades da empresa?

Quem será o responsável pelo projeto e trabalhará para mantê-lo na organização?

Como será divulgado o projeto internamente?

Como será medida a eficácia dos treinamentos?

ROSENBERG (2002) sugere que, para se obter uma maior possibilidade de sucesso, sejam abordadas também as seguintes questões:

Novas metodologias de e-Learning: utilização de simuladores e bancos de dados;

Arquitetura de aprendizado: deve definir a coordenação do *e-Learning* com outras iniciativas e treinamento dentro da organização bem como a combinação entre elas;

Infra-estrutura: disponibilização de recursos tecnológicos;

Cultura de aprendizado, propriedade do gerenciamento e gerenciamento da mudança: criar um ambiente que estimule a noção de que o aprendizado é uma atividade valiosa para a empresa;

Caso de negócio sólido: desenvolvimento de justificativas convincentes para a adoção do *e-Learning*. Apenas a questão do custo não é suficiente;

Reinvenção da empresa de treinamento: adoção de um modelo organizacional que apóie o *e-Learning*.

6. O sistema de *e-Learning* da Hewlett Packard

A Hewlett Packard criou um projeto chamado *HP Virtual Classroom* que consiste em um ambiente de treinamento *on-line* ideal para cursos, palestras e reunião, visando sempre manter uma alta interatividade. O instrutor sempre fica presente, tentando manter a figura humana dentro desse ambiente virtual. Para acessar aos serviços basta ter um computador conectado na *Internet*.

Os participantes podem trabalhar em grupo e colaborar com idéias, se comunicar via voz, bate-papo, por texto com os presentes em conversas públicas ou privadas. Também há o recurso de “*whiteboard*” ou quadro de branco para ilustrar um determinado ponto da discussão. Os presentes também podem participar de pesquisas anônimas para checar a eficácia do treinamento.

A empresa fornece também os seguintes serviços:

One Time Event Services: serviços de eventos, ou seja, reserva de salas para eventos especiais;

Continuous Hosting Services: serviço de hospedagem contínua, quando se reserva uma sala com frequência, o sistema faz a personalização da sala automaticamente;

Value-Added Hosting Services: serviço de hospedagem e registro, oferece assistência completa na preparação, gravação e coordenação do evento;

Content & Customized Services: serviço de conteúdo e padronização, gerenciamento de conteúdo e serviços de desenvolvimento.

A HP não está solitária nessa iniciativa, várias outras grandes empresas também vêm adotando estruturas como essa inicialmente para os colaboradores internos e, quando ela já chega a um nível de amadurecimento, elas acabam abrindo para o público em geral. Empresas como a IBM, Telemar, Motorola, Xerox já empregam o *e-Learning* para o desenvolvimento de seus empregados e a TAM está convencida que isso é importante e já possui um plano de implementação.

7. A *Academusnet*

A carga horária da maioria dos cursos, disciplinas e treinamentos não permite envolver senão uma parte de todo o complexo do tema. A *Internet* permite ir além e disponibilizar aos alunos o máximo de informações que estiver ao alcance, deixando que o aprofundamento em um determinado assunto fique a cargo do próprio aluno, de acordo com o seu interesse e disponibilidade.

Foi por acreditar nisso que desde quando comecei a lecionar seja em instituições de ensino ou em empresas, eu uso a *Internet* como ferramenta de auxílio para as minhas aulas e cursos, seja para armazenar material de apoio, ou disponibilizar informações extras, ou ainda como um espaço de extensão dos assuntos abordados em sala de aula para uma dimensão muito mais ampla que somente esse meio virtual pode oferecer.

No entanto, depois de um certo tempo, percebi que vários outros professores também vislumbram esse mar de possibilidades e, sobretudo, também desejam utilizar a *Internet* para auxiliar no ensino. Porém, a maioria deles não fazem a menor idéia de como fazê-lo.

Percebendo essa necessidade generalizada entre os professores e instrutores, criei a *Academusnet* com o objetivo de permitir que educadores, sem nenhuma experiência em desenvolvimento para *Internet*, possam utilizar o meio virtual para auxiliar no seu processo de ensino.

Esse projeto deverá ser o fruto da minha tese de doutorado e, portanto, está ainda em processo experimental, uma vez que o seu uso está-se iniciando recentemente, além de haver uma série de recursos que precisam ser melhorados e outros que ainda não foram implementados.

As pretensões para esse projeto são (* implementado, ** parcialmente implementado, *** ainda não implementado):

- Cadastro de instituições (*)
- Cadastro de cursos (*)
- Cadastro de disciplinas (*)
- Agendamento de tarefas (*)
- Quadro de avisos (*)
- Programação de aulas (*)
- Ementa de disciplinas (*)
- Conteúdo programático de disciplinas (*)
- Observações importantes do professor ou instrutor (*)
- Endereços de páginas Web complementares (*)
- Critérios de avaliação (*)
- Bibliografia (*)
- Cadastro de alunos (*)
- Registro de notas e faltas (*)
- Elaboração de testes eletrônicos (**)
- Fórum de discussão (**)
- Sala de bate-papo (**)
- Listas de discussão (***)
- Espaço para armazenamento de material de apoio (***)
- Desenvolvimento de aulas e cursos a distância (***)

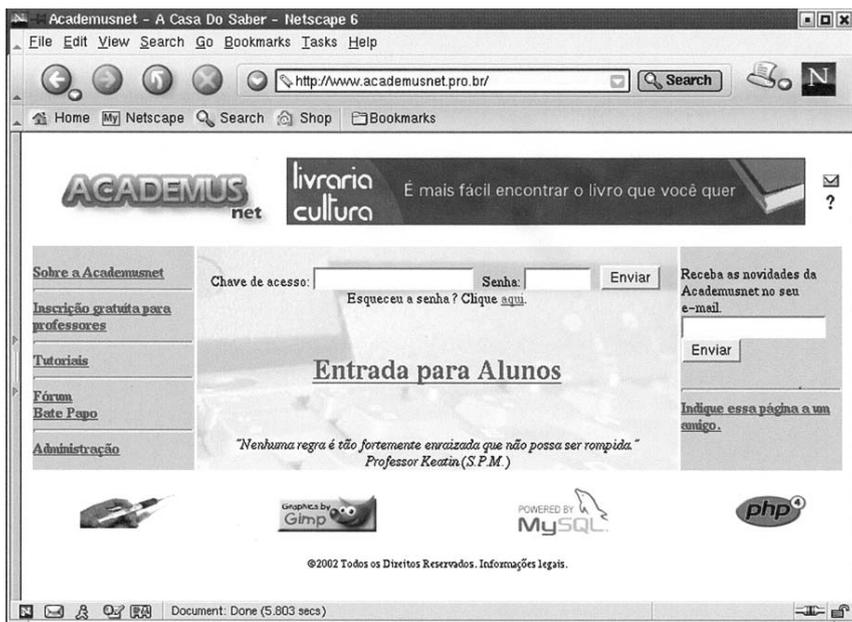
A proximidade com os alunos, possibilitada ainda mais pelo meio virtual, torna o ensino mais eficaz e mais participativo.

8. Considerações Finais

A tecnologia da informação, em especial a *Internet*, vem avançando a passos largos e o processo de ensino deveria estar acompanhando isso, pois a educação, certamente é uma das áreas que mais pode ser beneficiada, porém qualquer iniciativa nessa direção no Brasil ainda é muito tímida.

Ignorar tendências é muito perigoso, pois pode-se atingir um ponto onde não se consegue mais recuperar o tempo perdido.

O sistema de *e-Learning* é uma das pouquíssimas iniciativas de que se consegue obter um retorno financeiro a curto prazo, desde que tenha sido implementado procurando sempre alinhá-lo com as estratégias da empresa. Mesmo assim ainda é perigoso pensar apenas no retorno financeiro. Um sistema de aprendizado à distância pela *Internet* pode ainda possibilitar a implementação de um processo de gerenciamento do conhecimento (*Knowledge Management*), o que traria grandes benefícios para a empresa.



Página da Academusnet: <http://www.academusnet.pro.br>

Referências bibliográficas

ABE, Maria Carolina. *Circuito e-Learning*, 2000. Disponível na Internet: <http://www.intermanagers.com>.

BRANDON-HALL.COM. *E-Learning Guidebook*, 2001. Disponível na Internet: <http://www.brandon-hall.com>.

HALL, Brandon. *FAQs About e-Learning*. *brandon-hall.com*, 2001. Disponível na Internet: <http://www.brandon-hall.com>.

LENNOX, Duncan. *e-Learning nas Empresas, e-Learning: Geek Especial*. São Paulo: Digerati, 2002.

ROSENBERG, Marc J. *e-Learning*. São Paulo: Makron Books, 2000.

Os desafios do ensino frente à tradição iluminista: instrução e civilização em Condorcet

Sidney Reinaldo Silva

Doutor em Filosofia pelo IFCH da UNICAMP

Professor de Ética e Filosofia da UNIMEP

Pós-doutorando na FE da UNICAMP

Introdução

“Instruir uma nação, é civilizá-la”
(DIDEROT, 1966b, p. 429).

O presente texto correlaciona as idéias de civilização e de instrução no pensamento dos enciclopedistas, em especial na obra de Condorcet¹ (1743-1794). Este autor propôs uma moral baseada numa suposta identidade geral do ser humano, sobretudo, na sensibilidade comum e na universalidade da razão. Ele foi um entusiasta do poder de emancipação inerente à dimensão pedagógica do processo civilizador. Sua proposta de instrução é apresentada como uma forma de ensino capaz de promover uma moral cosmopolita, baseada na razão, na justiça e na simpatia ou solidariedade.

A civilização, na concepção condorcetiana, constitui-se numa ampla perspectiva cultural capaz de subsumir as diferenças mais profundas entre os povos, e de impor um padrão homogêneo ao modo de ser das nações. Ela se expandiria como uma forma de supressão da “barbárie” ou dos costumes inferiores ou atrasados em relação aos avanços do conhecimento racional e aos valores

supostamente universais que nações européias já reconheciam e adotavam. No *Tableau historique des progrès de l'esprit humain*, que acabou sendo apresentado em 1793 apenas na forma de uma *Esquisse* com uma série de *fragments*, Condorcet narra os progressos passados do processo de civilização ao mesmo tempo em que esboça um quadro futuro do aperfeiçoamento humano.

Na perspectiva condorcetiana, civilizar é também formar a razão e a moral dos povos. Essa formação dar-se-ia em consonância com a marcha histórica do espírito humano. A civilização é produto dos progressos intelectuais, morais e institucionais alcançados pela humanidade. Sujeita à perfectibilidade, num contínuo processo de incremento e expansão da racionalidade, a humanidade estaria condenada a manter-se progredindo ou a perder suas conquistas. Assim, a civilização, embora sendo a expressão maior do progresso do espírito humano, estaria sempre ameaçada pela barbárie.

Caberia à instrução pública propiciar o florescimento da moralidade e da racionalidade. A moral resultaria de uma instrução adequada, que promovesse o desenvolvimento equilibrado das capacidades emocionais e cognitivas, e que tornasse a pessoa apta a se preocupar com o destino da humanidade e não apenas com o seu próprio interesse, de sua família ou nação.

Entre os Enciclopedistas, aos quais Condorcet estava ligado, a idéia de civilização é correlata do processo de educação do gênero humano. Seguindo Diderot, o autor propõe uma instrução livre, racional e ampliada para todos, como uma forma de promover a civilização das luzes.

Civilização e Modernidade

Não há um consenso ou pensamento único iluminista. O que se pode fazer, para traçar um padrão de pensamento do Século das Luzes, é escolher alguns temas redundantes e mostrar como se alteram as formas em que são enfocados de uma linhagem filosófica para a outra. As divergências apresentam-se, sobretudo, nas

diferentes concepções de natureza, de política, de história e da própria razão. Sob o rótulo de Iluminismo, costuma-se referir a pensadores díspares como Locke, Smith, Rousseau, Montesquieu, Diderot, D'Alembert, Voltaire, Condorcet, Bentham e Kant. Poderíamos, contudo, encontrar, em cada autor, um específico ideário de modernidade. Temos desde os defensores dos despotismos até os que propõem uma democracia radical.

O elemento comum entre tais pensadores é a idéia de ilustração ou esclarecimento que ficou lapidada no *sapere aude* kantiano, ou seja, o desafio de servir-se do próprio entendimento, de superar a minoridade intelectual e de alcançar autonomia moral. Na perspectiva da reflexão cartesiana, trata-se de superar os condicionamentos intelectuais e os preconceitos adquiridos, durante a infância, através da educação. Mas, mesmo em torno do conceito de esclarecimento, a polêmica é infundável.

O reconhecimento da necessidade de universalização do esclarecimento através de uma instrução pública adequada aos princípios racionais não foi uniforme, nem, muito menos, unânime. Basta ver o debate entre Rousseau e os enciclopedistas a respeito dos valores inerentes à ciência e à tecnologia, a polêmica entre Helvétius e Diderot sobre a educação e as idéias elitistas de Voltaire sobre a instrução nacional e, numa perspectiva mais ampla do iluminismo, as diferenças entre a razão prática de Kant e o utilitarismo benthamiano. A idéia de civilização expressa o projeto de modernidade do Iluminismo.

O movimento filosófico em torno da publicação da *Enciclopédia* (1751-1780) formou um núcleo em que concepções e valores da civilização foram partilhados por diferentes pensadores do Iluminismo francês, dos quais Rousseau tornou-se o mais eloqüente opositor, em especial com sua suspeita e crítica aos supostos benefícios morais trazidos pelo progresso das ciências e das artes.

Um dos aspectos característicos do ideário de civilização iluminista é o propósito de ampliar a liberdade humana. A razão estaria a serviço da emancipação, não podendo ser compreendida

moralmente fora desse escopo. Conforme esse projeto de emancipação, o mundo civilizado adquire diversas feições. Contudo, alguns aspectos estão sempre presentes, tais como a racionalização da sociedade, a idéia de um espaço público laico, a tolerância, a confiança na ciência e na tecnologia, e a convicção sobre a irresistível tendência da humanidade ao progresso econômico, político e moral.

Educar e civilizar são formas de inserir os indivíduos no processo de modernização das sociedades ocidentais. Historicamente, esse processo é marcado pela racionalização, ampliação e sofisticação dos usos das tecnologias, que invadiram todos os campos da existência, em especial das organizações sociais, desde os setores produtivos, que se tornaram cada vez mais padronizados, até os setores administrativos públicos, onde a burocratização se intensificou. A ciência tornou-se o índice dessa modernização, em especial na sua acepção positivista. Ela passou a produzir os especialistas capazes de estabelecer os padrões para a ampliação da produção, o controle de trabalhadores e para ordenamento jurídico das instituições sociais. Daí a aspiração moderna a um saber capaz de unificar teoria e prática, gerador e legitimador das tecnociências.

Na perspectiva filosófica, o ideário da modernidade é um paradigma de civilização construído ou auto-instituído pelas sociedades ocidentais para se pensar os rumos da humanidade. Ele é um crivo para se propor e questionar as opções dos povos. De acordo com Starobinski, o termo civilização traz em si um teor crítico desde suas origens. A flexibilidade da civilização torna, para ela, o factual e o ideal imbricados. A civilização, como evento histórico, põe-se como índice de si mesma, e, enquanto tal, não pode deixar de reconhecer em si mesma a barbárie, seu contrário a ser superado. Ela é uma norma político-moral, um critério para se julgar a barbárie, mas enquanto fato histórico, como civilização industrial, ela torna-se um dado submetido à crítica. A cisão se dá entre a ambigüidade de seu sentido: suas acepções de direito e de fato (STAROBINSKI, 1989, p. 53).

A modernidade, na perspectiva iluminista, tal como esta costuma ser divulgada, diz respeito ao processo de civilização

ocidental, que se daria de modo homogêneo, progressista e unilinear. Civilizar significa tornar-se polido, culto, urbanizado, cortês, tolerante, hospitaleiro. A Civilização é, sobretudo, a condição dos povos que vivem em Estado de Direito, com prosperidade e bem estar material e social. Trata-se, na expressão de Starobinski, de um termo unificador que sintetizaria uma multiplicidade de idéias². O progresso econômico e o avanço científico e tecnológico são meios e resultados da civilização. Eles são meios porque permitem implementar os valores reguladores, de impor o Estado de Direito, e, com este, de fazer valer a soberania nacional e, sobretudo, promover o crescimento da riqueza, conforme as regras dadas pelas ciências econômicas. A realização desses valores, por sua vez, amplia as condições do progresso técnico e científico. A modernidade, em especial com as revoluções do século XVIII, caracteriza-se pela transformação permanente de ideais e instituições.³

Elias (1993) destaca uma característica fundamental da civilização para se compreender os seus aspectos sociológicos, culturais e políticos, mas também pedagógico e moral. Para ele, o conceito de civilização pode ser compreendido a partir do processo de restrição e auto/controle das emoções em público, que envolve as maneiras de ser, o nível e o tipo de conhecimentos adquiridos, as concepções religiosas, bem como as formas de casamento. Nesse processo, está em jogo a auto-imagem que as sociedades fazem de si mesmas.

A moderação das emoções espontâneas, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do momento presente, levando em conta o passado e o futuro, o hábito de ligar os fatos em cadeias de causa e efeito – todos estes são distintos aspectos da mesma transformação de conduta, que necessariamente ocorre com a monopolização da violência física e a extensão das cadeias da ação e interdependência social. Ocorre uma mudança “civilizadora” do comportamento (ELIAS, op. cit, p. 198) .

O processo civilizador correlaciona a transformação interna da conduta com a expansão dos mecanismos políticos de controle social. Esse processo de controle e mudança de “hábitos” estaria na raiz da formação do Estado Nacional, que se tornou a instância básica de administração dos fatores de agregação social. A modernidade proposta pelo Iluminismo refere-se à mudança de *hábito* no sentido de promover um novo modelo de convivência social, que se acredita melhor, mais avançado, mais culto e mais condizente com a “verdadeira” natureza humana. O papel da educação nesse processo é fundamental.

O projeto de modernidade é, sobretudo, uma proposta de formação de um sujeito racional e autônomo, capaz de superar os limites de sua primeira educação definida pelo contexto sócio-cultural no qual o indivíduo surge⁴. O sujeito moderno é um correlato da concepção de um mundo regido por leis racionais e inteligíveis. O advento do sujeito humano identifica-se então com um programa de educação baseado no ideal de florescimento do pensamento racional e de resistência às pressões do hábito e do desejo que desviam o indivíduo de uma vida conforme sua natureza de ser racional.

A autonomia racional expressa o ideal moral moderno. Para Condorcet, essa autonomia só pode florescer no interior de uma nação civilizada, em que a coletividade, à semelhança do indivíduo, torna-se um ente moral autônomo e decide de forma racional, a partir de procedimentos constitucionais e instituições políticas justas e da promoção de um sistema de instrução pública orientada pelo progresso do espírito humano e sua especial expressão no avanço do conhecimento científico. A política constitui-se no processo de formação de uma coletividade soberana, capaz de manter as condições de seu próprio progresso ou aperfeiçoamento científico, produtivo, técnico, institucional e moral, enfim, de promover a “felicidade” e a prosperidade de uma coletividade supostamente indivisa.

Civilizar e instruir

Segundo Diderot (1966, p. 429-30), a instrução “abranda as índoles, esclarece sobre os deveres, torna os vícios sutis, os oculta ou os encobre, inspira amor à ordem, à justiça e às virtudes, e acelera o nascimento do bom gosto em todas as coisas boas da vida”. Para os enciclopedistas, dos quais Diderot foi o maior expoente, não haveria possibilidade da saída do homem da barbárie sem a mediação da instrução. A crítica que se faz à violência inerente ao processo de imposição dos valores civilizados aos povos “bárbaros” ou primitivos baseia-se num falso dilema, para os iluministas franceses. Não se poderia, do ponto de vista moral, questionar se deve ou não promover a civilização, como fez Rousseau. A este respeito, diz D’Alembert:

Trata-se, portanto, de saber unicamente se um cidadão, nascido e criado entre os povos civilizados, aí é mais ou menos feliz que um selvagem nascido e criado entre seus semelhantes. O consentimento dos homens parece ter decidido essa questão pelo fato; a maioria entre eles acreditou que lhe seria mais vantajoso viver nos estados civilizados, e não podemos acusar o gênero humano de ser cego a respeito de suas verdadeiras vantagens (1965, p. 228).

O enciclopedista admite que a modernidade, inerente ao processo de civilização, traz as vantagens materiais, espirituais e morais aos homens. Mas a civilização exigiria um grau mínimo de cultura e de conhecimento por parte dos indivíduos que compõem as sociedades polidas. Não se trata mais, para D’Alembert, de discutir se deve ensinar ou não os modos civilizados, mas de “examinar até onde esses conhecimentos devem ser levados” (ib., pp. 228-9).

A civilização, mesmo quando leva uma ruptura cultural radical, seria um fenômeno positivo. Portanto, para os filósofos em questão, como expressa D’Alembert, não haveria mal em romper a

“ligação natural dos homens a maneira de viver que eles adquiriram desde a infância” (ib., p. 228). A idéia de humanidade e civilização, como foram concebidas pelos iluministas, especialmente expressada nas palavras de D’Alembert, contrapõe-se a qualquer possibilidade de educação, tal como se denomina atualmente, comunitária, pluralista ou multicultural, que seriam vistas apenas como formas de perpetuar preconceitos e tradições e saberes ultrapassados. Esse tipo de educação, na perspectiva enciclopedista, apenas contribuiria para a corrupção da “verdadeira” moral.

Conforme o ideal iluminista de civilização, em nome da unidade do gênero humano, as manifestações culturais regionais devem ser superadas por um processo educativo capaz de levar os povos dos mais diversos cantos do mundo a se organizarem e agirem conforme à universalidade da natureza humana, à racionalidade e às conquistas das ciências e da tecnologia. A civilização retomaria de certa forma, como mostra Starobinski (1989, pp. 34-5), o sentido do sagrado da religião. No *Plan d’une Université pour le Gouvernement de Russie*, Diderot deixa clara a correlação entre educação e civilização. “Instruir uma nação, diz este autor, é civilizá-la” (1966b, p. 429). A civilização sempre se acompanha da ciência e da técnica. Sem isso, se tem a ignorância própria do selvagem e do escravo (ib., p. 429).

A civilização contra a tradição

Embora a humanidade seja marcada pela imperfeição (o erro, a injustiça), pensava Condorcet, ela tem em si mesma o remédio para tal mal: a capacidade de progredir. Eis que se erige um valor fundamental: a idéia de perfectibilidade, que significa a melhoria das condições da felicidade coletiva. O bem não pode ser durável se ele não faz progresso para o melhor (CONDORCET, 1994, p. 68). Essa idéia de bem se aplicaria a tudo que é susceptível de progresso. A instrução é o processo pelo qual a humanidade preserva suas conquistas e prepara novos avanços, isto é, uma condição de

perfectibilidade. O homem é susceptível de ser instruído porque é perfectível. A própria educação progride porque os saberes avançam. Os saberes avançam impulsionados pela ampliação da liberdade enquanto expressão da perfectibilidade econômica e política. Esta, por sua vez, garante as condições do progresso. O ensino é o meio de promover a humanidade, de aperfeiçoá-la. Na educação, encontram-se imbricadas as dimensões ética, política e epistêmica. Através da civilização todo o gênero humano seria unificado do ponto de vista jurídico, econômico e político e mesmo cultural, pois a razão é a mesma por todos os lados. A instrução destaca como o *locus* da ação mais intencional. Ela seria prioritária para promover os valores da civilização.

A concepção de modernidade de Condorcet está em conformidade com o ideário iluminista de combater a tradição como fonte de legitimidade política e como valor moral. A moral fundar-se-ia em “princípios inegáveis a qualquer pessoa racional” (MACINTYRE 1994, p. 16). Como lembra MacIntyre, o Iluminismo visou prover

o debate público de padrões e métodos de justificação racional através dos quais cursos de ação alternativos, em cada esfera da vida, pudessem ser julgados justos ou injustos, racionais ou irracionais, esclarecidos ou não-esclarecidos. Assim, esperava-se que a razão tomaria lugar da autoridade e da tradição (MACINTYRE 1994, p.16).

Condorcet destaca que isso foi possível graças a pensadores como Descartes e Bacon, que foram os primeiros modernos a propor um método para purificar o espírito, preparando-o para buscar rigorosamente a verdade. O autor propõe levar às últimas conseqüências esses ensinamentos, ou seja, aplicá-los não só à ciência, mas também à moral. Isso supõe a possibilidade de se preparar o espírito humano para estar sempre alerta contra tudo que possa sedimentar-se nele, de modo a desvirtuá-lo de sua capacidade

de produzir a verdade, evitar o erro e, conseqüentemente, de bem agir. Trata-se de combater a tradição, a moral fundada no acaso da comunicação desordenada dos saberes acumulados pelo costume. Este compreenderia, sobretudo, erros ou saberes que foram válidos para determinadas situações anteriores e continuam sendo aceitos mesmo depois de não serem mais eficazes ou não terem mais sentido, devido à própria mudança das condições dos povos.

A crítica à tradição é feita em sua conexão com a educação. Segundo o Marquês, “o homem comum recebe dos outros suas opiniões, suas paixões, seu caráter; ele retém tudo das leis, dos preconceitos, dos costumes de seu país, como a planta recebe tudo do solo que a nutre e do ar que a rodeia” (1968, tomo IV, pp. 3-4). Observando esse homem comum, aprende-se a conhecer apenas “o império ao qual a natureza nos submeteu, e não o segredo de nossas forças e as leis de nossa inteligência” (Ib., pp. 3-4). Condorcet propõe que o indivíduo tome as rédeas de sua educação. Em vista disso, ele concebe um sistema de instrução pública que se torna um instrumento crítico para se superar os preconceitos e a autoridade da tradição, dos preconceitos locais, que possibilitasse a cada um “refazer de algum modo sua própria razão” (1988, p. 208). Se a razão é igual por todos os lados, não haveria motivo para que os princípios fundamentais do ensino fossem diversos ou plurais.

Os princípios constituintes da civilização em Condorcet são a *razão, a tolerância e a humanidade* (ib., p. 227). A razão deve ser a base objetiva de todas as escolhas. Em concordância com a razão comum está o princípio da tolerância. Este nega qualquer tipo de discriminação, seja censitária, de gênero ou de credo religioso. São os princípios racionais, científicos e não a superstição e a ignorância que deveriam definir os critérios da expressão da coletividade e da instrução pública. A tolerância só pode ocorrer quando a razão for o único princípio orientador da vida política, pois só esta expressa a universalidade do gênero humano. As injunções públicas das diferentes concepções religiosas e morais tradicionais seriam suprimidas na medida em que o progresso da instrução comum promovesse o avanço da razão.

Como condição prévia da tolerância está a ampliação da moral nacional para abranger toda a humanidade. Um dos principais critérios da justiça política estaria na universalidade de sua aplicação. O objetivo da justiça seria o de eliminar toda forma de opressão em todos os cantos da terra. A razão sendo única e igual em todo o ser humano tornaria esse ideal não só realizável, mas um dever dos “amigos da humanidade” e da justiça.

Ao contrário do particularismo inerente aos diversos patrimônios culturais, para o autor, a racionalidade científica constitui-se na expressão universal do espírito humano. Assim, o espírito analítico cartesiano, que revolucionou as ciências matemáticas e naturais e permitiu o desenvolvimento do cálculo das probabilidades, quando aplicado às ciências morais, possibilitaria também formar a razão e a moral dos povos.

Instrução e cidadania

No que concerne à justiça, conforme propõe Condorcet, caberia ao ensino público contribuir para diminuição do intervalo entre os direitos que a lei reconhece aos cidadãos e os direitos dos quais eles têm um gozo real (1988, p. 271). A emancipação não pressupõe a igualdade absoluta entre os indivíduos, mas sim a universalização do gozo dos direitos naturais, da cidadania. As diferenças em termos de capacidade, de disposição intelectual e econômica produziriam desigualdades entre os indivíduos. Mas certas igualdades são fundamentais para se garantir a liberdade, tais como a igualdade de direitos entre homens e mulheres, brancos, negros, e a igualdade de instrução pública básica. Para Condorcet, a racionalidade e suas prerrogativas não são propriedades dos indivíduos masculinos, brancos, europeus etc. Ele foi um ativo combatente das discriminações e opressões justificadas na suposta superioridade de gênero ou de cor da pele. As desigualdades admitidas seriam aquelas que comprovadamente produzissem prosperidade comum, e que não resultassem apenas em privilégios

produzidos pela arte social. Cabe a esta fazer com que as desigualdades presumidas como naturais não gerassem dominação. Esse é o desafio da política, que só seria dispensável quando isso fosse uma realidade definitiva.

A questão da justiça envolve a todos os cidadãos, pois todos são responsáveis pelas leis que definem restrições aos indivíduos, pela definição dos comandos da razão comum. O sistema político condorcetiano liga-se intimamente com a ampliação da instrução pública e da cidadania. Em última instância, as leis estabelecidas dependem da qualidade moral e epistemológica do ensino nacional. O objetivo da formação da cidadania, da “razão e da moral de um povo” não é o de louvar e mistificar uma Constituição nacional, mas de avaliá-la e corrigi-la (1994a, p. 93). A legislação não só se justifica pela amplitude da submissão à lei, mas pela autonomia da coletividade que está sendo regulada.⁵

Considerações finais

A civilização expande-se com a proliferação dos meios de comunicação. Condorcet foi um entusiasta das possibilidades trazidas pelo uso da imprensa no sentido de promover o progresso, a justiça e a cidadania. Contudo, para ele, o progresso da comunicação carrega consigo a possibilidade de dominação como de emancipação dos indivíduos. Com isso, supõe-se que se pode corromper a razão e a moral de um povo a tal ponto que, mesmo numa democracia direta, o povo poderia, livremente, escolher sua opressão, e preferir a barbárie à civilização.

Uma instrução capaz de formar indivíduos críticos, com capacidade de pensar de modo analítico, culturalmente descentrados e abertos para o respeito à razão (ciência) como um valor universal, torna-se cada vez mais “ultrapassada” para quem defende as novas tendências curriculares, que buscam os valores multiculturais, o resgate das identidades específicas, o desenvolvimento da afetividade e das inteligências múltiplas. Trata-se de uma tendência recente da educação que busca se adaptar a uma

época em que a hegemonia do capitalismo não se funda mais no ideário iluminista.

Com os currículos de ensino baseados nos direitos das minorias e no resgate das culturas e tradições locais, conforme tem se verificado nas propostas comunitaristas, perde-se cada vez mais o foco da idéia de gênero humano e de sua unidade racional. Se os iluministas foram radicais em sua proposta de civilização, a ponto de negarem as singularidades culturais, a tendência de afirmar as diferenças não nos livra de um recrudescimento da barbárie em suas faces econômica, política e moral. O relativismo, igualmente ou não ao universalismo, pode ser opressivo. Do mesmo modo, ambos podem contribuir para a emancipação, para combater a estupidez, a miséria e o sofrimento. A emancipação humana não é refém nem de uma nem de outra tendência.

O que presenciamos atualmente, como Nietzsche já havia apontado e exaltado, é uma dissociação cada vez mais acentuada entre o progresso da ciência e da tecnologia, a racionalidade, a instrução pública, os valores da civilização e a moral, entendida como a capacidade de agir de forma empática e solidária. Trata-se do principal sintoma da crise do projeto iluminista.

O que os iluministas não “tematizaram” é que eles estavam fundando uma nova tradição baseada num *ethos* universalista, racional, analítico e individualista. Ao salientarem esse movimento como antitradicionalista, eles concebiam a tradição como fonte de erro, preconceito e apegos a “valores” próprios de um passado que não faz mais sentido. O comunitarismo ao rejeitar esse prisma iluminista, o nega enquanto uma tradição, usando muitas vezes esse mesmo instrumental crítico racionalista. Com isso, a razão envolve-se num curto-circuito. Nega-se o iluminismo como uma tradição negadora da tradição.⁶ Se não podemos escapar de nossas tradições, tão cedo não poderemos nos livrar dos valores iluministas, a menos que mudemos o sentido da tradição ou façamos referência a uma outra tradição a qual não pertencemos. Mas isso não nos livra da armadilha da ficção do Barão de Munschhausen, da tentativa inútil de arrancar-se do atoleiro arrastando-se pelos próprios cabelos. Enfim, como podemos renegar o legado iluminista sem cairmos em novas barbáries?

A idéia de civilização condorcetiana baseia-se numa moral que não coloca o bárbaro como um outro a ser combatido devido a sua nacionalidade, costume, religião, mas o concebe como elemento interno da própria civilização, como aqueles que são os inimigos do progresso do gênero humano. Os bárbaros são os que se beneficiam econômica e politicamente da estagnação da perfectibilidade da espécie humana.

A tradição não pode ser a autoridade orientadora de um povo, mas a razão. Ao contrário da tradição, a razão não é um legado despótico que deve ser recebida sem exame, mas é a própria capacidade de examinar e nada pode escapar ao seu crivo, nem mesmo as normas que ela admite como universais. Para ser fiel a Descartes e a Montesquieu, é necessário submeter tudo à razão, tal como eles o fizeram, mesmo que, para isso, seja necessário superá-los.

“Se eles destruíram obstáculos que se opunham ao progresso das Luzes, eles criam novos, mas o reconhecimento posterior deve continuar o mesmo, porque eles ensinaram a vencer esses obstáculos que os próprios fizeram nascer, ao darem o exemplo de tudo submeter a razão” (1986, p. 329).

A razão é capaz de rever seus veredictos, conforme o avanço do espírito humano mostra suas incoerências ou a necessidade de se substituir às normas que foram instituídas para uma situação que não existe mais. Portanto, uma geração não deveria governar ou estabelecer as normas para a outra. É nesse sentido, que na filosofia de Condorcet, o progresso resulta da superação racional da tradição, que se expressa nas instituições de uma nação.

Notas

¹ Jean-Antoine-Nicolas Caritat, o Marquês de Condorcet, nasceu no dia 17 de setembro de 1743, em Ribemont (Aisne). Fez seus primeiros estudos no colégio jesuíta de Reims. Em 1758, entrou para o colégio jesuíta de Navarre. Neste período, ele se interessou pela Matemática, destacando-se, aos 15 anos, com uma tese que despertou a atenção do grande matemático e enciclopedista D'Alembert (1717-1783). Renunciando à carreira militar e à tradição familiar, em 1762, ele foi para Paris, onde continuou estudando a Matemática. Na capital da França, tornou-se amigo de D'Alembert, Turgot e Voltaire, expoentes do iluminismo francês. Em 1774, ele foi nomeado Inspetor das Moedas, por Turgot, então ministro-geral das Finanças do rei Luís XVI. O Marquês, destacando-se no campo científico como matemático, foi eleito para a Academia Francesa, em 1782. Desde o anúncio da convocação dos Estados Gerais, Condorcet inicia-se numa intensa atividade política, que só terminará com a sua morte, em junho de 1794. Durante todo esse período, colaborou com vários jornais e periódicos, debatendo os problemas científicos, políticos e educacionais de seu tempo. Perseguido pelo Terror, em 1794, Condorcet refugiou-se, mas acabou sendo preso. Ele morreu em 1794, na prisão, não se sabe, ao certo, se de um colapso, envenenamento ou suicídio. (Ver BADINTER, Elizabeth e Robert[1988]).

² Sobre a origem do termo civilização, a obra *Le remède dans le mal* de J. Starobinski é fundamental. São destacáveis as raízes jurídicas do termo e o amplo uso do mesmo durante o período revolucionário na França. Para o autor, paradoxalmente, esse termo carrega uma conotação religiosa mesmo em suas acepções mais atéias, como é o caso de Condorcet: “*La pensée des Lumières, telle qu'elle s'exprime dans l'Esquisse (1794) de Condorcet, condamne la conquête coloniale, et surtout le prosélytisme des missions chrétiennes d'outre-mer. Les épithètes traditionnellement réservées aux barbares ('sanguinaires', 'tyranniques', 'stupides') s'appliquent aux colonisateurs, aux missionnaires, à ceux qui, sur l'ancien continent, restent attachés aux anciennes 'superstitions'. Mais une nouvelle tâche apparaît: éduquer, émanciper, civiliser. Le sacré de la civilisation prend la relève du sacré de la religion. Cependant, le texte de Condorcet montre très clairement que l'objectif ultime reste le même: la résorption et la disparition des autres cultures au sein de la catholicité des Lumières prennent le relais de l'entreprise missionnaire qui avait cherché à rassembler l'humanité entière sous la bannière du Christ*”

(STAROBINSKI, J. *Le remède dans le mal: critique et légitimation de l'artifice à l'âge des Lumières*. Paris: Galimard, 1999, p. 34-5).

³ “O passado passa a ser visto como tempo de superstição e ignorância cujas autoridades devem ser abolidas. Este novo sentido da história está simbolizado na ‘Revolução Francesa que, diferentemente de todas as revoluções anteriores, significava a criação de algo completamente novo, o início de uma nova era da história. Além disso, os novos tempos, iniciados pela Revolução deveriam ser tempos de revolução permanente de idéias e instituições. À parte esta visão de futuro, a própria modernidade já era vista como uma fase muito avançada da humanidade na qual culminavam os esforços do homem de domínio e controle da natureza e da própria história. O homem sentia-se, finalmente, no caminho correto do progresso e da perfeição” (GOERGEN, P. N. *Pós-modernidade, ética e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2001, p. 14).

⁴ “O que vale para a sociedade vale para o indivíduo. Sua educação deve ser uma disciplina que o liberte de uma visão estreita, irracional, que lhe impõe a família e suas paixões, e o abra ao conhecimento racional e a participação em uma sociedade que a ação da razão organiza (momento revolucionário). A escola deve ser o lugar de ruptura com o meio de origem e abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e pela participação em uma sociedade fundada em princípios racionais. O professor intervém na vida privada das crianças, que não devem ser outra coisa a não ser alunos, ele é um mediador entre eles e os valores universais da verdade, do bem e do belo. A escola deve também substituir os privilégios herdados de um passado rejeitado por uma elite recrutada através de provas impessoais realizadas através de concursos” (TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 20).

⁵ *Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle que la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacun devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison*” (1994a, p. 93).

⁶ Isso reflete o que TAYLOR (1996, p. 39) denomina de tradição “*of living home*” dos americanos: “(...) *we can talk without paradox of an American ‘tradition of leaving home. The young person learns the independent stance, but this stance involves is defined by the culture, in a continuing conversion into which that young person is inducted (and in which the meaning of independence can also alter with the time).*”

Referências bibliográficas

CONDORCET, Marquis de (Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat). *Oeuvres*. (ed. A Condorcet O'Connor et M F Arago, 1847). Reimpressão: Friedrich Frommann Verlag (Günther Holzboog). Stuttgart-bad Cannstatt, 1968.

_____. *Sur les Élections*. Paris: Fayard, 1986.

_____. *Esquisse d'un tableau historiques des progress de l'esprit humain. Fragment sur l'atlantide*. Paris: GG-Flammarion, 1988.

D'ALEMBERT, J. *Essai sur les éléments de philosophie*. Geog OLMS Verlagsbuchhandlung Hildesheim, 1965.

DIDEROT, D. Plan d'une université pour le gouvernement de Russie. In: *Oeuvres Completes*. Paris: Assezat, J. Touneux, 1966.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

GOERGEN, P. N. *Pós-modernidade, ética e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

MACYNTYRE, A. *Justiça de quem? Qual racionalidade?* São Paulo: Loyola, 1994.

STAROBINSKI, J. *Le remède dans le mal: Critique et legitimation de l'artifice a l'âge des Lumières*. Paris: Galimard, 1989.

TAYLOR, C. *Sources of self*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

Pioneiros: convergências e divergências na interpretação dos ideais de Educação e Sociedade

Dílson Passos Júnior

Professor do Centro UNISAL - Lorena
Mestrando em Educação da Universidade
de São Francisco Bragança Paulista-SP

*A Escola constitui instrumento de controle social
que plasma o caráter nacional.*

Anísio Teixeira

*A reforma integral na Educação
pressupõe mudanças na estrutura social.*

Paschoal Lemme

Introdução

Os fatos que emergem no cotidiano da História são causados por processos complexos. Não basta à História apenas catalogá-los num certo período de tempo ou num determinado espaço geográfico, mas, sobretudo, interpretar os processos que os fazem irromper. O fato, enquanto fato, é episódio momentâneo e fugaz. Mas as forças profundas que o geram só são perceptíveis pelo processo de reflexão, de análise e de conjunção de fatores. A concentração de fatos semelhantes permite ao pesquisador supor que nascem de um mesmo substrato, seja político, social ou econômico. A estas “forças profundas” o Marxismo chamará de infra-estrutura¹ e suas manifestações de superestruturas, sendo estas, nada mais que o resultado natural destas “forças subterrâneas”. Para melhor delinear estes fenômenos, realiza-se um recorte de tempo que permite aglutinar num mesmo “espaço histórico-temporal” fatos que emergem de um “substratum” comum. O homem comum percebe os fatos sem conectá-los logicamente. O observador superficial percebe a relação, de superfície, entre os fatos. Somente o pesquisador-cientista percebe os processos profundos que os geram

e que os fazem emergir para a temporalidade do momento histórico. Tais “recortes” e delimitações temporais nos ajudam na posse do processo gerador dos fatos, organizando assim nosso conhecimento, sistematizando-o, caracterizando-o, tornando-o científico. Todo grande fato histórico é resultado de um processo, que, entendido nas forças que o organizam, nos faz compreender não só o fato histórico em si, mas o próprio processo que o gera. No estudo da História alguns episódios, delimitados num determinado período, sinalizam forças que, não sendo visíveis, interferem no nível temporal do cotidiano. É importante perceber que tais fatos, aglutinados e percebidos por uma ótica profunda, nos sinalizam o tipo de forças que estão escondidas no substrato do cotidiano. Assim cabe à historiografia, ao interpretar os fatos, perceber suas injunções com o substrato da História.

A década de 20 é um desses recortes que caracteriza uma época. As sucessões de fatos, desta década, têm sua origem nas décadas anteriores e projetam-se nas décadas seguintes. Entender as forças que fizeram emergir fatos significativos² é entender as ações que foram ou serão tomadas na superfície temporal da história. Alguns fatos são exemplares de fortes convulsões do substrato social. O historiador não procurará como fim o fato superficial, momentâneo e fugaz, mas procurará se apossar das forças geradoras do mesmo.

O Manifesto dos Pioneiros em 1932 é um fato que possui sua raiz nos processos econômicos e sociais da década anterior. Aliás, essa década terá fatos que sinalizam em nível de superfície crises no interior da sociedade. No Brasil, o poder econômico e político das oligarquias está em declínio. Esse declínio não é apenas motivado por uma decadência econômica³, mas também pela emergência de novas classes sociais⁴ urbanas, em contraposição às camponesas e de proprietários rurais. E ainda que no Brasil exista um arremedo de democracia, a força dessas classes vai aos poucos se firmando. O Brasil não é mais um espaço de relações entre senhores e escravos. A primeira guerra mundial incrementa aqui a industrialização. Paulatinamente vai se formando uma classe média, ao lado de crescentes classes industrial e operária. O mundo oligárquico vai

perdendo terreno, as estruturas econômicas até então montadas, não vão se sustentando. À crise do café se opõe a emergência de um mundo urbano semi-industrial. As sinalizações de ruptura com as elites nascem desde a década de 10 com fatos que mostram a insatisfação com a situação existente. A década de 20 assiste à passagem do mundo agrário e oligárquico para uma nova mentalidade de busca de modernização do país. A quebra da bolsa de Nova York em 1929 representa a total desestabilização dos países satélites dos Estados Unidos. A crise das oligarquias até então no poder se torna visível no golpe de 30. Elites regionais assumem o poder central.

É nesse contexto que um grupo de pensadores vai amadurecendo a idéia segundo a qual é de situações mais profundas que nascem insatisfações, fatos e episódios de superfície. Mas do que tentar descrever os fatos do cotidiano, procuram entender em profundidade os problemas da época, tentando diagnosticar as causas dos problemas vividos pela sociedade de então.⁵

1. Década de 20 e seu contexto histórico

A década de 20 é marcada por fatos que representam uma mudança significativa na sociedade brasileira. É um período em que as classes populares começam a se manifestar, isso, desde a década de 10.⁶ Os anos 20 estão marcados pela crise do modelo econômico, político e social do Brasil. Há um significativo aumento populacional urbano, com Rio de Janeiro e São Paulo assumindo características de metrópoles, com indústrias com significativo crescimento.⁷

Ano	Número de fábricas	Número de Operários
1889	900	54.200
1907	3.120	149.000
1914	7.430	154.000
1920	13.430	275.000
1930	18.800	450.000

A classe dominante agrária, paulista e mineira, se apodera do poder central deixando em segundo plano as oligarquias regionais. Organiza-se uma burguesia industrial e financeira com o fortalecimento da classe média e do operariado. Migrantes italianos incrementam a luta por direitos sociais com idéias baseadas em conceitos anarquistas, socialistas e comunistas. O movimento tenentista apesar de sua crítica ao sistema social vigente carece ainda de propostas claras para o Brasil. Há o desejo de um novo Brasil sem as mazelas das elites dominantes. Ainda que sendo crítico, tal movimento não foi capaz de elaborar uma proposta objetiva de mudança social. Em 22 a Semana de Arte Moderna representou a ruptura com os padrões estéticos das elites, tendo sido promovida pela pequena burguesia. Era um movimento de contestação aos modelos clássicos, e ainda que sendo no campo da arte, possuía todo um valor simbólico enquanto ruptura com os valores da classe dominante.

O desgosto com a monotonia literária e com o acanhamento da criação artística vai justificar a busca de novas formas e a experiência de outros caminhos. Essa inquietação literária ganha corpo na Semana de Arte Moderna. De São Paulo o modernismo parte e conquista adeptos em outros pontos. A nosso ver, não se tem atribuído ao movimento o significado que tem. A observação ligeira tem visto nele apenas o lado extravagante, exótico, a busca de originalidade, algumas atitudes, quando o modernismo, além de caricaturar os cânones artísticos da literatura, na música e nas artes plásticas, fez muito mais. Ele tem toda uma filosofia de revisão da vida brasileira. Além de zombar dos convencionalismos artísticos e políticos, de mostrar a ingenuidade do ufanismo ou vacuísmo da bacharelise, lança nova estética, bem mais rica e lúcida que a anterior. (...) Mário de Andrade pôde dizer com justeza, (...) que “manifestando especialmente pela arte, mas manchando

também com violência os costumes sociais e políticos, o movimento modernista foi o prenunciador, o preparador por muitas partes, o criador de um estado de espírito nacional.⁸

A Revolta do Forte de Copacabana, as colunas Paulista, Rio Grandense e Prestes são algumas das sinalizações de insatisfação da sociedade. A crise de 29 acaba por atingir fortemente a sociedade brasileira, precipitando a queda do governo com a Revolução de 30. Serão novos grupos que irão assumir o governo do país.

Essa década de mudanças tem, no seu interior, intelectuais que entendem que o país deve se organizar rompendo com elites e abrindo um novo espaço, com e para o povo. É um aglomerado de primeira hora e que se auto-denomina de “Pioneiros da Educação”, porque pretendem ser os reconstrutores de um novo Brasil a partir da Educação popular. Querem oferecer uma base ideológica na passagem do Brasil arcaico, primitivo, feudal e monocultor para um Brasil moderno, atual, que responda às necessidades dos tempos. Essa junção de pensadores de matizes variados só é possível porque não existe nenhum foro de reflexão mais significativo. Acreditam na educação das massas, como o grande meio para mudar a sociedade. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é a grande bandeira dos signatários que querem deixar o passado e ingressar na modernidade, com a integração de todos nos novos tempos, com oportunidades iguais. A década de 20 possui fatos históricos que demonstram o aparecimento na sociedade de novos atores que não são a elite. Os signatários querem uma ruptura com o passado e o ingresso do Brasil na modernidade.

(...) a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática, contra a velha estrutura do sistema educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classe, a que ela tem servido, (...) ela

se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito de ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independentes de razões de ordem econômica e social.⁹

A intelectualidade esclarecida da época intui a necessidade de reformas significativas, de mudanças e de nova mentalidade. Esse grupo de jovens intelectuais crê na necessidade de passar do arcaico para o moderno, romper as amarras do passado para a construção do futuro. Esses jovens irão se aglutinar no *Manifesto dos Pioneiros* em 32, quando defenderão que a mudança do Brasil deve passar pelo resgate da classe popular através da educação, como meio de recuperar sua dignidade, resgatando-a do obscurantismo em que vive.

2. Reflexões sobre a Realidade a partir da Década de 20

Vive-se num mundo de mudanças de paradigmas. Em nível internacional a Alemanha, unificada tardiamente, busca na guerra um meio de se expandir para garantir mercados para sua produção industrial. Na Rússia o socialismo propõe um novo modelo de sociedade como resposta aos anseios do operariado. Movimentos totalitários começam a se formar. O Brasil também vive seus momentos de instabilidade histórica. A greve de 1917 lembra que existe uma classe querendo direitos, a pequena classe média se insurge, com movimentos muito mais românticos que eficazes. As oligarquias vivem sua decadência econômica frente ao mercado internacional. É dentro deste contexto que muitos intelectuais se questionam sobre os caminhos da sociedade brasileira, procurando trazer respostas a uma época de mudanças. Quando em 32 Fernando Azevedo procura, através do *Manifesto dos Pioneiros*, conscientizar a sociedade para o problema educacional, consegue reunir um grupo de pensadores, de personalidades e jornalistas que sentem a importância desse momento na luta em torno da questão da Educação. Na falta de associações

significativas, o “Manifesto” acaba por ter signatários de matizes bastante diferenciados, mas que em bloco se uniam para contestar o passado, o arcaico, o ultrapassado e para apontar possibilidades do futuro, que acreditam, passaria pela educação. Só no correr do tempo se poderá verificar que esta unidade foi muito mais circunstancial do que de princípios unificados. Nesse momento contava mais contestar que propor. Não que não tenha havido proposições. Existiram, mas estavam ainda envoltas na névoa das incertezas. Era antes de tudo necessário derrubar o *status quo*. Aliás, é um fato rotineiro na história, quando um inimigo comum costuma aglutinar até desafetos em vista da vitória. É na paz posterior à consolidação de posições que as diferenças se fazem visíveis. É interessante notar que o ardor deste primeiro momento é por muitos intelectuais relido após os anos 30.¹⁰ Fazem então uma leitura mais sofisticada, elaborada e até mais idealizada dos primeiros momentos em que se teorizava menos e se agia mais. O fato é que contestava-se o mundo arcaico, escravista, de senhores fazendeiros, de elites. Via-se então na educação o meio de se libertar a sociedade, de fazer o Brasil sair do atrasado, recuperar o tempo. E o meio de realizar isso seria a escola pública, universal e laica. As mudanças só seriam conseguidas com a elevação das classes populares, através da educação.

Entre os muitos signatários do Manifesto destaco dois por polarizarem suas posturas. O primeiro, Anísio Teixeira, teve significativa atuação junto à educação, tendo tido grande repercussão no meio político e educacional. Suas obras ainda hoje são objeto de estudo e reflexão. O segundo, Paschoal Lemme, seja por sua postura pessoal e seu pensamento político, foi deixado num segundo plano, não apenas em nível de pensador como em publicações. Poucas editoras lhe deram espaço e algumas obras suas permaneceram mimeografadas. Mas ambos, unidos pelo ideais de contestação e proposições iniciais do manifesto de 32, tomaram posições. Apesar de visões opostas, Anísio e Lemme, se mantiveram discordâncias no campo de ação, cultivaram profundo respeito um pelo outro. As diferenças de propostas devem ser entendidas nas matrizes diferenciadas que inspiraram os dois pensadores.

3. Educação e sociedade

Com o início da década de 20 dicotomiza-se o Antigo e o Moderno. De fato, mais que uma divisão didática, este período apresenta modificações econômicas, sociais e políticas que representam a passagem para um novo período. Os Intelectuais são interpelados pela realidade e sentem-se desafiados a dar respostas, procurando no âmbito educacional não apenas propor modificações, mas incrementá-las com o poder que possuíam quando ocupavam postos-chave na administração pública. O entendimento da sociedade e de seus processos, de seu “substratum” e de sua dinâmica passa a ser fundamental para elaborarem um itinerário educativo. As propostas apresentadas nascem de uma interpretação de sociedade, da realidade e das necessidades que o povo então possui.

3.1. Sociedade e Educação a partir da ótica de Anísio Teixeira

Anísio Teixeira possui, como pensador, significativa influência de John Dewey, de quem foi aluno nos Estados Unidos. Egresso dos austeros claustros jesuíticos pôde deslumbrar-se frente a uma América que vivia uma significativa euforia econômica e social. A visão a distância fez com que visse nossa realidade arcaica sob o contraste de uma sociedade moderna, democrática e rica. O contraste ainda foi maior quando confrontou os métodos de ensino do escolanovismo com o modelo jesuítico com seu estilo monástico, clássico e tradicional. Anísio pôde atribuir a modernidade dos Estados Unidos a uma poderosa e eficiente máquina de educação. O progresso dos Estados Unidos mais destacava o arcaísmo do Brasil caboclo, dos sertões, onde uma grande massa de população vivia alheia ao estudo, frente a uma elite, que tendo acesso à educação, ainda que nem sempre eficiente, tinha a possibilidade de manter o seu poder. A única forma de vencer o arcaísmo, de ganhar tempo, seria a educação. E Anísio sentia que a grande massa de nossa população estava alijada dos bancos escolares, impossibilitada de ascender a estratos sociais superiores.

Reflete-se na Educação esse dualismo substancial, com a manutenção desde a independência, de dois sistemas escolares. Um, destinado à formação da elite, compreendendo a escola acadêmica e as escolas superiores, mantido sempre sob o controle do governo central, rígida e uniformemente, imposto a toda a nação. Outro, destinado ao povo, e na realidade à classe média emergente, compreendendo escolas primárias e escolas vocacionais, sob o controle, desde de 1834, dos governos provinciais e locais e mais tarde, com a confederação, dos governos de Estado. Os dois sistemas eram separados (...).¹¹

Vislumbrava que a educação era o meio de se superar o atraso, de ganhar tempo, de vencer o arcaico. E isso deveria ser realizado pelo método da escola nova. A Igreja, os fazendeiros e a tradição eram elementos que emperravam o progresso. Os privilégios eram obstáculos históricos que impediam o crescimento das populações marginais. O Brasil trazia consigo a marca pesada da colonização portuguesa.

Quatro séculos e meio após a descoberta, essa obscura e desabusada colonização oferece-nos um quadro dividido: parte do hemisfério norte definitivamente conquistado e organicamente integrado em duas nações, de origem anglo-saxônica, nascidas com a Reforma, a liderarem nesta parte do planeta, a revolução democrática e a revolução científica, e, abaixo do Rio Grande, a América Latina a bracejar por se encontrar por si mesma. (...) nem o espanhol e nem o português que aqui aportaram traziam propósitos de criar, deste lado do Atlântico, um mundo novo. Encontraram um mundo novo, que planejaram explorar, saquear, e assim enriquecidos, voltar à Europa. Viana Moog, comentou, em páginas definitivas, o “sentido predatório” da aventura sul-americana, em contraste com o “sentido orgânico” da formação norte-

americana. (...) o mundo novo dos americanos ia ser criado. O novo mundo dos espanhóis e portugueses iria ser saqueado.¹²

O português com sua colonização ultrapassada, com sua mentalidade medieval e da Contra-Reforma, tinha sido a fonte de nosso atraso. Era preciso recuperar o tempo, e isso só seria possível mediante a educação e a tecnologia. A educação seria o instrumento para superar o arcaísmo do Brasil. E, para realizar uma educação eficiente, era necessário que ela fosse aberta a todos com possibilidade de crescerem.

Anísio Teixeira teve seu nome reconhecido como um pensador e um ativista no campo da Educação. Não apenas elaborou teorias, mas procurou, no âmbito do governo, incrementá-las. Concebia o Estado como o grande mentor da Educação e para isso era necessário ativar a máquina governamental na realização desse processo. Percebendo um Brasil que tinha de recuperar o tempo perdido, entendia que isso seria realizado através da “aceleração do Tempo”.¹³

... A contradição principal a ser superada seria a do subdesenvolvimento. Para tanto seria necessário romper a cadeia imobilizadora construída entre o imperialismo e o latifúndio. Esta cadeia mantinha o tempo histórico em descompasso permanente. Existiam no país estratos temporais, os mais diversificados. Quanto mais próximo do latifúndio, mais indiretamente tocado pela alienação estrangeira, e, portanto, mais parado no tempo, no arcaico; tempos diferentes coexistindo(...) a situação peculiar do Terceiro Mundo, ou seja, o fato de possuir contradições básicas ainda não resolvidas, tornava o trabalho uma necessidade histórica. Qual trabalho? Acima de tudo o trabalho industrial, o trabalho investido do poder de acelerar o tempo; o trabalho capaz de disseminar a técnica como cultura social”.¹⁴

Anísio crê que é preciso entender nossa história para que se possa realizar uma efetiva interferência sobre ela. Para ele somente o entendimento do nosso passado nos faculta a intervenção em nossa realidade. Como educador, porém, unifica o itinerário histórico com a educação. Inicialmente fala do conceito da “duplicidade” de nossa colonização. Esse conceito, comungado pelos pioneiros, entende que nossa história foi, no seu processo colonizador, dual. Isso marcará profundamente nossa cultura. Assim cristianismo e riqueza, fé e império, religião e ouro, foram facetas do nosso processo colonizador.¹⁵

Nascemos, assim, divididos entre propósitos reais e propósitos proclamados. A essa duplicidade dos conquistadores seguiu-se a própria duplicidade da sociedade nascente, dividida entre senhores e escravos, dando assim ao contexto social do continente recém-descoberto o caráter de uma anacronismo, mesmo em relação à Europa, na época, em plena renovação social e religiosa (Reforma Protestante).¹⁶

Nossa colonização foi frágil, pois os que aqui estiveram foram predadores e como tais não construíram de fato uma nação. O saque, o pilhamento foi a forma de exploração de nossas regiões. “Os brasileiros eram portugueses nostálgicos.”¹⁷

Ora, tal duplicidade de colonização se fez presente também na Educação, onde se polarizaram elites e povo. A educação foi o reflexo e a reprodutora desse sistema de colonização. As escolas serviram para perpetuar essa forma de educação onde, mais que se educar, se preservavam os privilégios. Assim o sistema escolar implantado, ou como prefere Anísio, transplantado para o Brasil, garantiu a perpetuação dessa situação de dualidade. Assim, a Educação fornecida pela escola está de tal forma articulada, que se ministre o mínimo possível de saber para os pobres, para que possam manter apenas sua funcionalidade na sociedade, e, para as classes superiores, garanta-se uma formação elitizada.¹⁸ A escola não possui

uma finalidade utilitária, mas “ginásticas mentais” que “ajudam” a pensar. Como o Brasil sempre se constituiu numa sociedade de classes, ainda que tenha mudado o sistema de governo, a educação sempre esteve voltada para as elites. No período colonial os jesuítas cuidaram da educação das elites e dos clérigos; no período imperial ela esteve voltada para a classe nobre, e na república para os filhos dos grandes proprietários. O sistema escolar, ainda quando reformado, mantém a dualidade:

E foi deste modo surpreendente e paradoxal que se abriu o caminho para a expansão escolar descompassada, que se processou no país nos últimos trinta anos... de um lado passamos a ter a escola secundária regularmente uniforme e rígida, de caráter acadêmico, e portanto, aparentemente fácil de fazer funcionar, com o privilégio de escola de passagem para o ensino superior (...) e de outro o sistema público de educação – a escola primária, a escola normal, o ensino técnico-profissional – sem nenhum privilégio especial, valendo pelo que conseguiu ensinar e não assegurando nenhuma vantagem, nem mesmo de passar para outras escolas.¹⁹

Anísio entende que o processo escolar está muito longe de sua finalidade proclamada. A Escola deve dar uma resposta que, corresponda às reais necessidades do país. Ela é o grande instrumento de democracia, e somente ela é capaz, através do processo da educação, de romper com a dualidade existente na História do Brasil. Portanto, professa uma fé incondicional no poder da Educação, que, sendo realizada com práticas democráticas dentro da Escola, educa também para a democracia. A sociedade que iniciou significativas mudanças na década de 20 terá na escola pública o grande instrumento de transformação da sociedade.

É a isso que afinal chegamos, em face da consciência que hoje temos de que o homem será o que dele fizerem a sociedade e a educação escolar. A sociedade demo-

crática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isso que contrárias a velhas atitudes milenárias do homem. Terá que inculcar o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e da aceitação e utilização do novo – que a ciência²⁰ a cada momento lhe traz – como um largo e generoso sentido humano²¹.

Neste texto Anísio professa a sua crença na Escola como entidade formadora global do homem. Crê que nela se realizará não só a construção de um novo homem, mas de uma nova sociedade. Essa idéia é também bem expressa no texto seguinte:

Escola através da história constitui instrumento de controle social, de manutenção do tipo e qualidade de sociedade dominante aceita. Daí dizer-se que plasma o caráter nacional, que difunde uma cultura geral, que não é geral, mas forma específica da cultura dominante do país, além de treinar os educandos para certo tipo de ocupação, o que faz, entretanto, dentro do espírito e das peculiaridades da sociedade.²²

Após uma análise crítica da sociedade brasileira, Anísio define a Escola como a grande responsável pelo “aceleramento do tempo” e ruptura com o mundo arcaico. Para que isso aconteça, porém, cabe ao Estado garantir uma reeducação universal, laica e pública. O que prevalece, porém, para nós em especial é a crença de que a Escola é o espaço de construção da sociedade, seja rompendo com erros do passado, seja construindo uma nova mentalidade. Esta “teorização” de Anísio foi assumida por ele em todos os momentos em que esteve presente na vida pública tentando sempre aplicá-las na educação.

3.2. Educação e sociedade sob visão de Paschoal Lemme

Paschoal Lemme parte de uma outra matriz, tendo por base o pensamento marxista. Para ele, dentro da ótica marxista, a pobreza do Brasil está apoiada num sistema de opressão pelas elites. A riqueza das elites é feita pela exploração das massas trabalhadoras que são expropriadas de suas forças pelo poder do capital. O modo de produção determina a organização da sociedade, fazendo que as instituições sejam fruto do sistema econômico que as gerou. A Religião, o Estado, a Escola são superestruturas oriundas do modo de produção.

A conclusão é pois óbvia: tudo o que não visa à transformação do sistema social que condiciona a distribuição das oportunidades de educação e ensino é atividade superficial, marginal, quando não coincidentemente divisionista, criadora de ilusões ou grosseiramente demagógica, como a “revolução pela escola” de certos governadores eleitos pelos equívocos da classe média atemorizada. E, em certo sentido, mesmo que se queira ficar no terreno da técnica pedagógica, que constitui o antolho de muitos educadores, está-se apenas aumentando os privilégios dos já privilegiados, e, ainda que possa repugnar à consciência dos educadores, na prática está-se escarnecendo daqueles milhões de espoliados e servindo aos aproveitadores da “farsa democrática” que é o regime em que vivemos.²³

Também Lemme é crítico do sistema implantado no Brasil querendo a ruptura como o sistema arcaico de exploração. Anísio, talvez por suas funções públicas, é mais discreto nas suas críticas à Igreja, já Lemme vê nela um elemento que atravancou o progresso. Se Anísio e Lemme realizam uma constatação semelhante da realidade do Brasil, as propostas de solução para o diagnóstico feito são totalmente diferentes, isso se devendo ao fato de que ambos possuem concepções oriundas de matrizes diferentes, e, portanto, é

natural que também as propostas de soluções se diferenciem em sua aplicação. Lemme logo se afastará dos pioneiros, por perceber que sua proposta diverge na ação do modo da atuação deles. O *Manifesto dos Inspectores* fluminenses já denota isto, onde se percebe a matriz marxista de modo inequívoco. Continua a receber o respeito dos pioneiros, mas não partilha do projeto de reconstrução nacional. Para ele o caminho é outro. É solidário nas críticas ao sistema passado, mas não nas propostas de reconstrução do Brasil. Apresenta repulsa pelo modelo americano.

A verdadeira igualdade de oportunidade para todos, em matéria de acesso à Educação e à cultura, continua sendo o grande sonho da “democracia” americana, uma vez que a desigualdade econômica entra, necessariamente, como consequência, a desigualdade de acesso à Educação e à cultura. Essa é a grande ilusão de muitos educadores que é preciso desde logo esclarecer: somente uma sociedade verdadeiramente democrática pode proporcionar educação completamente democrática, ou melhor, não há educação democrática sem sociedade democrática. O caráter da Educação resulta do caráter da sociedade que a administra e não o contrário, como ainda hoje pensam muitos educadores e pessoas mais ou menos desprevenidas.²⁴

Somente a partir da década de 80 Paschoal Lemme obteve o reconhecimento da comunidade acadêmica, chegando a ser homenageado com o título de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal Fluminense.²⁵ Seu itinerário, porém, de pensador foi pouco reconhecido. Poucos espaços lhe foram abertos para publicações e divulgações de suas idéias.

A situação de intelectual de esquerda, fora dos quadros do partido comunista, e, de educador renovador “convertido” ao marxismo deixou Lemme numa posição de relativo isolamento o que dificultou não só a

divulgação de sua obra, como o aprofundamento marxista entre os educadores de sua geração (...). Foram grandes as resistências que enfrentou ao tentar demonstrar aos seus pares a legitimidade de uma ação política explicitamente articulada ao campo da educação.²⁶

O fato é que Lemme terá uma área de ação restrita como Inspetor de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Irá alterar sua ação burocrática de Inspetor para uma ação de conscientização do professorado sob sua jurisdição. Ainda que sendo signatário do *Manifesto dos Pioneiros*, e tendo-os sempre respeitado e sido respeitado por eles, logo a seguir rompe com as concepções então expressas no manifesto onde se professava uma profunda fé no poder da Escola e da Educação, desde que bem direcionada. Em seu testemunho a Zaiá, diz:

A partir de 1933-1934 começou a se processar uma mudança na minha maneira de avaliar os problemas relacionados à Educação e ao ensino, áreas de minha atividade profissional: observando a realidade, fui chegando à conclusão que as idéias que defendíamos de uma educação (e ensino) como um “bem” que deveria ser usufruído por todos dentro do preceito de oportunidades iguais, só podem ser alcançados em uma sociedade igualmente democrática. Ou dito de outra maneira, educação e ensino não seriam os fatores fundamentais das transformações sociais. Isso não significava porém, que deixasse de considerar todo o movimento de renovação escolar que se processou, a partir da década de 20, como um grande esforço, no sentido da modernização da educação e do ensino, em relação ao que existia antes. Não posso concordar, pois, com uma certa corrente de “esquerda” que pretende considerar esse movimento como amortecedor da ‘luta da classe operária’ por uma educação e ensino de acordo com os seus interesses de classe.²⁷

Nesse testemunho Lemme demonstra que sua crença na reformulação da sociedade passa pela luta de classes, pela reformulação política da sociedade em que a escola é apenas uma superestrutura emanada do modo de produção econômico, e portanto, ela mesma incapaz de modificações sociais estruturais.

A Educação passa a ser percebida como um fenômeno da superestrutura que, como tal, em linguagem marxista, não teria autonomia que o manifesto dos pioneiros a ela conferia.²⁸

Lemme concorda com os pioneiros e com o próprio Anísio Teixeira na duplicidade da história do Brasil. A leitura-diagnóstico da realidade, a “grosso modo”, é idêntica, ao menos na sua interpretação enquanto fenômeno. Mas, na sua leitura mais profunda, coloca a ótica marxista da luta de classes e do modo de produção como determinantes das superestruturas sociais.

Desde que compreendera os limites da escola na transformação social, tornou-se cético a respeito das potencialidades sociais das reformas educacionais. Permaneceu fiel, entretanto, aos princípios que deveriam nortear a política da Educação, que eram os mesmos defendidos pelo manifesto dos pioneiros da Nova escola: educação pública, gratuita, leiga para todos com responsabilidade do Estado.²⁹

Por outro lado, enquanto Anísio vê na cultura americana um modelo de organização social e educacional, Lemme entende os Estados Unidos dentro de uma ótica imperialista.

Para Lemme, dentro de um lógica marxista, a fonte de mudanças sociais está no povo, que é a única entidade capaz de mudanças estruturais dentro da sociedade. Assim Paschoal entende que a reforma do Ensino não é um projeto apenas de uma elite de pensadores, mas envolve toda a sociedade, e “em especial do magistério em exercício, ao processo de renovação.”³⁰ Trata-se de

“integrar segmentos mais amplos da população no projeto de reconstrução educacional, o que significa criar condições “materiais” para essa participação (creches, caixas escolares, plano mais equitativo de distribuição de escolas).”³¹

Conclusão

Anísio e Paschoal se colocam em pontos diametralmente opostos. O primeiro propõe a mudança da sociedade através da Educação. Ela é o grande elemento salvador da sociedade. Será na Escola³² que o Brasil dará sua arrancada para o futuro. Há uma incondicional crença na educação como transformadora da realidade social. A democracia não é ensinada na escola, ela é apreendida quando vivida no ambiente escolar. Aprende-se democracia, vivendo-a.

Lemme entende a Escola apenas como uma superestrutura da sociedade capitalista. Não deixa de empenhar-se pelo seu êxito, mas sabe que ela não possui força de transformar a sociedade, já que a vê como um produto do sistema econômico. Somente a mudança da infra-estrutura é que se poderá reformar a superestrutura. Apresenta como modelo as escolas da Albânia e da Rússia, que no seu parecer, são resultados do sistema comunista implantado naqueles países. Vê nesses países a realização de uma verdadeira educação, no sentido marxista, porque alteraram antes de tudo as bases da sociedade (infra-estrutura econômica) e portanto a educação é também reformulada (superestrutura). É sua grande convicção de que somente a mudança social poderá gerar a mudança da escola, já que essa, como superestrutura, está atrelada à aquela.

Num país em profundas mudanças estruturais, seja no campo econômico, seja no campo político, quando tantas mudanças se realizam na década de 20, fazendo eco às mudanças estruturais do mundo, a presença de um grupo de pensadores que tenta teorizar a Educação, não deixa de ser significativa para o Brasil. A educação até então fora obra da Igreja que a organizara, que lhe dera forma e conteúdo.

Não se registra, em todo período, nenhum sentimento de deficiência de escolas. Somente depois da expulsão dos jesuítas, é que o problema se põe, com as dificuldades de implantação da reforma tentada pelo Marquês de Pombal, e a resistência oferecida aos novos professores régios vindos da metrópole pelos pais e alunos, habituados aos professores locais formados pelos jesuítas. A Educação era tarefa da Igreja e não do Estado e, na colonização do Brasil, a Igreja se fizera força formadora da sociedade local muito mais dominante e poderosa que a do Estado, que somente com Pombal se faz força independente em seus propósitos de influência educacional.³³

A reforma pombalina e as escolas régias seguiram o modelo da Igreja. Indubitavelmente esforços existiram no sentido de teorizá-la como escola não jesuítica, mas suas bases e valores escolásticos permaneceram. A revolução industrial representou um novo modo de ver o mundo, apresentou novas necessidades e novos desafios.

É felizmente para isso que marchamos, à medida que a mentalidade da nação, sob o impacto das mudanças sociais e da extrema difusão de conhecimentos da vida moderna, vem, gradualmente, substituindo seus conceitos educacionais, ainda difusos, pelos novos conceitos técnicos e científicos, e apoiando uma reconstrução escolar, por meio da qual se estabeleça para os brasileiros a oportunidade de uma educação contínua e flexível, visando prepará-los para a participação na democracia, e para a participação nas formas novas de trabalho de uma sociedade economicamente estruturada, industrializada e progressiva.³⁴

Aos poucos a inadequação entre o estudado e a vida se fez gritante. As rígidas categorias mestre-discípulo não foram suficientes para manter a educação tradicional. Se a escola não mudava, mudava o mundo, com a indústria, com o surgimento da

classe operária, com uma imprensa cada vez mais aberta ao povo, com a necessidade de formação técnica, com as lutas por direitos sociais das classes oprimidas. A escola, por sua própria natureza, tende a ser tradicional e resguardar o passado como dado intocável. Ora, os pensadores que emergem nesse momento histórico, questionam o passado e propõem um novo modelo para os bancos escolares. As mudanças em estruturas tradicionais são difíceis e dolorosas. No Brasil a reflexão sobre uma sociedade arcaica, confrontando-se com uma sociedade moderna, que quer superar o passado, dar espaço às classes emergentes, conquistar direitos antes negados às classes inferiores, permite o surgimento do Manifesto de 32. Sua importância está mais em conglomerar e dar visibilidade a pessoas que pensam a Educação no Brasil. Os signatários possuem diferenças significativas de pensamento e de cosmovisão de mundo. São oriundos de diversas frentes filosóficas. Mas reúnem-se num bloco que lhes dá visibilidade.

Enquanto para Anísio Teixeira a Escola “constitui instrumento de controle social (...) que plasma o caráter nacional”³⁵, para Paschoal Lemme, “A reforma integral na educação pressupõe mudanças na estrutura social”³⁶. Ambos Intelectuais, reunidos no mesmo *Manifesto dos Pioneiros*, são uma amostragem das diferenças ideológicas dos diversos signatários. O *Manifesto* foi antes de tudo “um lugar de encontro”, um espaço aberto para aglutinar pensadores insatisfeitos com as estruturas injustas do país. Jamais porém reúnem-se numa escola em sentido estrito. São todos denunciadores de uma situação existente.

O desencontro ideológico entre Anísio e Paschoal é significativo a partir das matrizes adotadas. O primeiro apresenta o modelo americano como exemplo a ser seguido. Vê os Estados Unidos como modelo de sociedade, que, se bem que não deva ser copiada, é inspiradora de um processo de transformação social com seu modelo de escola. Paschoal Lemme tem na Rússia³⁷ e na Albânia³⁸ o modelo de sociedades que passaram a gerenciar bem a educação porque implantaram uma reforma da sociedade nos moldes marxistas. Anísio crê na educação como força transformadora da

sociedade, Paschoal acredita que é a sociedade que possui a força de transformar a Escola.

Hoje os ideais de ambos encontram-se comprometidos. A escola pública está sucateada. Ela é espaço de deseducação da juventude. O privado prevalece sobre o público, não só no campo educacional, mas nas dimensões de saúde, segurança, estradas etc... o Estado tem-se manifestado ineficiente em cuidar da coisa pública...

Anísio Teixeira e Paschoal Lemme são apenas duas amostragens de diferenças significativas entre os signatários do Manifesto de 32. Enquanto Anísio professa uma crença na Educação como transformadora da realidade social, para Lemme é a sociedade que irá transformar a escola. O âmbito, portanto, de ação desses dois pioneiros realiza-se em campos completamente diferentes. Para um no banco escolar. Para outro no enfrentamento político-social entre opressores e oprimidos...

Notas

¹ No conceito marxista o *modo de produção* é determinante para a formação da superestrutura, que são as diversas formas de Instituições sociais, que *sempre se configuram* à infra-estrutura econômica.

² A década de 20 apresenta alguns fatos que são sintomas de um descontentamento e de uma ruptura com os valores do período. Podemos enumerar a Semana de Arte Moderna, a Revolta do Forte de Copacabana, a Coluna Prestes, o Movimento Tenentista... são fatos que servem de amostragem de processos de contestação.

³ O Brasil amplia sua dependência econômica com os Estados Unidos. Açúcar, borracha, mate e cacau, sequer estavam controlados pelo mercado. O café mantém e até amplia sua produção de modo artificial até o crack da bolsa de Nova York em 1929. Cf. FRANCO, Hilário. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1980, p. 294 – 299.

⁴ Burguesia industrial e classe operária.

⁵ Anísio Teixeira, por exemplo, entende que a causa do nosso atraso e arcaísmo está no modelo da colonização portuguesa. Para ele, ela é a responsável do nosso atraso.

⁶ Neste período pode-se citar alguns episódios que manifestam uma inicial presença de grupos intervindo na história do Brasil: são episódios que manifestam a luta entre facções oligárquicas, com o surgimento de grupos de oposição dentro do exército e a queda de várias oligarquias regionais. Também alguns movimentos de cunho tipicamente popular ou nascidos dessas camadas são episódios que passam a ter significado do surgimento de novas mentalidades e de uma classe popular emergente. Podem ser citados os episódios: A revolta da chibata, movimento liderado pelo marinheiro João Cândido no dia 22 de novembro de 1910; em 1913 a “política das salvaçãoes” com a derrubada de numerosas oligarquias estaduais; em 1914 a derrota dos “revoltosos do Contestado”; em 1917 as greves operárias contra a carestia, desemprego e baixa dos salários. Esses episódios representam o enfraquecimento das oligarquias e a crescente presença das classes operária e média.

⁷ CARONE, Edgar. *A República Velha: Instituições e Classes sociais*. São Paulo: Difel, 1972, p. 70 e 86.

⁸ IGLÉSIAS, Francisco. *História e Ideologia*. São Paulo: Perspectiva, 1981, p. 133.

⁹ Manifesto dos Pioneiros, In: XAVIER, Nacif Libânia. *Para além do Campo educacional*. Bragança Paulista: CEDAPH, 2002, p. 91.

¹⁰ Muitas publicações que realizam a análise dos fundamentos do Manifesto de 1932 foram feitas após esta data, nas décadas seguintes. Elas procuram recuperar o pensamento e os ideais da época. Tanto Anísio Teixeira quanto Paschoal Lemme procuram expressar, aprofundar e mesmo criticar o ideário então elaborado.

¹¹ TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968, p. 89.

¹² TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 264 e 265.

¹³ Cf. FREITAS, Marcos César. *História, Antropologia e Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.

¹⁴ TEIXEIRA, 1976, p. 98.

¹⁵ Cf. TEIXEIRA, 1976, p. 261.

¹⁶ TEIXEIRA, 1976, p. 265.

¹⁷ TEIXEIRA, 1976, p. 265.

¹⁸ Pierre Bourdieu fala de um “capital simbólico” da língua como sendo uma forma de se manter a dominação sobre as classes inferiores. Segundo

ele o importante não é o que se aprende, mas o estudo, mesmo de coisas inúteis, mas que perpetuam o sentido de uma classe que é detentora do poder simbólico da palavra, e, portanto, preserva seus privilégios.

¹⁹ TEIXEIRA, 1976.

²⁰ Idéia de John Dewey sobre a escola nova.

²¹ TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um Direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968, p. 32.

²² TEIXEIRA, 1976, p. 285.

²³ LEMME, Paschoal. *Memórias 3*. Brasília: INEP, 1989, p. 83.

²⁴ LEMME, Paschoal. *Educação Democrática e Progressiva*. São Paulo: Editorial Pluma, 1961, p. 21.

²⁵ Cf. BRANDÃO, Zaia. Paschoal Lemme, marxista e pioneiro da Educação nova, in: FREITAS, Marcos César de. *Memória Intelectual da Educação Brasileira*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

²⁶ Ibidem, p. 54.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

²⁹ BRANDÃO, Zaia. *A Intelligentsia Educacional, um percurso com Paschoal Lemme*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem.

³² Entendida aqui a Escola Nova.

³³ TEIXEIRA, 1976, p. 291.

³⁴ TEIXEIRA, 1976, p. 183.

³⁵ TEIXEIRA, 1976, p. 198.

³⁶ Cf. LEMME, 1989, p. 141.

³⁷ Cf. LEMME, 1989, p. 143.

³⁸ LEMME, Paschoal. *Memórias 5*. Brasília: INEP, 2000, p. 161.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Zaia. *A Intelligentsia Educacional - um percurso com Paschoal Lemme*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.
- CALDEIRA, Jorge. *Viagem pela História do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CARONE, Edgar. *A República Velha: Instituições e Classes sociais*. São Paulo: Difel, 1972.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *Memória Intelectual da Educação brasileira*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.
- _____. *História, Antropologia e a Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Álvaro Vieira Pinto: A Personagem Histórica e Sua Trama*. São Paulo: Cortez, 1988.
- FRANCO, Hilário Jr. *História Econômica Geral e do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1980.
- IGLÉSIAS, Francisco. *História e Ideologia*. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- LEMME, Paschoal. *Memórias 3*. Brasília: INEP, 1989.
- _____. *Memórias 5*. Brasília: INEP, 2000.
- MAGALHÃES FILHO, B. B. de. *História Econômica*. São Paulo: 1979.
- PENNA, Lincoln de Abreu. *República Brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação Não é Privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.
- _____. *Educação é um Direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.
- _____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- XAVIER, Libânia Nacif. *Para Além do Campo Educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932*. Bragança Paulista: CEDAPH, 2002.

Pós-modernidade e marxismo: elementos para uma análise do papel do cientista na sociedade contemporânea

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Pedagoga, Mestre e Doutora em História da Educação
pela Faculdade de Educação da UNICAMP
Professora do Curso de graduação de Filosofia e do Mestrado
em Educação do Centro UNISAL (Lorena e Americana)
Coordenadora Geral do Núcleo de Estudos e Pesquisas
em História da Educação Salesiana no Brasil – HISTEDSAL

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção.¹

O debate acadêmico atual marca-se por uma querela semelhante àquela dos antigos e modernos travada nos séculos XVII e XVIII, mas agora a contenda se dá em torno da morte do marxismo e da “eminência / iminência” dos seus supostos sucessores. Na verdade, o debate está apenas começando. Procuo neste trabalho estabelecer algumas considerações a respeito de semelhante querela. Por um lado, viso caracterizar os aspectos das posições marxistas e de algumas características dos pós-modernos, que se apresentam como o “novo” frente ao “velho” ou, como admitem muitos entre eles, ao “falecido”, referindo-se ao marxismo. Baseio-me em duas obras que acredito fundamentais, para se compreender o debate atual numa perspectiva marxista. A discussão que apresento aborda

principalmente a obra do Professor José Claudinei Lombardi (*Marxismo e história da educação...*, tese de doutorado, FE, 1993) e a obra de David Harvey (*Condição pós-moderna*, 1989). Não pretendo correlacionar os dois pensadores, abordando as perspectivas e os supostos inerentes às suas obras, mas apenas alguns pontos que se mostraram no sentido de restabelecer a importância do marxismo para a compreensão e transformação do mundo atual. Na verdade, eles vêm de formações diversas prevalecendo no autor brasileiro o objetivo de pensar o debate atual frente à historiografia da educação no Brasil, ao passo que o segundo propõe chamar atenção para os aspectos geográficos do *materialismo histórico*. Enquanto aquele visa resgatar elementos da *Dialética da natureza*, em torno da questão da *ciência única*, este se mostra um tanto atraído pelas possibilidades inerentes ao pós-moderno, que de um certo modo coadunariam com o marxismo.

Harvey mostra a proposta marxista de radicalizar o princípio da desmistificação, levando-o para além não só da supressão da idolatria da natureza, efetuada pela ciência e a técnica burguesa, mas, sobretudo, do fetichismo da mercadoria. Trata-se de desvelar os vínculos que ligam os membros da sociedade, cujo objetivo seria o de tornar-nos criadores coletivos de nossa própria história, segundo um plano consciente. Nesse sentido o marxismo apresentar-se-ia atual. Harvey parte do princípio de que Marx, ao analisar o capitalismo, estabeleceu “elementos invariantes” desse modo de produção que são aplicáveis para se compreender o capitalismo atual, tal como o teriam feito em relação ao capitalismo do século XIX.

Marx descreve, pois, processos sociais que agem no capitalismo caracterizados por promover o individualismo, a alienação, a fragmentação, a efemeridade, a inovação, a destruição criativa, o desenvolvimento especulativo, mudanças imprevisíveis nos métodos de produção e de consumo (desejos e necessidades), mudança social impelida pela crise. Se essas condições de modernização capitalista formam o contexto material

a partir do qual pensadores e produtores culturais modernos e pós-modernos forjam suas sensibilidades, princípios e práticas estéticos, parece razoável concluir que a virada para o pós-modernismo não reflete nenhuma mudança fundamental da condição social.²

Se a única coisa certa sobre a pós-modernidade é a incerteza, diz Harvey, devemos descobrir as forças sociais que produziram tal condição. Nesse sentido, a passagem do modernismo/fordista (fixista) para o pós-modernismo flexível não constituiria uma ruptura, mas sim, uma continuidade do movimento de acumulação de capital, que apenas descobriria novas formas de trabalhar suas crises - superprodução. Portanto, deve-se compreender o “*capital como um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas*”.³ O capitalismo seria uma

força revolucionária da história mundial, uma força que reformula de maneira perpétua o mundo, criando configurações novas, e com frequência, sobretudo inesperadas. A acumulação flexível se mostra, no mínimo como uma nova configuração, requerendo, nessa qualidade, que submetamos a escrutínio as suas manifestações com cuidados e seriedade exigidos, empregando, não obstante, os instrumentos teóricos concebidos por Marx.⁴

Há um princípio do *materialismo histórico* que ao mesmo tempo o localiza e o generaliza, isto é, o torna válido dentro de determinado contexto e o torna “absoluto”, quer dizer válido para todos os contextos. Trata-se da idéia de que a verdade é filha de seu tempo, encontra-se situada, determinada por forças materiais - econômicas. Isso quer dizer que a “metafísica”, a ciência, o direito, a ideologia etc., enquanto aspectos superestruturais, dizem respeito à ordem da produção, em que se configuram os fatores

materiais. Nesse sentido, o marxismo só poderia ser superado quando as condições históricas que o originaram fossem suprimidas. O marxismo seria uma ciência voltada para a emancipação da classe trabalhadora, assim como a economia política clássica teria sido a ciência da ascensão da burguesia. No entanto, na medida em que a classe trabalhadora representa o universal humano, no campo de luta no interior do capitalismo, numa nova etapa de organização social, ela deveria desaparecer e dar lugar a uma nova base social de hegemonia, a uma espécie de “homem universal”⁵ que de certo modo subsumiria a classe trabalhadora uma vez que as condições históricas que a geraram foram suprimidas. Esse princípio se inscreveria na própria dinâmica da história ou no movimento da superação das contradições. Longe de ser uma visão escatológica da história ou de meramente um programa utópico de uma engenharia “global”, totalitária e violenta (como quer Popper), trata-se de determinações lógicas das quais a realidade social, a história, não poderia se desvencilhar⁶. À medida que os homens tomam consciência dessas determinações, podem atuar - práxis - no sentido de transformar as relações de dominação suprimindo ativamente as bases nas quais elas se inserem, isto é, as relações de propriedade e de trabalho. Isso estaria em conformidade com a própria lógica inscrita nas relações materiais - no sentido de que as categorias são expressões das relações reais, sociais, que correspondem a um determinado modo de produção, sendo, portanto, tão pouco “eternas quanto às relações que servem de expressão”⁷: Entende-se então que

as categorias, mesmo as mais abstratas e gerais, são produtos de condições históricas determinadas, as relações existentes na sociedade mais desenvolvida permitem perceber as relações e a própria estrutura de todas as formas de sociedade passadas. Fica, portanto, patente que lógico e histórico são aspectos distintos e ao mesmo tempo inseparáveis, posto que a compreensão lógica é necessariamente histórica”⁸.

Constituiria uma anomalia um pensamento que surgisse desenraizado, sem a referência das condições sociais na qual estaria inserido seu produtor. Na verdade, o produtor é produto. É nesse sentido que o sujeito é a classe, é o social, não enquanto um agregado que pensa, mais como conjunto de forças - interesses, formação da idiossincrasia. Essas forças moldam a consciência⁹. É nesse sentido que as palavras de Marx de que não é a consciência que molda o mundo, mas o mundo que molda a consciência, faz-se presente. É em função desse suposto também que se expressa a idéia de que a filosofia restringiu-se a interpretar o mundo, sendo que o que importa é transformá-lo. Por outro lado, a consciência apresenta-se também como capacidade de antecipar mentalmente o que se pretende realizar, ou seja, o projeto, o que segundo Marx, tornaria o pior artesão melhor do que um animal, por mais habilidoso que este fosse. Esses pontos de vista aparentemente contrastantes revelam a própria condição do “homem” enquanto produto e produtor.

O homem é sujeito, no sentido de que sua liberdade é determinada por uma situação que ele não escolheu, que, pelo contrário, o condicionou. Sua liberdade nasce da consciência de semelhante necessidade. Nesse sentido, a práxis diz respeito ao indivíduo, mas não se restringe a seu âmbito, pois ela é coletiva e somente enquanto tal é eficaz. A dimensão coletiva da atividade humana revela um indivíduo que enquanto tal seria mera abstração, uma vez que suas determinações só se revelariam na concretude, no movimento do real, na totalidade. A este respeito é significativo o que disse o Professor J. C. Lombardi, que

no Terceiro dos Manuscritos Econômicos e Filosóficos a ciência e a atividade científicas foram entendidas como produtos sociais da atividade do homem (como ato social), mesmo quando este trabalho realizava-se individualmente. A decorrência de tal entendimento foi de considerar Marx a consciência (ou pensamento) como abstração da vida real e não como algo separado ou superior às condições materiais, ou, dito de outra maneira,

a consciência enquanto apenas e tão-somente a forma teórica do mundo real. Juntamente com essas conclusões, chegou Marx a um terceiro ponto: que a solução das contradições teóricas não era uma questão puramente do conhecimento, mas que, pode ser a contradição um problema da vida real, sua resolução teórica somente seria possível através da prática. A partir destas considerações Marx concluiu que, como não havia uma fundamentação para a vida e outra para a ciência, a unidade entre a vida e a ciência, assim como a do homem e a natureza e vice-versa, constituía uma base única para toda a ciência, ou para uma única ciência.¹⁰

Os que dizem que o marxismo morreu devem ser compreendidos no contexto em que falam. Não se poderia “deslocar uma concepção sem considerar o contexto e as condições em que foi produzida”.¹¹ O marxismo deve morrer quando as condições de possibilidade que o geraram desaparecerem. A proclamação de sua morte revela apenas o caráter de classe dos seus anunciadores. Aqui vale a pena recordar Harvey, quando este retoma a idéia de que

as práticas temporais e espaciais nunca são neutras nos assuntos sociais; elas sempre exprimem algum tipo de conteúdo de classe ou outro conteúdo social, sendo muitas vezes o foco de uma intensa luta social. Isso se torna duplamente óbvio quando consideramos os modos pelos quais o espaço e o tempo se vinculam com o dinheiro e a maneira como esse vínculo se organiza de modo ainda mais estreito com o desenvolvimento do capitalismo. Tanto o tempo como o espaço são definidos por intermédio da organização de práticas sociais fundamentais para a produção de mercadorias. Mas a força dinâmica da acumulação (e superacumulação) do capital, aliada às condições da luta social, torna as relações instáveis.¹²

A prática científica insere-se em tal “contexto” de luta de classes. Considero, a partir dessas posições teóricas - marxismo e as fragmentárias correntes acomodadas no termo pós-moderno, duas perspectivas contrastantes que buscam uma hegemonia no sentido de fundamentar um consenso em torno da atividade científica. Num primeiro prisma estariam as visões “fragmentaristas”, no outro as visões “integradoras”. Onde uma vê rupturas e “esgarçamentos” contínuos e irremediáveis da realidade, a outra vê continuidades e totalizações se constituindo. Do ponto de vista político, prático, a primeira não acredita na possibilidade de uma ação centralizada, tal como propõem os defensores do planejamento estatal. A outra, pelo contrário nega a possibilidade de uma “autocoordenação” espontânea de uma multidão de agentes atuando conforme seus fins particulares¹³. É dentro desses dois quadros gerais ou pano de fundo que se desenvolvem as respectivas “cenas”.

Na perspectiva fragmentária prevalece uma noção de regionalização da pesquisa. O real torna-se susceptível aos mais diversos recortes e perspectivas de análise. Neste sentido, tudo é susceptível de “uma” história singular, sendo que haveria tantas histórias quantos recortes fossem possíveis¹⁴. As séries independentes poderiam cruzar, desviar-se mutuamente de rumo, mas não poderiam jamais ser compreendidas como variáveis de uma função integradora. Tudo é fragmentário e efêmero. Não há progresso¹⁵, acumulação de civilidade. É como se a barbárie fosse sempre iminente. Na verdade, no mundo atual os elementos “irracionais”, “tribais”, “esotéricos”, “místicos”, bem como a irrupção da violência material e simbólica são integrados ao modo de ser no capitalismo. Para os pós-modernos esses contrastes que permitem uma convivência num mesmo espaço¹⁶ da civilização e da barbárie seria o aspecto mais magnífico do mundo atual. As rupturas, na perspectiva pós-moderna, ainda que expressassem estraçalhamentos mútuos, acabariam se acomodando, sendo integradas, portanto. Inerente a esse quadro “trágico”, a postura do homem deve ser a do “céptico” no sentido daquele que se retira de cena e recusa a se engajar, em que cada um deve julgar o espetáculo

“apenas em termos de quão espetacular ele é”¹⁷. Deve “suspender a crença, bem como a descrença.”¹⁸ À descrença na possibilidade de se definir um “quadro epistemológico permanente de pesquisa” corresponde uma prática em que se privilegiam ações apenas táticas, ou seja, a nível local, pequenas - micro - revoluções que seriam as únicas possíveis. A este respeito a análise de D. Harvey mostra o engodo de tais empreendimentos revolucionários, que de certo modo estariam sempre sendo diluídos no próprio sistema capitalista. Esses movimentos, por mais eficazes que pareçam ser, sempre se chocariam com um paradoxo que se apresenta como irresolúvel:

Porque não somente a comunidade do dinheiro, aliado com um espaço e um tempo racionalizados, os define num sentido oposicional, como também os movimentos têm de enfrentar a questão do valor e de sua expressão, bem como da organização necessária do espaço e do tempo apropriado à sua própria reprodução. Ao fazê-lo, eles se abrem necessariamente ao poder dissolutivo do dinheiro, assim como às cambiantes definições de espaço e de tempo que surgem por meio da dinâmica da circulação do capital. Em suma, o capital continua a dominar, e o faz, em parte, graças ao domínio superior do espaço e do tempo, mesmo quando os movimentos de oposição obtêm por algum tempo o controle de um lugar particular. As “alteridades” e “resistências regionais” que a política pós-moderna enfatiza podem florescer num lugar particular. Mas, com muita frequência, estão sujeitas ao poder que o capital tem sobre a coordenação do espaço fragmentado universal e da marcha do tempo histórico global do capitalismo, que está além do alcance de qualquer delas”.¹⁹

Quando se fala em visões fragmentárias e descontínuas da ciência e da práxis, de imediato ocorre a referência aos filósofos pós-modernos. As linhagens vêm de Nietzsche e Heidegger a Foucault, Derrida e Deleuze. Num debate entre M. Foucault e G.

Deleuze, apresentado no “paradigmático” livro *Microfísica do poder*, pode-se identificar de modo lúcido os elementos essenciais das “doutrinas” pós-modernas.

G. Deleuze - A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica. É o poder que por natureza opera totalizações e você diz exatamente que a teoria é contra o poder (...) Então, frente a esta política global do poder se faz revides locais, contra-ataques, defesas ativas e às vezes preventivas. Nós não temos que totalizar o que apenas se totaliza do lado do poder e que só poderíamos totalizar restaurando formas representativas de centralismo e de hierarquia (partido). Em contrapartida, o que temos que fazer é instaurar ligações laterais, todo um sistema de redes, de bases populares”. (...)

M. Foucault - Cada luta desenvolve em torno de um foco particular de poder. (...) Isso quer dizer que a generalidade da luta certamente não se faz por meio da totalização de que você falava há pouco, por meio da totalização teórica, da ‘verdade’. O que dá generalidade à luta é o próprio sistema do poder, todas as suas formas de exercício e aplicação.²⁰

Destaca-se, sobretudo, a negação de qualquer possibilidade e eficácia de um saber globalizante. Isso, de certo modo, nos recorda o que escreveu Harvey de que a “retórica” pós-moderna “evita o enfrentamento das realidades da economia política e das circunstâncias do poder “global”. Essa atitude é “perigosa”, diz Harvey. Contudo, os pós-modernos, aqui o que serve, receptivamente para Lyotard e Derrida serve para enquadramentos dos demais, devem, de algum modo, ou fazer um gesto universalizante, como fez aquele primeiro pensador ao propor ingenuamente um acesso franqueado “a todos” aos bancos de dados, ou devem, como o outro, caírem num silêncio total²¹. As micro-revoluções se esvaneceriam se não agregassem uma luta geral de emancipação da humanidade, cujo eixo básico seria a batalha em torno da libertação da classe

trabalhadora. A este respeito diz C. Lombardi, retomando os *Manuscritos...*, que para Marx “a emancipação só poderia assumir a forma política de emancipação dos trabalhadores e, com ela, se daria a emancipação de toda a sociedade”²². Continua Lombardi dizendo que a história do mundo real era chamada “para embasar a discussão geral sobre a alienação e a emancipação”²³. O núcleo central do pensamento marxista seria essa unidade tanto no enfoque da práxis, como no da ciência, setores eles mesmos imbricados.²⁴ No primeiro caso a luta é sempre luta de classe, o sujeito é coletivo. Isso supõe que a alteridade não só é concebida, prioritariamente, como determinada pela multiplicidade das manifestações humanas (raça, sexualidade, e as diferenças enquanto expressão de minorias), mas, sobretudo, como problema vinculado ao trabalho e à propriedade enquanto “diferenciadores”, ou seja, produtores de senhores e escravos, capitalistas e assalariados, portanto, como o cerne de toda redução do homem ao domínio de outrem – alienação.

A proposta de uma “única ciência” deve ser pensada na perspectiva acima. Nesse sentido, a tese do Professor Lombardi resgata um dos mais estratégicos aspectos do materialismo dialético. Como mostra esse autor, Marx rompe com as concepções positivistas, em que se concebem diferentes ‘ordens fenomênicos’. As bases reais não são separáveis, mas condicionar-se-iam reciprocamente²⁵. Ainda que Marx concebesse a experiência dos sentidos como base única de toda ciência, ele admitiu uma correlação dialética e não hierárquica entre as ciências naturais e as ciências do homem: “a ciência da natureza incorporaria a ciência do homem e a ciência do homem incorporaria a ciência da natureza; dessa incorporação surgiria uma ciência única: a ciência natural humana”²⁶. A proposta da História como “ciência da totalidade concreta”²⁷ refutaria também quaisquer tentativas de ecletismo, que significava conciliar as diversas compartimentações apresentadas pelas diversas propostas ontológicas / e epistemológicas²⁸. Nada mais caricatural, nesta perspectiva, do que uma proposta de anarquismo metodológico, que, se não procura conciliar e harmonizar diferentes tendências, consentiria, contudo, uma possibilidade de convivência

entre tendências díspares, competindo entre si, numa espécie de darwinismo epistêmico. A unidade do conhecimento vincular-se-ia à unidade da práxis.

A proposta da ‘ciência única’ é uma forma de compreensão integrada do homem, da sociedade e da natureza. Lombardi mostra que se trata de uma ‘união efetiva do homem com a natureza’, num movimento em que “não só o próprio homem e a sociedade constituir-se-iam em produtos humanos, (mas) também a natureza, como base da experiência humana e elemento de sua realidade, tornou-se humanizada para o homem”.²⁹ Acrescenta-se a isso que se trata de pensar a realidade de modo global e concreto. O próprio método seria compreendido como histórico. A isso se referem às críticas de Marx a Feuerbach e a Proudhon. Como mostra Lombardi, a questão do método em Marx esteve sempre associada “ao próprio processo em que a proposta de uma ciência única foi delineada”. Fato que revela ainda um outro elemento primordial do *materialismo histórico*, o problema da verdade, ou seja, as questões ‘puramente de conhecimento’ receberiam suas soluções frente aos problemas da ‘vida’ real, resolvendo-se através da prática.³⁰ Essa práxis indissociável do caráter político - das relações entre as classes - não se reduziria a um mero pragmatismo, que corresponderia a uma prática alienada, no sentido de ser estanque, ou seja, circunscrita a meros detalhes técnicos e epistemológicos. A ‘ciência única’ supõe sempre um “engajamento político ativo”. A isso se soma sua polêmica constante com a ciência de sua época. Daí as críticas de Marx à “economia política” e suas concepções a-históricas, imutáveis e eternas; do mesmo modo o descontentamento com Feuerbach devido ao caráter também a-histórico, fragmentário, mecanicista, metafísico e não universal de suas análises. As críticas aos fundamentos ontológicos e gnosiológicos da ciência da época se verificaram, sobretudo, com a “inversão” de Hegel (o princípio da idéia enquanto determinante da matéria).

A história enquanto ciência mostra-se como um produto de seu tempo, das forças sociais que disputam a hegemonia. Basta ver como a concepção de história de Santo Agostinho é filha de seu

tempo. Ali tudo parece se coadunar com o domínio católico e com a manutenção das novas relações de produção feudal. Os males da cidade dos homens só seriam suprimidos frente ao advento da cidade de Deus, da qual a Igreja seria a porta voz. Do mesmo modo, pode-se falar de Voltaire. Esse “iluminista” procura fundamentar a história de modo a fazer dela uma ciência em consonância com os novos tempos, ou seja, com a emancipação da burguesia. Como vimos, o próprio *materialismo histórico* é um saber ligado às condições materiais de seu tempo, tanto no que concerne à metodologia quanto em suas concepções gnosiológicas e ontológicas. O mesmo juízo se aplica aos historiadores pós-modernos.

O que temos é que a ciência, enquanto atividade humana, não pode renegar seu caráter histórico de práxis libertadora ou de alienação utilitária, em que estaria a serviço da acumulação do capital. A idéia de “ciência una” nos possibilita pensar as atividades científicas das mais diversas ‘especialidades’ como um fazer integrado historicamente quer para maximizar os lucros do capital, quer para contribuir no sentido de liberar o “gênero humano”, que nas condições atuais do capitalismo significaria contribuir no sentido da luta pela emancipação da classe trabalhadora. Portanto, nenhum saber é neutro, mesmo quando sua aplicação restringe o mais ínfimo dos aperfeiçoamentos de uma máquina. Tanto o saber como a máquina estão inseridos num contexto cuja compreensão nos revelaria as suas implicações históricas. Nesse sentido as informações precisas e atualizadas são fundamentais para a acumulação do capital. O saber é uma mercadoria. Como diz Harvey, “o acesso à informação” tornou-se fundamental para garantir lucros:

O acesso à informação, bem como o seu controle, aliados a uma forte capacidade de análise instantânea de dados, tornaram-se essenciais à coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados. A capacidade de resposta instantânea a variações das taxas de câmbio, mudanças das modas e dos gostos e iniciativas dos competidores têm hoje um caráter mais crucial para a

sobrevivência corporativa do que teve sobre o fordismo. A ênfase na informação também gerou um amplo conjunto de consultorias e serviços altamente especializados capazes de fornecer informações quase minuto a minuto sobre tendências de mercado e o tipo de análise instantânea de dados útil para as decisões corporativas. (...). O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. Universidade e institutos de pesquisa competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear primeiras novas descobertas científicas (...). A produção organizada do conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que assumiu cada vez mais um cunho comercial (como o provam as incômodas transições de muitos sistemas universitários do mundo capitalista avançado de guardiães do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo).³¹

O acesso ao conhecimento científico e técnico é fundamental na luta competitiva entre capitalistas, mas ele o é também no sentido da luta de classes. Nesse sentido, a “ciência única” tornar-se-ia na forma básica para se compreender as várias práticas locais - do saber e do fazer - não como singularidades imediatas, mas, sobretudo como integradas numa concretude histórica, cuja visão de conjunto

- “metanarrativa” - nos possibilitaria compreender, de modo crítico, a quem servem determinadas opções metodológicas e, sobretudo, o que se refere à escolha dos objetos - conforme a finalidade de uma produção de um saber local - aplicável, conversível em tecnologia.

Curiosamente, hoje em dia, há uma certa moda ‘ideológica’ de que estaríamos nos tempos dos fins: não da história, da ideologia, mas do “trabalho”, da “ciência”, da “guerra”. O “mercado” parece ter sido um dos únicos conceitos bem-sucedidos, ou efficientíssimo, pois ninguém parece ter coragem de sepultá-lo ou mesmo de antever a possibilidade de sua morte. Com o acirramento da concentração de rendas, e as novas formas de exploração, que mais do que nunca contam com a exclusão social e todas “novas” formas de perversidades sociais - guetos, violência entre gangues, máfias e todo o circuito perverso da “economia informal” etc., e, sobretudo com os retrocessos em termos de direitos trabalhistas, dizer que o “marxismo” morreu, não só como instrumento metodológico, mas ideológico, no sentido de utopia-programa, soa como dizer que a filosofia morreu, e como teria dito Deleuze a respeito deste óbito, poderíamos dizer também que se o marxismo “morreu”, ou está “agonizando”, deve morrer, com certeza de tanto rir. Até uns anos atrás tínhamos a morte do marxismo como tragédia, agora sem dúvida, devemos vivê-la como farsa, ou melhor, comédia. Digo isto para os engraçadinhos que acusam os recalcitrantes do marxismo de lidarem com fantasmas. Para falarmos com “rancor”, o que significa ideologicamente, mas não “ressentidamente”, os piores mortos são aqueles vítimas da fúria local e global do capital. Enquanto o número deles estiver aumentando ou mesmo existindo, acredito que a ciência ou deve estar do lado dos “vivos”, ou dos vitalizados pelo capital ou deve estar dos lados dos mortos, ou melhor, daqueles que estão sendo mortos não tanto pelas armas ideológicas, mas, sobretudo, pela perversidade inerente à exploração capitalista.

Notas

- ¹ MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1989, p. 72.
- ² HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996, p.107.
- ³ Idem, p. 311.
- ⁴ Id., ib., p. 176. Por acumulação flexível o autor entende as novas formas de o capitalismo lidar com suas crises constantes. Destacam-se a desvalorização, o controle macroeconômico, absorção da acumulação (através de deslocamento temporal e espacial). Ver parte II, cap. 10.
- ⁵ Refiro-me ao homem enquanto ‘ser genérico’. Para Marx, o homem “não é apenas ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, *ser genérico*, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser como em seu saber”. *Manuscritos econômico-filosóficos* - terceiro manuscrito –Tradução de J. C. Bruni. São Paulo: Nova Cultural, p. 207. O ser genérico deve ser compreendido em sua mútua relação lógica e histórica com o homem singular. Na *Ideologia alemã* essa correlação é posta de modo claro: “Na história existente até aqui é certamente um fato empírico que os indivíduos singulares, com a extensão da atividade para uma atividade histórico - mundial, tornam-se cada vez mais submetidos a um poder que lhes é estranho [representado como sendo uma ‘travessura’ do ‘espírito universal’], um poder que se torna cada vez maior e que se revela, em última instância, como *mercado mundial*... (com a revolução comunista) com supressão da propriedade privada... este poder será dissolvido; e então a libertação de cada indivíduo singular é alcançada na mesma medida em que a história transforma-se em história mundial” (op. cit, p. 53-4.).
- ⁶ LOMBARDI, op. cit., p. 422.
- ⁷ LOMBARDI, op. cit , p. 416.
- ⁸ Id., ib., p. 430.
- ⁹ “Ainda quando realizo trabalho científico, etc., uma atividade que raramente posso conduzir em associação direta com outros homens, efetuo um ato social, porque humano. Não é só o material de minha atividade - como a própria língua... - que me é dado como um ato social. Minha própria existência é uma atividade social”. K. MARX, *Manuscritos Econômicos e filosóficos*, apud LOMBARDI, op. cit, p. 359. Para Lombardi, isso significaria que a “consciência não poderia ser considerada como separada ou superior às condições materiais, mas apenas como a forma

teórica da realidade, isto é: a consciência é uma abstração da vida real e como tal deve ser entendida”. Idem, *ibidem*.

¹⁰ LOMBARDI, op. cit., p. 383.

¹¹ LOMBARD, op. cit., p. 365.

¹² HARVEY, op. cit., p. 218.

¹³ A retórica liberal tenta opor essas tendências como extremos irreconciliáveis: “Fundamentalmente só há dois meios de coordenar as atividades econômicas de milhões. Um deles é a direção central utilizando a coerção - a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos - a técnica do mercado”. FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. Artenova, p. 21.

¹⁴ “Esse tipo de mudanças (rupturas, perda da continuidade histórica nos valores e crenças) se transfere para todos os outros campos com fortes implicações. Dada a evaporação de todo sentido de continuidade e memória histórica, e a rejeição de metanarrativas, o único papel que resta ao historiador, por exemplo, é tornar-se, como insistia Foucault, um arqueólogo do passado, escavando seus vestígios como Borges o faz em sua ficção e colocando-os lado a lado, no museu do conhecimento”. HARVEY, D., op. cit., p. 58.

¹⁵ “Essa ruptura da ordem temporal de coisas também origina um peculiar tratamento do passado. Rejeitando a idéia de progresso, o pós-modernismo abandona todo sentido de continuidade e memória histórica, enquanto desenvolve uma incrível capacidade de pilhar a história e absorver tudo o que nela classifica como aspecto presente”. D. HARVEY, op. cit., p. 58.

¹⁶ “Por heterotropia Foucault designa a coexistência, num ‘espaço impossível’, de um ‘grande número de mundos possíveis fragmentários’ ou, mais simplesmente, espaços incomensuráveis que são justapostos ou superpostos uns aos outros”, HARVEY, op. cit., p. 52. Na verdade, os pós-modernos admitem ao mesmo tempo a afirmação e a negação dos espaços alternativos e marginais. Esses espaços ora se apresentam como forma de afirmação das minorias, ora como forma de negação das mesmas. Tudo seria problema de enfoque.

¹⁷ Id., *ib.*, p. 58.

¹⁸ Id., *ib.*

¹⁹ Id., *ib.*, p. 217-8.

²⁰ “Os intelectuais e o poder. Conversa entre M. Foucault e G. Deleuze”. In:

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996, p. 69-78.

²¹ Id., ib., p. 112.

²² LOMBARDI, op. cit., p. 370.

²³ Id., ib.

²⁴ “Toda vida é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis”. MARX, K. “Teses sobre Feuerbach”, In: *A ideologia alemã*, ed. cit., p. 14.

²⁵ Id., ib., p. 357.

²⁶ Id., ib., p. 361.

²⁷ “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento”. MARX, K. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, v. I, p. 16-7 (Col. Os Pensadores).

²⁸ Id., ib., p. 357.

²⁹ Id., ib., p. 358.

³⁰ Id., ib., p. 383.

³¹ HARVEY, op. cit., p. 151.

A linguagem dos planos: a dialética de Estado e Cidadania no planejamento pedagógico

Paulo de Tarso Gomes

Doutor em Educação pela UNICAMP
Professor de Leitura Orientada no Programa
de Mestrado em Educação no Centro UNISAL

1. Planejamento educacional: burocracia ou práxis?

Diferentemente de outras áreas, o cotidiano da vida escolar é feito muito mais de rotinas do que de rupturas, o que confere até um certo irrealismo da experiência educativa institucionalizada, pois ali o conhecimento é elaborado dentro de uma verdadeira incubadora, onde tudo é minuciosamente pensado e planejado antes de acontecer. É certo que nem sempre o planejamento é cumprido, pelos mais variados motivos, mas, crê-se, nas instituições de ensino, que o controle sobre a execução do planejamento seja bem mais viável do que em outras áreas. O fetiche do modelo Estatal de Educação pela burocracia e, principalmente, pelo seu maior objeto de desejo, que é o documento, seja ele na forma de plano ou relatório, faz com que a própria educação se contamine por esse pequeno desvio, essa pequena perversão, sobre o que deveria mesmo ser o desejo da educação, qual seja, oportunizar ao educando uma vivência significativa que lhe desse referência para a convivência e transformação social, por meio da cidadania.

O que se assiste, em conseqüência, é que os educadores, como qualquer outra área profissional, constroem o seu mundo de linguagem, conjugando signos e palavras de pontos de teorias da educação da moda com o jargão técnico emanado da burocracia estatal. Deste modo, sabemos que determinadas diretrizes

curriculares estão ainda “no tempo” do comportamentalismo, ou que determinados parâmetros curriculares conseguiram expressar uma adesão ao construtivismo e que agora sim, podemos definir nosso projeto pedagógico a partir de um fundamento “consistente” a partir das diretrizes educacionais (e políticas) emanadas de especialistas em educação que atingiram seu grande objetivo que era ter a honra de sentar numa cadeira da burocracia estatal e dizer qualquer coisa, mas com o poder de que essa “coisa” ocupe o tempo dos demais educadores em seguidos planejamentos.

2. O Estado e a aniquilação da cidadania

O posicionamento crítico ante o Estado principia pelo aspecto fundamental de que, a despeito de todas as prioridades e necessidades sociais que provocam o seu surgimento, o objetivo primeiro de toda ação estatal é justificar, reforçar e garantir a sua própria importância no âmbito da sociedade. Isso mesmo nos assim ditos “Estados Democráticos de Direito”, quando o Estado chama a si o importantíssimo papel de defensor da própria democracia que o instituiu. A partir desse ponto, a democracia passa a ser apenas o que o Estado permite que seja e as demais manifestações serão tidas como “inconstitucionais”.

Na lista de prioridades do Estado está a contínua necessidade de provar ao cidadão duas coisas: que a cidadania é uma concessão do Estado e que a organização da educação para essa cidadania é uma prerrogativa do Estado. Evidentemente, um mínimo de inteligência política faz com que o Estado expresse essa sua prioridade estratégica sob a forma de um “dever do Estado de fazer valer o direito à educação de seus cidadãos”.

O primeiro equívoco está em se afirmar que a cidadania é uma concessão do Estado, pois tanto a cidadania como o Estado são construções históricas e a história é resultado de relações bem mais complexas, que principiam na existência da pessoa humana e no seu modo de sobrevivência em sociedade diante da natureza. Cidadania e Estado, mesmo no “Estado Democrático de Direito”, não são dados naturais, nem postulados, nem princípios, são

instituições que emergem de processos históricos freqüentemente conflituosos que em nada espelham a solidez que o Estado costuma querer transmitir em sua fala e em seu agir.

A ação do Estado para instilar um espírito de heteronomia em seus cidadãos faz com que ele se proponha como aquele “que era, que é e que vem”, o “alfa e o ômega” das relações sociais, como bem examinou Bakunin em sua obra “Deus e o Estado”.

O segundo equívoco é conferir ao Estado o monopólio da organização da educação para a cidadania. Esse monopólio, fundado no uso ideológico de um princípio igualitário de “educação para todos”, expressa, na verdade, a percepção do Estado da urgência de aniquilar a cidadania como possibilidade histórica de transformação, moldando-a à subserviência ao Estado, construindo a cidadania como consciência não de autonomia, mas de heteronomia, pela qual a ordem da cidadania é sempre dependente da ordem do Estado.

Legitimado pela necessidade concreta de educação da pessoa, o Estado se intromete nessa urgência de ordem social e econômica e procura minar, da raiz, qualquer potencialidade de transformação ou rebeldia da cidadania ao Estado.

Ao chamar a si a completa expressão do poder, o Estado se faz de fetiche para seduzir o cidadão que terá duas respostas: fazer-se subserviente, anulando-se politicamente, ou progressivamente anulando suas reivindicações e possibilidades de mudança *em troca* da investidura de poder pelo Estado. Nos dois casos, o Estado obtém êxito na sua tentativa de aniquilar o potencial transformador da cidadania.

3. Contradições ao se educar para a cidadania

Esse processo de aniquilamento da cidadania pelo Estado aparece como verdadeira contradição na instituição educativa. Ora, não há instituição educativa contemporânea que não elenque o “educar para a cidadania” como um de seus objetivos. Por outro lado, não há instituição educativa que se mantenha sem o beneplácito do poder do Estado. Se a instituição educativa não estiver ciente de que o Estado ideologicamente apresenta a cidadania como uma construção sua e não da história, ela ficará presa nas malhas de

linguagem e prestará ao Estado o grande serviço de, por meio de uma pedagogia da heteronomia, educar cidadãos permanentemente dependentes do Estado, que, para saber a própria identidade, precisam consultar o seu R.G.

Impressionante observar como a educação “se molda” ao Estado. Sob a ditadura militar, a escola se revestia de uma capa de limpeza asséptica, ordem e disciplina rígida, espelhada no aspecto sisudo de vários diretores da época, que ainda devem povoar a imaginação (ou pesadelo) de alguns leitores. Sob o “Estado Democrático de Direito” a escola foi se revestindo de “espaço democrático”, a sensação de um aluno poder faltar, não produzir, não aprender, nada construir e ainda assim “progredir”. A substituição da “ordem” pelo “progresso” em nada modifica o objetivo: aniquilar a expressão de uma cidadania histórica. O mais rebelde dos alunos contemporâneos picha a escola, atira nos colegas e no professor, expressa desordenadamente sua violência cega, contra inocentes e indefesos, demonstrando o fruto amadurecido da desconstrução histórica da cidadania: esse aluno não se apossou sequer do primeiro passo da civilização, que é a guerra, como forma de organização para a violência eficaz, que muitas vezes foi usada para instituir o próprio Estado.

Nesses casos, ainda pontuais, de violência, verificamos que a doença do Estado, a mania do poder, vai chegando a extremos, pois a desconstrução da cidadania histórica se tornou pura e simples exclusão, mas exclusão tão radical que não gera nem barbárie, nem selvageria humana, resultando apenas numa animalidade doentia à qual se soma tecnologia. Algo como um urso psicopata armado, bem diferente de um urso sadio, que sempre avalia sua sobrevivência antes de atacar ou fugir.

Os casos extremos, lembremos que extremos porque ainda infreqüentes, obscurecem o limbo que essa desconstrução da cidadania vem criando entre os cidadãos “normais”, isto é, longe dos extremos. O esforço de criar a necessária sensação de impotência histórica na pessoa tem sucesso, mas tem o desagradável efeito colateral de minar sua vontade, de destruir seus desejos de longo prazo, de varrer o futuro. “Se o futuro ao Estado pertence, por que me empenhar?”

E, de fato, o Estado completa sua missão por meio de políticas

econômicas e sociais que desautorizam, senão destroem, a criatividade, o empreendimento e a ousadia no próprio processo econômico.

Há muito a “livre iniciativa” foi demolida no próprio Estado capitalista. Não admira que o protecionismo esteja em alta, porque ele é a moeda de troca: ao vir “comer da mão do Estado”, os líderes e empreendedores mais medíocres se protegem dos mais competentes e dos mais criativos, que são uma ameaça por conta de seu trabalho e de sua capacidade. Qualquer semelhança com a escola que não suporta o “aluno criativo, mas rebelde” não é mera coincidência. Proteger o medíocre, premiar o subserviente e punir o diferente são tanto metas educacionais como políticas.

Trata-se aqui do objetivo primeiro do Estado, que é manter seu próprio poder. A sobrevivência, a eficiência econômica, o equilíbrio ecológico, o valor da pessoa humana serão todos devidamente sacrificados se houver quem, antes de mais nada, se submeta à proteção do Estado, o sustente, o ampare, o faça prevalecer ante a cidadania. Não se aceita o diferente, precisamos de sócios.

Estudamos a história e julgamos, frequentemente, o feudalismo completamente superado pelas formas capitalistas, esquecidos de que os genes históricos do capitalismo possuem suas seqüências feudais. O senhor feudal foi despersonalizado e suas prerrogativas foram depositadas numa entidade simbólica, o Estado. O poder do senhor é relativo ao poder de quem o serve, então nova relação simbólica se estabelece entre senhor e vassalos. Os demais são o “nada” que deve se esforçar e agradecer por pertencer ao feudo e assim “ser alguma coisa”.

O mundo mudou, as relações “feudais” de hoje são bem mais dinâmicas. Porém a escola se funda na verdade de que uma criança não escolarizada é um grande “nada” para o mercado, uma futura vergonha social por ser analfabeta. O objetivo da escola continua a ser tomar esse “nada” e transformá-lo em “alguma coisa” para o mercado e para o Estado, ao menos em um “desempregado” e em um “cidadão”. Cabe à escola qualificar o “nada”, preparar o “nada”. E por mais que as teorias de educação venham bater em nossa porta e dizer que “tudo já está lá” no educando, a escola, concessão do Estado, sentencia: “Sem o diploma, vocês não são nada”.

É claro que esse dizer é complementado por uma outra afirmação que surge como paradoxo: “O diploma não garante mais nada”. Recém-nascida, a educação continuada se apóia no velho discurso do “nada”, para negar a própria trajetória de vida do educando, para, *a priori*, aniquilar sua história como cidadão. Por fim, após ensino fundamental, médio, superior e MBA, o indivíduo está desempregado ou falido: “Não adiantou nada”.

O niilismo - essa filosofia do nada - do Estado se justifica, porque estando comprometido apenas com a defesa de sua importância e a manutenção do próprio poder, o Estado discursa sobre valores, mas se defende como valor em si, como o Único Necessário: “antes que todos fossem, eu sou.”

Não admira que tanto o capitalismo como o comunismo tenham tido nesse Estado o seu modelo, pois para ambos esse Estado oferece a sua onipotência que “tudo sabe e tudo vê”, fazendo a todos crer que são cidadãos e são dignos, graças ao Estado. Onipotência tem cura. O problema é que o paciente, no caso o Estado, não tem a menor intenção de querer ser curado.

Evidentemente, os que se apegam às ordens instituídas, ao valor sempiterno das instituições, estão presos em alguma dobra temporal medieval de relações cavaleirescas e feudais, de modo que se encontram com frequência entre os educadores os que prezam a segurança e a meritocracia. Façam o que está no papel ou nos manuais e vamos dar prêmio pelo mérito, os melhores tiram “A” e os piores tiram “E”. Ocultando ideologicamente o prazer de ser a mão que julga que apõe no boletim o “A” ou “E”. Sua participação no pequeno fetiche do Estado, os cinco minutos de glória de ter os poderes de “ministro da educação”.

Rapidamente o educando aprende o jogo de se apoiar no Estado, aprende a pressionar, a usar o Estado contra o professor, aprende a mentir, aprende a fingir que sabe, aprende a fingir que faz, aprende a estar de corpo presente numa escola que tem por objetivo torná-lo ausente. Faz sentido, sim, aprovar quem não aparece, afinal, esse aprendeu definitivamente a lição do Estado, que o deseja permanentemente ausente.

4. Planejar a construção da cidadania histórica

Quem se relaciona com um doente de forma desatenta rapidamente é envolvido nas malhas dessa doença. A cura começa por romper os limites do *mundo criado* por esse doente, por sua malha de linguagem que rapidamente se tornou camisa de força.

O primeiro ponto consiste em contrapor à afirmação de que “a educação é uma concessão do Estado”, à afirmação que “a educação é um direito da pessoa humana”. Todo ser humano tem direito a construir sua sobrevivência e sua convivência social, e a educação é um instrumento social para dar essa oportunidade à pessoa. A legitimidade do educar não está na lei ou no Estado, está na pessoa e na sociedade.

Desse modo, o recurso maníaco ao planejamento escolar deixa de ter por foco a adoração do Estado e seus sagrados escritos, emanados da sábia tecnocracia, para voltar-se à sociedade e perguntar quais as concretas necessidades sociais que emergem dos conflitos de linguagem e de interesses entre os diversos grupos sociais.

O segundo ponto consiste em distinguir “educar para a paz” de “educar para a subserviência”. Se a paz é um valor, esse valor só tem fundamento ético se precedido pelo valor maior da liberdade. A instituição educativa, feita mais de palavras que de realidades concretas, é aprisionada pelo mundo de ficção jurídico-política do Estado. Malhas de leis, discursos, projetos, programas e truques orçamentários que desembocam reiteradamente no niilismo do “nada” e do “mesmo”. Não adianta mudar “nada” porque sempre é a “mesma” coisa.

A pedagogia dos pacotes, já criticada por Paulo Freire, não é mais que uma infundável rede de sonhos que comprazem os técnicos em educação, preparados ciosamente por instituições de ensino superior para serem os ávidos consumidores e os aspirantes a autores dessas peças de teor literário duvidoso, mas de qualidade ideológica indiscutível.

A ruptura com a ficção jurídico-política e sua conseqüente avalanche de documentação pedagógica para científica - porque se apóia em “especialistas” mas não exatamente na ciência - exige

recolocar em questão o fundamento da racionalidade do planejamento como justificativa do agir pedagógico.

É certo que vivemos uma assim dita “condição pós-moderna” que, em sentido amplo, consiste na humildade em admitir que nem tudo se resolve pela racionalidade, nem todas as respostas estão na ciência e que a racionalidade não é garantia de liberdade. Porém, essa humildade não consiste na aniquilação sem mais do sujeito, nem a dissolução da cidadania dos próprios educadores ante uma “crise da razão”. Também a liberdade não é uma concessão do Estado. Não somos livres porque a Constituição de 1988 diz que o sejamos, somos livres porque participamos de um processo político que exigiu uma nova Constituição em 1988. Primeiro, a história, depois, os documentos.

A paz de um Estado constituído em nada diminui a necessidade de uma permanente resistência ante o Estado. Ao se tornar “senhor da democracia”, o próprio Estado Democrático de Direito inicia o processo de extingui-la, não apenas por dialética, mas pela sua avidez pelo poder. Execrado em prosa e verso, o uso abusivo das medidas provisórias passou incólume por presidentes da direita, do centro e da esquerda, mesmo que já não se saiba mais o que é direita ou esquerda no Brasil do séc. XXI.

Organizada a partir da instituição do Estado, a sociedade deve resistir a esse mesmo Estado. Ele não é só o regulador das diferenças sociais, motivo pelo qual foi instituído, mas ele é a manifestação do poder presente na sociedade. A todo momento o único objetivo desse poder é assacar contra a historicidade da cidadania, e os educadores sentem isso, pois toda a atividade educativa sofre sob o panóptico do Estado, que a título de “desenvolver cuidadosa política pública de educação”, aprimorou seus mecanismos avaliativos para dizer que exerce a função de controle, quando na verdade, do ponto de vista da cidadania, é o Estado que deve ser avaliado, em primeiro lugar.

O controle exercido sobre educadores e instituições de ensino não é apenas um controle ideológico, mas um controle econômico concreto, pois todos os níveis de ensino dependem de políticas econômicas e públicas, sem falar, evidentemente, na total subordinação do assim chamado “ensino público” que, na verdade,

representa a massa de manobra do Estado dentro do jogo ideológico da educação. Ora essa massa de instituições é aprimorada, para se colher os benefícios eleitorais oportunos, ora é adulterada, para que se obtenham os indicadores sociais adequados, ora é esquecida, para que os educadores não se esqueçam de seu lugar.

Inútil pensar no Estado como um aliado da educação, mesmo nos países que investem maciçamente em educação, porque, mesmo nesses casos de “excelência”, o pente fino da exclusão deixará de fora do sistema de ensino “excelente” exatamente aqueles que “devem” ficar de fora. A exclusão não é um acidente histórico, ela é consequência de um determinado processo histórico.

Do ponto de vista da cidadania, a questão da educação se resolve se for possível instrumentalizar politicamente o Estado ou seja, submetê-lo ao seu objetivo inicial de instituição que maneja o poder pelo bem-estar social. Se o valor da cidadania em uma determinada sociedade está calcada na democracia, então a educação é elemento-chave, pois ela permite avaliar a informação e agir pela mudança. Nesse caso, embora o Estado vá reclamar de “ter” de cumprir seu objetivo, do ponto de vista macropolítico, ele terá de ser controlado por pressões contínuas sobre os eixos fundamentais da educação em sociedade: a possibilidade de acesso, julgamento, reprodução e criação do conhecimento e da informação; a experiência de convivência social construtiva; a escolarização plena da população.

A micropolítica da educação, do ponto de vista do educador, está em não se iludir com os “cinco minutos de ministro de educação” a que tem direito. Expressar a ação de resistência no mínimo que conseguir, desde uma expressão mais democrática em sala de aula, para a qual o próprio educando deverá ser preparado, já que sua tendência será reproduzir o autoritarismo velado do “Estado Democrático de Direito” tão logo o professor lhe ofereça o espaço da democracia, até a aprendizagem de formas coletivas de construção de conhecimento e de formas de ação.

A distância entre o utópico sonhador e o niilista deprimido é de apenas uma decepção histórica. Há quem sonhe alto apenas para ter o prazer de dizer que “eu já sabia que não ia dar em nada”.

Temos sempre diante de nós o Estado como esse Leviatã, que nos dá um nome e nos cobra o IPTU da sepultura. Embora o Estado

insista para nós em que é um Deus, sabemos que o Estado não é eterno, é histórico e passível de transformação, destruição até.

5. Conclusão

A mobilização da inteligência individual para a resistência e da inteligência social para a ação ordenada de controle dessa tendência onipotente do Estado são passos necessários aos educadores, pois essas formas de ação social dependem de organicidade racional e concreta que não pode ser articulada sem que as instituições educativas façam uma ruptura com o programa reprodutivo do Estado.

A ruptura necessária se expressa como práxis educativa de resistência à investida do Estado contra a cidadania. Como essa investida não aniquila o termo cidadania, mas o seu significado histórico, o discurso da educação para a cidadania necessita de redobrada atenção sobre seu conteúdo ideológico, pois a malha de textos, normas e diretrizes estatais vão minando a potencialidade histórica de transformação do próprio Estado contida na cidadania.

O planejamento pedagógico não pode se ater, deste modo, a ser um fetiche de especialistas, uma repetição de formulários, o gesto do burocrata cioso que o cumpre. Ele é o diagnóstico do concreto social visto com a intenção de resistência e transformação, que se expressa na ação sobre a pessoa, o espaço do educando e do educador e os projeta para a ação social: a aprendizagem da prática política cidadã.

Referências bibliográficas

- BAKUNIN, M. *Deus e o Estado*. São Paulo: Imaginário, 2001.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- THOREAU, H. D. *A desobediência civil*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

A história da escola pública no Brasil*

Dermeval Saviani

Coordenador Geral do Grupo Nacional de Estudos
e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
(HISTEDBR) e Pesquisador I-A do CNPq.

1. Introdução: conceito de escola pública

A grosso modo, podemos identificar pelo menos três acepções distintas em que pode ser utilizada a expressão “escola pública”. Na primeira acepção a escola pública é identificada como aquela que ministra o ensino coletivo por meio do método simultâneo, por oposição ao ensino ministrado por preceptores privados. Essa noção de escola pública pode ser encontrada até o final do século XVIII. A segunda acepção corresponde à escola pública como escola de massa, destinada à educação de toda a população. É com esse significado que no século XIX se difundiu a noção de instrução pública vinculada à iniciativa de se organizar os sistemas nacionais de ensino, tendo como objetivo permitir o acesso de toda a população de cada país à escola elementar. Finalmente, temos o entendimento da escola pública como estatal. Nesse caso trata-se da escola organizada e mantida pelo Estado e abrangendo todos os graus e ramos de ensino. É este último significado que prevalece atualmente.

* Conferência de abertura da *Jornada do HISTEDBR* sobre o tema *História da Escola Pública no Brasil*. Salvador, 9-12 de julho de 2002.

2. Um quadro geral

LUZURIAGA (1959), em sua História da Educação Pública, situa as origens da instrução pública nos séculos XVI e XVII quando teria havido aquilo que ele chama de “educação pública religiosa”. Com efeito, nessa época de modo especial os representantes da Reforma Protestante conclamavam os governantes a disseminarem a instrução elementar através da abertura de escolas. Já o século XVIII é caracterizado pelo surgimento da “educação pública estatal” quando, sob o influxo do Iluminismo, se trava um combate contra as idéias religiosas, fazendo prevalecer uma visão laica de mundo. Esse século culmina com a Revolução Francesa quando se difunde a bandeira da escola pública universal, gratuita, obrigatória e leiga, firmando-se com clareza o dever do Estado em matéria de educação.

Segundo o mesmo autor, o século XIX será o século da “educação pública nacional”. Efetivamente, é nesse século que se constituem (ou se consolidam) os Estados Nacionais que vão se colocar o problema da organização dos respectivos sistemas nacionais de educação, o que começa a se efetivar no final do mencionado século. Finalmente, Luzuriaga considera que o século XX corresponde ao advento da “educação pública democrática”. É, com efeito, neste século que se busca democratizar a educação, seja quantitativamente através da universalização e prolongamento da escola fundamental, seja qualitativamente através da difusão dos movimentos de renovação pedagógica.

3. As origens da escola pública no Brasil: os jesuítas e a educação pública religiosa

As relações entre Estado e Educação no Brasil remontam às origens de nossa colonização. Quando os primeiros jesuítas aqui chegaram em 1549, chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega, eles cumpriam mandato do Rei de Portugal, D. João III, que formulara,

nos “Regimentos”, aquilo que poderia ser considerado a nossa primeira política educacional. A partir daí foi elaborado o plano de ensino de Nóbrega dirigido tanto aos filhos dos indígenas como aos filhos dos colonos portugueses. Tal plano foi logo suplantado pelo plano geral dos jesuítas, a “Ratio Studiorum”, com o que se privilegiou a formação das elites centrada nas chamadas “humanidades” ensinadas nos colégios e seminários que foram sendo criados nos principais povoados. O ensino jesuíta então implantado, já que contava com incentivo e subsídio da coroa portuguesa, constitui a nossa versão da “educação pública religiosa”. Os jesuítas dominaram a educação brasileira até a metade do século XVIII quando, em 1759, foram expulsos pelo marquês de Pombal, primeiro-ministro do Rei de Portugal, D. José I.

4. Pombal: esboço de uma “educação pública estatal”

As “reformas pombalinas da instrução pública” se inserem no quadro das reformas modernizadoras levadas a efeito por Pombal visando colocar Portugal “à altura do século”, isto é, o século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo.

Através do Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se, posteriormente, as “aulas régias” a serem mantidas pela Coroa, para o que foi instituído em 1772 o “subsídio literário”.

As reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, institui o privilégio do Estado em matéria de instrução surgindo, assim, a nossa versão, da “educação pública estatal”.

Entretanto, essa iniciativa não passou de um esboço que não chegou propriamente a se efetivar, por diversas razões, entre as quais podemos mencionar: a escassez de mestres em condições de imprimir a nova orientação às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas;

a insuficiência de recursos dado que a Colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do “subsídio literário” para financiar as “aulas régias”; o retrocesso conhecido como “Viradeira de Dona Maria I” que sobreveio a Portugal após a morte de D. José I em 1777; e, principalmente, o isolamento cultural da Colônia motivado pelo temor de que, através do ensino, se difundissem na Colônia idéias emancipacionistas. Com efeito, a circulação das idéias iluministas em meados do século XVIII vinha propiciando a influência das idéias liberais européias em países americanos, alimentando não só desejos, mas movimentos reais visando à autonomia política desses países.

5. Surge o Estado nacional: e a educação pública?

Com a independência política proclamada em 1822 o Brasil se constituiu como um Estado Nacional que adota o regime monárquico sob o nome de “Império do Brasil”.

A oportunidade de configurar institucionalmente o novo país, criada com a instalação da Assembléia Constituinte de 1823, é abortada pelo golpe de Estado de 12 de novembro do mesmo ano através do qual D. Pedro I fechou a Constituinte, outorgando, em 1824, a Constituição do Império. Além disso, ainda em 1823, a lei de 20 de outubro declarava livre a instrução popular, “eliminando o privilégio do Estado, estabelecido desde Pombal, e abrindo caminho à iniciativa privada”(PAIVA, 1973, p. 61).

Reaberto o Parlamento em 1826, retoma-se a discussão do problema nacional da instrução pública surgindo várias propostas, entre elas o projeto de Januário da Cunha Barbosa, inspirado em Condorcet, que pretendia regular todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus: o primeiro, denominado “Pedagogias”, abrangeria os conhecimentos elementares necessários a todos independentemente da sua situação social ou profissão; o segundo, os “Liceus”, se voltaria para a formação profissional compreendendo

os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio; o terceiro, denominado “Ginásios”, compreenderia os conhecimentos científicos gerais, como introdução ao estudo aprofundado das ciências e de “todo gênero de erudição”; finalmente, o quarto grau, isto é, as “Academias” se destinaria ao ensino das “ciências abstratas e de observação, consideradas em sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social, compreendendo-se além disso o estudo das ciências morais e políticas, contempladas debaixo do mesmo ponto de vista”, como reza o artigo 5º do projeto (Annaes do Parlamento Brasileiro: Camara dos Deputados, 1826, tomo II, sessão de 16 de junho de 1826, pp.150-160, apud XAVIER, 1990, p.39). Na seqüência, o projeto detalhava as finalidades e o conteúdo da cada grau de ensino.

Essa proposta nem chegou a entrar em discussão. Em lugar de idéias mais ambiciosas, a Câmara dos Deputados preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola elementar, o qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de “escolas de primeiras letras”. A lei estabelecia, ainda, que nessas escolas os professores ensinariam “a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos”.

A referida lei, se tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos” como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu. Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central se desobrigou de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência para os governos provinciais. Conforme o testemunho de José Ricardo Pires de Almeida, as Assembléias Provinciais procuraram logo fazer uso das novas prerrogativas, votando “uma multidão de leis incoerentes” sobre instrução pública (ALMEIDA, 1989, p. 64), afastando-se,

portanto, da idéia de sistema, entendido este como “a unidade de vários elementos *intencionalmente* reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante”(SAVIANI, 1996, p. 80).

A idéia de um sistema público de ensino, em âmbito nacional, virá a ser retomada a partir do Regulamento de 1854, decorrente da “Reforma Couto Ferraz”. Esse Regulamento, baixado em 17 de fevereiro de 1854 pelo Ministro do Império Luiz Pereira do Couto Ferraz, estabelecia em seu artigo 64 a obrigatoriedade do ensino, determinando uma multa de 20.000 a 100.000 réis aos pais ou responsáveis por crianças de mais de sete anos que a elas não garantissem o ensino elementar, dobrando-se a multa em caso de reincidência, à vista de verificação feita a cada seis meses. Considerando a vigência do Ato Adicional, esse Regulamento vigorava para o Município da Capital do Império. Entretanto, ele atribuía ao Inspetor Geral a tarefa de “coordenar, de cotejar os quadros e as informações que os presidentes das províncias enviam cada ano ao governo central e de fazer sobre isto um relatório detalhado dos progressos realizados em cada província, comparando-os com o município da capital” (ALMEIDA, op. cit., p. 90). Fica, pois, evidente a idéia de considerar a organização da instrução pública do Rio de Janeiro, capital da Império, como um modelo para as províncias, delineando-se, a partir daí, um sistema nacional de ensino. Mas o Regulamento de 1854 teve efeitos muito limitados, tendo o Barão de Mamoré, em 1886, considerado que “o programa nele estabelecido nunca fora cumprido” (PAIVA, op.cit., p. 71).

Em 1856 Abílio César Borges, o futuro Barão de Macahubas, na condição de Diretor Geral dos Estudos da Província da Bahia, registrou em longo relatório sua rejeição ao caráter provincial da instrução pública, defendendo a idéia de que “só um sistema geral de Instrução Pública, sabiamente formulado e estabelecido, poderá, permita-me a expressão, nacionalizar a Nação Brasileira” (Relatório de 1856, p.11, apud ALVES, 1942, p. 25). E em 1875, em discurso dirigido ao Ministro do Império, João Alfredo Correia de Oliveira,

conclamou-o a criar o Ministério da Instrução, afirmando que “a instrução pública deste vasto Império reclama já, e merece assás uma pasta especial” (IBIDEM, p. 34). Assinalava, assim, a necessidade de uma organização específica de âmbito nacional como instância articuladora e coordenadora das atividades de ensino em todo o país, tratando-o, pois, como um verdadeiro sistema nacional.

Os debates sobre a importância da educação e a necessidade de sua organização em âmbito nacional se intensificam nas duas últimas décadas do Império. Pode-se dizer que a idéia de sistema nacional de ensino se faz presente nos projetos de reforma apresentados desde o final da década de 60 assim como nos textos preparados para o Congresso de Instrução que deveria ser realizado em 1883, mas que, por falta de verbas (o Senado negou a concessão dos recursos) não se realizou. A obra de Liberato Barroso, *A Instrução Pública no Brasil*, publicada em 1867, situa-se no marco inicial desse movimento. Nessa obra o autor defende, além da obrigatoriedade escolar, a educação como elemento de conservação do *status quo* e fator da integridade nacional, posicionando-se ao mesmo tempo contra os liberais e os católicos retrógrados (BARROSO, 1867, pp.10-13).

Na direção da ampla reorganização do ensino vão surgir as propostas de Paulino de Souza em 1869, de João Alfredo em 1871 e, fechando a década de 70, a Reforma Leôncio de Carvalho, decretada em 1879, a qual ensejou o famoso parecer-projeto de Rui Barbosa, uma obra monumental abrangendo todos os aspectos da educação, desde o jardim de infância ao ensino superior (MACHADO, 1999, pp. 99-150). Também de 1882 é o projeto de Almeida Oliveira para quem a questão do ensino deveria ser considerada a primeira entre as primeiras. Um outro projeto que, a exemplo dos de Rui Barbosa e Almeida Oliveira, não teve andamento, foi o do Barão de Mamoré apresentado em 1886.

6. República: e a educação nacional?

A proclamação da República em 1889 significou efetivamente, ao menos no plano institucional, uma vitória das idéias laicas. Decretou-se a separação entre Igreja e Estado e a abolição do ensino religioso nas escolas.

Entretanto, a educação popular não se tornou, ainda, um problema do Estado Nacional. Dado que no Império, que era um regime político centralizado, a instrução popular estava descentralizada, considerou-se que, “a fortiori”, na República Federativa, um regime político descentralizado, a educação deveria permanecer descentralizada. Com esse argumento se postergou mais uma vez a organização nacional da instrução popular, mantendo-se o ensino primário sob a responsabilidade das antigas províncias agora transformadas em Estados federados.

No âmbito dos Estados a tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação no início do regime republicano foi aquela que se deu no Estado de São Paulo. Ali se procurou preencher dois requisitos básicos implicados na organização dos serviços educacionais na forma de sistema: a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e gradação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades escolares. Ora, a reforma da instrução pública paulista, implementada entre 1892 e 1896, pioneira na organização do ensino primário na forma de grupos escolares, procurou preencher os dois requisitos apontados. Tratava-se de uma reforma geral que

instituiu o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral e os Inspetores de Distrito, abrangendo os ensinamentos primário, normal, secundário e superior (REIS FILHO, 1995, pp. 90-202).

Mas a reforma paulista também não chegou a se consolidar. Em 1/8/1896 o cargo de diretor geral da Instrução Pública e a Secretaria Geral são suprimidos pela Lei n. 430. E um ano depois, em 26 de agosto de 1897, a Lei n. 520 extingue o Conselho Superior de Instrução Pública e as inspetorias distritais, ficando a direção e a inspeção do ensino sob a responsabilidade de um inspetor geral, em todo o Estado, auxiliado por dez inspetores escolares. Assim, “volta-se à prática, anterior à reforma, de em cada município a fiscalização das escolas estaduais ser exercida por delegados ou representantes das municipalidades”(IBIDEM, p. 128).

Essa involução na reforma do ensino paulista coincide com a consolidação do domínio da oligarquia cafeeira que passa a gerir o regime republicano por meio da *política dos governadores*. Seria preciso esperar o período final da República Velha com a crise dos anos 20 para se retomar as reformas estaduais da instrução pública e recolocar o problema do sistema de ensino que passará a ter um tratamento em âmbito nacional após a Revolução de 1930.

Com o desenvolvimento da sociedade brasileira, que acelera o processo de industrialização e urbanização, as pressões sociais em torno da questão da instrução pública se intensificam, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha nacional, que devia ser erradicada. Nesse contexto formulam-se, ao longo da década de 1920, reformas do ensino em diversos Estados da Federação, tendo em vista a expansão da oferta pública ao mesmo tempo em que a influência das idéias renovadas provoca o surgimento de movimentos organizados que levantam também questões relativas à qualidade da educação. Mas o Poder Nacional permanece, ainda, à margem dessas discussões.

7. A educação como problema nacional: e a educação democrática?

Efetivamente foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930 logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional.

Na seqüência tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do Ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934 que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as leis orgânicas do ensino, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo. Mas foi somente em 1946 que viemos a ter uma lei nacional referente ao ensino primário.

A Constituição Federal de 1946, ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947, era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946.

Entretanto, passados treze anos, a lei aprovada em 20 de dezembro de 1961 não correspondeu àquela expectativa. Assim, à parte as diversas limitações da lei, basta lembrar que o próprio texto incluía expressamente, entre os motivos de isenção da res-

ponsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, o “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável” e a “insuficiência de escolas”. Reconhecia-se, assim, uma realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação.

A limitação que acaba de ser apontada não é revertida com a política educacional de que é expressão a Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, que “fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus”. Ao justificar a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau, o Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o texto dessa lei critica o dualismo anterior do ensino médio aludindo ao slogan “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros”. Com esse slogan o Relatório estava sugerindo que as elites reservavam para si o ensino preparatório para ingresso no nível superior, relegando a população ao ensino profissional destinado ao exercício das funções subalternas. Para corrigir essa distorção converteu-se a formação profissional em regra geral do ensino de segundo grau devendo, pois, ser seguida por todos indistintamente.

No entanto, a referida lei introduziu a distinção entre terminalidade ideal ou legal, que corresponde à escolaridade completa de primeiro e segundo graus com a duração de onze anos, e terminalidade real, preconizando-se a antecipação da formação profissional de modo a garantir que todos, mesmo aqueles que não cheguem ao segundo grau ou não completem o primeiro grau, saiam da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho. Em outros termos, admitiu-se previamente que nas regiões menos desenvolvidas, nas escolas mais carentes, portanto, para a população de um modo geral, a terminalidade real resultaria abaixo da legal, isto é, chegaria até os dez anos de escolaridade ou oito, sete, seis ou mesmo quatro anos correspondentes ao antigo curso primário; ainda assim, também nesses casos o aluno deveria receber algum preparo profissional para daí passar diretamente ao

mercado de trabalho. Com isso a diferenciação e o tratamento desigual foram mantidos no próprio texto da lei, apenas convertendo o slogan anterior neste outro: “terminalidade legal para os nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros”.

Observe-se, finalmente, que o referido dualismo se faz presente também na política educacional atual não apenas quando, na reforma do ensino médio, se separa o ensino técnico do ensino médio de caráter geral e quando se advoga no ensino superior os centros de excelência destinados a ministrar às elites um ensino de qualidade articulado com a pesquisa em contraste com as instituições que ofereceriam ensino sem pesquisa. Esse dualismo se manifesta também no ensino fundamental ao se propor para a rede pública um ensino aligeirado, avaliado pelo mecanismo da promoção automática, e conduzido por professores formados em cursos de curta duração organizados nas escolas normais superiores com ênfase maior no aspecto prático-técnico em detrimento da formação de um professor culto, dotado de uma fundamentação teórica consistente que dê densidade à sua prática docente. Esta última alternativa ficará reservada às escolas destinadas às elites que certamente continuarão a recrutar os seus professores dentre aqueles formados nos cursos de licenciatura longa, preferentemente oriundos dos centros de excelência constituídos pelas universidades públicas que preservarão a exigência da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

A política educacional que vem sendo implementada no Brasil, sob a direção do Ministério da Educação, se caracteriza pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas através de mecanismos que forcem os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental associados a apelos à sociedade de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não-governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, no sentido de que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento

pedagógico das escolas. Delineia-se, assim, um estímulo à diferenciação de iniciativas e diversificação de modelos de funcionamento e de gestão do ensino escolar. Em contrapartida, com base na montagem de um “sistema nacional de avaliação” respaldado pela LDB, centraliza-se no MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação. Há, pois, um estímulo à descentralização traduzida na flexibilização, diferenciação e diversificação do processo de ensino, mas uma centralização do controle dos seus resultados.

Ora, as características acima enunciadas permitem perceber que a política educacional que está sendo implementada acentua, pela via da diferenciação apontada, as desigualdades educacionais aprofundando o dualismo antes referido.

Aliás, cabe observar que a orientação em pauta se inspira naquilo que poderíamos chamar de “modelo americano”. Esse modelo, diferentemente daquele que predominou nos países europeus, considera como função principal do ensino fundamental, a socialização das crianças ao passo que o modelo europeu enfatizava a função de formação intelectual, o que implica a garantia de uma base comum, mais ou menos homogênea, a partir da qual todos os cidadãos podem participar, em condições de igualdade, da vida da sociedade a que pertencem. Visando, pois, criar esse patamar comum centrado no domínio dos elementos fundamentais da cultura letrada de base científica, os principais países organizaram os sistemas nacionais de ensino como instrumento para universalizar a escola básica (o ensino elementar) e, por esse caminho, erradicar o analfabetismo.

Em contrapartida, nos Estados Unidos, a precedência da função de socialização das crianças atribuída à escola básica levou a vincular as escolas às comunidades próximas, isto é, aos municípios, dispensando-se um sistema nacional e privilegiando-se, na avaliação da aprendizagem das crianças, sua capacidade de relacionamento e interação com as demais crianças, ao passo que, no modelo europeu, a avaliação implicava um sistema de exames destinado a aferir o grau

de apreensão dos conhecimentos elementares que caracterizam uma formação intelectual correspondente ao domínio da cultura moderna, entendida como necessária a toda a população e, por isso, sendo objeto de um ensino comum a todos.

Do ponto de vista do processo, o modelo americano levou a uma maior diferenciação de iniciativas assim como à maior diversificação das formas de gestão, enquanto o modelo europeu conduziu a uma maior centralização das iniciativas e a uma forma de gestão relativamente unificada cuja responsabilidade primordial se localizava no Estado nacional.

Do ponto de vista dos resultados se verifica que o modelo europeu foi capaz de garantir razoável coesão, assegurando um patamar comum que permitiu homogeneizar o acesso à cultura letrada, o que significou um razoável grau de igualdade de condições de participação de todos na vida social. Já o modelo americano resultou bem mais desigual, apresentando diversas distorções que têm sido objeto de alerta das próprias autoridades políticas e educacionais do país e que volta e meia são divulgadas através da imprensa.

Com efeito, de vez em quando nos deparamos com notícias em jornais ou revistas dando conta de que nos Estados Unidos é comum ocorrer que um significativo número de jovens cheguem a concluir o ensino médio e até mesmo a ingressar na universidade sendo praticamente analfabetos (os denominados analfabetos funcionais). Ora, essa é uma situação inteiramente estranha aos países europeus. Em verdade, nunca encontramos notícias semelhantes a respeito da Inglaterra, Alemanha, Bélgica, Holanda, Suécia, Dinamarca, Noruega, França, Itália, Espanha, Portugal, em suma, dos países europeus de modo geral. Sem dúvida isso tem a ver com a diferença de modelos que presidiu a organização do ensino em um e em outro caso.

As observações feitas acima nos permitem aquilatar a gravidade da situação em que nos encontramos. Na verdade, considerando que nós sequer chegamos a universalizar a escola

elementar, a adoção do modelo americano potencializa enormemente as conseqüências negativas detectadas nos Estados Unidos, contribuindo para aprofundar ainda mais a extrema desigualdade que é a triste marca de nossa tradição histórica. Vê-se assim que, se na Europa a influência do modelo americano pode ser até benéfica, pois poderá contribuir para flexibilizar a forma de um sistema já consolidado, no caso do Brasil, onde não se conseguiu ainda implantar um sistema de ensino abrangente em âmbito nacional, a referida influência resulta deletéria, distanciando-nos ainda mais da meta de garantir a todas as nossas crianças a desejada igualdade de acesso aos bens culturais.

Em conseqüência, o Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional.

À vista da situação descrita, transpomos o limiar do século XXI sem termos conseguido realizar aquilo que, segundo Luzuriaga, a sociedade moderna se pôs como tarefa dos séculos XIX e XX: a educação pública nacional e democrática.

8. A pesquisa sobre a história da escola pública no Brasil

Apresentei, em largos traços, a trajetória da questão da escola pública no Brasil. Entretanto, para se compreender esse fenômeno de modo consistente, apreendendo-se suas múltiplas particularidades e o modo como se articulam formando uma totalidade dinâmica e contraditória, é mister desenvolver uma investigação sistemática que permita, progressivamente, a reconstrução, no plano do conhecimento, das características que se manifestam no desenvolvimento histórico desse objeto: a escola pública brasileira.

Como, entretanto, dar conta do “brasileiro” dessa escola pública? Em minha exposição indiquei, citando de passagem Luzuriaga, o caráter tendencialmente universal do fenômeno da escola pública e sublinhei alguns traços de sua trajetória nacional,

isto é, tomado o país em sua generalidade mais ou menos abstrata. Faz-se necessário, porém, por meio da investigação, dar conta do movimento concreto do objeto analisado e isso implica examinar as múltiplas determinações que se expressaram em ritmos e modalidades diversas nas diferentes regiões do país. E talvez nenhum grupo de pesquisa no Brasil hoje reúna condições tão favoráveis para realizar essa tarefa como o HISTEDBR. Com efeito, sendo um grupo nacional que conta com grupos de trabalho em diversos Estados do país, na medida em que esses diversos GTs se integrem neste projeto de pesquisa, será possível ir recompondo as diferentes trajetórias da escola pública, de modo a se chegar a uma imagem a mais aproximada possível da história da escola pública brasileira.

Trata-se, se, pois, do projeto “Reconstrução histórica da escola pública no Brasil”. Sim. Reconstrução, porque não se trata de sua construção. A construção histórica da escola pública brasileira foi e está se dando na prática social, no trabalho educativo concreto atravessado pelo conflito de interesses que marca uma sociedade de base capitalista como é a sociedade brasileira dos últimos séculos. Trata-se, assim, de reconstruir essa história, isto é, de apoderar-se dela no plano do pensamento, convertendo-a, por esse caminho, em conhecimento que, por sua vez, se constituirá em elemento dinamizador da prática histórica de construção da escola pública, dando-lhe uma nova qualidade. É esse projeto que o HISTEDBR está se propondo a formular e que motivou a organização da presente Jornada. Esperamos, pois, que ao longo desses três dias, com os subsídios trazidos por todos os participantes, possamos delinear as linhas básicas do referido projeto de modo a poder colocá-lo em funcionamento a partir do próximo ano.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, J.R.P. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Brasília/São Paulo: INEP/PUC-SP, 1989.
- ALVES, I. *Vida e obra do barão de Macahubas*. São Paulo: Nacional, 1942.
- BARROSO, J.L. *A instrução Pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Garnier, 1867.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Nacional, 1959.
- MACHADO, M.C.G. *O projeto de Rui Barbosa: O papel da educação na modernização da sociedade*. 1999. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas.
- PAIVA, V.P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.
- REIS FILHO, C. *A educação e a ilusão liberal*. Campinas: A. Associados, 1995.
- SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas. In: FARIA FILHO, L.M.(Org.). *Pesquisa em história da educação*. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.
- XAVIER, M.E.S.P. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez, 1990.

Ensino do turismo no Brasil: uma discussão teórica acerca das implicações atuais da educação em nível superior*

Carolina Dutra de Araújo

Professora da Faculdade de Turismo do Centro UNISAL - Lorena
Bacharel em Turismo pela Faculdade Santos Dumont/MG (FSD)
Mestranda em Planejamento do Turismo
pelo Centro Universitário Ibero Americano/SP (UNIBERO)

Introdução

A educação está passando por um período intenso de mudanças que se iniciou na década de 1990, a partir da “revolução” da informação, notadamente na informática. Desde então os estudiosos do assunto têm-se preocupado com o direcionamento e as novas competências da escola, no que diz respeito a como lidar com a avalanche de informações proporcionada pela mundialização.

Nesse contexto cabem considerações acerca do ensino para o Turismo, disciplina recente que se propagou rapidamente pelo Brasil devido às grandes possibilidades de exploração do tema no país.

O presente estudo propõe uma reflexão teórica em torno da educação em termos gerais e dos novos rumos e propostas apontadas pelos pesquisadores, bem como uma análise crítica sobre o atual modelo de ensino do Turismo praticado especificamente no Brasil, onde os cursos proliferaram em quantidade durante um curto espaço de tempo.

* Apresentado na sessão TRABALHOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS do XXII Congresso Brasileiro de Turismo – CBTUR 2002, realizado de 14 a 18 de maio em Foz do Iguaçu/PR.

1. A educação para o turismo

O Turismo ganhou as páginas dos jornais e revistas nos últimos anos como sendo uma das grandes esperanças de geração de empregos no Brasil. Devido a este fato, o interesse pelo assunto se multiplicou, traduzindo-se nos altos investimentos no setor e na propagação rápida de Cursos Superiores de Turismo. No entanto, a maioria das pessoas possui uma imagem simplista do que possa ser o estudo do Turismo e dos fatores que o influenciam, caracterizando um estudo multidisciplinar. A abordagem que se pretende aplicar ao tema também interfere no conceito, que pode ser econômica, cultural, ambiental, com ênfase em infra-estrutura ou serviços, e vários outros. Importa saber que o Turismo é uma prática (social/econômica) que envolve deslocamento, hospedagem e utilização de equipamentos e serviços. A atividade turística tem a capacidade de se apropriar de territórios, modificar paisagens e agregar culturas.

Entretanto, a existência de Cursos de Turismo no Brasil sempre gerou discussões acerca de sua real utilidade e compreensão. Para os que trabalhavam na área nos idos da década de 1970 (hoteleiros, agentes de viagem etc.) tal disciplina era desnecessária, dada a grande valorização da prática em detrimento da teoria. Após a explosão da movimentação turística mundial, o Turismo começou a ser motivo de discussão mais séria e, na década de 1990, um grande número de cursos da área surgiu em todo o país. A referida década também marca o início da preocupação com a qualidade de tais cursos, principalmente os superiores (TRIGO, apud MILONE-LAGE, 2000).

Os principais problemas observados por Trigo (op. cit.) referem-se a algumas instituições de ensino que não sabem do que trata um curso de Turismo, apenas o instituem porque o mercado está favorável. Para isso contratam professores graduados e principalmente titulados (mestres e doutores) em outras áreas, acarretando um ensino defasado no qual os alunos estudam questões superficiais e, por vezes, não pertinentes ao tema. Para o autor, alguns aspectos devem ser valorizados, como os apresentados a seguir:

- A complementaridade entre teoria e prática, para que o educando perceba a aplicabilidade do que aprende em sala de aula, aparentemente desconexo (“por que devo estudar psicologia?”).
- A importância do conhecimento de línguas estrangeiras não somente pelas possibilidades de emprego no exterior ou atuações no setor de serviços, mas para efeitos de pesquisa científica, uma vez que a bibliografia estrangeira é vasta e rica.
- Uma visão menos preconceituosa acerca da mundialização, vista por alguns como a inimiga das singularidades dos atrativos turísticos. Por outro lado permite maior conhecimento e circulação de informações, motivando viagens.
- A indiscutível necessidade de leitura, principal fonte de conhecimento teórico significativo, em detrimento de jornais e revistas.
- Maior investimento da instituição de ensino no docente, estabelecendo a formação continuada dentro da escola e garantindo a integração entre os professores, favorecendo a prática multidisciplinar inerente ao Turismo.
- Participação dos profissionais e estudantes nas políticas de Turismo que são elaboradas, na maioria das vezes, por profissionais das mais diversas áreas, exceto Turismólogos.
- Adequação dos profissionais às diferentes áreas de atuação que crescem a cada ano, configurando a característica multidisciplinar dos profissionais de Turismo.
- Mudança de paradigma em relação ao potencial turístico brasileiro, centrando-se no diferencial que o país oferece.
- Trabalhar visando o lucro, porque o turismo é fundamentalmente uma atividade lucrativa.

A ética deve permear todo o processo educativo em turismo, contemplando a condição humana de indivíduo/sociedade/espécie. A consciência da democracia e da cidadania, a condição de ser indivíduo ao mesmo tempo que parte da espécie e da sociedade, deve levar à reflexão sobre a convivência em comunidade.

A educação deve semear o orgulho étnico ao mesmo tempo que promove o entendimento das diferenças culturais, promovendo a convivência pacífica entre os distintos povos (MORIN, 2001). O estudo do Turismo, devido às suas implicações culturais, deve favorecer a noção de igualdade, uma vez que o planejamento e a pesquisa na área exigem uma visão desprovida de preconceitos e limitações.

Configura-se, então, uma ótica distante da visão do empreendedor da área turística, pois o fenômeno transcende as relações comerciais. Os mecanismos, as dinâmicas espaciais que o Turismo provoca serão visualizadas somente através de estudos aprofundados que relacionem esta disciplina com outras, como: geografia, história, antropologia, sociologia, psicologia, estatística etc. Esta multidisciplinaridade é o que torna possível uma compreensão mais uniforme e ampla do fenômeno e propicia a formulação de produtos e o planejamento de núcleos com qualidade. Portanto, o ensino e o processo de aprendizagem do Turismo devem ser encarados com a devida seriedade, para que os profissionais e educadores do setor possam desempenhar seus papéis dignamente, com ética e competência.

2. A formação dos professores

A formação de professores merece críticas no que tange às possibilidades de aplicação de seus conhecimentos. Segundo Alonso (1999, p. 15) “o professor necessita de muito mais do que a intuição para proceder à reflexão sobre sua prática; ele precisa estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com as suas reações frente a esse conhecimento, com os seus propósitos em termos de ensino e aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade nesse processo”.

Atualmente, podemos observar que existem várias possibilidades de reciclagem do ensino, como a “prática reflexiva” na qual o professor atua como um pesquisador permanentemente

condicionado a revigorar sua didática. O Turismo ainda não é considerado ciência por não possuir base conceitual sólida, ou seja, é um estudo que se renova continuamente. Sua definição ainda não foi consolidada devido à enorme abrangência social, cultural e espacial que a atividade supõe. Por isso necessita de pesquisas constantes, nas quais o educador poderá contribuir para a construção das bases teóricas do Turismo.

Segundo Luckesi (1990) a aprendizagem se dá basicamente pela forma espontânea (que permite assimilar conteúdos apreendidos no dia-dia) e pela intencional (que parte de uma ação proposital individual para assimilar outros conhecimentos adquiridos formalmente, através do ensino). A aprendizagem também deve ser inteligível e sistemática com o objetivo de proporcionar desafios para que o indivíduo alcance um estágio mais avançado do que aquele em que ele se encontra no momento, de modo prazeroso. Esse processo é chamado por Luckesi (op. cit.) de “assimilação receptiva” e está aliado à metodologia que o permeia que, por sua vez, também é assimilada. O professor atua como um mediador/estimulador do processo, já que todo indivíduo tem *potencial* de aprendizagem, porém nem sempre está *apto* a aprender.

A vida em sociedade desempenha um papel significativo na educação, possibilitando a troca de informações e o pensamento crítico. Assim, o conhecimento demanda mediadores capazes de interagir dialogicamente, facilitando e organizando os focos da aprendizagem. Baseado nas questões expostas, o professor deve planejar aulas considerando o nível de desenvolvimento dos alunos, propondo atividades através das quais eles possam evoluir gradativamente. Os desafios devem ser coerentes com seu estágio de desenvolvimento (PEÑA, 1999). O plano em sala de aula atua como ferramenta nesse processo. Configura-se como um plano de setor inserido no plano global da escola. Tais planos têm sido utilizados para colocar em prática boas idéias. As idéias que fundamentam o ideal da prática são chamadas de marco operativo e devem ser estabelecidas de modo participativo, envolvendo vários professores de áreas afins (ZABALA, 1998).

A formação de professores dentro da própria escola deve ser encarada como uma mudança organizacional interna baseada em ações políticas, fato que promove tanto a aprendizagem individual do professor quanto a aprendizagem da organização em si, configurando um processo cooperativo, extremamente benéfico à instituição (IDEM, op. cit.).

O conhecimento profissional pedagógico específico constrói-se na experiência profissional, uma vez que a competência é adaptável e transferível, não se faz pela repetição, e sim pela busca da inovação. O papel ativo do professor se faz através de reflexão sobre a própria prática, pela troca de experiências e pelo trabalho colaborativo. A capacidade profissional não se esgota na formação teórica, é a prática que demonstrará a concepção docente.

Constata-se, portanto, que a capacitação e a formação continuada do docente deve ser responsabilidade também da escola a fim de se alcançar o ideal de ensino pretendido pela instituição como um todo. Toda atividade docente deve ser planejada, executada e avaliada em acordo com os princípios anteriormente definidos a fim de proporcionar, por parte dos professores, uma aprendizagem baseada em pensamento crítico e construtivista. É evidente a necessidade de reformas na atual estrutura de ensino, defasada em relação aos progressos tecnológicos e científicos e dificultada devido à acomodação de alguns educadores. As mudanças efetivas são lentas e envolvem um trabalho conjunto com a sociedade.

3. Os métodos avaliativos

A qualidade do ensino é medida pelas diferentes formas de avaliação, atestando a competência do aluno. As avaliações devem servir para comprovar o valor da aprendizagem ou acompanhar o processo, que pode vir a redirecionar a atividade pedagógica. Na chamada *escola inclusiva* – centrada na aprendizagem – a avaliação deve acompanhar a construção do conhecimento (a importância está em como se constrói e se utiliza o conhecimento adquirido).

À educação interessa provocar o pensamento criativo e crítico, capaz de analisar e sintetizar informações. A grande questão é: como proceder para alcançar tais objetivos? (PEÑA, op. cit.).

Em primeiro lugar é fundamental avaliar as necessidades observadas pelos professores em relação aos alunos. Entretanto, há o empecilho da concepção transmissiva e academicista incutida na formação dos educadores, que impede, em alguns casos, que as observações contemplem a realidade. As estruturas cognitivas estão intimamente ligadas ao processo de aprendizagem e devem ser estimuladas através do conflito gerado pela busca de soluções aos problemas propostos, que altera significativamente as formas de pensar, ao contrário da memorização que não provoca a assimilação do conhecimento (IDEM, op. cit.). Assim, o processo de aprendizagem torna-se um processo de cooperação e troca entre professores e alunos, caracterizando o que chamamos de “formação continuada”, que, por sua vez, envolve as avaliações diagnóstica e formativa.

A avaliação diagnóstica permite tomadas de decisão que interferem diretamente no processo antes que este seja concluído, centrando as atenções no processo de aprendizagem. O resultado da avaliação torna-se, então, secundário, visto que se procura uma individualização do ensino focada nas dificuldades do aluno, envolvendo aspectos afetivos, sociais, morais e psicomotores. Observa-se, então, a progressão individual de cada aluno através de métodos avaliativos específicos, como a avaliação formativa. O professor poderá ter uma compreensão efetiva do desenvolvimento do aluno, orientando-o e proporcionando a aprendizagem. Para Peña (op. cit.) o processo de avaliação deveria ocorrer a todo momento, a partir das observações feitas pelo educador em relação ao educando, referentes aos seus erros para corrigi-los qualitativamente.

Desta forma, a avaliação formativa e a avaliação diagnóstica são habilidades que a própria instituição deveria proporcionar ao professor através da sua formação continuada dentro da escola, visto que essas são fatores de desenvolvimento da capacitação profissional do educador e de melhores oportunidades de aprendizagem por parte dos educandos.

4. A questão do ensino por projetos nos cursos de turismo em nível superior

A aprendizagem por projetos objetiva trazer o cotidiano do estudante para dentro da sala de aula, possibilitando experiências mais próximas à vida diária e aos desafios de trabalho que o mundo impõe. Os projetos possibilitam uma ligação entre as disciplinas, tradicionalmente separadas e centradas em realidades distintas, permitindo o entendimento completo de sua aplicabilidade real (HERNANDEZ, 1999a). Segundo Hernández (op. cit., p. 10), “Tenemos así un esbozo de algunas de las ideas que sustentan esta primera versión de los proyectos: partir de una situación problemática, llevar a cabo una proceso de aprendizaje vinculado al mundo de fuera de la escuela, y ofrecer una alternativa a la fragmentación de las materias”. Em termos de educação para o Turismo, esta colocação torna-se pertinente na medida em que a multidisciplinaridade exige uma concepção sistemática de ensino.

Segundo essa linha de pensamento é importante mencionar que o entendimento da “estrutura das disciplinas” permite que o aluno compreenda a essência de cada uma delas e as aplique de modo a identificar sua utilização prática. Esta prática está intimamente atada ao contexto cultural vivenciado pelos educandos. Assim, cabe ao professor identificar as necessidades advindas desse contexto para melhor direcionar as formas de aprendizagem como um guia, não como uma autoridade (HERNANDEZ, op. cit.). A noção de “estrutura das disciplinas” partiu da noção de “conceitos-chave”, metáfora desenvolvida para detectar erros conceituais, a partir dos quais se poderia facilitar a compreensão das disciplinas e oferecer subsídios para escolher os materiais que poderiam contribuir para melhorar a qualidade do ensino praticado. Segundo a Teoria da aprendizagem significativa (D. Ausubel) a informação nova é assimilada somente se houver “conceitos-base”, uma vez que a aprendizagem significativa envolve a assimilação de conceitos e proposições novas, mediante a sua inclusão nas estruturas cognitivas.

Dessa forma, a solução encontrada para agregar as informações do mundo mundializado aos currículos escolares foi questionar os

problemas e dúvidas reais dos educandos a fim de incorporá-las ao conteúdo programático. Ao contrário do que ocorria no passado (não muito distante), a repetição da matéria deixou de ser a estratégia fundamental de aprendizagem, criando espaço para o que se chama de *educação para a compreensão*. Essa forma de aprendizagem valoriza a problematização (ou conceitos-chave) para estabelecer relações entre os conteúdos de variadas disciplinas, incentivando o pensamento criativo e questionador. É preciso ressaltar que a problemática é definida pelos alunos, baseados em suas experiências cotidianas e que o contraste entre diferentes pontos de vista permite o desenvolvimento do pensamento crítico (Hernandez, 1999b).

Entretanto, existem algumas críticas e pontos não elucidados completamente acerca do ensino por projetos, como, por exemplo, o fato de não haver controle sobre a absorção e a contextualização individual de cada aluno. Outro problema consiste na extensão temporal que deve ser dedicada ao desenvolvimento dos temas propostos no projeto e na exigência avaliativa diferenciada do professor em relação ao aluno. Apesar das críticas, acredita-se que a aprendizagem por projetos possa ser de valiosa utilidade, tanto no que diz respeito à prática pedagógica do docente, quanto no que tange ao desenvolvimento das habilidades dos discentes. A maior das virtudes desse método talvez esteja relacionada ao fato de fazer com que os alunos se tornem independentes e possam conduzir seu processo de aprendizagem (HERNANDEZ, 1999a).

Conclusão

Percebe-se que os rumos atuais da educação apresentam-se com um grande número de possibilidades de atuação do educador e novas formas de aprendizagem para os educandos. Sob esse prisma, a educação é vista em seu papel fundamental: formar indivíduos independentes, mas capazes de conviver em sociedade, como cidadãos.

De fato, a escola é o centro de excelência do ensino e o professor, seu principal agente disseminador. Cabe às instituições organizacionais e à sociedade encontrarem seu ponto de equilíbrio

na busca de um modelo adequado de escola que possa acompanhar as rápidas mudanças do mundo pós-moderno. As propostas para uma *sociedade educadora* apresentam-se de modo complexo e de tal maneira abrangente que se torna necessária uma grande parceria entre sociedade, escolas, educadores, governo e outras entidades afins.

É imperativo que sejam desenvolvidas ações no sentido de orientar e consolidar o ensino do Turismo de modo a formar profissionais aptos a praticar a profissão com responsabilidade, competência e ética.

Portanto deve-se analisar as questões discutidas com a devida seriedade a fim de provocar uma mudança real de paradigma, otimizando a educação, especialmente a educação para o Turismo – objeto desse estudo –, estabelecendo uma política de ensino coerente com o contexto atual: globalizado, informatizado e inconstante.

Referências bibliográficas

ALONSO, Myrtes. *O trabalho docente: teoria e prática*. Campinas: Papirus, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Para comprender mejor la realidad*. Paper, 1999a.

_____. *Buscando la complejidad en el conocimiento escolar*. Paper, 1999b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1990.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

ZABALA, Antônio. *A prática educativa: como ensinar*. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

PEÑA, Maria de los Dolores Jimenez. *Formação continuada de professores na escola: o desafio da mudança a partir da avaliação de aprendizagem*. 1999. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. A importância da educação para o turismo. In: MILONE, Paulo, LAGE, Beatriz. *Turismo: teoria e prática*. São Paulo: Atlas, 2000.

Globalização, mercado de trabalho e educação

João Ribeiro Júnior

Doutor em Educação pela UNICAMP
Professor do Programa de Mestrado em Educação
no Centro UNISAL - Americana

Na minha opinião a ortodoxia é a morte do conhecimento,
uma vez que o progresso do conhecimento
depende inteiramente da existência de desacordos.

Karl Popper

O processo de globalização deixou de ser uma simples palavra para se tornar um paradigma do conhecimento sistemático da economia, da política, da ciência, da cultura, da educação, da informação, do espaço.

A lógica do mercado se impôs e tornou-se mundial. O capitalismo ampliou-se, não deixando barreiras explícitas à sua prática. A racionalização econômica tornou-se inexorável. Essa racionalização mundial compreende as relações, processos e estruturas com que se aperfeiçoam a dominação e a apropriação, a integração e os antagonismos das regiões pobres e ricas do planeta. Aos poucos, todos os lugares, regiões e indivíduos pensam e agem sob a égide da mercadoria, do dinheiro, do capital, da produtividade, da lucratividade. O lucrocentrismo paira no ar.

Há um novo processo de ocidentalização, onde se verifica a mobilização dos recursos disponíveis dos meios de comunicação, da mídia, da imprensa escrita e eletrônica, na tentativa de reeducar

povos, nações e continentes. Neste processo, a língua inglesa tornou-se uma língua universal. Toda a matéria fundamental para a vida pública, no que se refere a questões políticas, econômicas, sociais, culturais, educacionais etc., é tratada em inglês. Estima-se que 88% de toda literatura científica e técnica é publicada originalmente em inglês. Neste contexto, é importante que se note que uma das formas de se perder a soberania e a identidade cultural é deixar-se seduzir completamente por uma outra língua que não a própria.

Há ainda um processo de desterritorialização (IANNI, 1993, p. 89). Formam-se estruturas de poder econômico, político, social e cultural internacionais descentradas, sem qualquer localização nítida neste ou naquele lugar, região ou nação. Tudo tendendo a se desenraizar: mercadoria, mercado, moeda, capital, empresa, tecnologia e a própria cultura. O espaço global torna-se a pouco e pouco predominante. Alteram-se noções de espaço e tempo; mesclam-se, confundem-se e rearticulam-se povos e culturas, signos e significados, realidades e fatos imaginários.

E no âmago de todas essas transformações, as ciências humanas e sociais são desafiadas a repensar o seu objeto, em busca de novos paradigmas. Mas paradigmas marcados pelo processo de globalização, que é pautado pelas chamadas “leis de mercado”, que são apresentadas como “leis naturais ou divinas”, pois são inquestionáveis, e tudo é legitimado em nome delas. Pouco importando se agudizam a exclusão e as distâncias entre ricos e pobres.

Este é o tema deste ensaio.

É, contudo, um estudo preliminar, pois a matéria é complexa, contraditória e transdisciplinar, que deverá ser retomada, em outra oportunidade. A preocupação não é tanto explicar o fenômeno da globalização, o que exigiria um tratamento exaustivo da questão, porém caracterizá-lo, apontar suas transformações, distorções e suas tensões, principalmente em relação ao mercado de trabalho e à educação.

A reinvenção do liberalismo e a globalização

O Liberalismo foi reinventado em suas grandes linhas, sempre fiel ao pensamento de John Locke, John Stuart Mill, Adam Smith e Aléxis Tocqueville. No campo filosófico, centra-se na apologia da liberdade individual, baseada na premissa dos direitos individuais naturais. No campo político, nas liberdades formais como garantia contra a “impaciência prometeica ou a ambição totalitária”, como dizia Raymond Aron. No campo econômico, implica a restrição ao controle estatal e o estímulo à liberalização do mercado como fator determinante da poupança, dos investimentos e da produtividade. O Estado é tanto mais liberal, quanto mais reduzidos forem os seus poderes.

Enfim, a insistência sobre a liberdade individual é uma faceta típica do Liberalismo moderno, chamado de Neoliberalismo, que pretendia, originalmente, resguardar o indivíduo das investidas do Estado totalitário.

A compreensão de liberdade está intimamente ligada ao conceito de sujeito na modernidade. Ser livre, ser sujeito e ser humano são considerados sinônimos dentro da nova cosmovisão. Esta é sem dúvida uma afirmação antropológica fundamental em relação a todo o passado da humanidade.

Afirma-se o valor absoluto da subjetividade, ou seja, a autoconsciência como critério último e supremo do bom, do belo e do verdadeiro. Mesmo com as grandes críticas feitas à autonomia e à liberdade da consciência individual (Marx a apontou como uma ideologia: falsa consciência da realidade; Nietzsche como vontade de poder; Freud mostrou o papel preponderante do inconsciente; o estruturalismo quer afirmar a presença onipotente das estruturas; Foucault considera homem e sujeito meros “constructos especulativos”) que restringiram enormemente a confiança no sujeito, pertence ao perfil próprio do homem moderno a afirmação da não-abdicação da sua individualidade, inclusive como resgate do momento emancipatório da modernidade.

O ideal da constituição de uma “humanidade” baseada não

nos laços tradicionais da pertença a um povo, raça ou confissão religiosa, mas no uso comum da mesma razão crítica e da partilha da mesma condição humana fundamental, foi (e é) de certa forma realizada às avessas pela indústria da cultura de massas, neste novo contexto.

Este parece ser na sociedade atual, ao nível mundial, o fator mais poderoso para a extinção das diferenças individuais, para a uniformização do comportamento e para o nivelamento cultural por baixo.

E o resultado é a figura do conformista discreto, “livre”, apressado em adaptar-se ao padrão dominante e a cumprir exigências em troca de sobrevivência e conforto, muito conveniente para o sistema globalizante.

Em 1944, o austríaco Friederich von Hayek publica *O Caminho da Servidão* (HAYEK, 1990), dando início ao pensamento econômico neoliberal, onde ataca qualquer interferência do Estado em limitar os mecanismos de mercado, o que se considera grande ameaça à liberdade, não somente econômica, mas também política.

A idéia mais importante do Neoliberalismo pode ser resumida em uma frase: tudo para o mercado, nada para o Estado – entendido este último como o conjunto de instituições governamentais de um país. Segundo o Neoliberalismo, portanto, a economia deve ser totalmente entregue ao mercado, devendo o Estado ficar fora da atividade econômica. Empresas públicas, por exemplo, devem ser privatizadas. Na onda da privatização costumam entrar também a saúde, a previdência, e mesmo a educação.

Isto significa o oposto do Estado de bem-estar social (*welfare state*), que caracterizou a organização dos países desenvolvidos desde o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). No Estado de bem-estar social, o mercado é regulado pelo Estado. Segundo essa proposta, cabe ao Estado a tarefa de intervir na economia, buscando distribuir melhor a renda, investindo fortemente na área social, através de serviços públicos nos campos da saúde, transporte, educação etc, procurando, também, garantir o acesso à moradia e ao emprego.

O Neoliberalismo trouxe em seu bojo uma tendência à formação de grandes blocos econômicos, mercados comuns de países, sendo que o primeiro e mais avançado nessa integração foi o bloco da Comunidade Comum Européia (CCE). O Mercosul determinou a agudização do processo. O Nafta e os “Tigres Asiáticos” são outros exemplos dessa redefinição geográfico-econômico-política do globo.

Por outro lado, a revolução da informática, baseada na conquista eletrônica que se espalhou dos países desenvolvidos para os outros, constituiu-se com a capacidade excepcional de formar, informar, induzir e seduzir, jamais alcançada anteriormente na mesma proporção. Para tanto foi necessário organizar-se um sistema financeiro internacional, consoante às exigências dos países dominantes (Grupo dos Oito) e às determinações de grandes organismos multilaterais (FMI, BIRD, Banco Mundial), que estimulam e impõem as políticas neoliberais em nível internacional, pressionando os países para que adotem a redução do Estado ao mínimo.

E a ideologia neoliberal, cujas palavras de ordem estão circunscritas aos princípios da economia de mercado: abertura, desregulamentação, privatização, entre outras, demarcou os novos rumos sobre a liberdade econômica, concebida como alicerce da liberdade política, condição de prosperidade coletiva e individual.

Essa ideologia apologética do mercado – como já assinaei (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p.106) – foi concretizada na razão econômica da superioridade dos mercados, como alocadores de recursos, sobre o Estado. O Neoliberalismo não se preocupa com os problemas crônicos, que foram trazidos por ele, e que constituem distorções insuperáveis do mercado, obedecendo uma certa lógica de exclusão social para assim serem submetidas a uma valorização do capital privado. Isto é o que Karl Marx chamava de “fetichismo da mercadoria”, com a “mercadorização” do humano, que chega a níveis inimagináveis. Em suma, o Neoliberalismo veio compor-se como um verdadeiro “fascismo do mercado”, na expressão de G. Lukács.

Isto não fosse o bastante, os neoliberais afirmam que o excesso de igualdade, próprio do sistema democrático, tende a deslegitimar a autoridade e os líderes. O defensor intransigente da nova direita, o monetarista Milton Friedman já fez um ataque veemente aos programas sociais que, segundo ele, ameaçam os interesses e liberdades individuais, inibindo a atividade privada e levando à crise econômica.

Na verdade há a incompatibilidade de uma coexistência pacífica entre democracia (em que pesem as diversas significações que se atribuem a esse termo, cf. RIBEIRO JUNIOR, 1994, *passim*) e a corrente neoliberal, embasada no capitalismo, como explica o criador da Escola Neoliberal Austríaca, Ludwig von Mises (1987, p. 33):

Em nenhum ponto fica mais claro e mais fácil demonstrar a diferença entre o raciocínio do velho liberalismo e o neoliberalismo, do que no tratamento da igualdade. Os liberais do século XVIII, guiados pelas idéias da lei natural e do iluminismo, exigiam para todos a igualdade de direitos políticos e civis, porque pressupunham serem iguais todos os homens (...). No entanto, nada mais infundado do que a afirmação da suposta igualdade de todos os membros da raça humana.

Assim, mesmo considerando-se as diferenças de pontos de vista dos neoliberais da Escola de Chicago, da Escola Austríaca, da Escola Virginiana do *Public Choice*, de Buchann, e do anarco-capitalismo, é possível estabelecer um núcleo básico dos neoliberais: superioridade do livre-mercado; individualismo metodológico; contradição entre liberdade e igualdade; e conceito abstrato de liberdade.

No fundo, contudo, a forma neoliberal imposta aos Estados que não fazem parte do chamado Grupo dos 8 (Alemanha, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, França, Itália, Japão e Rússia, desde 1997), isto é, dos países mais industrializados, serve apenas para facilitar a transferência de recursos para o exterior e abrir os seus

mercados à desapiedada colonização, vitimando amplamente, inclusive, setores do capital produtivo, sempre em benefício da oligarquia financeira transnacional.

E assim se impôs como produto de uma intervenção política massiva dos Estados capitalistas, com objetivo de destruir o consenso social então existente e subordinar as posições do trabalho diante do capital. Frente à queda da demanda interna nos países centrais, a estratégia neoliberal consistiu em aumentar a produtividade através da reestruturação industrial, fusões e aquisições; em quebrar o poder do trabalho organizado, para reduzir a dispersão de lucros; e em fechar as janelas de oportunidades, que se haviam abertas através das políticas de substituição de importações para diversas nações do Terceiro Mundo. Nenhum desses objetivos pôde ser alcançado, porém, sem promover uma liberação financeira, que quebrou todos os limites impostos, na pós-guerra, à movimentação de capitais.

A liberalização e a desregulamentação provocaram o crescimento acelerado dos ativos financeiros, cuja expansão foi muito mais rápida que a do investimento. Porém, as dívidas dos governos, também cresceram, e isto porque as políticas neoliberais afundam os países em déficits crescentes. A expansão dos ativos financeiros permitiu que se reconstruísse uma classe social de “credores profissionais”, que desfrutaram de rendimentos resultantes de simples posse de títulos da dívida pública e ações. O sistema passou a ser conduzido por aqueles que vivem de renda sem trabalho, ou melhor, que vivem de juros. Surgiram, em conseqüência, e em todo o mundo, a bola de neve das dívidas internas e a “ditadura dos credores”.

E a economia política neoliberal trouxe em seu bojo, o desperdício, o consumo incontrolável, o hedonismo, o utilitarismo, a maximização das vantagens, como valores incondicionais, e marginalizou uma vasta parcela da humanidade à fome endêmica, à miséria e à exclusão política, cultural e educacional.

Com afirmei anteriormente (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 304), a retórica neoliberal é eufórica no que diz respeito à racionalização a que se atribui a ocidentalização irreversível do

mundo. As grandes multinacionais há muito que condenam as culturas locais à homogeneização/banalização, e com isso, a própria soberania dos países, que as acolhem.

A ocidentalização do mundo ocorre somente para uma minoria incluída no projeto de consumo, e residualmente para os que (uma vez por mês ou por ano) consomem produtos dessas multinacionais. Na verdade, a distribuição regressiva de riquezas é consequência da globalização neoliberal e traz uma radicalização e universalização da barbárie.

É nesse contexto que surgiu a Globalização, que é o processo através do qual se expande o mercado, e onde as fronteiras nacionais parecem mesmo desaparecer, por vezes, nesse movimento de expansão do capital, que se iniciou com a expansão do comércio de mercadorias e serviços, passou pela expansão dos empréstimos e financiamentos e, em seguida, generalizou o deslocamento do capital industrial através do desenvolvimento das multinacionais.

Suas principais características são: mudança do padrão tecnológico, em produto e processo apoiada na telemática, na informatização, nos sistemas de satélites; um novo paradigma de produção industrial – a automação flexível; novas bases da competitividade – com ênfase na informação, no conhecimento e na alta tecnologia: criação de um sistema de inovações tecnológicas com grande poder de propagação; formação de Blocos de Mercados plurinacionais: União Européia, Nafta, Mercosul, entre outros; centralização dos capitais – grandes conglomerados; crescimento do setor terciário, sobretudo os serviços; reorganização do mercado de trabalho com maior seletividade da mão-de-obra; ampliação do desemprego.

Estão sendo globalizadas as fontes de energia, os recursos naturais, e os mercados internos do segundo e terceiro mundos. Vários exemplos evidenciam essa realidade. A própria inflexão do multilateralismo é uma evidência disso. Sob o protocolo do Consenso de Washington, se processa a transformação de milhares de dólares, que flutuam no sistema internacional sem lastro real e sem qualquer relação com a produção de bens e serviços, sem reserva

de valor real no âmago dos diversos mercados, dos diversos países, pela aquisição de empresas, bens patrimoniais, jazidas de recursos naturais e fontes de energia e de água.

Ao mesmo tempo em que garantem essa vantajosa globalização, garantem a alocação de excedentes de produção do primeiro mundo nestes mercados, mantendo suas economias ao abrigo relativo de crises internas, enquanto as economias do terceiro mundo, onde o Brasil se encontra, se vêem às contas com uma competição de vantagens comparativas absolutamente desproporcional. É a divisão definitiva do trabalho das aptidões produtivas e do fluxo de recursos, no mundo.

E neste contexto, não estão sendo globalizados a tecnologia, o sistema produtivo e os mercados do primeiro mundo, que são mantidos por milhares de dispositivos protecionistas, tarifados ou não. Os direitos de propriedade industrial, a gestão de imensos fluxos financeiros sem qualquer lastro na produção (10 vezes superiores aos valores da produção real); o monopólio do conhecimento, os oligopólios produtivos e a enorme malha de cooptação de interesses comerciais e financeiros. Nem a miséria. Ela fica aqui, produzindo o terceiro mundo a distância.

E mais. Em torno da Globalização, as economias nacionais ficam sujeitas a conjunturas divergentes. Os bancos centrais não podem, em nome da defesa de metas ou acordos cambiais, abrir mão do uso da política monetária para fins domésticos.

O que prevalece, na prática, é um modelo cambial caracterizado por intervenções seletivas e, às vezes, coordenadas dos bancos centrais, cujo intuito é reduzir a volatilidade das taxas de câmbio e o risco de desalinhamentos cambiais.

O modelo globalizante, com a política de abrir o mercado aos investimentos diretos estrangeiros, e ainda dar-lhes facilidades e subsídios, vem gerando dívidas imensas, interna e externa. E isso sem contar os déficits públicos em alta, o déficit nas transações correntes com o exterior etc. E o pior é o controle crescente oligopolista das transnacionais.

Como esse controle faz crescer também o poder político dos

grupos concentradores, dirigidos de fora, nada é mais normal, dentro do conceito neoliberal e globalizante, do que as calamidades que se abatem sobre o povo brasileiro: desemprego, desorientação e desestatização.

Ao longo desse processo, as transnacionais têm administrado os preços do comércio exterior, e usado mais outros significativos mecanismos, como juros externos e outros itens do balanço de serviços, remessas oficiais de lucros e ganhos de capital etc. (sabe-se que mediante esses mecanismos são enviados anualmente ao exterior mais de 20% do PIB real).

Em suma, as transnacionais detêm o domínio sobre mercados internos de bens e serviços e o poder financeiro, aplicando, inclusive na dívida pública, para auferir juros internos. Isso sem falar que fixam, segundo seu interesse, os preços de exportação e importação.

A Globalização, como vimos, foi favorecida pelos meios de comunicação, principalmente a *Internet*, que permite acesso rápido e irrestrito a qualquer tipo de material de informação, ou a manter contato com qualquer pessoa a qualquer hora, em tempo real; e de transporte, que permite a distribuição especial da produção de uma maneira nunca pensada antes. Contudo, é um processo que apresenta caráter excludente, principalmente para as economias emergentes de países do Terceiro Mundo, como o Brasil.

A *Internet*, criada aliás pelo Pentágono, começou a virar fenômeno de massa, vindo a ser convenientemente privatizada, tornando-se mais um instrumento da indústria cultural americanizada. Sua massificação não aconteceu por acaso. Aqui, no Brasil, *A Globo* escreveu uma novela para “popularizar” a *Internet*. Lembram-se?

Hoje, assistimos a um processo de total subordinação da *Internet* aos interesses das grandes corporações (Telefônica, Opportunity, Time-Warner, AT&T, etc.) e, claro, da política estratégica dos Estados Unidos.

Esse processo, até agora bastante mascarado por mensagens tipo “todo brasileiro tem direito a um *e-mail* grátis (todos? E quem não tem computador? E quem mal sabe teclar o próprio nome? E

quem não sabe se terá direito a comer amanhã?), de repente, tudo indica, já entrou em nova fase: o oligopólio da Internet já se sente suficientemente forte para começar a decretar quem pode ficar dentro e quem há de ficar de fora da rede, não consideradas as realidades sócio-econômicas de globalização e exclusão, estas já de há muito definidas.

A concentração, inevitável no sistema capitalista, não só arrasa os países periféricos, mas prejudica os próprios países em que a oligarquia tem sedes. Privatização, desregulamentação e acumulação (os três dogmas básicos da Globalização) determinaram a crise financeira em curso, a qual tem tudo para aprofundar-se muito mais.

A privatização é a maneira pela qual as empresas transnacionais estrangeiras se apropriam, quase de graça, de estatais, cuja infra-estrutura foi construída com investimentos públicos e sacrifícios da sociedade nacional ao longo de décadas.

A desregulamentação consiste em substituir a intervenção estatal, em prol da sociedade, por regulamentos sob medida para garantir lucros ilimitados aos investidores estrangeiros, concessionários dos serviços privatizados.

Como se sabe, foi a presença dominante das transnacionais nos mercados do Brasil que deu origem aos déficits fiscais e aos externos, mediante: sobrepreço nas importações, subpreços nas exportações, despesas das subsidiárias das transnacionais por serviços sobrefaturados, e até fictícios, em favor das matrizes.

Os desequilíbrios acumulam-se, formando as dívidas interna e externa, aumentadas pelos juros sobre juros. É então que se recorre ao FMI, ao Banco Mundial, submetendo-se a estes. Estas instituições condicionam a ajuda à multiplicação dos favores aos investimentos estrangeiros.

É esse processo acumulativo, é a repetição dele, aprofundada e estendida a todos os setores da economia, que explica a piora incessante das condições nos países submetidos.

Em suma, o processo de globalização adquire várias conotações e incide na reformulação das instituições globalizadas,

sobretudo, na escola. Tudo passa a ser pautado pelas chamadas “leis de mercado”, e só a elas diz respeito.

A consequência é que grande parte da população vive precariamente. Esta realidade social é aceita como a única possível, e isto acaba gerando conformidade nas pessoas e um certo sentimento de segurança. O sofrimento, a miséria e a morte dos excluídos do mercado são vistos e legitimados como “sacrifícios necessários” para o progresso econômico da sociedade.

A sensação de “normalidade” diante da realidade social leva, muitas vezes, a uma atitude de cinismo, de pensar que as coisas são assim mesmo, ou que “não tenho nada a ver com isso”, diante dos graves problemas sociais gerados pelo lógica do mercado. A postura de cinismo ou indiferença frente aos problemas sociais e às dificuldades de sobrevivência dos que estão fora do mercado, é o outro lado da moeda ou da substituição da ética pela técnica econômica neoliberal.

As “leis do mercado”, na verdade, mesmo em contexto globalizado, não foram e não são suficientes para resolver os problemas sociais, do ambientalismo, da ecologia e da paz mundial. Ao contrário, o que se verifica, é que elas tornam ainda mais dramática a exclusão e distâncias entre as classes. E o pior, marginalizaram uma vasta parcela da humanidade à fome endêmica, à miséria e à exclusão política e cultural.

As desigualdades, os desequilíbrios, a massificação, a violência, a destruição ambiental têm sido os resultados dessa dinâmica alucinante de um sistema no qual a acumulação de capital tem-se transformado num fim em si mesmo. É a sociedade do simulacro, como assinalaram Weber e os da Escola de Frankfurt. Como é um simulacro o velho argumento liberal da desideologização da política e o fim da história, em nome da eficiência e da competência.

Neste cenário como é que fica o mercado de trabalho? É o que veremos na seqüência.

A terceira revolução industrial e o mercado de trabalho

As leis essenciais da Terceira Revolução Industrial estão fundamentadas: 1) na substituição do trabalho, diretamente produtivo, e a divisão natural do trabalho pelas máquinas, ou seja, a automação do trabalho, baseado na mecanização e na administração científica; acarretou o desemprego massificado; 2) na concentração e centralização da produção, que caracterizam a revolução industrial; tendem a assumir formas mais globais e planetárias (SANTOS, 1993, p. 28).

Essas características não são as mesmas da Segunda Revolução Industrial, como nos mostra Paul Singer (1996, p. 5): a) ela causou desemprego tecnológico, advindo do aumento da produtividade do trabalho, mas, também, gerou inúmeros novos produtos de consumo, que prolongaram e enriqueceram a vida humana; b) o nível de consumo cresceu mais do que a produtividade do trabalho, de modo que os setores novos da economia absorveram mais força de trabalho do que aquela liberada por setores antigos renovados.

A Terceira Revolução Industrial tem características diferenciadas. Ela acarreta um aumento de produtividade do trabalho, tanto na indústria, como em numerosos serviços, sobretudo dos que recolhem, processam, transmitem e arquivam informações; além disso, há difusão do auto-serviço, facilitado pelo emprego universal do computador. Para o consumidor final, a Terceira Revolução Industrial tem oferecido principalmente novas formas de entretenimento. Essas considerações sugerem que o desemprego, com essa nova Revolução, tornou-se mais grave. Como afirma José Pastore (1997, p. 9),

o desemprego é, sem dúvida, o maior problema deste fim de milênio. A OIT (Organização Internacional do Trabalho) estima existir mais de 300 milhões de pessoas desempregadas e 650 milhões subempregadas no mundo atual. A novidade destes tempos é que o desemprego incide sobre países ricos e pobres.

Com a Globalização, a economia mundial, em contraste com os sistemas de relações de trabalho que continuam, fundamentalmente, nacionais, está-se modificando com as transformações no modo de produzir, nas tecnologias e na forma de competir. Isto vem provocando uma certa convergência daqueles sistemas em direção à flexibilidade, que, se de um lado estimula a terceirização, de outro, favorece a economia invisível.

As formas de flexibilidade utilizadas são as mais variadas. Algumas enfatizam a desregulamentação da contratação e o rebaixamento dos mínimos referentes aos encargos sociais em situações especiais. Outras enfatizam a desregulamentação da descontração dentro de uma filosofia de cautela das empresas para não assumirem compromissos de longo prazo. Outras, ainda, que privilegiam a remuneração flexível, a modificação da jornada de trabalho, a flexibilidade do aviso prévio, a contratação em tempo parcial, a subcontratação etc.

O que nos mostra a realidade concreta é que, em nome da flexibilidade e da adaptabilidade, os empregos têm-se tornado crescentemente precários. Isto é acompanhado por um aumento nos contratos de curto prazo e trabalho temporário, mal pagos e geralmente envolvendo atividades muito penosas e perigosas. E o resultado mais tangível desta política tem sido tornar os trabalhadores mais pobres e mais inseguros.

Isto significa que o posicionamento do Brasil na Globalização dependerá, em grande parte, da capacidade da indústria nacional em basear suas estratégias competitivas na valorização e na qualificação de trabalho e não mais no uso intensivo de mão-de-obra barata e simples. Em outros termos, há necessidade de se investir em qualificação e treinamento.

É neste contexto que se verifica o importante papel da educação.

A educação e a globalização

Isaiah Berlin (1981, p. 137), criticando o Neoliberalismo, afirmava que de nada valia o conceito de liberdade para homens analfabetos, subnutridos e doentes: “esses homens precisam de instruções ou de cuidados médicos antes de poderem entender ou utilizar uma liberdade mais ampla. O que é liberdade para aqueles que não podem dela fazer uso? O que desnorteia a consciência dos liberais do ocidente, a meu ver, não é a crença de que a liberdade buscada pelos homens difira, segundo as condições sociais e econômicas de cada um, porém de que a minoria, que a possui, chegou a ganhá-la através da vasta maioria que não a possui, ou, pelo menos, escapando à visão dessa maioria”.

Hoje não se discute mais a educação somente para o trabalho, mas a educação integral do homem para o trabalho e para a cidade. À medida que o conhecimento passa a ser o elemento-chave do novo paradigma produtivo, a transformação educacional torna-se um fator fundamental no desenvolvimento dos seus requisitos básicos: capacidade inovadora, criatividade, integração e solidariedade. Uma nova abordagem para a educação traz implícita a necessidade de uma nova organização institucional, ou de uma reformulação dos papéis dos atores envolvidos no processo de educação.

A Globalização introduziu novos conceitos em termos de eficiência da organização da produção, do modelo de gestão, de perfis de qualificação dos padrões de inversão, das vantagens competitivas, e outras. Essas novas formas organizacionais são caracterizadas pelo aumento da flexibilidade, com redução de custos e o melhoramento da qualidade na produção e no controle dos materiais, que resultam em ganhos significativos de produtividade.

O novo paradigma organizacional busca a integração em fluxo contínuo das várias etapas e a circulação permanente do produto em transformação. A qualidade intrínseca, através dos melhoramentos incrementais mais constantes na produção (*Kaizen*),

é o objetivo permanente. Nesta perspectiva, a qualidade e custos passam a ser pensados de forma articulada. O controle não se dá mais após a produção, mas durante o processo de produção.

Como ensinam Maria Teresa Ribeiro e Francisco Lima Teixeira (1997, p. 4): “Ao contrário do paradigma *fordista*, o novo paradigma aumenta a responsabilidade dos escalões intermediários, exigindo maior qualificação de toda a estrutura ocupacional”. O que significa que todos os empregados (até mesmo os de “chão-de-fábrica”) têm agora que realimentar de informações os computadores que irão planejar a produção, controlar estoque, definir as relações com fornecedores e clientes, com laboratórios de pesquisa e desenvolvimento.

Essas transformações vão demandar um perfil diferente do trabalhador, que precisa, agora, ter capacidade criativa, mais autonomia, polivalência e cooperação. Daí a valorização de uma nova educação, em detrimento do treinamento e disciplinas instrumentais. Os métodos pedagógicos calcados no fordismo, que privilegia o conhecimento específico, a especialização, a destreza etc., com baixa exigência quanto à formação educacional, devem ser abandonados.

O novo paradigma, entretanto, respalda-se em outros princípios e redefine os padrões de competitividade que põem em cheque o sistema educacional vigente. A prioridade dada à qualidade torna a formação dos recursos humanos decisiva para a organização. Não mais se justificam a concepção de processos educacionais diferenciados (educação geral e formação profissional), e também a tentativa de uma tradição *taylorista*, totalmente ultrapassada. No novo paradigma, nascido com a globalização, não basta que o trabalhador saiba fazer, mas também conhecer, e, principalmente, *saber aprender*.

O novo paradigma valoriza a criatividade, a iniciativa, a intuição, o raciocínio lógico, a auto-estima, a capacidade de assumir responsabilidades, de negociar, contra-argumentar, o espírito de colaboração e a aglutinação.

A educação nacional, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394, de 2 de dezembro de 1996, que substituiu a Lei 5692, de 1971 e a 5540, de 1968, está de acordo com o novo

paradigma, que usa e abusa do termos *qualidade total, produtos envolvidos, flexibilidade, interdependência e conhecimentos gerais*, entre outros.

Qualidade total tornou-se um termo extravagante, com um significado que extrapola a própria significação, passando a ter sentido de revolução na maneira de pensar e agir, portanto, revolução silenciosa, que se constrói meticulosamente no dia-a-dia (DRUGG, 1994, p.14).

Não cabe aqui uma análise mais profunda da nova LDB, que ficará para uma outra oportunidade. Basta ressaltar que ela reflete basicamente as transformações econômico-políticas do contexto social contemporâneo. Sua palavra de ordem é *flexibilidade*. E mais, as metodologias de ensino e avaliação deverão estimular a iniciativa dos educandos.

Pressupõe-se que as novas práticas pedagógicas deverão levar o educando a *aprender a aprender*. O que se nota é que há um esforço no sentido de a nova LDB se ajustar às novas necessidades do mercado de trabalho na era da Globalização, valorizando o ensino fundamental, avaliando as instituições, exigindo melhor qualidade dos professores, abrindo-se para o ensino a distância, flexibilizando o currículo, dando maior autonomia às instituições, descentralizando o ensino.

Tudo isso é muito bonito no papel, em teoria. Não é preciso avançar muito para se perceber que o sistema globalizante, ligado ao Neoliberalismo, tem, em escala crescente, marginalizado uma vasta parcela da humanidade à fome endêmica, à miséria e à exclusão política e cultural. A instabilidade, a intransparência, a imprevisibilidade tem sido o resultado da síntese do progresso, e assim continuará, enquanto não houver o direito à cidadania. A cidadania é mais do que receber uma educação moderna, é o direito de desempenhar um papel ativo no mercado e no processo político e exige uma certa posição econômica e social, que o Neoliberalismo e, por extensão, a Globalização tornam impossível, já que a proposta para a transformação da economia não se fez e não se faz com equidade.

Como se falar em educação livre e democrática, se “em sua essência, o processo de globalização, não conduz a um impulso gerador de um incremento uniforme do progresso e do desenvolvimento, ao contrário, tem favorecido somente a certas regiões, países e áreas destes países. Surge uma globalização fragmentada que concentra as vantagens do desenvolvimento em uma porção relativamente reduzida da população mundial, contribuindo para criar profundas brechas – em termos de situação de riqueza e pobreza, qualidade de vida, acesso a bens econômicos, políticos e culturais – entre diferentes segmentos das sociedades nacionais nos países industrializados, em desenvolvimento e entre ambos grupos de países”(SELA, n.13).

A pergunta que paira é saber se os professores e as instituições de ensino da era da globalização, que discutem o “como fazer”, principalmente para atender às demandas do mercado, mas não discutem o “para onde”, o “para quê” e o “para quem”, irão correr o risco de andar em círculos, aceitando ainda o risco da cooptação do discurso neoliberal, passando a acreditar que as questões de hoje já não são mais políticas e, sim, meramente técnicas.

O discurso e a prática da “qualidade total” em educação, por exemplo, têm imposto a visão de que a estrutura de pensamento e as estratégias de ação do capitalismo são as únicas possíveis na sociedade em que vivemos; já estão predefinidos os pressupostos da ação. Qualquer discussão mais estrutural e política passa a ser considerada inútil e o que importa é definir bem o “como fazer”. Tudo baseia-se no gerenciamento. Neste esquema conceitual, o educador tem pouco a contribuir em termos de concepção. É sua tarefa reproduzir, transmitir aquilo que se define como útil (para a Globalização) à formação das novas gerações.

Considerações finais

Como salientei no início, este é um estudo preliminar de um tema complexo e polêmico.

Embora considerando a intensa dinâmica da Globalização,

sobretudo dos processos financeiros, também não se pode dissociar os aspectos da incerteza, da transitoriedade e da instabilidade, que presidem hoje a ordem econômica mundial. Trata-se, portanto, de um fenômeno eivado de contradições.

Seja como for, o Neoliberalismo, a Globalização, enfim esta nova realidade nos induz a uma reflexão sobre uma nova estratégia de resistência e, se possível, de reconstrução nacional. Porém, é necessário novo enfoque epistemológico dos fundamentos científicos da questão nacional, o qual deverá produzir outros paradigmas de desenvolvimento e bem-estar social.

É preciso um novo enfoque, mais agressivo, da questão nacional, da causa de todos os brasileiros, de maneira a propor soluções elaboradas segundo critérios próprios, que efetivamente reflitam e traduzam os legítimos interesses da nacionalidade, acima de siglas partidárias, dos interesses de grupos, das orientações, e pressões internacionais. Porquanto, qualquer tentativa de solução fora da questão nacional estará previamente condenada ao fracasso. A causa nacional é o único caminho que nos resta, pois se confunde com a nossa própria sobrevivência histórica de povo e nação, que ainda tem uma identidade cultural própria.

Se uma maior inserção do Brasil na convivência internacional é um imperativo de nossos dias, devemos fazê-lo segundo um modelo que, respeitando as regras das boas relações internacionais, atenda a nossas necessidades e aspirações.

Não nos interessam modelos importados, por mais elaborados que se apresentem e qualquer que seja a sua origem, uma vez que não atendam a um princípio fundamental: o interesse nacional.

O desenvolvimento de uma nação não se mede tão-somente pelas variáveis comuns das estatísticas econômicas, mas principalmente pela existência de um clima de liberdade e de igualdade de oportunidades para todos os cidadãos e pela capacidade de atendimento às necessidades de alimentação, de trabalho, de saúde, de segurança, e de educação de seu povo.

A busca do crescimento deve-se apoiar, principalmente, no desenvolvimento de tecnologias compatíveis com a realidade do país e dos processos produtivos ao nosso alcance na expansão do

mercado interno e na ocupação do espaço nacional, interiorizando ao máximo possível as atividades agro-industriais, de forma a reduzir as migrações e o conseqüente agravamento da crise social entre as populações urbanas das grandes cidades.

Atualmente, com a Globalização, sob uma falsa ótica de modernidade, os países do Terceiro Mundo passam a não mais ter argumentos para proteger suas empresas, que para prosseguirem atuando, também se valem das vantagens da importação sobre a produção local, passando a política industrial a ser orientada por interesses alienígenas, nem sempre convergentes com os interesses nacionais.

Para fazer frente à nova ordem, torna-se imperativo um desenvolvimento fundamentado na economia e no mercado internos, dando prioridade à produção de bens indispensáveis à maioria da população e a partir de tecnologias já desenvolvidas com um coeficiente mínimo de importações. Este desenvolvimento se apoiará sobre os imensos recursos energéticos e naturais do país. É mais. Estabelecimento de relações soberanas com o resto do mundo – e, em primeiro lugar, com os países em desenvolvimento. Finalmente, reforma em profundidade do Estado a fim de reconstruir sua capacidade de intervenção e de criar os mecanismos para que não escape ao controle da sociedade (BENJAMIN, 1998, *passim*).

Com a desnacionalização das empresas, pouco a pouco, vai-se eliminando o sistema de proteção aos trabalhadores.

A regulamentação legal do contrato de trabalho, organizada na CLT, já deixou de se aplicar à maioria dos assalariados, pois mais da metade deles trabalha hoje no mercado informal. A garantia previdenciária, cujo âmbito de aplicação foi com isto correspondentemente reduzido, acha-se agora sob os ataques do Neoliberalismo, que planeja a privatização de todo o sistema.

O objetivo é vincular a proteção previdenciária à eletiva contribuição dos trabalhadores, segundo a lógica própria do seguro privado: o segurado tem direito à indenização, de acordo com os prêmios efetivamente pagos. Como o desemprego aumenta, imagina-se facilmente a que extremos de abandono e penúria serão reduzidas as massas trabalhadoras.

Há até uma proposta de supressão da Justiça do Trabalho, como medida de simples economia orçamentária.

E quanto a educação?

Apesar de a nova LDB apresentar-se com as vestes da modernidade, ela nasceu sob o signo do Neoliberalismo, respirando a lógica implacável da Globalização.

Nesta época de grandes antagonismos econômicos, que nos atingem como nação e que geram, inclusive, ameaças à soberania, à integridade e à unidade nacionais, é preciso repensar a educação brasileira. Se de um lado, ela pode, disfarçando-se sob as vestes da modernidade, legitimar ideologicamente o Neoliberalismo e a Globalização, abrandando “as contradições e os conflitos reais que acontecem no processo social”, ela pode e deve, por outro lado, “desmascarar e aguçar a consciência dessas contradições – denunciando-as criticamente, negando-lhes a legitimidade” (SEVERINO, 1986, p. 96).

Hoje, mais do que nunca, é preciso desnudar, explicitando-o, o discurso falacioso do Neoliberalismo, com suas metáforas globalizantes.

A educação é o resultado de um processo complexo de relações conscientes e inconscientes, espontâneas e provocadas da pessoa com os outros, a comunidade, a sociedade, a natureza, o meio ambiente, a cultura, os valores e os contra-valores, o transcendente. Relações estas que envolvem as dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais da pessoa em seu universo interior e exterior, produzindo, progressivamente, sínteses existenciais que articulam um certo sentido para a vida e uma certa sensação de segurança e felicidade, ou, dependendo de fatores adversos, produzem sensação de fracasso.

O educador deve ter clareza que seu trabalho não é uma tarefa neutra, desligada da estrutura sócio-econômica e política na qual ele está inserido; deve estar consciente de que seu trabalho está intimamente relacionado com esta estrutura mais ampla: ou serve para mantê-la, reforçá-la ou para modificá-la.

É necessário que o educador tenha uma opção política

definida, que lhe possibilite responder às questões: para que trabalho? Para que fim? O que desejo como educador?

O fato de saber que sua atuação como educador procede de opções, de uma concepção de homem e de mundo, de determinados modelos de pensamento e de ação, que ele aceita como melhores que outros, torna-o mais seguro em relação a elementos essenciais que fazem parte do seu trabalho. Pois o educador sabe o que caracteriza o homem enquanto homem, quando e sob que condições que se estabelecem entre os homens num tipo de sociedade; ele sabe que tipo de sociedade pretende; como devem ser as relações que se estabelecem entre os homens neste tipo de sociedade; ele conhece a natureza do processo educativo, percebendo suas possibilidades e limites.

Além disso, o educador deve conhecer profundamente a realidade com que trabalha, pois só é possível educar quando se tem clareza sobre as condições reais de vida, os valores e as aspirações das pessoas com as quais se trabalha. Deve ainda acreditar no seu trabalho; educar-se enquanto educa, refletir e atuar sobre sua realidade, com possibilidade de transformá-la.

O educador, principalmente hoje, deve ser uma pessoa em constante busca; alguém que, explorando positivamente os conflitos e contradições, que a realidade concreta apresenta, ajuda a todos crescerem e cresce junto com todos. Somente ações, refletidas junto com todos, é que serão capazes de fazer nascerem novas ações participativas, fraternas e democráticas.

O educador deve ser um líder, um estimulador, um comunicador, um desafiador, e mesmo um contestador, na medida em que conduza os educandos para frente, na medida em que os encoraja a equacionarem seus problemas e na medida em que os motiva a pensar crítica e concretamente nas soluções que poderão ser encontradas, tendo em vista mudanças, mesmo as mais radicais.

Para saber orientar criticamente o seu trabalho educativo é preciso que o educador tenha clareza do significado político e pedagógico dos diferentes tipos de práticas na escola, assim como em outros contextos educativos como a Igreja, a família.

Cada modelo de educação contém sujeito, objetivos,

metodologias, conteúdo programático e avaliação próprios. A vinculação destes tipos de educação com a estrutura social vigente se dá ou no sentido de mantê-la, prestigiando as classes dominantes, o Neoliberalismo e a Globalização, ou de transformá-la, atendendo os interesses fundamentais da cidadania e da própria Nação, que se quer independente.

Quanto às perspectivas da nova educação (liberal, ou neo-liberal), que à primeira vista parece ser muito renovadora, cabem alguns questionamentos: será que este tipo de educação, reforçando o individualismo e a competição, não reforça efetivamente a busca da auto-afirmação à custa inclusive da negação do outro, fomentando relações de opressão dos mais fortes sobre os demais? Será que esta educação não atende exatamente aos interesses das classes dominantes, contribuindo para a manutenção da estrutura sócio-econômica, que transforma os homens em exploradores e explorados, em opressores e oprimidos, desumanizando a todos? Afinal, não é isso o que quer o Neoliberalismo e a Globalização?

Portanto, o educador, mesmo com a nova LDB, neste contexto globalizante, deve ter presente que o importante é o que o objetivo do processo educativo seja, coerentemente, o de fomentar a compreensão crítica da realidade e a ação participativa para transformá-la em função da necessidade e bem-estar de todos.

Enfim, quanto maior a clareza, em relação aos pressupostos que subjazem à ação educativa, maior possibilidade tem a educação de desencadear uma ação eficiente e coerente com seus princípios. Ao contrário, quanto menos se percebe como se camuflam os mecanismos sociais de tutela, doutrinação, de classificação e de controle, mais facilmente a educação os reproduz em sua prática, vivendo em contradição com os princípios de sua filosofia.

Para tanto, é preciso que se tenha vontade política, pessoal e mesmo institucional de lutar efetivamente por uma sociedade mais justa, participativa, solidária e democrática, adotando, se for o caso, métodos e processos adequados para a sua superação.

É com esse objetivo que a educação deve integrar o processo de resistência a esse discurso e de sua superação.

É preciso, portanto, combater a renúncia coletiva à crítica

criativa, que jaz num processo geral de alienação, que facilita ainda mais o trabalho de lavagem cerebral praticado pelos grandes centros internacionais do poder.

Essa aceitação passiva (abulia crítica) de estratégias de desenvolvimento inadequadas às condições do país está na raiz de alguns de nossos problemas.

Podemos aplicar a nova LDB, mas não nos esquecendo de denunciar as explicações nascidas do Neoliberalismo e da Globalização, onde a manipulação financeira é grandemente privilegiada em detrimento da produção real de bens e de serviços.

Só assim, não estaremos coniventes com o conformismo de uma consciência irreflexa, que se tornou moda no Brasil.

Discute-se no Congresso a “conveniência” de se alterar novamente a Constituição (chamada “cidadã” (!)), hoje uma colcha de retalhos, para autorizar a admissão de sócios estrangeiros nos diversos segmentos da mídia, ou seja, uma emenda constitucional revogadora do tradicional dispositivo que reserva a brasileiros o controle das empresas de jornais, revistas, rádio e televisão. Enfim, os formadores de opinião.

Em assim procedendo, será regularizada a situação de poderosas empresas há muito associadas, ou talvez subordinadas, a grupos de fora. Daí, para a permissão franca e operação explícita das empresas estrangeiras, é só mais um pulo. Mais um passo para a dominação completa, em nome da Globalização.

Não se trata de xenofobia, mas de espírito nacionalista contra o entreguismo. A educação sob a influência de uma mídia com proprietários estrangeiros certamente trataria de modificar o comportamento das pessoas por ela atingidas, quando menos não seja para enquadrar os “nativos” ao mercado dos países que eles representam.

Num mundo caracterizado por feroz competição pela sobrevivência, a entrega do controle da mídia aos forâneos poderia ser usada para convencer, por exemplo, as populações mais desinformadas, sem uma adequada educação, de que seria vantajoso ceder, pacificamente, os recursos naturais existentes no país

dominado. Mesmo que tal cessão comprometa, para sempre, o futuro do povo ludibriado pelas benesses do Neoliberalismo e da Globalização.

Só se age adequadamente quando se tem lucidez sobre a realidade!

De há muito a sociedade brasileira vem sendo corrompida pelos privilégios de minorias, pela dependência externa e pela marginalização do povo. Necessita, pois, inadiavelmente, de soluções estáveis para os seus graves problemas éticos, econômicos, sociais, políticos e culturais, sob pena de perder de vez a própria identidade nacional.

Só uma educação, que transcenda os imperativos do Neoliberalismo e da Globalização, conseguirá esse desiderato.

Importa lembrar ainda, para concluir este trabalho, que a soberania interna não se desvincula jamais da externa. Quando o poder político supremo já não é exercido por nacionais, o país deixa de ser independente em suas relações internacionais.

Por outro lado, as dívidas sociais possuem raízes profundas que remontam ao processo colonizador europeu, a séculos de escravidão, de transferência de nossas riquezas para o exterior, de democratização lenta e restrita, de justiça parcial e perpetuadora de desigualdades, de subordinação do Estado aos interesses privados nacionais e internacionais, de um desenvolvimento econômico que gera e reproduz estruturalmente a desigualdade.

O modelo neoliberal implementado no Brasil, principalmente a partir de 1990, reforça a desigualdade estrutural existente na sociedade brasileira. Vivemos sob o domínio das chamadas “leis do mercado”, do individualismo, da competitividade, do consumismo. A idolatria do mercado sufoca os valores da igualdade, da solidariedade, da soberania nacional, de uma democracia participativa.

O grande capital exige subordinação de nossa sociedade, impondo privatização de estatais, abertura comercial sem salvaguardas nem contrapartidas, desmantelamento dos serviços públicos.

O setor privado brasileiro está em vias de extinção. Poucos empresários nacionais de alguma expressão ainda restam. Os grandes bancos brasileiros passaram às mãos de bancos transnacionais ou estão em vias de passar para elas. As privatizações têm sido um contra-senso, as dívidas públicas e seus juros estão em patamares insustentáveis. Só falta à oligarquia globalizante apropriar-se da Previdência Social e dos fundos de pensões. E nesse quadro agravam-se o desemprego, a violência, a crise de valores.

A História nos ensina que é impossível a dominação sem a conivência ou, pelo menos, a indiferença do dominado. Tanto a conivência quanto a indiferença se devem, em geral, ao processo de obscurantismo implantado pelo dominador, que faz o dominado ignorar suas própria condição.

Através dos tempos, os povos que se opuseram à dominação, mais cedo ou mais tarde, conseguiram se livrar do jugo opressor. O que não se justifica, entretanto, são os inúmeros exemplos de dominados que assumem a ideologia do dominador e, até, defendem a dominação.

Em tempos de guerra, é possível compreender que uma desproporção de forças faça com que haja uma acomodação dos dominados, que se abstêm de reagir, por motivos que vão da conveniência fisiológica à pura e simples covardia. Mas, e nos tempos de paz? O que faz as pessoas se curvarem e, contra qualquer lógica, defenderem a dominação delas próprias?

Como parte dessa dominação, assistimos diariamente a um massacre educacional e cultural dos mais agressivos, sob o aplauso ou, pelo menos, a complacência da maioria, que não se importa em copiar o que não presta. E o pior é que nossas falsas elites apóiam e incentivam essa descaracterização de nossa cultura.

E o neocolonialismo pacificamente vai se instalando.

Referências bibliográficas

- BENJAMIM, César (org.). *A Opção Brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BERLIN, Isaiah. *Quatro Ensaios sobre a Liberdade*. Brasília: UNB, 1981.
- BRIGAGÃO, Clóvis; RODRIGUES, Gilberto. *A Globalização a Olho Nu*. São Paulo: Moderna, 1998.
- CHIAVENATO, Júlio José. *Ética Globalizada & Sociedade de Consumo*. São Paulo: Moderna, 1998.
- DRÜGG, Kátia Issa; ORTIZ, Dayse Domene. *O Desafio da Educação: A Qualidade Total*. São Paulo: Makron Books, 1994.
- FERREIRA, Edson Alberto Carvalho. *Nova Ordem Mundial*. São Paulo: Núcleo, 1997.
- HAYEK, Friedrich. *O Caminho da Servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.
- IANNI, Otávio. *A Sociedade Global*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- MISES, Ludwig Von. *Ação Humana: Um Tratado Sobre a Economia*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.
- _____. *Liberalismo*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.
- PASTORE, José. *Encargos Sociais: Implicações para o Salário, Emprego e Competitividade*. In: São Paulo: LTr. p. 9, 1997.
- RIBEIRO JÚNIOR, João. *Teoria Geral do Estado & Ciência Política*. 2. ed. Bauru: Edipro, 2001.
- _____. *Pessoa, Estado & Direito*. 2. ed. Campinas: Copola, 1994.
- RIBEIRO, Maria Tereza; TEIXEIRA, Francisco Lima. Competitividade e Qualificação da Mão-de-Obra. Reflexão sobre as Perspectivas do Ensino Profissionalizante In: *Economia Empresa*, São Paulo: s/ed. v.4: 4-16, 1997.
- SELA (Sistema Econômico Latino-americano). *Escenários de Cambio Mundial*. Caracas (Venezuela). Doc. SP/CL/XIX. O/DT, n. 13.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- SINGER, Paul. Desemprego e Exclusão Social. In: *São Paulo em Perspectiva. Mudanças Econômicas e Desemprego*. São Paulo: Fundação SAADE, vol. 10, n. 1, p. 5, jan./mar.1996.
- VIDAL, José Walter. *A Reconquista do Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1997.

A produção e reprodução da Língua Legítima

Dílson Passos Júnior

Professor do Centro UNISAL - Lorena
Mestrando em Educação da Universidade
de São Francisco Bragança Paulista-SP

*A língua é um espaço de luta social.
A língua oficial é uma forma de imposição
do capital lingüístico. É uma forma de dominação.*

Como as riquezas são uma posse material de algum bem, assim também o idioma é um patrimônio “possuído” e inalienável, sendo, portanto, no dizer de Augusto Comte, algo que não pode ser uniformemente acessível. Portanto, um “comunismo lingüístico” é uma utopia. Saussure também comunga da idéia de um tesouro lingüístico do indivíduo (“tesouro interior”) e de um tesouro possuído pela mesma comunidade (“soma de tesouros individuais da língua”). A língua, portanto, é um “tesouro universal” que é possuído ao mesmo tempo pelo indivíduo e pela comunidade à qual pertence. As normas universais da prática lingüística que definem o legítimo e o ilegítimo escondem questões de dominação sob a linguagem, e, ao mesmo tempo, a predominância e a dominação econômica de alguém ou de algum grupo sobre o grupo falante.

Língua oficial e política

Saussure defende que a língua define o espaço, já que nem a língua nem os dialetos conhecem espaços naturais. As mudanças lingüísticas não estão restritas a um espaço físico ou político. A língua, entendida como oficial, diferente do dialeto, teve condições institucionais para a sua codificação e imposição generalizada. Ela pode ser o reforço de autoridade e forma de dominação. A língua oficial é a que se impõe em determinada unidade política como a única legítima. Ela é normatizada por autores com autoridade de escrever: gramáticos, que a normatizam, e professores que a inculcam. É o Estado que cria condições de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial. Passa a existir uma “lei lingüística” que se impõe através de todo aparato cultural (escolas, Instituições políticas...). Todos na sociedade estão sujeitos à sanção pelo mau uso do idioma. O mercado lingüístico estabelece ainda a posição do dialeto tendo como referência a língua oficial. O idioma oficial é produto da dominação política, reproduzido por instituições capazes de impor a língua dominante.

Língua padrão: um produto normatizado

Os dialetos locais¹ e regionais não possuem uma regra objetiva na escrita e uma codificação “quase” jurídica semelhante à língua oficial. Tais “falas” só existem em forma de “*habitus*” lingüísticos, que visam, fundamentalmente, à simples comunicação. Na França, paulatinamente, o francês vai-se incorporando como idioma oficial e de gente letrada, enquanto os dialetos vão ficando para a comunicação oral e de camponeses. A passagem do francês de língua oficial para o estatuto de língua nacional lhe confere o monopólio efetivo de política. *A imposição da língua legítima contra os idiomas e dialetos faz parte das estratégias políticas destinadas a assegurar a eternização das conquistas da Revolução pela produção e reprodução do homem novo.* O francês não apenas é um

instrumento de comunicação, mas, acima de tudo, sinaliza a formação de uma nova mentalidade, cujo conflito pelo poder simbólico visa à reformulação das estruturas mentais. Reconhecer o francês como idioma nacional é também reconhecer a legitimidade da autoridade central. A nação passa a exigir uma língua padrão, impessoal e anônima, que passa a formar um “*habitus*” lingüístico codificado e normatizado pelo dicionário, que inclusive define as palavras, pela maior ou menor proximidade com o grupo dominante, como palavra oficial, arcaica, popular ou gíria. A imposição da língua oficial permite a comunicação entre burocratas do poder, através de um idioma padrão.

O sistema escolar, com o mestre-escola, participa do processo da elaboração, legitimação e imposição da língua oficial. Ao formar a mente das crianças, ele é o mestre do falar e, portanto, do pensar, criando uma mentalidade ao ensinar uma língua única, clara e fixa. Diante de crianças que falam diversos dialetos, *ele faz com que se inclinem naturalmente a ver e sentir as coisas da mesma maneira e assim trabalha para edificar a consciência comum da nação.* A linguagem oficial através da escola torna-se lei, codificada que é pelo sistema educacional.

Quanto mais sólidos forem o Estado e a Unidade Nacional, mais se desvalorizam os modos de expressão popular e mais a posse da linguagem oficial unifica, através da escola, gerando habilitação para o mercado de trabalho. Somente os detentores de competência lingüística é que estão aptos para os cargos públicos e para possuir *status* na sociedade oficial.

A unificação do mercado e a dominação simbólica

A intenção política de unificação traz a fabricação da língua. Este processo, porém, não acontece somente no campo político, mas é visível em todos os campos onde uma forma qualquer de poder se impõe sobre outra, seja no campo do esporte, canto, vestuário etc... *As mulheres tendem a aceitar mais facilmente desde*

a escola novas exigências do mercado de bens simbólicos. Em todas as formas de dominação, prevalece o “idioma” do dominador. Assim também no processo de aquisição de um idioma oficial, não se supõe mera imposição legal. *Toda dominação simbólica supõe, por parte daqueles que sofrem seu impacto, uma forma de cumplicidade, que não é submissão passiva e uma coação externa livre de valores*”. Há indubitáveis vantagens, também pessoais, para que sejam também detentores de determinado capital lingüístico. A imposição de um código lingüístico, via de regra, é realizado num processo fora da consciência e coerção. Não se percebe um processo de itinerário de dominação (*violência simbólica, que não se mostra enquanto tal, por não implicar eventualmente qualquer ato de intimidação*). Somente poucos percebem uma intimidação implícita. A construção do “*habitus*” não passa pela linguagem da consciência. *A modalidade das práticas, as maneiras de olhar, de se aprumar, de ficar em silêncio ou mesmo de falar (“olhares desaprovadores”, “tons”, ou “áreas de censura”) são carregados de injunções tão poderosas e tão difíceis de revogar por serem silenciosas e insidiosas, insistentes e insinuantes*”. O “falar errado” sofre sanções sociais. Há uma força de dominação que impõe o “falar certo”. Tal processo se impõe de tal forma que a pessoa fica “sem palavras” diante da realidade, ficando expropriada da própria língua.

Desvios distintivos do valor social

Há o perigo de absolutizar certas normas da língua, porque oriundas das classes dominantes, que impõem suas normas lingüísticas de forma inquestionável como “erudito”, criando-se um verdadeiro feiticismo lingüístico, em detrimento da língua popular. Criam-se assim dois pólos: a língua da classe dominante (erudita) e a das classes dominadas (popular). O mercado popular é um dos mais eficientes agentes desse processo. Assim a unificação política impõe uma língua oficial que só possui esse *status* porque praticada

pelo grupo ou classe dominante. É um “critério” de “certo” e “errado” de forma profundamente arbitrária.

Ao se estabelecer uma língua única, as outras passam a ser “relegadas ao inferno das expressões viciosas e erros de pronúncia”. Mesmo os usos populares da língua oficial sofrem uma sistemática desvalorização. Deve-se notar que a estruturação diferenciada do idioma representa uma estruturação social dos vários segmentos sociais (sociologia social da língua, segundo Saussure).

O homem é capaz de falar como processo biológico de comunicação, mas o que o bloqueia, muitas vezes, é a incapacidade de falar a língua legítima. Há, portanto, uma concorrência objetiva onde a posse da língua oficial é um capital que dá lucro e distinção por ocasião das trocas sociais. A posse “do capital lingüístico oficial” me torna “rico”, porque é capaz de falar. A formação acadêmica, com seus custos e tempo dispendiosos, pode ser valorizada como uma maior competência de posse do capital lingüístico. O tempo de estudo passa a ser um distintivo de habilidade lingüística. As escolas de elite acabam por fazer que essas mesmas elites se apropriem do capital lingüístico, que passa a ser capaz de assegurar um lucro de distinção em relação com as demais competências e grupos detentores dessa competência, que a impõem, como única e legítima mercadoria oficial. Hoje, com o latim e as línguas antigas, existe uma grande luta para se mostrar seu “valor intrínseco”. A saída desses idiomas do mercado consumidor (escolas, instituições) representa a perda de um capital lingüístico que os coloca fora do monopólio dos consumidores desse idioma. Isso representa perda do valor social e competência lingüística².

O campo literário e a luta pela autoridade lingüística

Além da linguagem comum existe uma luta de poder pelo capital lingüístico entre os “clássicos” que disputam entre si o ser tomado por “autoridade”, “referência obrigatória”, “exemplo de uso correto” que lhes dá poder sobre a língua. Há uma luta permanente

no seio da produção especializada pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítima. Tal luta entre os escritores e a crítica, como num jogo, lhes dá o próprio sentido de existirem e de continuarem existindo. Os gramáticos passam a ser juízes sobre o uso correto e incorreto da língua e apresentam os autores que devem ou não ser lidos. Estabelecem-se também escritores que valorizam, não a gramática, mas o gênio, e que não tiveram dúvidas em enaltecer a língua dos estivadores. Existe expropriação do idioma das classes populares, com a existência de um corpo de profissionais, objetivamente investidos do monopólio do uso legítimo da língua. Há um processo de desvalorização do popular em detrimento do clássico. A escola inculca tal modo de falar como modelo. Criam-se assim pontos “nobres” e “populares” pela própria terminologia utilizada, que vem carregada do conceito de valor. Assim polarizam-se: lugar “comum”, sentimentos “ordinários”, “maneirismos”, “triviais”, expressões “vulgares”, estilo “fácil”... contra linguagem “rebuscada”, “seleta”, “nobre”, “requintada”, “polida”, “elevada”, “distinta”. Assim cria-se distinção entre linguagem “comum”, “corrente”, “falada”, “familiar”, “popular”, “grosseira”, “relaxada”, “trivial”, “livre”, “vulgar”...

Tal visão é a partir dos dominadores sociais que dominam também a lingüística. Portanto, a língua legítima (*lex*) é semi-artificial e é mantida por um grande aparato de gramáticos e escritores detentores do capital lingüístico, que é uma forma de dominação.

A dinâmica do campo lingüístico

A transmissão do capital lingüístico é também a transmissão do capital cultural entre as gerações, tendo competência legítima para essa transmissão a família e o sistema escolar. *O Mercado escolar encontra-se estritamente ligado pelos produtos lingüísticos da classe dominante.* O sistema escolar pelo seu fraco desempenho pode fazer com que as classes populares não tenham acesso ao capital

lingüístico de modo eficiente e, portanto, fiquem condenadas a permanecer “populares”, sem acesso ao espaço da elite. A posse do capital lingüístico é um fator de distinção também social. A hipercorreção burguesa, apoiada nos acadêmicos, gramáticos e professores, faz distinção entre a “vulgaridade” popular e a “distinção burguesa”. A língua pode ser uma forma de a pequena burguesia impor-se sobre as classes inferiores e de afirmar a autonomia da própria classe. Os estilos mais rebuscados (sentido de raridade) podem se formar no inconsciente, no sentido de colocar-se como classe superior. *As estratégias lingüísticas dos diferentes agentes dependem estritamente de sua posição na estrutura da distribuição do capital lingüístico, que, como se sabe, por intermédio da estrutura das oportunidades de acesso ao sistema escolar, depende, por sua vez, da estrutura das relações de classe.*

O idioma passa a ser uma reprodução do sistema de dominadores e dominados onde a **posse de uma competência rara é distintiva**, gerando o controle social e o poder.

A partir de uma análise sociológica, Bourdieu procura verificar como o idioma é uma forma de dominação. Inicialmente contrapõe os dialetos ou as linguagens naturais aos idiomas oficiais, impostos por dominadores aos vencidos. Esse processo é lógico e sempre existiu em toda a história. Porém a codificação, a gramatificação e a escolarização desses sistemas de dominação fizeram com que tal processo ganhasse eficiência e visibilidade, montando, nas entrelinhas, o esforço de posse não só física, mas também ideológica do modo de pensar. Realmente um idioma nativo em sua origem é um *habitus*, uma estrutura cultural intransferível. Ele corre nas veias e na mentalidade de quem o fala. É uma estrutura de pensar, viver e sentir intransferível. O aprendizado de um idioma pode permitir a articulação correta de palavras dentro das normas gramaticais. Mas, dificilmente se aprende a cultura que está subentendida na palavra pronunciada. Ora, uma forma de dominação profunda é apropriar-se da própria alma de um povo, tomando-se posse de sua estrutura mental através da linguagem. As armas garantem a posse das terras e dos corpos, a língua, a posse das almas.

Impor ou propor o próprio idioma de dominador representa impor-se como vencedor. Esse processo esteve na unificação dos Estados modernos da Europa a partir do século XV, quando a formação de Estados nacionais supôs a eleição de um dialeto como língua oficial. Esse processo se estende até hoje. Dominadores tentam impor o próprio idioma e apagar o idioma passado. Dizia-me um professor de Pádua, na Itália, que os jovens da região tinham vergonha de falar o dialeto vêneto; em Angola os portugueses incutiram nos angolanos que era feio falar a língua nativa, denominada como “língua de cachorro”. Tais posturas repressivas passam a ser formas de imposição cultural sobre os vencidos. O Timor Leste, recentemente recuperando sua independência, pretende também restaurar o “seu” idioma primitivo, o português, como forma de unificar o país e de demonstrar uma ruptura cultural e de mentalidade com seus invasores. São mecanismos de reação, pois, se o idioma é forma de dominação, os dialetos podem também ser forma política de resistência cultural e contrária à dominação. Bourdieu percebe e assinala que não existe um idioma “culto” e um “popular”. Tampouco existe uma forma “correta” e uma “incorreta” de falar, mas sim uma forma que se impõe como a certa e é cultivada por um conjunto de regras que domesticam o falante. Aliás, o pensamento de Bourdieu, por seus princípios elaborados, extrapola o simples campo político. Existe também uma linguagem “técnica” especializada, que nada mais é que uma forma de reforçar a superioridade de um determinado grupo. Ela se articula para definir o maior, o menor, o detentor do conhecimento e o leigo. Assim ela pode ser usada na religião, no mundo acadêmico, nas diversas profissões e *status* social. Assim um homem simples que “saiba falar em público” ganha *status* frente aos seus pares. Bourdieu, na sua análise, aqui apresentada, nos permite, para além do campo político, estabelecer formas de dominação que perpassam pela e além da linguagem. O seu trabalho desperta em nós uma profunda dimensão crítica frente à realidade social onde descortinamos formas insuspeitas de dominação e de controle social. Sua análise, pela linha de reflexão, traz uma dinâmica profundamente politizadora, pois assinala que, sob o véu da

linguagem, escondem-se forças sociais de dominação insuspeitas. O idioma pode ser assim unificador político, criador de nova mentalidade, ruptura como uma cultura e tradição, forma de resistência, de identidade cultural. Esse processo se articula na maioria das vezes em nível inconsciente, o que lhe dá maior força, seja como processo de dominação, seja como processo de sujeição. A língua legítima é, pois, um processo artificial que impõe a dominação de uma classe sobre outra. Podemos então entender o imenso valor das línguas de resistência que teimam em permanecer, mesmo quando proibidas e perseguidas, e podemos entender que o “apagamento” de um idioma, seja num indivíduo, seja numa sociedade, representa o fim de um cultura, a substituição dos paradigmas “endócrinos” e estruturais por outros. Perder o próprio idioma significa perder a própria identidade, o próprio *habitus*. É por isso que, num processo de resistência, os negros da Bahia procuram conservar a língua-mãe, ainda hoje utilizada nos seus cultos de candomblé, e também nossos indígenas procuram manter o próprio idioma. Mas a língua oficial cerca-se de certos aparatos que visam a preservar seu *status* de idioma oficial, como meio de aceitação social e como meio de se galgar altos postos. Bourdieu ainda tem a fineza de perceber que tal imposição, às vezes, é querida pelo próprio dominado, que vê na absorção do idioma oficial uma forma de integrar-se no mundo dos dominadores, de ascender junto deles. Sua crítica social nos oferece luzes para uma real interpretação da sociedade onde dominadores e dominados estão em permanente luta de posse e resistência. O idioma é um dos instrumentos desse processo.

Especial destaque então deve ser dado à escola. Nela não apenas emerge a “língua” oficial, mas também os valores e “modus videndi mundi”. Assim, do seu ambiente se consolida e se perpetua não só a cultura, mas o “ecossistema” social, que mantém em equilíbrio as forças vitais da sociedade. Assim, ela serve como justificadora do processo social existente e tende a se tornar domesticadora das classes dominadas, fazendo-as crer de um lado na sua “inferioridade” cultural, porque “não sabem” e “devem

aprender” a falar direito. Isso no nível do inconsciente gera, nas classes dominadas, o sentido psicológico de que são incompletas e de que necessitam da tutela e do encaminhamento dos letrados e dos sábios. De outro lado, essas mesmas “classes inferiores” verificam que é necessário aprender a língua oficial (em outras palavras, integrar-se) para ter um espaço e um lugar ao sol. Assim, num círculo vicioso, perpetuam-se as formas de dominação não só alimentadas pelos dominadores, mas também desejadas pelos dominados. Nesse processo, como acentua Bourdieu, a língua oficial exerce um processo, de um lado, de “negador” do dialeto, da linguagem marginal, e, de outro, de consolidação e de consagração do idioma oficial. É interessante notar que Bourdieu nos faz entender a lógica por que, dentro da língua oficial, surgem formas de resistência. Assim adolescentes criam uma linguagem marginal dentro do idioma oficial da sociedade e da família, os famosos jargões profissionais são, ao mesmo tempo, espaços de resistência e de firmar a própria autoridade e independência de um grupo. Assim, por exemplo, entre os radioamadores cria-se um vocabulário tão específico e técnico que torna incompreensíveis as transmissões para um leigo. Ou ele se submete ao poder dos locutores de radioamadorismo, ou ele inicia-se nessa forma de vocabulário para inteirar-se no grupo. Bourdieu lança luzes profundas sobre todas as formas de dominação e imposição de poder pela linguagem. E mais ainda percebo que não se trata apenas da linguagem gramatical codificada em livros. Existe ainda uma outra linguagem, mais ampla, dos sinais e dos valores, dos *mores*, dos costumes, dos sinais culturais. O dominar certos trejeitos, certas formas de olhar, certo “*habitus*” vira uma superioridade cultural sobre os que não dominam as linguagens. Hoje o discurso sobre minorias étnicas, raciais e lingüísticas está na ordem do dia. Isso, porém, não desqualifica em momento nenhum o pensamento de Bourdieu. O aceitar tais diferenças é um sinal ainda de poder superior. Vejamos que o verbo “aceitar” implica um valor decisório e classificatório. Reconhece-se a autoridade de um “reconhecedor” que justifica e qualifica um uso marginal de linguagem, e permite que tal linguajar “corra” à

margem do idioma principal. Bourdieu me faz perceber, de forma clara, a existência bastante abundante de relacionamento de detentores do poder e subordinados ao poder.

Ao analisarmos a educação, percebemos o poder imenso da escola, de um lado reprodutora do conhecimento oficial e, de outro, espaço de reflexão sobre a própria sociedade. Essa é a característica fundamental da escola. Ela nasce do sistema de dominação, é um templo de enquadramento e domesticação do homem a uma linguagem comum, é mantida e subvencionada pelas elites dominantes, é um espaço de controle social, ela, enfim, nasce de um sistema completo, gerenciado pelas classes dominantes. Mas, paradoxalmente, ela não está marcada por um sistema determinista e fatalista, pois a aventura do pensar faz com que ela possa subverter a língua oficial, questionar o sistema, pois ela é um lugar de pensar. O movimento estudantil em Paris na década de 70, a reação dos estudantes em Pequim na praça da Paz Celestial, representam um inconformismo com um sistema, seja burguês, no caso de Paris, seja socialista, como no caso de Pequim. Essa é a grande contradição intrínseca da escola. Mantenedora e guardiã da fala oficial, ela pode, por ser um lugar do pensar, subverter a ordem, questionar as estruturas, auto-avaliar. Afinal, Bourdieu ao questionar e apontar o processo de formas de dominação através da linguagem, faz com que seu pensamento “não oficial” passe a ser um referencial de um pensamento novo e questionador. Se a escola é um espaço de manutenção e sustentação do poder oficial, ela também pode ser um espaço de subversão da ordem vigente. É essa ambigüidade estrutural que faz da escola vilã e heroína ao mesmo tempo. Ela pode ser instrumentalizada para os mais variados fins. As elites dominantes sabem desse perigo. Por isso procuram mantê-la sob controle, na contratação de mestres e especialistas alinhados com o poder dominante, com a linguagem oficial. Mas a escola, por permitir o pensar, nem sempre pode ser contida dentro do aparato oficial da linguagem. Ela pode por si só engendrar uma nova forma de linguagem, de dialeto marginal que busca o *status* de língua oficial. Se o consegue, ela recria o mesmo processo de dominada para

dominadora. E assim ela encontrará no futuro novas formas de construção de sua fala. É o eterno retorno entre dominadores e dominados. Por isso a língua será sempre dinâmica. Porque de alguma forma ela representará as permanentes tensões sociais. É um processo sem fim...

Notas

¹ Língua d'óil.

² Lembremos que no pensamento de Bourdieu nada possui um valor intrínseco. O valor está nas relações.

Referência bibliográfica

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Lingüísticas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

A missão profética da Educação

Ronaldo dos Santos Silva

Aluno do Curso de Pedagogia – UNISAL - U.E São Paulo
sob a orientação da Profª Drª Maria Ignês Carlos Magno

Pe. Mário Peresson L. Tonelli (sdb), sacerdote salesiano, teólogo e educador colombiano, apresentou este tema no 15º Congresso Mundial de Educação, que ocorreu em Jaipur (Índia), de 18 a 21 de abril de 1998, sob o título: “Qual é a missão profética da educação no limiar do novo milênio?”

O livro de Tonelli analisa os novos desafios e tarefas da educação católica para o século 21, sendo que o autor o dividiu em três capítulos, tratando no primeiro sobre o dom da profecia - carisma profético do educador cristão; no segundo, a crise de civilização – que os educadores profetas somos chamados a interpretar, olhando em profundidade, enxergando longe, e no terceiro, a ação educativa que se faz profecia – a missão profética da educação católica no limiar do século 21.

No primeiro capítulo, o autor caracteriza o educador cristão com um profeta, que é chamado para *anunciar* e, ao mesmo tempo, *denunciar* as injustiças existentes em sua comunidade. Para tanto, ele encarece a importância da ligação íntima e fiel deste “educador profeta” com *Deus* e seu *povo*: o sentido de sua ligação com Deus se transforma em uma entrega generosa aos irmãos.

Com inúmeras passagens bíblicas e exemplos, pensa-se este educador cristão em sua profunda capacidade de *interpretar os*

momentos de crise, os quais o levam a manifestar-se em defesa dos mais fracos e oprimidos com sua ação libertadora.

É importante salientar que tal ação é realizada por meio da palavra ou “palavração”, como diz o autor, e este conceito é formado pela união da “palavra” + o “*exemplo de vida*” deste educador.

Sua profecia aspira ao que é vida e sua ação encontra-se mergulhada em um tempo (*kairós*) e lugar (*topia*) certo.

Ao lutar pelos pobres, o profeta derruba os fatores de morte, sabe que estes estão incluídos no projeto do Reino de Deus. Quanto a estes *fatores de morte*, o profeta denuncia a *idolatria* do poder em três aspectos deste conflito: primeiro, que o plano dos governantes diverge do plano de Deus, depois, que geralmente prevalece à força das armas e por fim o culto existente ao imperialismo.

Também vale lembrar que todo profeta assinala duas explicações para uma atitude idólatra: paixão ou prostituição e busca de confiança ou entrega / sacrifício.

No segundo capítulo, o autor passa a comentar sobre o momento de crise em que vive este educador: o limiar do século.

Nele, o autor afirma que vivemos uma crise, vivemos a *globalização* - o mundo inteiro transformou-se em uma grande aldeia global, já que, em qualquer lugar que entramos hoje em dia, é possível presenciar as marcas deste fenômeno. Dentre eles podemos citar a invasão de mercadorias do mundo inteiro até mesmo nos locais mais perdidos do globo; os veículos disponíveis de todas as marcas; o avanço da tecnologia; a rapidez na transmissão de informações e a mobilidade do capital financeiro.

De outro lado, após grandes acontecimentos históricos como a Segunda Guerra Mundial e a queda do muro de Berlim, o mundo tomou consciência de que está se globalizando. Daí para frente, o livro apresenta as características e conseqüências deste fenômeno para depois inserir o conceito de *ética* e *responsabilidade* que todos devem ter diante desta globalização, através de duas vertentes: uma no sentido da *inclusão social* e outra no sentido do zelo pela *biodiversidade* (ecologia).

Em outras palavras, podemos dizer que a globalização criou

o modelo de sociedade capitalista (neoliberalismo) que trouxe como consequência o mercadismo. Também a mundialização trouxe um modelo universal de relações humanas, passando a controlar a cultura dos povos. Sendo assim, a *pedagogia*, enquanto ciência da educação, não deve fugir deste confronto “globalização x mundialização”.

As principais características levantadas são:

Quanto à exclusão social:

- *Implantação do hiper-realismo:* a preferência pelo mercado na organização das atividades econômicas.
- *Economia de cassino:* entendemos como a guerra fictícia de papéis que levou ao desencadeamento da crise, tais como bolsa de valores etc.
- *Poder político transnacional:* o fato dos países não serem mais governados pelo Estado, mas sim pelos principais bancos e executivos.
- *Componente cultural ideológico:* transmitida pelos meios de comunicação, a cultura ideológica globalizada age na formação dos valores, indicando os modelos adequados de comportamentos dos indivíduos. Este é o aspecto mais profundo de dominação existente, pois ela se caracteriza por manter-se oculta, sendo que podemos citar, como exemplo, a universalização do inglês e espanhol como primeira e segunda língua diante de quase cinco mil línguas existentes em todo o globo terrestre.
- *A pobreza em meio à abundância:* surge um novo “apartheid” social mundial com a desigualdade social.
- *A globalização instalou a morte no coração da realidade:* a globalização causa a morte de natureza e a morte cultural.
- *A globalização entre o ídolo e a promessa:* a globalização, de outro lado, contribui para a unificação do mundo na busca da qualidade de vida para todos, a partir da proposta do desenvolvimento humano.

Quanto ao zelo pela biodiversidade (ecologia):

- *Nosso planeta está enfermo:* a crise existente é quantitativa e qualitativa.
- *Crescimento geográfico da população humana:* constata-se um crescimento espantoso no mundo inteiro.
- *Água, recurso vital, escassa e contaminada e o desmatamento e extinção das espécies:* com dados estatísticos e exemplos, o livro apresenta o quadro crítico de extinção das espécies e a falta de cuidado com o uso da água, fornecendo ainda uma previsão do que será no futuro.

Esses conflitos instalaram na sociedade uma preocupação com a ecologia, sendo esta uma tarefa da educação para o novo milênio.

A seguir, vemos, no último capítulo, o que os educadores cristãos podem e devem fazer diante destes problemas.

Nesta civilização em constante crise, é sumário interpretar este momento para propor mudanças.

Nesta perspectiva, a primeira tarefa dos educadores cristãos é assumir a *profecia da vida*, pois ela está ameaçada em todos os aspectos pela violência, fome, implantação de uma cultura única, guerras, repressão, etc. Para tanto, recomenda-se seguir os preceitos da Bíblia, que é o livro da vida, pois Deus é quem doa a vida.

Em um segundo momento, deve-se lutar contra os principais *ídolos de morte*, como a idolatria do Deus-riqueza, caracterizada pela injustiça social, egoísmo e absolutização das coisas.

Na verdade, esta concepção torna-se errada, pois quem idolatra é vítima, na medida em que confia nos deuses como única garantia de vida.

Pelo contrário, a atitude do educador cristão deve gerir uma *profecia fraterna*, isto é, deve buscar uma convergência entre a economia e a ecologia.

Vale lembrar que não existe profecia fraterna sem opção

pelos pobres e isto requer reconhecê-los como sujeitos históricos e sociais. Neste sentido, a globalização torna-se uma tarefa cristã de todos, na medida em que surge de baixo para cima.

Mais à frente, vemos o conceito de *fraternidade cósmica*, que pressupõe a revolução cultural, passagem do antropocentrismo para o biocentrismo e a superação da racionalidade instrumental, ou seja, caracteriza-se como uma forma cristã de viver a vida. Portanto, o educador para transmitir a fraternidade cósmica deve, antes de tudo, tê-la primeiro dentro de si.

Por fim, a terceira tarefa dos educadores cristãos diz respeito à *profecia cultural*, isto é, os educadores devem propor alternativas culturais ou *metacultura alternativa*. Em outras palavras, a heterogeneidade, superação do etnocentrismo, solidariedade e desprendimento. Assim, com esses elementos, já podemos falar em uma ética universal e fraterna.

O autor conclui que é importante “*pensar globalmente e agir localmente*” - método educativo salesiano. Somos um que fazemos parte do todo.

O congresso representou para todos um *kairós* para se pensar na ação cotidiana e local de cada espaço educativo.

Nele, os educadores cristãos afirmaram a necessidade de uma educação em todas as etapas da vida do ser humano, contextos e cenários diferentes, assim como o direito da educação à fé.

A educação, como finaliza o autor, deve alicerçar-se cada vez mais nestes pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver.

Referência bibliográfica

TONELLI, Pe. Mário L. Peresson. *A missão profética da educação*. São Paulo: Editora Salesiana, 1999. 120 p.

Normas para os Colaboradores

A *Revista de Ciências da Educação* do Centro Unisal aceita para publicação trabalhos originais na área específica da Educação.

Os originais escritos devem ser apresentados em duas vias, impressas em espaço duplo, em folha tamanho A4, de um só lado da folha.

Solicitamos o envio em disquete em Programa Word for Windows, com uso de cor para destaques (*texto recuado*). Fonte indicada: times, corpo 12. Os números das notas no texto corrido e no final deverão ficar elevados (*sobrescrito*). Não fazer uso de maiúscula em todas as palavras nos títulos ou outros destaques. Solicita-se, também, que as referências bibliográficas, inclusive de citações, sejam feitas no corpo do texto, conforme normas da ABNT, e que todas as notas e referências bibliográficas, respectivamente, sejam escritas ao final do texto.

Em folha anexa, informar o nome completo do autor (ou autores), titulação acadêmica, instituição, setor de trabalho, ocupação profissional, endereço completo para correspondência e e-mail.

Solicita-se, ainda, que a extensão máxima dos originais siga a seguinte orientação:

- Artigos: 20 páginas (incluir resumo de 10 linhas).
- Entrevistas e depoimentos: 5 páginas.
- Comunicações e resenhas: 3 páginas.

Os originais serão avaliados por especialistas (*de forma anônima*) e o parecer destes será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor (*autores*). Os originais recusados não serão devolvidos. Cada colaborador terá direito a cinco exemplares do número onde seu trabalho foi publicado.

A *Revista de Ciências da Educação* reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, podendo o mesmo ser reproduzido desde que citada a fonte.

Espera-se que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em quantidade e qualidade.

Só serão aceitos textos que obedecerem a todos os quesitos de conteúdo e formatação aqui solicitados.

Edição e coedições recentes do Centro UNISAL

- *Francisca Amélia da Silveira*
A Selva e a Bagaceira: práxis artística e discurso social.
São Paulo: Unisal, 2001. R\$15,00

Com Editora Vozes

- *Jorge Jaime*
História da Filosofia no Brasil.
Petrópolis: Vozes, 1997. 4v. R\$20,00
- *Nivaldo Luiz Pessinatti*
Políticas de Comunicação da Igreja Católica no Brasil.
Petrópolis: Vozes, 1998. R\$15,00

Com Editora Santuário

- *Paulo César da Silva*
A pessoa em Karol Woytila.
Aparecida: Santuário, 1997. R\$16,00
- *Paulo César da Silva*
A Ética Personalista em Karol Woytila.
Aparecida: Santuário, 2001. R\$16,00

Com Editora Salesiana Dom Bosco

- *Belmira O. Bueno*
Epistemologia da Pedagogia:
a obra pedagógica do P. Carlos Leôncio da Silva.
São Paulo: E.S.D.B., 1992. R\$15,00
- *Nivaldo Luiz Pessinatti*
Livros em revistas.
São Paulo: E.S.D.B., 1996. R\$10,00

- *Anelise de Barros Leite Nogueira*
Criatividade e Percepção em Estudantes de Psicologia.
Lorena: Stiliano, 1998..... R\$12,00
- *Izabel Maria Nascimento da Silva Máximo*
Imagem Corporal:
uma leitura psicopedagógica e clínica.
Lorena: Stiliano, 1998..... R\$13,00
- *Lino Rampazzo*
Metodologia Científica.
Lorena: Stiliano, 1998..... R\$15,00
- *Ana Carlota Pinto Teixeira*
Adoção: um estudo psicanalítico.
Lorena: Stiliano, 2000..... R\$12,00
- *André Luiz Moraes Ramos*
Ciúme Romântico:
teoria e medidas psicológicas.
Lorena: Stiliano, 2000..... R\$14,00
- *Antonia Cristina Peluso de Azevedo*
Psicologia Escolar: o desafio do estágio.
Lorena: Stiliano, 2000..... R\$14,00
- *Denise Procópio*
Crise e Reencontro consigo mesmo.
Lorena: Stiliano, 2000..... R\$12,00
- *Eduardo Luiz dos Santos Cabette*
Interceptações Telefônicas.
Lorena: Stiliano, 2000..... R\$15,00
- *Margareth M. Pacchioni*
Estágio e Supervisão:
uma reflexão sobre a aprendizagem significativa.
Lorena: Stiliano, 2000..... R\$15,00
- *Maria José Urioste Rosso*
Cultura Organizacional:
uma proposta metodológica.
Lorena: Stiliano, 2000..... R\$17,50

Com Editora Salesiana

- *Francisco Sodero Toledo*
Outros caminhos: Vale do Paraíba:
do regional ao internacional, do global ao local.
São Paulo: Salesiana, 2001. R\$15,00

Com Editora Cabral

- Revistas **Direito & Paz**
e Revista de Ciências da Educação R\$20,00
- *Fábio José Garcia dos Reis* (Org.)
Turismo: uma perspectiva regional.
Taubaté: Cabral, 2002. R\$15,00
- *Fábio José Garcia dos Reis* (Org.)
Perspectivas da Gestão Universitária.
Taubaté: Cabral, 2003. R\$20,00
- *Francisco Sodero Toledo*
Igreja, Estado, Sociedade e Ensino Superior:
A Faculdade Salesiana de Lorena.
Taubaté: Cabral, 2003. R\$35,00

Com Editora Alínea

- *Maria de Lourdes Pinto de Almeida*
Universidade Pública & Iniciativa Privada:
os desafios da globalização.
Campinas: Alínea, 2002. R\$25,00

Com Editora Lucerna

- *Severino Antonio*
Educação e transdisciplinaridade:
crise e reencantamento da aprendizagem.
Rio de Janeiro: Alínea, 2002. R\$25,00
- *Severino Antonio*
A utopia da palavra:
linguagem, poesia e educação: algumas travessias.
Rio de Janeiro: Alínea, 2002. R\$20,00

DIAGRAMAÇÃO



Rua Professor Elizeu Chagas, 549 – Jardim Paraíba
Fone: (12) 3105-7482 – 12570-000 – Aparecida-SP.
e-mail: marcelo.sanna@uol.com.br