

Dez imaginários em nome de uma educação em nome e a serviço da pessoa

Carlos Rodrigues Brandão

primeira:

Tornar o saber e a criação do saber como o valor fundador da experiência humana.

Criar saberes, conhecimentos, valores, reconstruir saberes não é em nós, pessoas humanas, algo instrumental posto “a serviço de”. Não é algo utilitário, “para o uso de” qualquer tipo de experiência situada aquém ou além da comunicação de sentidos, de significados, de sensibilidades e de partilha de sociabilidades. Isto é: de interações autônomas e significativas entre atores culturais voltados à construção de cenários de vida e de momentos de diálogos fecundos entre a pessoa e ela mesma, entre pessoas que se ensinam e aprendam e entre as pessoas humanas e os seus símbolos, e os seus mundos.

Atenção! A ideia que estou sugerindo aqui está bem distante de um neo-iluminismo e, mais ainda, de qualquer neo-cientificismo. O saber é o que nós somos. Somos o saber que criamos e somos a experiência de partilharmos o saber a cada momento de nossas vidas. De uma múltipla maneira, sempre frágil, inacabada, imperfeita, aperfeiçoável, irreversível, crescente e a cada momento passível de ser mais integrada e mais complexa, saber, criar saberes, partilhar saberes e aprender a saber é o que nos torna o que somos: seres humanos.

Assim sendo, não aprendemos e compreendemos alguma coisa quando a incorporamos de maneira habilitada, memorizada e acumulativa em nossa inteligência. Não aprendemos algo nem mesmo quando apenas integramos um novo saber e as suas novas vivências no todo de nosso ser, entre a mente e a sensibilidade. Aprendemos e, então, compreendemos algo novo, quando nos incorporamos ao círculo vivo da existência interativa dessa compreensão. Não sou o saber que eu sei e nem possuo o conhecimento que aprendi. Sou o saber que me faculta ingressar na interação dos que sabem comigo e, cada um à sua maneira, aprenderam e aprendem ainda a saber como eu ou à minha diferença. Conheço não o que sei, mas aquilo que me abre o entrar em diálogo com os outros conhecedores ou buscadores, como eu, de um mesmo ou de um diverso novo saber.

Por isso quero insistir na ideia de que não aprendemos “para”, pois cada momento de presente realiza de maneira plena a razão de ser de seu próprio aprendizado. Aprendemos “em”. E somos humanos e podemos sempre construir sobre esta base a realização da cidadania, porque podemos estar

sempre aprendendo. Não é o sermos racionais o que nos dá a identidade essencial de nós mesmos como uma espécie de seres vivos e como indivíduos da espécie humana. É a incompletude pessoal e universal desta própria racionalidade. É o sermos os seres vivos sempre complexa e imperfeitamente racionais. É, portanto, o estarmos de maneira contínua e ascendente devotados ao trabalho de aprender e de reaprender, como um exercício sem-fim da realização de nosso próprio destino. Em algum poema Holderlin diz: Lei do destino: que todos se aprendam.

Como um gesto original da espécie viva de quem somos, a finalidade do aprendizado não se reduz a qualquer tipo de atividade instrumental situada fora desta vocação primeira: aprender. Assim, aprender para o trabalho, capacitar-se para exercer alguma função produtiva, treinar-se ou instruir-se para lograr um ofício no mundo dos negócios, são as razões secundárias na vocação humana de aprender. O trabalho sobre a natureza, instrumental e utilitário, sobretudo quando imposto e tornado uma obrigação rotineira, não é, nem em seus processos sociais, nem nos seus produtos econômicos, a vocação fundadora da experiência humana no mundo. No mundo e na escola. Ele é um ofício necessário, essencial mesmo. Mas não vem a ser a razão do viver a vida cotidiana de cada ser humano. E nem o motivo da história que construímos a cada dia através do trabalho de criar, mas, antes dele e durante ele, através do trabalho de saber.

Em uma outra direção, podemos pensar que somos seres convocados a aprender conhecimentos realizados por outras pessoas; com outras pessoas. Por e com atores da vida cultural situados, como nós, em nossos próprios círculos da vida cotidiana. Ou sujeitos sociais situados em outras eras, em outros cenários e outros momentos da nossa vida diária. Mas sempre pessoas cuja experiência de saber, aprendida e dada aos outros em múltiplos diálogos, nos faculta ingressar em círculos e circuitos do trabalho de conhecer-e-aprender. Lembro outra vez. Aprendemos para nos incorporar a estes círculos e para aprendemos a torna-los sempre mais largos e mais densos e fecundos. Apenas em uma dimensão secundária, em cuja fronteira quase nos aproximamos dos animais com quem compartimos o planeta, é que aprendemos “para”: para acumularmos competências necessárias, para nos instruímos em capacidades, para adquirimos habilidades ou seja lá o que for, como algo destinado a ser devolvido sob a forma de alguma realização profissional do exercício do trabalho produtivo.

Um primeiro passo para fundamentarmos o ofício de aprender da pessoa cidadã, não está em torna-la mais eficaz, mais funcionalmente eficiente, mais objetiva, mais produtiva em termos utilitários, ou mais racionalizada, segundo uma visão estreita do próprio trabalho científico ou mesmo de trabalho político. Isto virá em seguida e, insisto, é complementar, assessorio. O primeiro passo deveria estar no sabermos recuperar a vocação de saber e de sempre poder aprender mais e melhor como a razão fundadora

do próprio aprendizado e da busca humana do conhecimento e da sabedoria. Sabedoria? Sim. Porque não?

Para cada um de nós a primeira cidadania está em reconhecer-se e se fazer um criador pessoalmente participante da construção de seu próprio saber e, a uma só vez, um agente ativo e criativo de seu próprio e compartilhado aprender.

segunda

Deslocar o eixo de uma “educação para trabalho”, uma “educação para o desenvolvimento”, uma “educação para a vida” para o eixo de uma “educação em”. Assim, tornar a educação a razão de ser de si mesma, tornando o aprender-a-saber-criar-saberes o motivo do ofício de ensinar.

O passado foi ontem, mas o futuro é agora. Não nascemos “para”, embora devamos ser sujeitos incuravelmente voltados ao desejo da construção de utopias.

Reitero o que acabei de sugerir linhas acima e complemento a idéia, de modo a torna-la ainda mais próxima da educação, na qual ela deverá desaguar. Nascemos, quaisquer pessoas que sejamos, em qualquer condição social, cultural, étnica, de gênero, ou derivada de qualquer escolha ou qualquer vocação, destinados a criarmos e a recriarmos, imperfeita, incompleta e infinitamente, os nossos próprios conhecimentos e os saberes de nossas partilhas ao longo de nossas vidas. Somos destinados a construirmos os nossos mundos de saber e de viver - de com-saber e de com-viver, melhor ainda - para neles compartilharmos a interação e o diálogo, múltiplas e diferenciadas unidades das escolhas culturais do exercício do aprender-e-ensinar. A escola é uma delas.

Nascemos convocados a vivermos entre situações de procura interativa e amorosa da felicidade, através da busca pessoal e solidária de construção de si-mesmo e do outro. Algo que estamos e estaremos realizando como seres da pergunta sempre renovada e da pesquisa sempre inacabada. Uma múltipla pergunta ao mesmo tempo emotiva, racional, ética, estética, intelectual, ativa, existencial, interativa e, no limite, até instrumental, e dirigida a respostas sempre provisórias e, se possível, sempre provocadoras de novas e mais complexas outras perguntas.

É importante recolocar o eixo da educação nela mesma, como uma unidade fundadora essencial e, nunca, derivada e instrumental. Tal como o saber, a educação que o abriga e que nele se abriga, não existe “para”. Ela não é uma agência de segunda mão ou um equipamento cultural de transmissão de conhecimentos instrumentais para uma ou para múltiplas aplicações utilitárias, mormente aquelas do interesse do mercado do “mundo dos negócios”. A educação deve ser pensada e deve ser praticada como um cenário

multifocal de experiências culturais de trocas de vivências destinadas à criação entre-nós de saberes e à partilha da experiência do exercício inacabável de aprender.

As comunidades humanas mais compatíveis com nossa vocação e o nosso verdadeiro destino não são as unidades sociais do trabalho profissional-produtivo, e não nem mesmo, em linha direta, as dos ofícios cidadãos da política. São as nossas comunidades aprendentes, entre o grupo doméstico e o grupo escolar, e para além deles. E o que pode haver de mais humano nos cenários e nas equipes de trabalho produtivo – o trabalho docente incluído – é o elas poderem vir-a-ser, também, unidades culturais de criação de conhecimentos e de partilha de gestos de trocas do ensinar-e-aprender.

Entre vários outros, os educadores de agora enfrentam o agravamento de um duplo desvio da vocação da educação, tal como ela está sendo defendida aqui. Em uma direção uma pedagogia utilitária devota-se a instruir e a lançar no mercado de negócio/trabalho o futuro profissional competente-competitivo. Uma educação da pessoa cada vez mais submetida aos interesses da razão utilitária do “mundo dos negócios”. Ali, onde a cada dia mais o valor ético de referência desdobra-se entre a competência restrita e a competitividade ativa, tomada como critério fundador da própria idéia mercantil de “participação social”.

Em uma outra direção convergente, uma pedagogia de narciso reitera o desejo individualista do culto-de-si através do qual, entre as “academias” e os apelos da mídia, o ilusório aprendiz modela o corpo, treina os nervos e os músculos e mecaniza a mente até fazer-se, sabendo ou não, um “bom produto” para os negócios de compra e venda de pessoas convertidas, elas próprias, em bens de mercado. Um cuidar-da-imagem em tudo distante da tradição grega do cuidar-do-ser, tão perdida entre nós e que cabe a uma pedagogia de vocação cidadã resgatar em toda a sua atualizada plenitude. Dentro da mais tosca esfera individualista das aparências, uma aprender a “produzir-se”, onde ao abrir mão do ser-em-si-mesmo em nome da aparência-de-si, a pessoa se dissolve na persona e a identidade pessoal em uma frágil e mutável imagem negociável, após haver-se dedicado a treinar como um aprender, dando a um aperfeiçoamento narcísico de partes do corpo e da própria inteligência, num “modelar-se” para aparentar, a atenção que deveria ser atribuída ao todo de um do sujeito humano.

Ora, as pedagogias de mercado não se revelam tanto por um achatamento da qualidade de ensino, continuamente revelada nos “provões do MEC” e nos conceitos de avaliação de cursos de graduação e de pós-graduação, sobretudo nas universidades particulares e, mais ainda, nas universidades, centros universitários e faculdades de declarada vocação empresarial. Elas se dão a ver na maneira como deslocam as aspirações do estudante e o sentido dos resultados do aprendizado, dos desafios humanos contidos na aventura de aprender-a-saber para um culto de uma dupla aparência. Primeiro a imagem

do aprender como um adquirir fácil não o conhecimento, mas a habilidade “para”, e não a capacidade pessoal e dialógica de refletir, mas a destreza retórica em se fazer passar por um ser pensante. Segunda, a reiteração de que no mundo a que se destina a pessoa educada, mais vale de fato o que ela representa ser através da imagem de seus desempenhos do que aquilo em que ela se torna, ao transformar-se interior e interativamente através de criar saberes e aprender do que cria.

Uma educação voltada à formação da pessoa cidadã deve reclamar o caminho ao da pedagogia do negócio e o de uma “pedagogia de narciso”. Pois em nada ela se destina a capacitar competidores competentes para um mercado de um “mundo dos negócios” que venha a se apresentar como critério de qualidade e até mesmo como juiz dos processos e dos “produtos” pedagógicos.

A educação não é um meio. Ela é um fim cuja finalidade somos nós mesmos. Não é um instrumento de formação utilitária dirigida “a”: ao mercado de compra-e-venda, ao “desenvolvimento econômico do país”, e até mesmo “à vida”, quando essa vida prometida é um distante “bem” sempre protelado e sempre dependente de um diploma a mais. A educação de vocação cidadã é uma experiência humana de diálogo entre pessoas, cuja razão fundadora é ser e fazer-se praticar como um sumo bem em si mesmo. De alguma maneira quero ousar sugerir que a “função” da educação não é instruir, capacitar ou educar pessoas “para”, mas manter em si - ou seja, em seu próprio círculo de criações - pessoas devotadas à experiência de construir saberes e compartilhar aprendizagens.

Isto porque se a educação possui uma utilidade, ela está no criar pessoas humanas cuja razão de existir é a crescente e contínua descoberta de si nelas mesmas, como um primeiro momento de um diálogo em busca do saber. E, de uma forma ainda mais motivada, no diálogo com as outras pessoas, durante o próprio processo de criação crítica e partilhada de seus mundos de vida cotidiana.

Não se estuda para se ser (um dia, sempre um dia adiante) uma pessoa cidadã. Ao contrário, estuda-se e deve-se estar sempre aprendendo, porque se é desde sempre uma pessoa cidadã, ou em construção da cidadania desde a tenra infância, ao longo de uma sempre contínua descoberta e recriação de si-mesmo com, para e através de outros. Para realizar isto é que se estuda – dentro e fora da escola – e se deve estar sempre aprendendo. Ao longo de toda a vida, a educação destinada à comunicação e, não o trabalho, destinado à produção, deve ser a experiência de identidade de cada um de nós. E, em seu nome, somos destinados a estarmos permanentemente participando de uma, de duas ou de várias comunidades aprendentes. Comunidades de criação de saber e de construção de cenários de ensino-aprendizagem de que a escola é a experiência cultural porventura mais complexa e mais persistente.

terceira

Re-centrar a educação no desenvolvimento humano e, não, no desenvolvimento econômico

No desdobramento do “dilema grego” o que nos tem acompanhado até aqui são dois modelos postos como dois paradigmas de propostas de educação. De uma maneira afortunada as idéias de base e as sugestões de prática política e também pedagógica foram recentemente colocadas por escrito e pretenderam ser dirigidas à “comunidade internacional” dos agentes da política e dos educadores. São documentos bem conhecidos e as críticas, sobretudo ao primeiro deles, também. Se os lembro aqui, como de resto andei fazendo em vários outros momentos, é porque, escritos e dados a conhecer entre meados e o final dos anos 90 – do século e do milênio passados, portanto – eles pretendem pensar os fundamentos de uma educação do futuro próximo. Nada menos do que isto.

O documento editado pelo Banco Mundial submete a educação ao desenvolvimento econômico e aposta neste vago modelo de práticas sociais dominadas pelo valor econômico dos atos sociais e dos gestos humanos. Aposta em um desenvolvimento planejado da economia, sobretudo nos países emergentes e nos do 3º Mundo, como uma alteração de cenários capaz de gerar riquezas, de melhorar a qualidade de vida, de desaguar em uma maior igualdade social e de, finalmente, obrigar as políticas públicas e à gestão do capital a uma melhor justiça distributiva¹. A educação desempenha neste processo um lugar de reconhecida relevância.

Em uma direção divergente, um relatório encomendado pela UNESCO a uma equipe internacional de especialistas, associa a educação ao desenvolvimento humano. Entre os “quatro pilares” de uma educação multicultural e pensada como uma vocação de direito e de dever da pessoa ao longo de toda a sua vida, a missão do ensinar seria o conduzir estudantes a quatro realizações do aprender: Primeira: aprender a fazer, onde a ênfase da prática produtiva é posta sobre a criação de situações e estruturas harmoniosas nos contextos do trabalho, mais do que sobre a competência competitiva entre categorias de atores de seu mundo. Segunda: aprender a aprender, como o desenvolvimento da capacidade de gerar os próprios processos pessoais de criação de saberes, bem distante da simples acumulação de conhecimentos, e mais ou menos na linha dos imaginários pedagógicos que estive sugerindo até aqui. Terceira: aprender a conviver e a gerar contextos ampliados de

1. Ver o documento: *priorities and strategies for education – a world bank sector review*, editado pelo Banco Mundial em 1995. Existe tradução em espanhol. Deve haver em português. No mesmo ano a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo realizou um seminário com o oportuno título: o Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil. Dele resultou o livro: *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, editado pela PUC-SP, Ação Educativa e Cortez Editora. A leitura de todos os artigos do livro é bastante recomendável.

solidariedade, justiça e paz a partir da expansão de círculos de relacionamentos através da vivência, desde a infância, de situações de um exercício ativo e fraterno da experiência democrática, algo que, tal como a vocação cidadã, também “se aprende na escola”. Quarto: aprender a ser². Podemos ir um pouco além.

De várias maneiras, seja como projeto de construção da “sociedade socialista”, seja como projeto de reprodução de ordens sociais capitalistas, em seus vários planos a educação – sobretudo a educação pública – tem sido desigualmente pensada e proposta como um instrumento essencial de geração social do desenvolvimento econômico. Sobram há vários anos e por toda a parte os dados estatísticos e descritivos a respeito das relações entre o exercício do poder, o valor de uma educação qualificada e os indicadores econômicos e, por desdobramento, também sociais, de comunidades ou de nações “desenvolvidas” ou “em processo de desenvolvimento”.

Anos após a reprodução de múltiplas experiências ocidentais ou orientais, sabemos que os indicadores e os critérios de avaliação desta pretensa relação universal entre a qualificação de pessoas capacitadas por uma boa educação dirigida ao desenvolvimento, os interesses e lógicas do mercado usual do “mundo dos negócios”, e uma justiça social traduzida como pelo menos a democratização do direito a uma melhor “qualidade de vida”, são verdadeiros apenas pela metade. E, quase sempre, na metade do interesse de seus beneficiários e defensores. Sobretudo nos endividados e cada vez mais dependentes “países emergentes”), o sistema de poder do “mundo dos negócios” não abre mão de reproduzir, inclusive através da própria educação, a desigualdade, a exclusão, e a expropriação entre pessoas, entre povos e entre nações. Vide a situação atual da Argentina, um dos países latino-americanos em algum tempo “de primeiro mundo”, e onde a educação pública sempre pretendeu ser “de qualidade”

Em tempos de “economias globalizadas” que conduzem em seu bojo conhecimentos igualmente globalizados” e subordinados a “padrões internacionais de pesquisa e de educação”, uma submissão da escola ao primado dos “negócios” propõe e consagra, sem máscaras, os princípios do “livre comércio” como sendo os de uma ética ajustada de competência-e-competitividade a ser ensinada após ser instituída culturalmente como modo e modelo de realização pessoal e coletiva da própria vida, desde o ensino fundamental.

Ora, voltando ao que tenho reiterado aqui, podemos pensar que a tarefa da educação não é qualificar atores sociais competentes e competitivos para um desenvolvimento econômico em qualquer de suas variantes políticas e/ou

2. O “Relatório Dellors” foi publicado em português pela Cortez Editora, em coedição com o MEC e a UNESCO. Tomou o nome de: *educação – um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*.

ideológicas. Ela não deve ser, o restringir a educação ao “capacitar com qualidade para o “mundo do trabalho”. Pois atrelar a educação a qualquer projeto de desenvolvimento econômico é submeter o primado essencial dos direitos da pessoa humana a uma instrumentalização de consequências robotizadoras desde a educação e através da educação. Isto é, fazer afinal com que a educação abandone de vez o “lado da vida” e se reduza a gerar e a reproduzir mercadoria humana para o “mundo dos negócios”.

Para espelhar com fidelidade a lógica desta relação redutora, e para trabalhar com um exemplo interior à própria educação, trago aqui um depoimento longo de José Luís Coraggio.

O BM (Banco Mundial) promoveu ou capitalizou pesquisas empíricas dos processos de ensino/aprendizagem, que indicam que é conveniente reestruturar o investimento educativo, dando menos peso à infraestrutura e mais aos insumos do próprio processo educativo (...). Essas pesquisas deram atenção especial ao micro-processo da aula, enfatizando, porém, mais o ensino (o professor e os insumos educativos) do que o aluno e o contexto da aprendizagem. As pesquisas orientavam-se para identificar os insumos que resultam mais eficientes como investimento para obter uma educação primária bem-sucedida. Concluiu-se que esses insumos são, entre outros: o currículo bem delineado que enfatize a leitura-e-escrita e a matemática, a utilização de mais livros e outros meios educativos, mais horas de aulas, capacitação no trabalho dos professores (evitando longos períodos de formação prévia) merenda escolar, etc.

Dá-se aqui um aparente paradoxo: o BM propõe formar o capital humano com uma tecnologia cujo centro não é o desenvolvimento qualitativo do capital humano (professores e alunos como pessoas com opções e motivações ampliadas) mas sim o aperfeiçoamento dos meios de educação (livros etc.)³

Se a vocação de uma pedagogia de formação da pessoa cidadã é o desenvolvimento humano, qualquer modelo de desenvolvimento econômico deve, aos seus olhos, partir dele e estar a ele também subordinado. E a pessoa educada na (mais do para) a vivência cidadã como o ator social crítico, criativo, ativo e participante que nos espera algumas páginas adiante, em nada deveria ser confundida com os sujeitos instruídos e formados para ações sociais de teor financeiro – mais até do que socialmente econômicos - e saídas da escola para destinadas a serem regidas pela competência não-reflexiva, pela concorrência não-solidária e pelo impulso a um sucesso individualizado. Um sucesso revestido de boas cores e condutas na cultura de massas que propagandeia uma tal educação, mas cujo horizonte de história próxima não é algo menos do que a própria barbárie.

Seu espelho invertido é o cidadão educando e nunca afinal “educado”. Sim, porque somente um processo robotizador de instrução-capacitação tem começo-meio-fim. Desde os primeiros “tempos da escola” este educando-

3. José Luís Coraggio, *desenvolvimento e educação*, págs. 62 e 63. Grifos do autor.

cidadão deveria ser a pessoa participante de contextos de vivências partilhadas do aprender-a-saber e do saber-a-aprender, cujo resultado, sempre instável e aperfeiçoável, é o sujeito progressivamente senhor de sua vida e de seu destino. O jovem ou o adulto aberto ao trabalho social de teor político do fazer-se estar-presente na construção do mundo de sua vida cotidiana. Uma pessoa voltada ao alargamento e à fecundidade de seus círculos pessoais de diálogos à volta do saber e do sentido e que por isto mesmo, à medida em que se educa, desenvolve ao mesmo tempo a autonomia e a reciprocidade. Dou por um instante a palavra a Jean Piaget em um velho texto.

Admitimos um pouco acima que os dois aspectos correlativos da personalidade eram a autonomia e a reciprocidade. Em oposição ao indivíduo que ainda não atingiu o estado de personalidade, e cujas características são as de ignorar qualquer regra e centrar sobre si mesmo as relações que o prendem ao seu ambiente físico e social, a pessoa é o indivíduo que situa o seu eu na verdadeira perspectiva em relação á dos outros, isto é, que o insere em um sistema de reciprocidades que implicam simultaneamente em uma disciplina autônoma e uma descentralização da atividade própria⁴.

Uma pessoa crescentemente co-criadora de seu mundo social através de seu próprio desenvolvimento humano,. Alguém, portanto, bem diferente do agente produtor na sociedade e servo passivo - mesmo quando um “executivo de sucesso” - do jogo do desenvolvimento econômico atrelado ao “mundo dos negócios”.

A educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. Proclamar que toda pessoa humana tem o direito à educação não é pois unicamente sugerir, tal como supõe a psicologia individualista tributária do senso comum, que todo o indivíduo, garantido por sua natureza psicobiológica ao atingir um nível de desenvolvimento já elevado, possui além disso o direito de receber da sociedade a iniciação às tradições culturais e morais; é, pelo contrário e muito mais aprofundadamente, afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fatos social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento⁵.

O que nos conduz ao diálogo, principio e fim da educação.

Quarta

4. Está na página 64 do livro artigo: *o direito à educação no mundo moderno*, escrito por encomenda da UNESCO e publicado pela primeira vez em 1948 na coleção *droits de l'homme*. Em português saiu como o segundo capítulo de: *para onde vai a educação?* da Editora José Olympio, com a sétima edição em 1980.

5. Jean Piaget. Op. cit. pg. 33.

Criar e consolidar uma educação dirigida ao diálogo; uma educação destinada ao aprender a conviver em círculos mais amplos e abertos de comunicação através do saber e do aprender.

Muito embora esta ideia possa parecer muito romântica, ela deveria ser tomada como um outro fundamento de uma educação cidadã. E ela é o desdobramento direto do que foi pensado até aqui. É importante descobrir alternativas para devolver o trabalho de ensinar-e-aprender ao primado de uma gratuidade devotada ao desenvolvimento humano, e interessada de fato na qualidade das verdadeiras interações entre as pessoas e, através da consciência de seus gestos, na própria democratização do que afinal mais importa na vida: o direito a ser feliz.

Ao me somar a tantos educadores e a tantos educadores que propõem a quebra do domínio da razão instrumental sobre o exercício do criar saberes e do construir situações de partilha do trabalho de aprender, quero estar atento a que isto não deságue em uma espécie de direito individualista a uma mera acumulação de conhecimentos. O aprender é inesgotável, mas o saber aprendido não se acumula. Não pode ser acumulado como a conta de um banco por não ser equivalente a um bem de finanças espirituais ou intelectuais que porventura possa ser estocado.

Pensar o aprender como um trabalho destinado a acumular mais conhecimentos e a saber utilizá-los mais individual e instrumentalmente, é uma visão que pensa a experiência humana em termos de “ganhos-e-perdas” materiais ou materializadas. Mercadorias do espírito que valem pelo que rendem como bem material. Objetos da consciência passíveis de contabilidade e sempre mensuráveis e disponíveis a serem dispostos em alguma escala de “ranking”. Esta visão estocástica é uma forma disfarçada de uma outra acumulação capitalista,. Este modo de pensar aporta - no sentido mais comercial da palavra do “aportar” - um valor de troca como outro qualquer ao campo da busca de conhecimentos através do estudo, do ensino e da aprendizagem. Um valor capaz de render juros a seu modo e, por isso mesmo, de acabar por resolver-se em uma outra forma de poder sobre os outros. Ele tende a subordinar o imaginário pedagógico às mesmas regras, à mesma gramática, aos mesmos valores e até mesmo aos mesmos símbolos de qualquer bem sucedida gestão utilitária de bens de troca econômica. Aliás, já se falou e se escreveu muito sobre o assunto. E basta observar como a cada dia mais a educação passa a ser “gestionada”, “investida”, “auferida”, “contabilizada”, inclusive pelo poder público, para se compreender como, sendo ou não “um bom negócio”, ela tende a ser pensada como uma empresa entre outras e como um jogo entre empresas fundados sobre a competição e a lógica do custo-benefício. Estudiosos e militantes de setores como o da saúde, o do bem-estar social, o da cultura – em termos de políticas de ações culturais – observam o mesmo em seus campos de trabalho e de pensamento.

Pois bem. Se a experiência do aprender saberes não deve ser reduzida à medida de sua utilidade ou de seu valor econômico; se ela também não se deve prestar a cifras de pontos no culto narcísico e de valor-objeto de/entre cultores da acumulação de saberes como se acumulam músculos; se ela sequer deve ser pensada como um bem espiritual intelectualmente acumulável que pela capitalização si mesmo valha qualquer esforço, então qual seria o destinatário dos resultados individuais e partilhados da educação? A sugestão de resposta já terá sido antecipada mais de uma vez linhas e páginas atrás. Ela está na ideia de que criar saberes serve a si mesma, porque o seu lugar de origem e também o seu lugar de destino é o encontro com o outro através do alargamento e a densidade do diálogo. Em alguns momentos antecedentes eu quis defender o suposto de que a educação não existe “para”, mas “em” si-mesma. Poderia agora defender a ideia de que em seus processos a cada momento e em seus produtos a cada instante, a educação se realiza entre. Seu ponto de partida é, infinitos quilômetros antes, igual ao seu lugar de chegada: o diálogo entre os seus praticantes. E o diálogo que os seus praticantes aprendem a exercer sempre de maneira mais autônoma e solidária entre os outros e entre buscas de saberes-valores e gestos cujas perguntas são, como o próprio desenvolvimento humano, inacabáveis.

Assim sendo, a educação deve ser a experiência humana múltipla e fecundantemente diferenciada do próprio diálogo: 1°. entre pessoas envolvidas em um mesmo trabalho face-a-face de se aprenderem e ensinarem através da empresa partilhada de viverem a criação de seus próprios saberes; 2°. entre pessoas situadas em momentos (séculos de distância) e em cenários (a Índia e o Brasil) diferentes, mas reencontradas na aventura do diálogo, através de um momento de qualquer tipo de interação em busca – mesmo que aparentemente unilateral – de respostas a perguntas e de perguntas a respostas; 3°. entre pessoas, grupos de pessoas (as comunidades aprendentes de que falo aqui e ali) e os símbolos e também os significados construídos como experiências, tão múltiplas e tão diversas, ao longo do trabalho interativo de busca do que no fim das contas importa compartilhar: o sentido, o saber, a beleza, o valor do gesto ético, o mistério da vida e, afinal, as razões do envolvimento no trabalho político de torna-la, vida, algo mais igualitariamente justo, livre, fraterno e feliz.

Algumas vezes uma interação ativa na escola é traduzida como uma metodologia fundada no diálogo, como se ele pudesse ser uma estratégia de ensino, um meio de se facultar um “clima propício” para a aprendizagem. O alargamento e o aprofundamento pessoal e interativo do diálogo é a razão de ser essencial de toda a educação. Eis porque talvez nem seja um exagero indevido sugerir que, no fim das contas, o destinatário dos bens da educação não é o indivíduo, em seus exclusivos e solitários “direitos de pessoa”. Esses bens deveria estar sempre num destinatário plural, a começar pelo sujeito-aprendente progressivamente aberto a sair de si- mesmo em busca do outro

através de quem se faz e de quem se realiza. Seriam pares, pequenos grupos, redes interativas, teias de pessoas envolvidas na mesma vivência amorosa de criar, saber, pensar e aprender juntas. Para juntas agirem como quem sabe que só se é de verdade livre, quando se cria a cada dia o mundo das relações sociais em que se vive o dia a dia. E a própria história não deveria ser mais do que a resultante daquilo que se vive e faz em cada um destes momentos.

Pois cada vez que se deposita toda a sabedoria da criação humana em um único grupo humano, seja este o dos militares, dos filósofos, dos técnicos, dos proletários, ou qualquer outro, gera-se uma tirania, porque se nega os saberes e valores dos outros. E hoje vivemos o imenso perigo de estarmos a ponto de “fazer isto”, entregando a sabedoria dos povos e a nossa aos empresários ávidos de lucro.

Uma conspiração democrática é a única possibilidade de evitar tal alienação se somos capazes de vivê-la, reconhecendo que de fato o mundo que vivemos nós o constituímos todos, num conviver desde o qual nós mesmos somos o âmbito natural e social que nos sustenta. Se conseguimos fazer isto, as diferentes posturas existenciais, os diferentes afazeres, as diferentes ideologias passam a ser modos diferentes de olhar que permitem reconhecer diferentes tipos de erros na realização do projeto comum, num âmbito aberto de conversações que permite reconhecer esses erros. Mas, para que isso aconteça, precisamos querer que aconteça⁶

Quinta

Estender a educação como um projeto “por toda a vida”. Pensar em uma educação que, de ciclo a ciclo do desenvolvimento humano, o acompanhe ao longo de toda a existência segundo a escolha de cada pessoa-que-aprende.

Durante muito tempo estivemos presos à idéia de que há um breve tempo de vida dedicado ao estudo, para que quase todo o “resto” útil dela seja devotado ao trabalho produtivo. E se isto parecia ser verdadeiro para a pequena fração das mulheres (em muito menos proporção, até muito pouco tempo atrás) e dos homens que puderam chegar até o nível dos “estudos superiores”, parecia valer mais ainda para a imensa maioria das crianças e dos jovens cujo destino social foi o de nenhuma escolaridade, ou alguma coisa entre três e cinco anos nos bancos de um “grupo escolar”.

Nada mais falso, nada mais inventado. As relações entre educação-e-trabalho precisam ser invertidas. É o trabalho produtivo quem deveria ocupar uma fração de nossas vidas. E é o ofício da busca do saber quem deveria nos acompanhar ao longo de toda a vida. Não somos seres programados por uma

6. Idéias de Humberto Maturana, na página 79 de *emoções e linguagem na educação e na política*, publicado pela Editora da UFMG. O grifo da palavra “todos” é de Maturana. Mas eu também grifaria.

perversa genética iludida, destinados a “aprender para o trabalho” ou “para a vida”, durante um breve lapso de tempo anterior à “maturidade”. Sendo a “maturidade” entendida como o tempo depois de quando se aprendeu “o bastante para saber trabalhar e saber viver” e já não se precisa mais nem de escola e nem de estudos.

Ao contrário, podemos e devemos estar sempre em busca do autoconhecimento. Em busca da experiência da intercomunicação à volta da experiência sem-fim da descoberta do conhecimento e da aprendizagem. Somos seres sempre mutáveis, sempre aperfeiçoáveis, inclusive quando idosos, inclusive quando “já aposentados”. Somos passíveis de sermos sempre melhores do que fomos, mais esclarecidos, mais libertados de nós mesmos e do que não é verdadeiro e criativo em nossas culturas. E elas são tão imperfeitas quanto nós, tão interativamente aperfeiçoáveis quanto nós mesmos.

A antiga proposta vinda dos anos setenta, em nome de uma “educação permanente” retorna alargada no documento da UNESCO já mencionado linhas acima. De fato, o *Educação – um tesouro a descobrir* reserva várias passagens à defesa de uma “educação por toda a vida”. E é com base nesta ideia que tudo o mais é proposto. Contra este re-encantando valor humano conspiram os projetos utilitários da razão instrumental, quando ela é dirigida à educação. Como ali a vocação da sociedade e a da pessoa são traduzidas como o interesse do mercado do “mundo dos negócios”, é no ritmo de sua pressa que devem desaguar os tempos e os momentos da formação através dos estudos escolares. Aumentam-se por dever de ofício os “dias letivos do ano”, mas sempre que possível uma dupla redução é operada.

Primeiro: os tempos seriados da vida dedicada aos estudos são encurtados sempre que isto pareça representar uma vantagem adicional para a pessoa que estuda. Que se faça em três o que se fazia em cinco anos; que se acabe em um semestre o que antes parecia precisar de um ano inteiro. Em nome de uma racionalidade cujo destinatário é o desenvolvimento econômico subordinado aos valores e às exigências do mercado onde se enfrentam o capital e o trabalho, toda uma educação “enxugada” e “objetiva” apressa os passos de quem, a ser ver, vale pelo que aprendeu para devolver o mais cedo possível aquilo que sabe-porque-aprendeu, sob a forma mecânica de um trabalho subordinado, mesmo quando aparentemente vivido em uma “posição de sucesso”.

Segundo: os processos vividos e os conteúdos ensinados na educação escolar são igualmente “enxugados”, para que tudo o que se aprenda responda a necessidades situadas cada vez mais fora dos desejos mais profundos, da vocação mais humana e do alcance infinito do saber-e-aprender da pessoa que somos quando aprendemos e quando ensinamos. Um “português operativo” ao lado de um “inglês funcional” bastam para resolver na escola o que poderia ser um mergulho sempre mais e mais maravilhado na magia do mundo da linguagem. De uma linguagem que aprendemos não para ler as instruções do

maquinário de uma fábrica ou de um equipamento de informática. E nem ainda para dominarmos a retórica vazia dos embates aprendidos em algum curso importado de MBA. Isto é nada diante de quem somos e de quem estamos destinados a ser. Pois aprendemos “línguas” e “gramáticas” ao lado de “literaturas”, para aprofundarmos o conhecimento necessário ao desvelamento inacabável da comunicação através da arte, da ciência, da filosofia ou da espiritualidade. Ou para tornar mais férteis e desejantes os diálogos do correr da vida, em qualquer comunicação com qualquer outra pessoa, mesmo nos momentos simples do “jogar conversa fora”. Aprendemos matemática e gramática, música e geografia para densificarmos linguagens de decifração de mistérios do Mundo, da Vida e de Nós mesmos. Mergulhamos no aprendizado de uma ou de múltiplas linguagens, para descobrimos sem limites como e o quê nos dissermos uns aos outros

Quando a educação da sala-de-aula de meninos e meninas re-aprenderá que a mais importante função da “análise léxica” na escola não é apenas a o ensinar a “falar e escrever corretamente”. Mas é levarmos, por este caminho, a nos abriremos desde a infância à totalidades de criação e de maravilha de nossa própria cultura, e a de outros povos, realizadas como uma fala entre pessoas, ou como uma escrita dirigida a pessoas.

Que outro motivo para a gramática que eu aprendo, senão o habilitar-me a uma capacidade inesgotável de saber ler e viver a poesia de um Carlos Drummond de Andrade ou de um João Guimarães Rosa ao longo de toda minha vida? Senão ajudar-me a ser também eu um poeta? Porque ensinar regras mecânicas de uma matemática que repete com fragilidade as mesmas contas que uma máquina de calcular comprada a “um e noventa e nove” faz com mais inteligência? Porque não pensar que a razão de ser da matemática é ensinar pessoas a pensarem com mais lucidez, com mais sabedoria e como mais criatividade? Afinal, eu não aprendo álgebra para ser um contador, mas um filósofo, mesmo que profissionalmente eu venha a ser um contador. E nem aprendo geometria para devolver num exame o “teorema de Pitágoras” e, depois, esquece-lo, mas para compreender, quando leio, quando dialogo com os outros, quando numa noite estrelada contemplo os céus, a arquitetura do universo de que, em meu pequeno e provisório mundo social, sou parte e partilho um mesmo milagre situado muito além das promessas com que o sociedade reduzida ao mercado torna instrumentais todos os saberes, na mesma medida em que torna instrumentos todas as pessoas que captura.

Quando esquece os seus disfarces a educação utilitária pergunta: “o que é que precisa aprender uma aluna de quarta série para passar-de-ano e ser promovida (como no exército, como na fábrica, como no emprego) para a quinta série?” Não é porventura esta a pergunta essencial? Não é em nome da lógica de uma educação de resultados e de questões didáticas pensadas como “linha de montagem”, que currículos escolares são “programados” para produzir “aprovados” ou “promovidos” e para reproduzir “reprovados” ou

“retidos”? A educação seriada da pressa do mercado segue exatamente essa lógica produtiva subordinando processos do aprender aos resultados do aprendizado, sobretudo quando, de maneira consciente ou não, pessoas que estudam-e-aprendem são pensadas, série a série, como produtos da escola.

Uma educação cidadã deve partir de um outro reconhecimento. O de que um direito-dever essencial em cada uma e em cada um de nós é o de viver sem limites utilitários a procura do saber e a experiência de aprender. Cidadão é aquele que sempre pode estar se transformando enquanto participa do trabalho de construir com outros os saberes das culturas de seu mundo social. Uma educação de vocação cidadã não deve ser menos do que um projeto de passos programáveis, mas de resultados nunca previsíveis, de acompanhamento de pessoas aprendentes. Um projeto de trocas de saber e de sentido em que a própria educação é, como a vida, um processo cujas razões de ser estão no interior das pessoas e nas interações autônomas entre elas. Ali, e, não, na exterioridade de projetos sociais e, pior ainda, econômicos.

Na direção oposta da apressada e seriada educação funcional de resultados e de instrução programada - não raro, sob excelentes disfarces - cujo sujeito se desloca de pessoas do “mundo da vida” para setores do “mundo dos negócios”, um projeto de educação cidadã pode começar deslocando aos poucos a lógica pedagógica da formação seriada, em direção a uma educação por ciclos de vida. Lembram-se da pergunta: “o que é que precisa aprender uma menina de quarta série para passar-de-ano e ser promovida para a quinta série?” Porque não dizê-la desta maneira: “o que é que precisa aprender e saber uma menina de nove anos para viver da maneira mais completa e profunda possível a experiência única e irrepitível de ... ter nove anos”?

Pois, porque centrar em algo exterior e programado de maneira arbitrária e artificial algo que poderia ter o seu eixo, a sua lógica e o seu ritmo no acontecimento da própria vida humana? Porque “seriar” conjuntos superpostos de conhecimentos desintegrados e desarranjados, quase sempre, ao longo “matérias”, “disciplinas” e “grades curriculares”, quando eu posso transformar a própria múltipla e tão complexa experiência da vida humana em temas e questões de tudo aquilo que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos deveriam estar sempre aprendendo. Aprendendo segundo e através do lento suceder dos ritmos e das questões da vida cotidiana em cada ciclo de suas vidas e ao longo de toda a vida?

E nem seria um absurdo pensarmos que a vocação mais verdadeira da pedagogia não é criar e aperfeiçoar meios de tornar mais eficiente um ensino destinado a apressar os ritmos do aprendizado. Ao contrário, a pedagogia poderia ser um bom instrumento a mais na tarefa de retardar a própria pressa do desenvolvimento humano. Com um bom barco a motor podemos navegar mais depressa ao longo de um rio. Mas não podemos fazer o rio correr mais depressa. Assim também as crianças não precisam aprender “a ler, escrever e

contar” mais cedo e mais depressa, com maior “objetividade” e como “menos gastos”. Ao contrário, antes de virem a ser alfabetizadas, isto é, antes de virem a aprender a decodificar os símbolos culturais de uma língua, quanto bem elas ganhariam se pudessem viver um longo e sábio período de tempo aprendendo a decifrar os sinais e os signos de uma Natureza e de uma Vida anteriores á própria cultura?

Podemos ir mais longe. Até muito pouco tempo atrás acreditava-se que, quando forem jovens “saídos da escola”, as crianças que agora estudam encontrariam um mundo a viver mais ou menos igual ao de seus pais e de seus professores. As idéias, as imagens e as ciências mudavam muito devagar e era, então, possível prever à distância em que mundo se viveria “quinze anos depois”. Assim, não era difícil imaginar que tipos de pessoas deveriam viver “naquele então ... tão parecido com agora”. Assim, não era também muito complicado estabelecer de antemão que tipo de formação lógica, instrumental, ética e estética deveriam receber as pessoas a serem educadas na escola.

Agora não. Habitamos mundos diferentes a cada ciclo cada vez menor da passagem do tempo social. Tudo muda e se torna muito depressa mais complexo, mais dinâmico e mais diferenciado. Isso acontece conosco mesmos, educadores. Mal formamos em sete anos uma biblioteca sobre o construtivismo, e ao cabo de anos e anos de esforço mal começamos a compreender a fundo o que ele propõem em um ou alguns de seus olhares, e de repente em um “congresso de educação” começamos a descobrir que “há idéias novas no ar”. E vem alguém e nos diz, sem meias palavras, que o que acabamos de aprender “já está superado”. Não é bem assim, afortunadamente, Mas é quase.

E se isto é verdadeiro, então em nome de que direitos e de que objetividade pedagógica podemos pré-estabelecer e reduzir toda uma aventura de ensino-aprendizagem a uma sequência curricular antecipada como um “programa de formação”? Sabemos bem como será o mundo das crianças e dos jovens com quem “trabalhamos” agora na escola? Em nome de que frágeis testes de psicopedagogia podemos definir a estrutura misteriosa de suas mentes, de seus sentimentos, de seu ser? E como podemos antecipar os conteúdos e a lógica processual de sua formação? Não seria mais sábio estabelecer sistemas de um sensível acompanhamento do que como se é e como se muda à nossa volta, dentro e fora da escola? Dentro e fora da mente de quem aprende? Não seria mais humano criarmos meios mais integrados, mais interativos e mais indeterminados de uma pedagogia que se educa a si mesma e que aos poucos aprende a ser sensível no saber acompanhar mudanças nas pessoas e as transformações das culturas e nas sociedades?

Sexta

Uma educação de vocação cidadã é uma educação política. É uma educação destinada a formar pessoas capazes de viverem a busca da

realização plena de seus direitos humanos no mesmo processo de consciência crítica e de prática reflexiva com que se sentem convocadas ao dever cidadão de participarem de maneira ativa da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas.

Cidadão é quem aprende fazendo-se a si-mesmo, para fazer-se um criador do mundo social em que vive. De maneira alguma eu pretendo sugerir que o lugar social onde todos os rios dos incontáveis diálogos interativos entre pessoas educadas-educandas deságua é o oceano da política. Mas eles devem passar por lá, mesmo que a sua viagem convirja a um horizonte ainda mais distante. Também não desejo defender a ideia de que o destino da educação é o serviço da pessoa à política. Mas não consigo imaginar um educando-cidadão distanciado do desejo de se ver coautor do direito-dever da construção de seu próprio mundo social. E isto é: político. De uma ideia de política compreendida como o cuidado responsável e ativo da polis: nossa casa comum, nossa cidade, nosso estado ou província, a nossa nação, bem como o poder que nela existe. Um poder de estado e fora do estado que não pertence nem a políticos profissionais e nem a mandatários de plantão, mas que deve ser, local e universalmente nosso, s pessoas criadoras, na sociedade civil, do “lado da vida” do mundo em que vivemos.

Desde as primeiras linhas destes escritos eu tenho procurado contrapor uma educação não-cidadã, capacitadora de agentes competentes-competitivos destinados a serem produtores de bens e serviços no mercado do “mundo dos negócios”, a uma educação de vocação formadora de sujeitos críticos-cooperativos, destinados a virem a ser criadores da gestão social dos significados e dos poderes dos seus múltiplos contextos sociais de vida cotidiana.

Em um primeiro passo procurei encontrar na criação solidária de saberes e, não, na acumulação mecânica de conhecimentos, o eixo de sentido da própria aprendizagem. Depois, procurei encontrar a razão de ser da educação da pessoa na sua perene incompletude e na sua inacabável vocação de aprender a saber e saber para reaprender, transformando-se continuamente ao longo de todos os ciclos de sua vida. Em seguida defendi enfaticamente que, dado todo o antecedente, o fundamento da educação e o seu destino convergem, no final das contas, para ela mesma: a educação. Isto é, para a múltipla e permanente partilha de todas e de todos nós em comunidades aprendentes voltadas à construção de saberes e ao aprendizado solidário em múltiplas situações pedagógicas. Tudo isto deságua na experiência do diálogo, de que toda a pedagogia é um meio, um caminho e uma polissemia de métodos.

Com isto pretendi inverter uma relação de subordinação comum entre nós. Não é o trabalho pedagógico quem se serve do diálogo como uma estratégia didática destinada a facilitar a aprendizagem. Ao contrário, toda a

pedagogia e toda a didática servem a criar pessoas dialógicas através da convivência em processos ativos de partilha do saber e através do progressivo ensino de conteúdos do saber. Conteúdos sempre relativos, sempre mutáveis, sempre assessoriais e sempre a serviço do desenvolvimento autônomo da capacidade pessoal de criação dos próprios repertórios de conhecimentos a serviço dos processos do saber. Pois o que importa não é aprender a “saber coisas”, mas saber aprender processos de criar saberes. E isto é o diálogo.

Agora a experiência interativa do diálogo deságua no trabalho político da gestação e da gestão de cenários da vivência solidária e livre de intercomunicações entre pessoas tornadas socialmente iguais em suas diferenças, a partir da responsabilidade no dever ético e político de construção ativa da experiência de criação democrática dos mundos sociais de suas vidas cotidianas. eis o que realiza a pessoa de vocação cidadã. Eis para o quê uma educação de igual vocação deve formá-la, sem cessar.

Ora, um dos princípios ocultos na educação utilitária é a separação entre domínios de competência, e entre planos sociais de exercício da competição e da concorrência. Assim, embora desde este ponto de vista a educação sirva ao trabalho, os dois planos estão separados no tempo e no espaço. O tempo do aprender competências desemboca na utilidade do trabalho, e os espaços onde se vive uma coisa e a outra são também separados. Isto a não ser quando o “mundo dos negócios” se apropria da educação como um “outro negócio”, como vimos muitas páginas antes. Pois assim também o plano da educação, o do trabalho e o da prática política aparecem separados. São áreas distintas de competência profissional. E o produtor-educado deve, no mercado onde o seu saber transformado em “mão de obra qualificada” é ofertado, comprado e vendido, limitar-se a ser um produtor eficiente e um consumidor produtivo. Deve participar de maneira esporádica e apenas “cumprindo o seu dever” do processo político. Atos esparsos de uma cidadania formal com que ele, não obstante, se sente um cumpridor dos seus deveres de cidadão na medida em que ajuda a consagrar e manter a democracia formal em que vive.

Seu oposto é o educando-cidadão em que o reconhecimento do dever da participação corresponsável no trabalho político critica sem cessar a sua sociedade e cria os fundamentos de passagem de uma democracia formal a uma democracia plena. Qual a diferença entre uma e a outra? Na democracia neoliberal do “mundo dos negócios” você se reconhece vivendo um “estado de direito” sempre que as mesmas leis, justas e equitativas, são por igual aplicadas a todas as categorias de pessoas, a todos os tipos de diferentes sujeitos sociais. Há ali, igualdade, ou ao menos uma formal liberdade mínima, e há um relativo compromisso político de salvaguarda dos direitos humanos. Há um envolvimento ordeiro e formal das pessoas no cumprimento adequadamente restrito de seus “deveres de cidadania”, como, por exemplo, eleger mandatários do poder a cada dois ou a cada quatro anos.

Em uma outra direção, no horizonte de uma democracia orgânica você, uma pessoa cidadã, se reconhece como um sujeito de direitos porque, em primeiro lugar, você é um crítico e criativo agente de deveres. Ética e politicamente você se reconhece como coparticipante de um estado de direitos, em que cabe a toda e a todos nós a responsabilidade pela criação de nossas próprias leis, de nossas gramáticas de vida, de nossos mundos sociais. E você, então, se reconhece no dever cidadão de se submeter à leis sociais de seu mundo do dia-a-dia porque, antes, você viveu o pleno direito de criticar as que haviam e de criar as suas próprias leis. Isto é, os princípios de vida e as cartas concretas do exercício diário da cidadania⁷.

Conhecemos bem duas citações de Jean Piaget. Sabemos que elas fazem parte de um artigo onde, passo a passo, ele analisa a questão dos direitos à educação discorrendo sobre cada item do “artigo 26” da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Como um exercício de memória, transcrevo os itens convergentes com as idéias sugeridas aqui. Não custa recordar.

4. A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais.

5. A educação deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades da Nações Unidas em prol da manutenção da paz⁸.

Ora, anos antes das relações cidadania-educação se tornarem assunto corrente entre nós, Piaget vem afirmar que uma “educação moral” deve ser parte essencial do ensino escolar. E não somente no sentido de adaptar pessoas à sua sociedade, tal como ela é e se impõe a nós. Mas no sentido de torna-las capazes de se sentirem autônoma e reciprocamente responsáveis

7. A idéia de *cidadania ativa*, co-irmã da idéia de uma democracia participativa é de uso corrente entre todas as pessoas afiliadas a uma orientação crítica diante dos rumos da sociedade globalizada segundo padrões neoliberais nos dias de hoje. Um dos lugares onde encontrei estas idéias melhor desenvolvidas é no livro *A cidadania ativa – referendo, plebiscito e iniciativa popular*, da cientista política Maria Victória de Mesquita Benevides, professora da Faculdade de Educação da USP. Criticamente realista, como sempre, Maria Victória trabalha com o conceito de *democracia semi-direta*, já que a *democracia direta* é uma utópica (mas nem por isso irrealizável) construção no horizonte. Na linha do que estou propondo aqui ela diz isto entre as páginas 18 e 19: *Em primeiro lugar, cuida-se de reforçar o princípio da democracia como processo e criação. “Criação de espaços novos e múltiplos, e não mera ocupação de espaços existentes anteriores à prática dos sujeitos políticos”. Isso significa, também, que se reconhece –a apesar da longa e pesada tradição brasileira – a força instituinte dos sujeitos políticos e a capacidade criadora do Direito, que pode, perfeitamente, romper com aquela imagem “congelada” para “inventar” novos mecanismos de participação popular ... Se o Direito pode ser criação, se a democracia é criação – a polêmica desloca-se para outros problemas, entre eles, certamente, o do preconceito contra a soberania popular.* A passagem entre aspas é de Hannah Arendt e os grifos são de Maria Victória.

8. Está na página 27 de *Para onde vai a educação?*

pelas ações sociais de construção da própria sociedade. E isto não tanto a partir do que “aprendem na escola”, como um assunto de leituras e de provas. Piaget lembra nas páginas finais de seu texto que entre um aprendizado conteudístico de uma educação moral através da aquisição de conhecimentos lidos e estudados, e a possibilidade de os educandos viverem na escola situações cotidianas de experiência ativa e partilhada de construção e de gestão dos cenários do trabalho de aprender e de co-criar a própria instituição onde isto acontece, ele fica com a segunda alternativa⁹.

sétima

Tornar a educação uma experiência de vocação multicultural crescente. Um projeto de educação cidadã deve convergir a formar pessoas motivadas a participarem de ações viáveis de enfrentamento da desigualdade social e de suas consequências. Ao mesmo tempo, ela deve voltar-se a um ideário ainda mais aberto do que o de um simples respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas ou de quaisquer outras escolhas autênticas, pessoais ou comunitárias, de vida e de destino. Ela deve considerar uma tarefa sua o formar pessoas intelectual e afetivamente abertas ao pleno acolhimento do direito à diferença como um fundamento do diálogo e da comunicação entre as pessoas e os povos.

Em algum lugar de um poema Fernando Pessoa diz assim: tudo o que existe é diferente de mim, e por isso tudo existe. Eis um belo pórtico à porta de entrada de uma compreensão dos direitos à diferença na educação, como educação e através da formação de pessoas multiculturais pela educação. Oposta ao individualismo inerente à formação do produtor competitivo-competente, ela é um caminho na formação de individualidades em diálogo. Pois só nos entendemos porque somos diferentes e só podemos estabelecer buscas fecundas de saber e de sentido porque partimos de pontos diversos e chegamos a lugares diferentes, depois de trilharmos juntos uma mesma estrada de estudos, de pesquisas e de aprendizagens.

Até não muito tempo atrás, considerava-se, entre missionários e educadores, que a missão do cidadão branco, ocidental, cristão, letrado e “normal”, era tornar os outros, os diferentes, uma imagem de espelho da norma das culturas civilizadas através dos recursos da catequeses e das pedagogias civilizatórias. Num mundo dividido entre os “brancos civilizados” e os “outros” - os “índios”, os “negros”, os “selvagens”, os “bárbaros”, os “primitivos”, os “caipiras”, os “mestiços”, os “atrasados” - porque não

9. Acompanhar o desenvolvimento destas idéias em Piaget entre as páginas 51 e 80, na obra citada aqui. Nas últimas páginas Piaget estende a idéia de uma formação de responsabilidade cidadã até dimensões internacionais.

doutriná-los e educá-los para que eles venham a ser, também, como “nós”, os seus educadores?

Esta ampla visão ocidental e, originalmente, europeia, correspondia a uma compressão evolucionista que trazia da biologia para as ciências sociais a ideia de que das plantas às pessoas e aos povos, tudo o que existia estava dentro de uma escala móvel de transformações ascendentes. Em termos de culturas, os povos da Terra distribuía-se ente os civilizados, os bárbaros e os selvagens. Os primeiros teriam atravessado] com sucesso as duas “etapas” anteriores e caberia a eles apressar os passos do que estivessem ainda “em etapas inferiores da evolução cultural”. Religiões, ciências, línguas e modos de vida deviam estar “evoluindo” por toda a parte em uma mesma direção. Pois não era assim que acontecia também com as crianças, da tenra menininha à mulher adulta, completa, educada e próxima de um estado bio-psíquico de sua própria realização como “pessoa humana”?

Pois tal como aconteceu com as culturas dos gregos do passado e dos indígenas Tapirapé brasileiros de agora, e assim como a cada momento também acontece com os corpos, as mentes, as motivações e os afetos de nossos estudantes, acreditava-se que tudo e todos evoluímos em uma mesma direção. Com ritmos diferentes, seguimos todos a mesma trajetória e passamos pelas mesmas etapas, fases, “momentos de transformação” de uma mesma escala ora aplicada aos diferentes povos do planeta, ora aplicada à diferença entre as pessoas.

Tendemos a compreender tudo isto de uma outra maneira hoje em dia. Novos conhecimentos das ciências da natureza, da pessoa e da cultura, novos olhares sobre o mundo e nós, novas sensibilidades e a ousadia amorosa de novas interações entre nós e a natureza e entre nós e os nossos símbolos e significados, sugerem uma visão inversa, e, por consequência, a uma outra relação entre a formação de pessoas e de povos através da educação. O direito à diferença não é o exercício da tolerância de quem, ao se sentir de algum modo superior, aceita que o outro ainda não tenha alcançado ser como ele é. E por isso o respeita à distância; e por isso o educa.

Qual a responsabilidade de uma educação de vocação cidadã aí? Muitas linhas acima falei sobre a dúvida que temos hoje em dia, a respeito de se podemos ter o direito, como educadores adultos, de anteciparmos uma imagem e uma idéias do adulto no jovem e do jovem na criança a quem nos toca educar, de modo a conduzi-la a aprender para vir-a-ser tal como, honesta e antecipadamente, acreditamos que ela deve ser e viver. Foi com base nesta interrogação que sugeri pensarmos uma educação mais aberta e mais sensível à escuta do outro a quem damos de modo geral o nome de “aluno”. Uma escuta sensível de um ser chamado a, por algum tempo de sua vida, viver a experiência inacabável de criar saberes e aprender a saber conosco, entre nós e através, também, de nosso trabalho docente. O educando que comparte conosco a própria recriação da escola em que fazemos interagir o todo das

peças que somos e que envolvemos em uma comunidade aprendente, não é uma imagem imperfeita de um outro ser qualquer - um adulto educado, por exemplo - que não seja ele-mesmo, aqui e agora, como uma pessoa plena a cada instante. Como um ator cultural em toda a sua inteireza, a cada momento irrepetível de sua experiência de “ser assim”, agora e a cada passo de seu ciclo de vida.

Um ciclo cujas regularidades biopsíquicas podem ser padronizadas em cada cultura humana. Mas um ciclo de vida de um ser pessoal cuja verdadeira “realidade” somente pode ser vivida e compreendida de dentro para fora. Isto é, no e desde o interior da vivência e da expressão desta vivência em cada pessoa e através de cada pessoa, tal como ela é, tal como ela vive cada tempo de si entre os outros Tal como ela sente e se-sente-sentindo e tal como ela comunica isto aos outros de seu mundo, em seus diálogos com os seus outros.

Então, uma primeira vocação multicultural de uma educação cidadã aponta para este direito dado à escolha de si-mesmo entre os outros. E a própria idéia da formação da pessoa cidadã bem poderia ser tomada desde este ponto de partida. Trago o exemplo de algumas vivências minhas em um passado não muito distante.

Durante algum tempo, entre nós, militantes de esquerda, protagonistas da revolução social a acontecer no Brasil dos anos 60 e a estender-se por toda a América Latina, e que nos identificávamos como educadores populares, a missão de uma educação fracamente política e libertadora (esta última palavra tinha então, desde Paulo Freire, um forte apelo) era a de fazer os educandos – de jovens a adultos – atravessarem o mais depressa possível os seus “estágios de consciência”, de modo a um dia virem a pensar com a nossa mesma clareza política, ao se tornarem conscientes críticos de si e de seu mundo.

Vivíamos isto da forma mais honesta e mais dedicada possível. Este era então, para muitas e muitos de nós, um trabalho voluntário e militante. E não poucos os que sofreram muito – entre exílios ou torturas – ou deram as suas vidas por estas razões. Ora, uma leitura atenta da sequência completa dos escritos de Paulo Freire – que neste setembro de primavera estaria completando os seus 80 anos entre nós – haverá de revelar como esta compreensão uniforme, mecânica e escalar dos efeitos da educação sobre a consciência das pessoas evoluiu, ela própria¹⁰.

Compreendemos hoje que vivemos em uma sociedade nacional e em um mundo perversamente “globalizado”, onde as desigualdades e as injustiças se reproduzem e, em alguns casos, se consagram e reduplicam. Sabemos que as

10. Posso dar o meu próprio exemplo também. A leitura comparada de meus escritos dos anos 60, 70 e começos dos 80, como *Educação popular e conscientização*, como *Lutar com a palavra*, ou como *Pensar a prática* e a dos escritos, também sobre a educação popular, a partir dos anos 90, revelaria uma revisão das minhas próprias idéias. |Uma revisão que não terminou. Que nunca para, e que continua a modificar a minha maneira de sentir, de pensar e de escrever, principalmente através do contínuo diálogo com educadoras daqui e de outros lugares da América Latina.

transformações sociais locais, nacionais e planetárias continuam a ser necessárias e muito urgentes. Sabemos que nenhuma instância política exterior a nós mesmos deverá ser a realizadora deste acontecimento político de responsabilidade da sociedade civil: de todas e de todos nós, portanto. Sabemos que um passo importante é o fortalecimento do “terceiro setor” da vida social, ao lado de um entrelaçamento fértil e criticamente criativo de redes e de teias de poder e de sentido e ação social. Redes e teias múltiplas aproximando e fazendo convergirem os inúmeros movimentos populares e outros movimentos sociais, bem como as organizações não-governamentais abertas à conquista da cidadania e empenhadas na criação ampliada de cenários e situações de uma democracia ativa entre nós.

Sabemos que também é responsabilidade nossa a conquista do próprio poder do Estado, no sentido de fazê-lo converter-se ao exercício público de um “estado de direitos” cujos sujeitos sejamos nós, o povo, as pessoas, as comunidades humanas situadas no lado do “mundo da vida” e, não, as empresas, os empresários e os grandes monopólios do “mundo dos negócios”.

Mas aprendemos também que tudo isto não será daqui em diante a tarefa de um partido único ou mesmo de uma “frente única”. Não será o fruto das ações políticas únicas emanadas de uma ideologia única, ou mesmo de um ideário de direitos humanos de origem e de leitura exclusiva do Mundo e da Vida. Será, como tudo deveria ser, dentro e fora do campo cultural da educação, o processo e o frágil e sempre transformável múltiplo produto de interações e diálogos entre todas as pessoas com motivos verdadeiros para se sentirem convocadas a não apenas participarem dos atos sociais de valor político de transformação de seus mundos, mas também e essencialmente a partilharem de maneira ativa da construção solidária das idéias, das ideologias, dos valores e das novas gramáticas dos gestos humanos de transformação.

Esta é uma proposta pedagógica que se desenha como a face oposta do projeto neoliberal da formação de pessoas através da escola. Ela pretende opor à uniformidade falsamente aberta às diferenças de uma mídia utilitária, onde da arte à vida, tudo é ou pode se transformar em mercadoria, em ser-de-negócio, uma educação capaz de formar cidadãos senhores conscientes de suas próprias escolhas. Inclusive as escolhas contrárias ao meu próprio projeto de educação e de sentido dado por mim à sociedade e à cultura. Pois esta é uma proposta de docência em que eu me reconheço um educador coerente quando vejo saírem de minha sala de aulas jovens que sentem e pensam como eu, diferente de mim e, até mesmo, contra as minhas idéias e os meus projetos.

Uma educação de vocação cidadã tem aqui um ainda longo caminho a percorrer. Mal estamos aprendendo a nos abrir à superfície das outras culturas e de outros modos de ser. De outras histórias e de sentidos culturais dados às histórias, também. Pensamos agora um modelo de educação não-excludente também em termos de culturas e de escolhas pessoais. Mas nos falta muito.

Pensamos uma educação em que, por exemplo, a escolha homossexual de meninas e de meninos seja reconhecida e tolerada. Mas quando viremos a dar o passo seguinte? O salto pedagógico em que a escolha e o modo de ser homossexual seja incorporado, nas pessoas, nos temas, nas questões, como uma outra escolha. Como uma opção legítima por uma vivência de corpo e de espírito que não é menos do que a minha, a hetero, mas é, apenas, uma outra entre tantas. Uma outra entre todas.

Aprendemos muito quando a face feminina da cultura entrou nas escolas e, primeiro ouviu, quando o mestre falava e a aluna, silenciosa, ouvia e anotava. E, depois, começou a falar e a se fazer ouvir e entender. Pouco se em dito sobre este tema. Mas tão importante quanto a conquista das mulheres ao direito de estudar na escola, foi e tem sido o ganho, para todas e todos nós, do aprendermos a ouvir e a pensar através do modo feminino de viver, de sentir e de construir conhecimentos e sensibilidades. Um passo seguinte está à espera de ser dado.

Quando virá o momento em que nas aulas de história ou de literatura os atores “homo” do passado e do presente serão tratados na integridade das identidades plenas e completas de quem foram antes ou de quem são agora? Quando, ao invés de sutis encobrimentos ou de falas de entrelinhas, traremos à luz a opção de um Camus, de uma Safo, de Maria Bethânia ou de Marguerite Yourcenar, para então compreendermos a maravilha inteira de suas obras de criação. Um compreender o outro não através do encobrimento de partes de seu ser, de suas escolhas, mas justamente a partir, também, da opção de escolha de vida e de identidade das pessoas inteiras que elas foram e viveram, como seres humanos e como artistas?

Bem sabemos que nossos alunos e nossas alunas não querem apenas nos ouvir. Isto eles fazem ouvindo e vendo a televisão, um CD-ROM (às vezes mais “interativo” do que nós) ou um bom disco de músicas. Eles não querem apenas falar. Eles querem nos falar. Querem ser ouvidos. Querem poder dizer e dizer-se a-si-mesmos sabendo que serão ouvidos, e não apenas com o breve silêncio de quem tolera a “intervenção” do outro, mas com um pleno lugar dado à fala de um outro - meu aluno, meu diferente - pelo simples fato de que quem ensina é o mesmo nós coletivo que aprende, professor incluído. Abrir-se ao outro de uma pessoa, de uma comunidade de acolhida da escola ou de uma cultura diversa, exige da educação cidadã a escolha de ouvir-e-entender, antes de dizer-e-fazer-se entender. Significa dirigir-se ao outro, aos outros, não por eles se representarem diante de nós como o estranho espelho que nos reflete a nós mesmos, neles, mas por se poderem mostrar naquilo em que eles, ao se educarem através de um crescendo de diálogo conosco, são e nos devolvem a nossa própria diferença.

Falamos entre teorias em uma “formação do sujeito cidadão, consciente, crítico e participante”. Falamos em uma “educação dos/para os direitos humanos”. Falamos em uma “educação para a paz”. Mas, tantos anos depois,

será que os nossos ensinamentos não repetem ainda palavras e saberes bastante distanciados de tudo isto? Vejamos alguns pequenos exemplos de crítica multicultural. Em um País onde as pessoas afrodescendentes se aproximam de serem a metade de todos nós, até hoje nos estudos de história e de culturas do Brasil os negros são “uma gente vinda da África como escravos”. São os descendentes de uma população sem rosto, sem histórias antecedentes e com quase nenhum conhecimento mais substantivo de suas ricas culturas ancestrais. São, não raro, personagens tornados mitos, como Henrique Dias ou Zumbi. Assim como Sepé-Tiarajú ou Ijuca-Pirama entre os nossos índios. A história de nossas culturas esquece, por exemplo, que durante pelo menos dois séculos, os artistas-artesãos entre Recife e Ouro Preto eram negros ou mestiços vivendo do trabalho escravo ou livre e servil, enquanto uma elite de brancos ociosos, já nativos ou reinóis, reproduzia a sua própria indolência nas “casas-grandes”.

Em um de seus poemas mais conhecidos Bertold Brecht pergunta: quem edificou Tebas, a de sete portas? E prossegue poema adentro fazendo as perguntas que nos levam a redescobrir que as grandes cidades foram construídas por mãos escuras de gente da terra. Que as grandes batalhas foram vencidas por guerreiros anônimos e que os mundos de quem somos parte se constrói e reconstrói com o trabalho de mulheres e de homens que não deixam nem rastros e nem estátuas nos livros e nas praças públicas. Podemos perguntar com Brecht, ou com o poema operário em construção, de Vinícius de Moraes, quem edificou as igrejas e os palácios de Olinda ou de Ouro Preto e que, mais ainda, criou a maravilha contida nas músicas do Barroco Mineiro. Em que lugar isto aparece nas lições levadas às nossas crianças? E como criar cidadania e pessoas cidadãs sobre mitos e ardis de silêncios?

A conquista “branca” e colonizadora de regiões do Nordeste do Brasil, em terras do hoje Rio Grande do Norte, por exemplo, custou mais de oitenta anos de combates entre brancos, muitos deles mercenários, e povos indígenas em defesa de suas terras e de sua liberdade. De igual maneira aconteceu assim também durante a cruenta conquista das terras guarani, dentro das transitórias fronteiras de um lugar hoje chamado Brasil e ao longo de toda uma vasta extensão de territórios do Paraguai e da Argentina. Quanto e como de tudo o que aconteceu é dito nas escolas, tal como foi de fato? Ou, melhor ainda, tal como as diferentes culturas da época e de agora contaram e seguem contando “como aconteceu”. Qual a versão – tão legítima quanto a nossa, “oficial” – dos padres jesuítas de então? E, mais ainda, a dos vários povos indígenas Guarani? E a memória indígena de hoje, o que tem a lembrar sobre “tudo aquilo”? Ou será que as manias de Carlota Joaquina ou o fato de que D. João VI adorava comer frangos e entre um e outro, fundou o Jardim Botânico do Rio de Janeiro, a Imprensa Régia e abriu os portos do Brasil aos navios das “nações amigas” são registros de história política e cultural do Brasil mais importantes

do que a visão negra ou indígena de sua partilha na expansão das fronteiras agropastoris do País?

Que ensino de História, ou que diálogo sobre o sentido da Vida e da História faria mais “sentido” para formar pessoas cidadãs? A história pátria e macha dos nossos livros de até agora? Ou uma humana história cruzada, com leituras múltiplas, aberta a diferentes olhares e interpretações ‘do que houve’? Uma história política através do olhar das culturas, onde não importa “quem venceu” ou “quais as razões econômicas e políticas do que houve” (quase sempre falseadas) mas, sim, o entrelaçamento crítico das diferentes posições e das diversas opiniões do passado e do presente. Uma leitura atenta ao mistério dramático da experiência humana vivida em algum lugar entre o Sul do Brasil e o Norte do Paraguai, durante uma mínima fração de tempo da aventura humana, onde o que vale é a busca de respostas sobre o significado mais profundo deste próprio mistério e, não, a reiteração patrioteira de mitos e de meias verdades. De um lado e do outro de alguns rios do Sul do Mundo as nossas crianças – brasileiras, paraguaias, argentinas, uruguaias, indígenas, brancas, negras e mestiças – merecem bem mais do que apenas “isto”.

Se o motivo fundador da educação é o perene alargamento e o adensamento da interação entre pessoas através do diálogo de partilhas na construção de saberes-valores de origem e sentido do aprender, então ela só pode ser uma educação da e através da diferença. Oposta em conteúdos e em processos a todo o tipo de pedagogia de espelho e, assim sendo, a todo o projeto de associar o ensino-aprendizagem a algum tipo de aberta ou velada doutrinação, ou mesmo de redução do processo de criação do saber a uma repetição de conhecimentos já criados e, pior ainda, consagrados culturalmente, a educação da pessoa cidadã só pode ser uma pedagogia do inesperado.

De um ponto de vista subjetivo (da pessoa para a cultura) uma pedagogia crítica de formação de educandos enquanto sujeitos livres e sempre-autores de suas próprias escolhas, o que deságua em um máximo de diferenciação pessoal de vivência de uma mesma ou de algumas culturas como momento fundador da educação. De um ponto de vista objetivo (da cultura para a pessoa), uma pedagogia criativa, fundada sobre um descentramento de eixos únicos e unidirecionais de saberes-valores, e sobre abertamente pensada como uma permanente construção-transformação de conhecimentos e de alternativas de aprendizagem. Também na educação devemos nos dar conta de que, tal como vemos acontecer agora com as ciências cujos fragmentos trazemos para dentro das salas de aulas, “tudo o que é sólido desmancha no ar”.

Um multiculturalismo crítico não serve somente a uma mudança cultural de atitude e de direção do trabalho pedagógico, em nome do respeito ao outro e de um culto generoso às diferenças étnicas e culturais. Serve a criar pessoas em quem o diálogo seja a experiência da interação com o diferente. Seja o aprendizado do ofício de construir seja lá o que for, através da negociação

democrática entre modos de ser e de pensar diferenciados e, se possível, antagônicos. Afinal, quando em algum lugar todo o mundo está pensando a mesma coisa, deve ser porque ninguém está pensando coisa alguma.

oitava

Em um mundo ainda marcado pela desigualdade, a injustiça, a restrição da liberdade, a exclusão e a crescente consagração do ideário do capitalismo neoliberal como patrimônio cultural dos princípios de vida no mundo de hoje, uma educação da pessoa cidadã deve colocar-se de preferência a favor dos pobres, dos excluídos, dos postos à margem e de todos aqueles impedidos de viverem os direitos ativos de participação cidadã na vida cotidiana, por haverem sido até aqui privados dos seus direitos humanos, como o do próprio acesso adequado à educação.

Campo das escolhas livres do sujeito autônomo, a educação não pode fechar-se ao drama do mundo de que é parte. A educação que pretende formá-lo com as qualidades de uma cidadania integral, também não. Além disto, é difícil imaginar a possibilidade de existência de um projeto pedagógico que não penda para um lado – o do “mundo da vida” - ou o outro – o do “mundo dos negócios” – a cada momento do cotidiano em que, aqui e por toda a parte, vivemos e nos educamos. Haverá uma terceira escolha? Será possível uma educação que, como algumas tendências das ciências, possa se propor ser neutra diante da condição de Mundo em que vivemos hoje?

De outra parte, tornada um negócio, um “bom negócio” como qualquer outro e destinada a preparar quadros capacitados para o exercício competente-competitivo do “mundo dos negócios”, a educação de vocação utilitária não esconde nem a que veio e nem a que e a quem serve. Poucas vezes na história um modelo de educação foi tão claro e tão honesto em falar de si mesmo. Existe um lugar real de destinação da pessoa educada? Sim, o mercado capitalista em sua versão neoliberal. Existe um novo motivo ou uma atualização dos objetivos da educação? Sim, preparar pessoas treinadas-capacitadas para estarem “bem no mercado”. Existe um modelo de pessoa educada para este lugar social de vocação financeira? Sim, o “homem de sucesso”, o competidor competente o educado para ser profissionalmente senhor de um saber-utilidade necessário (fazer um “curso de futuro”), para ser estrategicamente instruído e motivado a “vencer na vida” e para tornar-se eticamente subserviente a gramáticas de interações que consagram este “vencer na vida” - tão individualista e pragmático quanto possível - como algo mais do que uma ação eficaz; como o modelo de uma atitude ética em sua melhor realização.

Sobre o que fundar uma educação de valores humanos antepostos a esta sequência de motivos de base aos valores das diferentes alternativas da educação instrumental? Algumas idéias foram sugeridas até aqui. Sobre o

primado da pessoa criativo-solidária, oposta ao sujeito competente-competitivo. Sobre o primado da vivência do ser-e-conviver oposto ao primado do ter-e-competir. Sobre o chão generoso dos gestos-diálogo dirigidos à construção de uma sociedade de convivência, realizada como o “mundo da vida, oposto à geração da concorrência dirigida à reprodução competitiva das relações humanas reduzidas aos jogos capital-trabalho, e realizadas como o mercado social do “mundo dos negócios”.

Ora, principalmente quando dirigido aos povos e às pessoas do Terceiro Mundo, o poder neoliberal tende a ser e a se consagrar como uma experiência globalizada de desigualdade social, de exclusões, de expropriação de bens, de direitos, de serviços e, no limite, de identidades sociais. O fato, entre político, econômico e metafórico, de este tipo de poder financeiro se concentrar em nossos dias sobre um restrito “Grupo dos Oito” é bem a sua evidência. Recordar Gênova, não esquecer Davos. E diante dela é muito difícil pensar uma educação destinada a formar pessoas cidadãs que não seja, ela própria, uma escolha de classe. Não uma opção classista, o que bem pode ser o seu oposto, mas uma escolha em favor e ao lado de uma ampla e hoje em dia tão diferenciada “classe” social e cultural. de pessoas.

Ao participar da formação de educandos de vocação cidadã, a pedagogia crítica se vê a si mesma como um fator decisivo no fortalecimento do “terceiro setor” da vida social. O das forças vivas de uma sociedade civil ativamente contraposta ao poder e à lógica do monopólio do “mundo dos negócios” sobre a sociedade. Sobre nós, nossas vidas, nossos destinos. Mais ainda, sob aqueles excluídos, tornados mais pobres e ainda mais deserdados do que já são. Sobre as pessoas-raiz que o capital considera como a sobra marginalmente desprezível, ou utilizável ao limite, quando necessário do modelo de sociedade que controla.

Estamos longe da idéia de que um proletariado único deverá assumir o comando de uma luta de classes capaz de armar-se contra o poder do capital e transformar toda uma nação, todo um mundo. Sabemos que este enfrentamento é longo e é complexo, e sabemos que os seus partidários do “lado da vida” são plurais. São e serão mais ainda. Mas isto não deve significar o esquecimento de que essa tão imensa maioria de mulheres e de homens do povo tem ainda hoje, como teve sempre no passado, um lugar protagônico de uma enorme importância.

O trabalho do MST em favor da justiça e contra a exclusão, realizado em nome de trabalhadoras e de trabalhadores em luta pelo direito de possuírem o seu “pedaço de terra” para poderem viver a esperança de um lugar na partilha por um quinhão de felicidade humana, bem pode ser o melhor espelho do que falo aqui. Entre tantos movimentos sociais hoje ativos no Brasil e postos na linha de frente de uma verdadeira (não nos iludamos) guerra de guerrilha contra o poder do “mundo dos negócios”, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é uma lição viva da força de um movimento popular

realizado por mulheres e por homens do povo. Um movimento que tem obtido resultados no campo da educação de Norte a Sul do Brasil que bem traduzem, na prática do dia a dia, boa parte das idéias propostas sugeridas aqui.

nona

Uma educação voltada à busca da verdade, da virtude e da beleza, entre o generoso gesto poético e o responsável ato político. Uma educação aberta à aventura de desafiar-se continuamente a novas integrações, a novas interações e à própria indeterminação, na construção de seus saberes e na partilha recíproca de seus momentos de ensino-aprendizagem

Não é somente o enlace entre a competência profissional reduzida em seus voos por razões pragmáticas de utilidade, e uma formação escolar destinada ao exercício de estratégias de competição subordinadas a uma ética boa para os negócios do capital e ruim para a felicidade humana, aquilo que estabelece a norma culta da capacitação da pessoa educada para as utilidades funcionais do mercado. Educada? É também o aprendizado das normas rasas de sua racionalidade. Pois a primeira regra do “mundo dos negócios” é a propaganda de sua racionalidade. É a transferência de uma lógica de investimentos e de resultados econômicos para o todo das relações entre as pessoas, entre as pessoas e as coisas, entre as coisas, as pessoas e os seus símbolos. Ver, por exemplo, como tudo isto tem sido tratado pelos meios empresariados do mercado das imagens da indústria cultural.

Ora, em uma direção bem oposta ao que vemos acontecer à nossa volta no “mundo das ciências”, onde todo o saber e toda a pesquisa se abrem ao reencantamento do Universo, da Vida, da Cultura e da Pessoa, e onde antigas e novas múltiplas teorias oferecem frágeis e sucessivas leituras abertas sobre todos os planos da realidade, no espírito do saber do “mundo dos negócios” tudo se reduz à utilização das descobertas do conhecimento humano para fins de uma racionalidade conduzida pela utilidade e pelo incremento de ganhos do capital. Só serve a ciência útil à tecnologia. Só conta a tecnologia que produz bens utilizáveis como mercadorias. Só vale o saber reduzido a um instrumento do trabalho produtivo realizado por um sujeito competente e competitivo, isto é, um modelo de pessoa-instrumento.

Os resultados deste “enxugamento do saber” sobre a educação, para torná-lo utilidade e, não, uma aventura do espírito, são bem evidentes. Tal como as grandes e médias empresas, tal como as imita um poder público a elas subordinado, tudo o que se cria se faz em nome de uma redução de gastos e de tempos dedicados ao que não seja a devolução direta ao mercado daquilo que o mercado se imagina investindo. Planos de estudo reduzidos a um mínimo “útil e eficiente” de conhecimentos instrumentais. Um ensino francamente competitivo em todos os seus planos: desde a maneira mercantil e aberta de

como as “empresas de ensino” competem entre elas e com as do poder público, até a forma cada vez mais “enxugada” e operativamente funcional através da qual os educandos são subordinados a um ensino que transfere para dentro da escola a maneira de ser, de pensar e de agir da empresa capitalista. Ali, onde uma “qualidade total” inverte o sentido de uma totalidade da qualidade do ser humano, da vida humana e dos alcances ilimitados do espírito humano.

Podemos ousar pensar uma educação desafiada a abrir-se a novas integrações, a novas interações e até mesmo às próprias indeterminações que se abrem diante do conhecimento científico, das criações da arte e dos voos da espiritualidade em todos os seus planos e domínios de realização cultural da busca de sentidos e de significados. Podemos começar pela crítica radical a toda a redução instrumental do conhecimento das/nas culturas escolares. De uma maneira consequente com as propostas sugeridas aqui, podemos reclamar uma educação cujos motivos sejam a formação “por toda a vida” de pessoas cujo destino é buscar solidariamente a felicidade através, também, de uma criação original de saberes e de valores para muito além da utilidade determinada pelo imaginário e pelos interesses do mercado dos “mundo dos negócios”.

Se nos descobrimos sujeitos de inteligências múltiplas e de múltiplas possibilidades de integrações complexas dentro de nós mesmos, assim como em nossos relacionamentos com nossos outros e com o nosso mundo, então em nome do que reduzir a educação, que deveria ser um ativador incessante destas imensas possibilidades de criação de nós mesmos através da aventura gratuita e generosa do saber partilhado, a um repertório de conhecimentos e de habilidades reduzidos a um acervo mecânico de respostas eficientes e vividas pela face em que nos vemos mais próximos das máquinas que a tecnologia inventa, não raro, para entregar ao mundo dos negócios algo que nos pode até mesmo substituir?

Podemos ousar pensar integrações curriculares bastante mais criativas e ousadas do que as que temos elaborado até aqui. Ao invés de eliminar do plano de estudos de crianças, jovens e adultos as combinações de saberes que não servem diretamente a uma qualificação funcional - já que somos seres destinados a criar e a ousar o inimaginável e, não, a apenas “funcionar” - podemos recriar frágeis e sempre mutáveis caminhos de conhecimentos - melhor do que “grades curriculares” - capazes de colocarem na sala de aula as mesmas integrações entre campos do saber com que se defrontam as ciências de ponta. Integrar os tempos e os ritmos da matemática, da música, da gramática e da literatura em um só plano de estudos. Pensar combinações de saberes postos em relação “harmônica”, mas do que em isoladas sequências “sinfônicas” da unidade fragmentada de cada “matéria” ou cada “disciplina”.

Podemos propor grandes planos e domínios interconectados do saber, onde o que importa é a vivência criativa do desenvolvimento da capacidade de pensar por conta própria, e também de um abrir-se a viver isto com os outros.

Viver isto co-criando campos e planos abertos e complexos de saberes realizados a cada instante em cada aluna e, também, em toda uma pequena comunidade aprendente: aquilo e aquelas e aqueles que existem em cada uma de nossas salas de aulas. Podemos conspirar contra um ensino enxuto, instrumental e ranquicizado. Podemos imaginar uma educação onde percam sentido perguntas como: em, que lugar eu estou a cada momento? Na frente de quem que eu superei? Atrás de quem a superar? Podemos pensar uma pedagogia de perguntas como: “em que pé estamos?”, “O que criamos juntos até aqui?” O que podemos fazer para integrar mais as pessoas do grupo que ainda encontram dificuldades para partilhar conosco o que estamos construindo aqui, juntos?” “Em que eu me superei a mim mesmo sem me comparar com os outros?”

Podemos ir além. Podemos recolocar na escola as interações entre o saber das ciências da natureza e as da natureza humana, e os também inesgotáveis saberes, valores e descobertas da filosofia, das artes, das espiritualidades, dos esportes (para muito além da “educação física”) e de um renovado sentido humano do próprio lazer. Eu não consigo compreender porque é tão importante aprofundar na escola os conhecimentos de informática e “internatizar” crianças e adolescentes como se “isto” fosse o passaporte único ao futuro, quando elas poderiam estar, também e com mais razões, vivendo momentos de círculos de criação de poesia, de aprendizado vivido da natureza (cursos de escaladas de montanhas, por exemplo) ou de meditação budista.

Finalmente, a ousada abertura do ensino escolar à própria indeterminação. Ao trabalhar muitas linhas acima como o exemplo do ensino da História, creio haver sugerido algo nesta direção. Nada mais são “leis definitivas” e não existem mais explicações mecanicistas do Universo e da Vida. As ciências cujas pálidas imagens trazemos para a escola, estão hoje em dia muito mais em busca de múltiplos significados dialogáveis como explicação do real, do que à procura desesperada de teorias únicas e inquestionáveis. Nossas crianças assistem em documentários de televisão as descobertas cada vez mais maravilhosas, frágeis, complexas e indeterminadas das ciências da natureza e das ciências humanas. Depois, na escola, são postas diante de modos de pensar e de criar o saber típicos do pensamento científico do século XIX.

Uma educação destinada ao aprofundamento perene e ao adensamento do diálogo em todas as suas dimensões e possibilidades, deve começar por abrir-se à realidade de que também o campo dos saberes das ciências pode estar dividido entre uma direção reducionista e instrumental, ainda competitivamente aferrado à busca de teorias únicas ou hegemônicas, e todo um outro lado de trabalho e de criação aberta ao múltiplo e ao indeterminado. Um lado em busca crítica de novos olhares, de novas sensibilidades, de novas inteligências, de novas interpretações, de novas integrações complexas e de novos paradigmas do conhecimento. Qual deles trazer para dentro da

educação e para o interior da escola também é uma outra difícil e inevitável escolha.

décima

Uma educação voltada amorosamente à Vida e responsável por formar pessoas e grupos humanos cada vez mais comprometidos com o estender a consciência de sua responsabilidade ao todo de seu Mundo, a toda a Humanidade e a toda a Vida existente em nossa casa comum: o planeta Terra.

Não menos do que isto. Ainda que por agora “tudo isto” possa ser vivido em estado de “ponto de partida”. Os militantes dos movimentos ambientalistas possuem de longa data um preceito: agir localmente, pensar globalmente. Hoje em dia alguns pretendem mesmo a sua revisão: agir e pensar local e globalmente. Uma idéia equivalente, guardadas as diferenças e as proporções, poderia ser trazida para dentro de uma educação de vocação cidadã. A extensão do diálogo e a corresponsabilidade de todas as pessoas com quem trabalhamos como educadores, precisa estender-se a planos e a domínios da Vida cada vez mais amplos. Iniciado este processo generoso, ele não deve ter mais fim. Minha casa começa em minha rua e se estende a todo um continente, a todo um Mundo que comparto com todas as outras pessoas. Mas se estende também a todos os círculos através dos quais eu comparto com outros seres vivos a própria experiência da aventura da Vida.

Até aqui temos tratado estes “outros círculos” em momentos restritos de vivências frágeis de uma educação ambiental. Creio haver chegado o tempo de levar isto a todos os seus limites. Não temo pensar que uma “compreensão pan-ecológica” de nós mesmos, do mistério da Vida e de todo o Mundo deverá vir a ser o fundamento de uma desafiadora revisão crítica e humanista da educação. Toda a cidadania que pare no plano de um só pequeno círculo social, de uma nação única, de um culto restrito de Pátria, tenderá a desvirtuar-se como a realização empobrecida ou mesmo fanática de seu ideal de origem. Pois uma vez iniciado, o voo da consciência da vocação cidadã não tem mais limites. Seu “outro” são todos os outros de seus mundos de Vida, a começar pelas pessoas do povo, com quem deve aprender a caminhar; a quem deve aprender a servir. Sua Pátria estende-se a toda a Humanidade e, dela, a toda a Vida. E o Mundo pelo qual é responsável vai de onde vive o seu dia-a-dia até toda a Terra.

*Este documento compõe uma sequência de escritos
ao redor da antropologia e da educação.
Não os pensei e nem os escrevi com preocupações acadêmicas.
Eles são para serem lidos e dialogados
como “exercícios livres de escrita”.
Estão livres de cuidados preocupações científico-acadêmicas.
E são rascunhos de escritos “atirados nas nuvens”
e solidária e gratuitamente disponíveis para quem os queira ler,
ou dar a eles uma qualquer destinação.
As mesmas palavras e ideias
poderão estar presentes em vários escritos.
Outros escritos meus entre
a literatura, a antropologia e a educação,
podem ser também livre e gratuitamente acessados em:
www.apartilhadavida.com.br*