

A EDUCAÇÃO DA PESSOA CIDADÃ *alguns dilemas, alguns caminhos*

Carlos Rodrigues Brandão



***Este escrito foi originalmente
um capítulo de livro
ou um artigo publicado ou utilizado
para aulas e palestras.***

***Nesta versão “nas nuvens”
ele pode ser livre
e gratuitamente acessado
para ser lido ou utilizado
de alguma outra maneira.***

***Livros e outros escritos meus
podem de igual maneira
ser acessados livremente em
www.apartilhadavida.com.br***

ou em

www.sitiodarosadosventos.com.br

LIVRO LIVRE

Aqueles que participam do governo da cidade mantêm também as suas ocupações privadas, e os que se dedicam às atividades profissionais podem manter-se perfeitamente a par das questões públicas. Nós somos, de fato, os únicos a pensar que quem não se ocupa da política merece ser considerado não como um cidadão tranqüilo, mas como um cidadão inútil. Intervimos todos de maneira pessoal no governo da polis, seja pelo nosso voto, seja pela apresentação de propostas. Pois não somos daqueles que pensam que as palavras prejudicam as ações. Ao contrário, pensamos que é perigoso passar aos atos sem que antes a discussão nos tenha esclarecido sobre o que deve ser feito.

Tucídides

A Guerra do Peloponeso, livro II

parte do discurso das exéquias dos primeiros gregos mortos nessa guerra.

educar o cidadão ou instruir o servidor?

Quando, em algum momento da Grécia Antiga a educação pretendeu tornar-se consciente de si mesma como uma entre outras práticas sociais responsáveis pela criação de tipos de habitantes da *polis*, ela tomou durante séculos uma direção e, mais tarde, uma outra. Muito tempo depois ainda estamos às voltas com o dilema de resolver qual das duas deve ser tomada. São rumos opostos? Seria possível fazê-los convergirem?

Primeira direção. A educação é um direito da *polis* e é um dever daquele que, em seu nome, se educa ou é educador. O sujeito educando estuda para tornar-se um cidadão. Ele deve às comunidades de quem é uma pessoa socialmente posta em relação a outras, o seu próprio aprendizado para além das “primeiras letras”. Estas comunidades são: a sua família, o seu clã de elos parentais, a sua confraria de iguais (jovens guerreiros, educadores adultos, anciãos políticos), a sua cidade e, no limite, a sua pátria. Ele estuda, como homem (e não mulher), livre (e não servo) e grego (e não bárbaro) para vir a ser um participante ativo e útil no trabalho político de recriar o mundo social em que existe como homem-educado e para se forma ao longo de anos de estudo em instituições equivalentes a escolas, liceus, academias.

A pedagogia inscrita na rotina do trabalho e na oficina de servos, de artífices e de artesãos, instrui sujeitos produtivos para o fazer. Isto é, ela capacita pessoas para o ato de transformar coisas da natureza em objetos do mundo da cultura. Não para o de criar. Isto é, para o agir político *sobre, entre, através e para* as pessoas enquanto atores sociais. Os que servem através do trabalho são instruídos no próprio processo do trabalho para tanto,. Mas os que pensam (e os que trabalham e servem através do trabalho, não pensam?) os que legislam, governam e gerenciam como homens livres, são retirados do trabalho produtor de bens materiais e são educados para servirem politicamente à sua cidade. “Político” significa, então, o trabalho cultural separado da ação direta sobre a natureza, para se voltar à gestão da ordem da cidade.

Morrer por Esparta ou dedicar a vida à construção da paz de Atenas, eis as razões de ser do fazer-se ser educado como uma pessoa livre e, portanto, politicamente destinada a vir a ser cidadã. Entre os homens livres, participar da vida da *polis* como um ator político não é uma atividade separada das demais e não deveria representar - pelo menos em princípio - um privilégio, um estímulo ao enriquecimento ou uma vantagem pessoal na acumulação de poder. É, antes, um serviço a que o cidadão se obriga pelo reconhecimento público de ser, entre as outras, uma pessoa livre.

Aprender para ser tal categoria de pessoa estabelece a diferença entre a instrução capacitadora de animais e de seres humanos destinados ao exercício técnico do trabalho produtivo *versus* a educação formadora de atores culturais destinados ao exercício ético, retórico, poético e político de gestão da vida social. Sabemos como entre Homero e Hesíodo e como entre os feudos da primeira Grécia e as cidades-estado da segunda, esta educação do homem livre passa da *arete* do jovem guerreiro aristocrata à partilha da responsabilidade cidadã de qualquer jovem grego e livre. Livre porque educado para submeter-se ao dever de servir à comunidade política que o educou¹.

Segunda direção. Séculos mais tarde a relação se inverte, pelo menos em parte e não de maneira absoluta e linear. A educação torna-se um direito do sujeito em sua individualidade, e passa a ser um dever da comunidade. Cada pessoa livre é senhora do direito de reclamar à família, ao clã e à *polis* a sua própria educação. Ela se educa não mais apenas ou prioritariamente para submeter-se à obrigação de servir à cidade, mas para realizar sobre mistério de sua individualidade a perfeição de sua própria vida. E isto é o quê? É o cumprimento pleno de um destino único, pessoal. Um destino a ser realizado de maneira completa em uma só vida e aqui na Terra, como entre os estóicos. E, sabemos bem, o papel do estoicismo terá sido essencial nesta inversão de direções e de valores. Ou, um destino a ser vivido como ofício santificado da perfeição de uma vida dura e efêmera, cujo lugar definitivo é um reino de eternidades situado fora do mundo terreno e para além da sociedade política dos vivos e do tempo da história social, como entre os cristãos.

Séculos mais tarde afinal as perguntas voltam. Entre nós, aqui, hoje, elas são outras e são as mesmas. Qual educação? Para qual cidadania? Ou: qual educação para qual pessoa cidadã? Qual o alcance da ação política da pessoa cidadã? Quais os limites da educação na formação da pessoa cidadã? Ou, perguntas como: é responsabilidade da educação escolar gerar pessoas éticas e/ou politicamente qualificadas para além do haverem sido formadas para o exercício competente de uma atividade profissional produtiva, ao lado de serem atores sociais ajustados às regras das gramáticas da vida de sua sociedade? Se a alguma educação compete o formar pessoas cidadãs, ela está situada na escola? Ela é uma responsabilidade do trabalho curricular vivido no cotidiano das salas de aula?

Deixando este fato dito às claras ou revestido de disfarces, a verdade é que a educação almeja sempre criar um tipo de pessoa. Entre quem ela aceita e quem ela exclui, e também no tratamento cultural de teor político dados às formas como aqui e ali ela realiza o seu aceitar e o seu excluir, e ainda, nas diferenças e nas desigualdades do como trata aqueles a quem ela se dirige, a educação aspira estilos ora diferentes ora desiguais de atores sociais. Isto é, de indivíduos tornados pessoas através, também, dos processos e produtos diretos e indiretos da educação escolar. As diferenças culturais fazem parte de sua virtude. As desigualdades sociais reiteram a sua perene

¹ Embora seja este um livro conhecidos de todas e de todos nós, vale a pena retornar a algumas páginas dele. Esta passagem de um modelo a outro na educação dos gregos, está admiravelmente interpretada nos 4 primeiros capítulos do livro *primeiro: a Primeira Grécia*, do extraordinário *Paidéia*, de Werner Jaeger. Ver, especialmente: *Homero como educador e Hesíodo e a vida do campo*. Neste capítulo, de maneira especial, Jaeger descreve como ao longo dos séculos o valor trabalho muda de sentido e passa a qualificar também a atividade produtiva do homem voltado à terra, e que se torna um cidadão útil não por ser um ator social separado do trabalho “dos simples”, mas justamente a partir deste fato.

imperfeição. Deixando, também, isto claro ou não, a escola aspira poder não abdicar do participar do trabalho cultural destinado a criar identidades sociais. O trabalho vivido entre símbolos e significados, com vistas a formar estilos e modos de viver em sociedade, e a produzir não apenas pessoas competentes, mas imagens e idéias de ser, de sentir, de pensar e de agir através de algo sempre mais além da simples habilidade profissional. Identidades sociais cada vez mais múltiplas de pessoas que, em menor ou maior escala de motivações para isto, venham a construir, a consagrar, a subverter ou a transformar os mundos de sociedade e cultura onde vivem e em que se espelham os seus sujeitos, educados através da escola, ou não.

Toda educação sonha uma pessoa. Sonha mesmo um tipo de mundo realizado através de diferentes categorias de interações entre pessoas. E uma diferença importante entre as propostas e os processos dos diferentes projetos de criação de pessoas através do ofício de educar, está na maneira como cada um dos ideários pedagógicos possíveis pensa e faz interagirem estas perguntas fundadoras que os gregos e outros nos deixaram: que tipo de mundo criar, manter ou transformar? Como e através de quem? Que pessoas podem, e como poderiam ,realizar isto? Qual o lugar e o alcance da educação em tudo isto?

Resumidas as diferenças menores, até aqui temos lidado como duas direções de vocação da educação, ora opostas, ora quase convergentes. Elas são mais ou menos a nossa maneira de lidar com os diferentes tempos e termos do dilema grego. Uma dessas direções é esta: a educação ensina a quem aprende. Ela instrui e capacita o sujeito aprendente, sem dever pretender criar nele ou sobre ele uma imagem de ator social complexo, qualquer que seja. Seu propósito é realizar a pessoa capaz de utilizar inteligentemente os seus conhecimentos para fazer-se a si mesma em seu mundo. Um mundo de sociedade e de cultura em que vive e para o qual deve contribuir de maneira consciente, competente e ajustada, através de seu trabalho neutro, qualificado e produtivo. Pois a educação qualifica sujeitos sociais através do saber, não através de valores. E se ela lida com valores, eles devem limitar-se a serem equilibradamente éticos, talvez no melhor sentido das propostas de Kant a respeito do sujeito cidadão. Devem ser a observância pessoal de ações correspondentes e ajustadas a visões de mundo e da vida consagradas em seus contextos de vida. Representações sociais associadas de maneira direta e harmônica a repertórios de princípios e preceitos de orientação da experiência pessoal, familiar, social e produtiva,. Saberes e valores a respeito dos quais cabe à educação difundir as imagens e as idéias estabelecidas e, não, propor a crítica e a pergunta como uma norma do trabalho pedagógico. Ela instrui e habilita para a vida da norma da sociedade e para a resposta adequada aos chamados do mercado de trabalho, numa sociedade em que de maneira crescente e globalizada, o “lado da vida” social tende a ser representado como subordinado ao “mundo dos negócios”, e destinado à consagração de seus meios e à consolidação de seus fins. Votarei a isto mais abaixo.

Aqui a cidadania, enquanto um valor ético e uma imagem de pessoa, é a realização de um ajuste através - também - da educação. É por meio de uma correspondência ajustada às normas vigentes e consagradas do mercado político - a que não raro se pode atribuir, em alguns casos, o próprio nome de “Pátria”, - e através do investimento produtivo do trabalho qualificado obtido de uma “boa educação”, que a pessoa educada se revela um sujeito cidadão.

Em termos muito atuais – os de tempos que segundo a diferença entre os gostos podem ser chamados de “pós-modernos” ou de “neoliberais” – o destinatário essencial da educação é o *desenvolvimento econômico*. Um tipo de crescimento das tramas das relações entre o capital, os bens e os serviços, cuja melhor medida é a realização do “mundo dos negócios”, embora ilusoriamente pareça ser a do “mundo social”, aquele onde vivemos e nos vemos continuamente empobrecer, não apenas do ponto de vista econômico. Uma tal concepção de sujeito educado para a cidadania do

mercado, concentra a formação da pessoa nos limites da competência ético-utilitária e da técnica do/para o trabalho produtor de bens materiais e, não, o do construtor de mundos sociais.

O seu educando estuda e aprende para realizar em sua vida, ao longo de respostas objetivamente úteis e adequadamente produtivas, as intenções pessoais dirigidas *a e por* interesses situados cada vez mais sobre a trindade *saber-produzir-possuir*, e cada vez mais distanciados da relação: *conhecer-conviver-ser*.

A imagem bem-sucedida deste modelo de pessoa educada como um tipo de sujeito-cidadão, acaba sendo a do empreendedor de sucesso, seja ele um escritor, um empregado, um executivo ou um empresário. O mundo social da vida cotidiana para o qual ele se prepara é uma arena civilizada (supõe-se) aberta a um crescente jogo inevitável entre concorrentes e competidores em todos os planos e em todos os cenários. Assim, realizam-se - uma pessoa, uma empresa ou uma nação - aqueles que se superam superando os outros. Aqueles que aprenderam na escola para virem a ser desde os seus primeiros “resultados” nela, “um sucesso na vida”, na medida em que eticamente aprendem a se destinar a continuamente vencerem os que são derrotados: os “outros”, os “concorrentes”, os “não-aliados”. Pois eles são, vencedores, aqueles que dominam bem mais as estratégias dos enfrentamentos do “mundo dos negócios” do que a ética da construção solidária do “lado da vida”, do “mundo da vida”, expressões que em alguns momentos gostava de lembrar Walter Benjamin.

E hoje, mais do que nunca, um utilitário saber competente da pessoa educada para a concorrência. Um saber de competências práticas, utilitárias, aprendido através dos recursos de uma bem disfarçada instrução programada e tida a “melhor arma” na arena das artimanhas e dos embates do capital. Uma arena onde sobrevivem os que vencem, onde vencem os que sabem e onde sabem os que aprenderam tais saberes e tais competências. Um cenário de competitivos-competentes dado a ser visto pela propaganda da educação tornada, ela própria, um “bom negócio”, sob a forma de um intrigante mundo multifacetado onde sobrevivem os que vencem, vencem os que podem, podem os que sabem e sabem os que foram “educados” para tanto. Aqueles que não “perderam o seu tempo” com o denso saber gratuito que, a despeito de tudo, ainda nos faz seres humanos, e “investiram o seu talento” em aprender a fazer-se funcionar na sociedade de mercado onde também pessoas estudam para, adiante, poderem se ofertar como um “bom produto”.

Ora, sabemos bem que com os mesmos objetivos de “formação de pessoas conscientes, críticas, criativas e participantes destinadas a uma plena vida cidadã e à participação na construção e consolidação de uma sociedade democrática”, nós nos defrontamos nos dias de hoje tanto com políticos e educadores dedicados ainda à luta pela sobrevivência de uma educação pública, universal, justa e equitativamente ofertada com iguais padrões de qualidade a todas as pessoas, quanto com aqueles que defendem não apenas o primado crescente da escola particular, mas o domínio da privatização da educação e da escancarada abertura do ofício de ensinar-e-aprender ao mercado do “mundo dos negócios”.

Entre as páginas 42 e 45 do número de 22 de agosto de 2001 d.,a *Carta Capital*, a jornalista Paula Pacheco escreve uma oportuna reportagem sobre o ensino superior no Brasil. Um depoimento importante, pois nele alguns grandes empresários dos “negócios universitários” dizem o que pensam e o que fazem sem rodeios. O título da matéria é: “diplomados em ganhar dinheiro”. E o subtítulo é: “quem são e como agem os maiores empresários do ensino superior privado do Brasil”.

Num país aonde as instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais) não chegam a 200, as faculdades, centros universitários e universidades particulares chegam a quase 1000. Não importa que a proporção já seja de uma para cinco. Importa que a cifra

desta distância tende a aumentar e aumentará muito nos próximos anos. Ninguém ignora isto. Mas o que nem sempre é posto às claras é a progressiva neoliberalização dos “negócios da educação”. Já não se trata mais de uma rede de universidades particulares confessionais e de vocação comunitária, como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde entre 1961 e 1965 vivi a ventura de estudar. Trata-se da criação e da expansão de redes francamente capitalistas de agências de negócios onde o título: “universidade” ou “centro universitário” apenas sugere que o saber, o aprender e a educação passaram do empreendimento à empresa. E, ao darem este passo, acabaram sendo aos poucos incorporados ao “mundo dos negócios” como um outro negócio qualquer. Não irá de demorar o tempo em que ações da UNIP serão compradas e vendidas como as da Votorantin ou as da Nestlé. Diz o seguinte um momento da reportagem, na página 42.

A explosão do ensino privado criou uma casta de mega-empresários. Todos os cinco principais donos de instituições são figuras polêmicas, que têm nas mãos a responsabilidade de educar quase 250 mil alunos. Alguns deles envolvidos em irregularidades no poder público, outros bem relacionados com figuras importantes de Brasília. Há ainda quem tenha embarcado numa guerra de preços em detrimento da qualidade do ensino.

Uma qualidade bastante questionável, pois quando foram avaliadas, essas mega-empresas de serviços da educação através da oferta em massa de um saber sem rigor e sem sabor (UNIBAN, UNIP, UNIVERSO, UNIVERCIDADE, ESTÁCIO DE SÁ, UNIFMU), apresentaram resultados deploráveis. Entre 10 cursos avaliados, apenas uma delas obtém um conceito “A” em um curso de letras. Do total de 74 conceitos restantes aparecem apenas 7 conceitos “B”. Mas os conceitos “E” somam 12 e, os “D”, 16.

Ao ser perguntado sobre “qual é o futuro do ensino privado no Brasil frente à atual política de expansão”, João Carlos Di Gênio, provavelmente o mais bem sucedido representante da casta ainda restrita dos mega-empresários da educação no Brasil, responde com a sinceridade descarada de um bom negociante, quando avalia a relação entre os seus investimentos e os seus ganhos.

Ensino superior não é mais um bom negócio. É fácil provar. Os atuais 2 milhões de alunos que estão nas faculdades já representam uma inadimplência de mais de 30%. O Plano Decenal do Governo prevê que, até 2010, sejam 10 milhões de universitários. O governo que mais alunos, mas não muda o modelo do financiamento. Os 8 milhões de estudantes que poderiam entrar no sistema são de baixa renda e não terão como pagar. É uma incongruência. Por isso eu acho que esse povo que está entrando na educação agora está atrasado, vai se danar.

No parágrafo e na resposta seguinte, para reforçar ainda mais a imagem do ensino superior como um mau negócio onde ganha quem não é sério e sabe negociar bem melhor do que de fato educar, Di Gênio lembra que durante a vigência do atual governo federal foram criados 54 centros universitários e apenas duas universidades. Os primeiros, desobrigados de investir na pesquisa; os segundos, obrigados a ela.

Num *outdoor* de setembro, nas ruas de Campinas uma universidade privada e confessionnal convida futuros estudantes com a promessa: “você muito bem no mercado!” Tais são os termos, tais são os tempos.

Ora, nada indica que deverá ser alterado em um futuro próximo ou mesmo médio este quadro atual. O espelho de uma não apenas relativa e proveitosa expansão da educação superior no Brasil, mas o de uma verdadeira passagem de frações muito importantes dela do circuito do

conhecimento para o do negócio. Conhecemos bem as escassas e cada vez mais reduzidas condições efetivas de uma ampliação “democrática” da rede pública de educação superior. Bem podemos imaginar que o cumprimento da meta do Plano Decenal deverá ser uma tarefa negociada entre empresários do “negócio do ensinar-e-aprender” e o Poder Público.

Este fato não significa somente a criação paralela de uma outra face da educação no Brasil. Significa, na verdade, a entrega progressiva de políticas de criação e de gestão do trabalho pedagógico de ensino e de reinvenção do saber através da pesquisa a setores de ponta do empresariado. Significa converter o trabalho de ensinar-e-aprender em mais uma prática social subordinada à lógica do mercado de bens e de serviços. Conhecemos a maneira como universidades, dentre as melhores neste País, tratam de atualizar algumas de suas estruturas de ensino e de pesquisa e também as suas falas e as suas imagens, de modo a se tornarem compatíveis com as estratégias de competitividade do “mundo dos negócios”. A recente polêmica em torno ao poder crescente das “fundações” dentro da Universidade de São Paulo e da Universidade Estadual de Campinas é somente um primeiro sinal do que está por vir².

O que já está acontecendo e o que virá a se consolidar como uma legitimidade pedagógica e científica em um tal quadro bem pode ser antecipado. O produzir saber como quem empresaria um produto; o ofertar ao mercado e vender pesquisas como quem lida com mercadorias cuja excelência será avaliada mais pelo seu sucesso em ser aceita e vendida do que por sua contribuição efetiva ao conhecimento e à felicidade humana em seu campo de aplicação; o criar sistemas ilusoriamente democratizadores do ofício de ensinar, como a “educação à distância”, para logo em seguida torna-lo um objeto de ganhos comerciais; o baratear a qualidade da educação sob a mentira mal disfarçada de que isto é indispensável para que ela seja mais aberta a todos.

Na seqüência, e mesmo nas instituições públicas de ensino e de pesquisa isto poderia desaguar no tornar o trabalho do criar conhecimentos - estudar, viver longos anos de pesquisa, elaborar relatórios e textos complexos, estabelecer diálogos lentos e fecundos com pessoas de mesmos campos de reflexão e de descoberta científica, publicar artigos e livros – uma tarefa acumulativa e quantificável. Algo que vale mais pela quantidade “ranquicisada” de créditos reconhecidos do que pelo denso valor intrínseco de sua contribuição ao seu campo de conhecimentos. De conhecimentos ou de aplicações sociais em nome de uma efetiva qualidade de vida. Algo próximo, ainda, a uma tarefa de criação de saber aos poucos equiparada a qualquer outra e destinada a ser vista e vivida como mais uma experiência de invenção cultural tornada em seguida um “produto de cultura do mundo dos negócios”, francamente “competitivo” tal como qualquer outro “bem”, em qualquer outro domínio de um mercado onde tudo se oferta, vende e compra.

Já que todos, incluídos os mega-empresários, aspiram a alguma democracia e falam em escolas da vocação cidadã, torna-se necessário qualificar que tipo de educação deve ser pensada para realizar, de fato, a pessoa cidadã. Aliás, “que pessoa cidadã?” é uma outra boa pergunta. Para que as linhas de fronteira sejam melhor demarcadas, devemos aprender a dizer com mais clareza e a definir com maior radicalidade qual democracia, qual cidadania e, afinal, qual educação. E também porque, na opinião de um número crescente de pessoas ligadas à educação, a excelência de uma

² Notícia da página C5 da *Folha de São Paulo* de hoje, 5 de setembro de 2001,: *votação sobre fundações da Usp é adiada*. O que se deve a uma manifestação pública de estudantes da Universidade. Diz uma parte da notícia: As fundações ligadas à USP não têm fins lucrativos. Com isso podem ganhar contratos sem licitação e têm isenções fiscais. Na prática, porém, disputam o mercado. Ao menos três universidades públicas tiveram problemas com suas fundações, entre elas a USP. Em um deles, a Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras teve aval do MEC para criar um curso pago. A reitoria foi contra, e ela desistiu.

democracia é a liberdade plena dos senhores do “mundo dos negócios”, assim como é o cenário do exercício do livre-jogo das concorrências entre sujeitos competentes-concorrentes, negociastas. Ainda que esta liberdade de casta financeira (mais do que de classe social) comprometa profundamente a liberdade e o desejo de felicidade da imensa maioria de todas as outras pessoas. Ou seja, todas e todos nós. Pois na opinião de um também crescente número de pessoas, o exercício da cidadania não é a observância crítica dos princípios éticos e eticamente políticos do contrato social, mas a adequação da conduta pessoal aos preceitos de astúcia e “competitividade” da lógica de mercado do “mundo dos negócios”.

Há mais. Com o avanço julgado por muitos inevitável da iniciativa particular e, na sua esteira, do corpo de atores dos “negócios da educação” sobre as teorias e as práticas do ofício do educador, um número também crescente de dirigentes deste novo “negócio” sugere que a razão de ser da educação é servir ao mercado de todos os outros negócios. Servi-lo como um ator ora central, ora coadjuvante. Mas servi-lo. Realizar isto, em primeiro lugar, através da pré-classificação dos incluídos e dos excluídos na/da própria educação. Os cenários da vida do mercado neoliberal de bens, de serviços, de poderes e de sentidos é regido por uma persistente hierarquia de postos. Uma “produtiva” hierarquia onde a relação entre saber-competência-desempenho-poder é cada vez mais fundadora da própria ordem ali vigente. Em segundo lugar, servi-lo através de um ideário pedagógico destinado a criar, desde o ensino fundamental até o superior, produtivos competidores-competentes não socialmente críticos e nem politicamente ativos. Pessoas capacitadas para virem a ser atores produtores não-participantes. Não-participantes do quê? Não participantes de co-gestão alguma para além de seus domínios de profissão ou de lazer: o serviçal sério e submisso, o funcionário fiel e aplicado, o executivo competitivo e competentemente limitado aos pequenos enfrentamentos dos jogos bem regidos do “mundo dos negócios”.

Uma educação serviçal do “mundo dos negócios”, através também do tornar “pública” e crescentemente universal a idéia de que “este é o único mundo possível”. O único possível e, afinal, o melhor de todos. Nele, o educado competente vem a ser “o único cidadão viável” e a educação das competências de mercado será a que ofereça “os únicos conhecimentos necessários” para a sua formação.

Mas a educação que praticamos em escolas públicas ou privadas destina ao mercado de trabalho pessoas que vivem e viverão ainda por algum tempo em um lugar bem longe de ser “o melhor dos mundos”. Em uma nação onde os mandatários da ordem política de submissão ao projeto capitalista em sua versão neoliberal são os primeiros a reclamarem um estado de crescente “democracia” e do exercício da “cidadania”, os resultados da “justiça social” postos a público pelos órgãos oficiais de pesquisa e de divulgação de dados, reiteram o primado da desigualdade e da exclusão social. Retraçam a cada ano a persistente concentração das terras aproveitáveis, dos meios de produção, das riquezas e dos poderes. Redesenham a denúncia contínua de que os indicadores de qualidade de vida persistem em manter a “oitava economia do mundo” entre os piores classificados latino-americanos e, em vários momentos, universais, de injustiça e de infelicidade. Bem sabemos que as aparentes “melhoras” em indicadores esparsos, como a “educação”, a “saúde”, a “nutrição” e a “moradia”, são apenas o inevitável efeito residual de políticas públicas de um país que, a despeito de tudo, melhora indicadores de fachada ao mesmo tempo em que deixa ocultos da imensa maioria dos que desistiram de fazer as perguntas essenciais, uma estrutura de negócios e de poderes que se vale da expropriação, da exclusão, da injustiça, da desigualdade e da servidão para o desenvolvimento de seus próprios “negócios”.

Ora, em uma outra direção, bem outra, a educação deseja dirigir-se a pessoas em nome do *desenvolvimento humano*.

Ela aspira realizar em cada pessoa, quem quer que seja, a sua plena parcela do direito inquestionável e intransferível a aspirar ser não menos do que sábia autônoma, harmoniosa e, se possível, feliz. O direito e também o dever de estudar e aprender para ir-sendo, a cada momento de sua vida, um ser humano no sentido mais pleno e generoso desta imagem e desta idéia. Um alguém que não se programa “para”, mas que se transforma “em”, através de anos e anos de envolvimento e partilha em múltiplas situações interativas de trocas de vivências, de saberes e de valores de sua própria e de outras culturas. Algumas situações geradoras deste tipo de ser acontecem na escola, dentro e fora de salas de aulas.

No interior deste outro modo de pensar - e de aprender a “remar contra a corrente”- a razão de ser do trabalho de educar a pessoa cidadã, é o ser humano em quem a experiência do aprender a saber desaguou e segue desaguando na realização sempre inacabada de uma espécie fecunda de felicidade sem limites e, portanto, sem programas prévios. Realizar em-si-mesmo uma plena bela vida através da transformação crescente da informação aprendida em conhecimento adquirido. Da alquimia do conhecimento adquirido em consciência ampliada e da consciência ampliada em sabedoria serenamente vivida. Pois eis aqui o difícil sonho de algumas filosofias do passado, tanto quanto de alguns projetos humanistas de educação do presente. Em nome do quê desejar menos do que isto, quando se pode aspirar tudo isto?

Mas “isto” deve possuir e revelar a sua outra face. A realização de uma vida humana envolve a subordinação do aprender-a-saber à contínua ampliação de círculos e de circuitos interativos de diálogos. Pois aqui a educação serve à comunicação e ao que ela constrói entre pessoas e, não, ao interesse e ao que ele produz através das pessoas, não raro tornadas “coisas”, sobre ou em função de coisas não raro vividas como “pessoas”.

Um primeiro círculo de diálogos é vivido entre o educando que aos poucos aprende-e-sabe, e ele-mesmo. Gaston Bachelard escreveu isto em algum lugar: “estou só, logo somos quatro”. Eis aí o começo de um bom diálogo. E este diálogo está em quando vivemos mais pessoalmente aquilo a que e vez em quando damos o nome de: autoconsciência. Mas este primeiro momento de um pensar-se a partir do que se aprende deságua no círculo do diálogo com o outro, com o meu-outro, com os meus-outros. Com aquele e com aqueles com quem ao viver a suprema aventura humana de criar sentidos, sentimentos, significados e sociabilidades, eu recrio a própria possibilidade de seguir existindo como um ser capaz de atribuir razões de ser e de viver à minha própria existência. Toda a educação cidadã começa por um aprender a sair-de-si-mesmo em direção ao outro. Por isso mesmo, ela deve ser uma espécie de conspiração crescente diante de toda a reinvenção da educação como um culto do indivíduo para quem o outro é o concorrente a ser vencido, ou é o sujeito-utilidade a quem “usar” para “alcançar os seus (meus) objetivos”.

E estes dois círculos deságuam num terceiro: o lugar coletivo da experiência da cidadania. Da dimensão mais local à mais planetária (mas ainda não, “globalizada”) ele é o mundo social experimentado como cenário, sentido e projeto. Como uma tarefa humana a ser com-vivida através do trabalho de fundar no presente de cada dia de vida, a própria vida que se vive no mundo social. Um mundo que se constrói como um ofício do diálogo e da partilha entre sujeitos igualados socialmente em suas diferenças culturais, e também através das diferenças legítimas de suas escolhas de alternativas de vida.

Ora, duas das palavras mais ditas e ouvidas entre nós andam ficando pouco a pouco carentes de sentido. Elas são: *democracia* e *cidadania*, com todos os seus correlatos e derivados. Eu me espantaria muito se viesse a saber que de uma maneira explícita e sem meias palavras, o projeto de um modelo de educação pública ou privada, ou o estatuto de uma escola qualquer, não fizessem

profissão de fé em sua vocação cidadã na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos destinados a viverem em uma democracia. Qual, dentre os projetos de educação vigentes neste País, reclama ser não-democrático e afirma não pretender contribuir para “o aprimoramento de nossas instituições democráticas”? Em que Encontro de ANPED ou em qual outro fórum de educação nos últimos anos, vocês viram alguém apresentar a proposta de uma “educação fascista” ou de uma “educação para a ditadura”? Mas elas sempre existiram, bem sabemos.

De outra parte, qual seria o seu oposto? Que tipo de ator social? Que estilo de pessoa saída dos bancos de uma escola? Pois até mesmo o sujeito educado para ser o bem sucedido competente-competitivo, reclama a cidadania e a democracia para poder exercer-se nela como um bom ator autônomo do livre “mundo dos negócios”. Não é verdade? E a tal ponto em nossas frágeis democracias formais o “ser cidadão” tornou-se o arquétipo do destino político de “todo o mundo”, que esta palavra, o seu preciso significado social e as suas conseqüências de dever e de serviço político foram perdendo o poder de estabelecer diferenças e de demarcar responsabilidades.

É curioso notar que possuímos substantivos e adjetivos opostos à palavra e à idéia de democracia e de seus derivados. Por exemplo: ditadura, tirania, oligarquia, regime militar, absolutismo. Mas quais são as palavras adequadamente opostas a cidadão e a cidadania? Seriam: opressor, totalitário, ditador, subversivo, alienado? O que, por debaixo e para além da ilusão dos nomes poderia diferenciar, a cada momento da vida cotidiana e ao longo do fio da história, a qualidade dos motivos socioculturais e dos propósitos da educação entre os diferentes ideários e projetos pedagógicos com os quais convivemos?

Já que nas diferentes propostas em curso ou em gestação, a *democracia* e a *cidadania* aparecem como valores humanos universais, essenciais e inquestionáveis, como estabelecer as diferentes atribuições de sentido a elas e a tudo o que elas envolvem, entre ideários de educação cujos princípios, cujos processos e cujos produtos parecem ser tão desiguais?

Ao me defrontar tantas vezes com palavras como: *escola cidadã*, para não divagar a respeito do que ela poderia ou deveria ser, prefiro pensar de saída em que direções bem concretas de formação de sujeitos sociais um projeto de educação tende hoje em dia. Por “sujeitos sociais” leiam-se: “pessoas humanas”, “gente como você e eu”, “atores culturais”, “crianças, adolescentes, adultos e idosos de algum modo envolvidos com a educação”. Participantes de um modo de educação e vocacionados a serem pessoas livres, autônomas, críticas, co-responsáveis, ativas, e solidárias.

Encontro sobre este tema quatro direções mais visíveis no horizonte. Assim, se me perguntassem para que tipo de pessoa humana a educação deve ser ou está sendo dirigida hoje em dia, eis as quatro possíveis respostas que me vêm á mente. Adianto que a terceira corresponde ao que reconheço ser a educação de uma escola de vivências e de práticas da cidadania. As duas primeiras seriam as da ausência destas práticas e vivências, e a última seria a de seu indevido excesso, como trabalho pedagógico a ser levado a efeito na escola. Dito de outra maneira, a meu ver, como cenário de um trabalho cultural realizado através da educação, a escola de vocação cidadã trabalha contra a primeira escolha, supera a segunda, realiza a terceira e não é deve ser uma responsável direta pela quarta.

Primeira: a pessoa educada para fazer-se um sujeito ajustado aos termos de vida cotidiana de uma ordem social neoliberal, para a qual ele colabora através de seu trabalho produtivo e que ele defende com ações de conformidade política ou com o exercício de sua omissão neste campo de trabalho social.

Segunda: a pessoa formada para fazer-se adaptada à ordem social neoliberal que ela,

não obstante, deseja ver criticamente aperfeiçoada, humanizada, e dentro de cujos limites exerce algum tipo de atividade para além do trabalho profissional produtivo. O voluntariado - entre o bem e o mal - tende a ser uma alternativa atraente.

Terceira: a pessoa educada para exercer a crítica pessoal da ordem do mundo em que vive, e para reconhecer-se no direito e no dever de participar de maneira ativa e responsável em cenários múltiplos e abertos a todo o tipo de diálogo criador de ações sociais de teor político destinadas à sua transformação.

Quarta: a pessoa formada para ser uma militante ativa através de uma prática política de vocação partidária.

Em uma direção oposta aos fundamentos utilitários do primado da visão instrumental e financeira da artes e das ciências, do saber e da educação, podemos acreditar que de uma maneira também inevitável nós - cada um de nós e a humanidade inteira - bem ou mal e aos trancos e barrancos nos adentramos naquilo a que cientistas e imaginadores de um futuro já presente denominam com expressões como: “*a era de aquário*”, “*a era do conhecimento*”, a “*era da consciência*”. Mas também ... “*a era das incertezas*”, ou a do “*fim das certezas*”. Para alguns cientistas, empresários e políticos, esta “nova era” já é ou virá a ser cada vez mais o que a ciência e a tecnologia fizeram dela. E entre as magias da informática todos nós ao mesmo tempo sonhamos e tememos o instante em que as máquinas maravilhosas - mas ainda sim, máquinas - poderemos ser nós mesmos.

Mas outra coisa é pensarmos a dimensão de aventura e de ousadia humana que pode haver no lado interior e na face humana deste acontecimento universal. Podemos estar, finalmente e de maneira irreversível adentrando um momento da história humana em que já não nos definiremos essencialmente através de quatro preceitos de qualificação da identidade da pessoa humana :

1º) o sermos seres racionais por oposição a tudo o que é “não racional” em nós mesmos, a começar pelas nossas inteligências múltiplas, sensíveis, afetuosas, holocêntricas, e também em todas as outras experiências do mistério do Ser com quem compartilamos o milagre da Vida;

2º) o sermos senhores do mundo e detentores do direito exclusivo de termos sobre o Mundo Natural todos os poderes do nosso interesse e das nossas utilidades;

3º) o sermos eternos servos do trabalho, e sermos seres humanos através do que transformamos sobre a natureza com o nosso trabalho e através do como nos transformamos socialmente a nós mesmos através do nosso trabalho;

4º) o existirmos dentro de situações e estruturas regidas perenemente pela contradição, pelo enfrentamento, pela competição e pelo conflito. Um conflito irresolvível entre nós e a natureza, e entre nós mesmos, seres da natureza alçados por conta própria à cultura e à sociedade.

Podemos imaginar que a *era do conhecimento*, se bem pensada, bem vivida e bem praticada, poderia nos abrir ao desvelamento de quatro outros horizontes de identidade e de experiência fecunda da vida humana:

1º) somos *seres da vida* e o sermos especialmente “racionais” apenas adjetiva esta condição substantiva, pois dentro de nós mesmos somos a interação, a integração e a indeterminação de forças e de princípios complexos e diferenciados;

2º) devemos estender o contrato social dos direitos humanos a todos os seres com quem compartilamos neste planeta a própria experiência da Vida, num gesto em que passaríamos de infelizes “senhores do mundo” a algo como “irmãos do universo”, pois podemos gerar novos

modelos de ciência e de tecnologia, de sensibilidades e de interações entre nós e entre todos nós e a Vida, cujos princípios substituiriam a dominação interessada pela comunicação generosa e o domínio da Vida pela convivência pacífica nela e através dela³;

3º o que nos cria como seres humanos é o saber que criamos para nos pensar e pensar o mundo em que vivemos, e se isto é verdade, podemos estar superando uma longa era de desigual servidão humana ao primado do trabalho e, podemos estar nos libertando do dever ao trabalho e de todas as desigualdades entre senhores e servos a ela atreladas, através de uma nova compreensão de nós mesmos como seres da criação de saber, da decifração de mistérios e da vivência sem-fim do diálogo entre as pessoas através do conhecimento e da aprendizagem; 4º) os mundos sociais em que vivemos e que continuamente recriamos não necessitam serem mantidos e edificados pela/sobre a contradição, a competição, o conflito e a violência. Ao contrário, o germe da experiência cidadã é a ousadia de nos pensarmos e ousarmos viver em nome da paz criada sobre o primado da justiça e da igualdade solidária. Mas que os nossos olhos e a nossa mente não se fechem aos conflitos presentes de nossos mundos de vida cotidiana.

Muito bem! Se esta é a *era do conhecimento*, sabemos também que mais do que nunca o leme que dá e dará ao seu barco o rumo é a própria *educação*. E não são poucos os que defendem esta idéia. Estamos tão atrelados a uma pobre imagem do sentido do ser educador que um recolocar a educação em seu verdadeiro lugar parece de vez em quando uma espécie de aventura romântica, quixotesca mesmo.

De qualquer maneira, quero reclamar no correr do que estarei propondo aqui, a seguinte seqüência de idéias. Se somos destinados por vocação de espécie a sermos os seres da Vida que passaram da consciência reflexa à reflexiva; se somos destinados a sermos o que somos e a nos transformarmos no que poderemos vir a ser porque sabemos e porque aprendemos ao criarmos saberes; se podemos ser os geradores das teorias e das práticas da educação a que nos vocacionamos, então a educação poderá estar destinada a ser, mais do que nunca, um fator-eixo social por onde passam, ao mesmo tempo, a criação humana do novo *na cultura e como cultura* e os destinos presentes e futuros da pessoa humana e de seu mundo social.

As linhas seguintes parecerão ao leitor exigente ora ingênuas demais, ora radicais demais e, por isso mesmo, ingênuas ainda. Elas se fundam em experiências vividas e refletidas ao largo destes longos últimos anos. Nelas estão presentes os diálogos com outras pessoas, igualmente dedicadas ao ofício de ensinar-e-aprender. Finalmente, elas se originam em alguns acertos e nos vários enganos de nossas ora fecundas, ora malogradas experiências situadas entre “a sala de aulas” e alguma outra “comunidade”. De propósito e ao contrário do que aconteceu em outros escritos que andei ousando,

³ E para quem possa pensar que essas são ilusórias idéias ao estilo “Nova Era”, quero transcrever aqui, uma vez mais, algumas idéias um dia propostas por Herbert Marcuse, tal como elas foram, anos mais tarde, lembradas por Jurgen Habermas. Eis.

Em vez de tratar a natureza como objeto passivo de uma possível manipulação técnica, podemos dirigir-nos a ela como a um parceiro numa possível interação. Em vez de uma natureza explorada, podemos ir busca da natureza fraterna. Ao nível de uma intersubjetividade ainda incompleta, podemos atribuir a subjetividade aos animais, às plantas e, até mesmo, às pedras e comunicarmos com a natureza, em vez de nos limitarmos a trabalhá-la, quebrando a comunicação. E essa idéia – e isso é o mínimo que dela e se cada homem pudesse reconhecer-se no outro, só então a espécie humana poderia eventualmente reconhecer a natureza como um outro sujeito – não a natureza como o seu outro, como pretendia o idealismo, mas a si mesma, como sendo o outro desse sujeito.

Está na página 76 de meu livro *somos as águas puras*. Mas o leitor deve se dirigir ao artigo de Jurgen Habermas em sua íntegra. É um dos textos do *textos escolhidos* da coleção *os pensadores*, dedicado à Escola de Frankfurt. O artigo tem por nome *técnica e ciência enquanto ideologia*, Ed. Abril, São Paulo, 1975. A passagem está na página 307 e os grifos são do autor.

há aqui muito poucas citações de outros autores. Mas o espírito de algumas de suas idéias estarão, espero, espalhadas desta página em diante.

Acredito que subsiste uma questão essencial entre nós, praticantes convergentes e diferenciados de uma *pedagogia crítica*, de uma *proposta de educação dialética*, de uma *educação popular*, de uma *teoria histórico-crítica*, de uma *educação humanista* e, em tempos mais recentes, de experiências como: a *escola candanga* (Brasília), a *escola plural* (Belo Horizonte), a *escola sem-fronteiras* (Blumenau), a *escola cidadã* de Porto Alegre, Caxias do Sul, Alvorada, Esteio, Gravataí e de tantas outras municipalidades de administrações democráticas no Rio Grande do Sul e, eventualmente, de outros estados da Federação,. Qual é ela? É esta: temos clarezas demais por atacado, e sofremos de uma grave indigência em tornar de fato efetivas e radicais as nossas propostas pedagógicas do dia-a-dia. Será mesmo? Bem sabemos quais devem ser as nossas propostas de teor político através da ação social crítica em uma área da cultura cotidiana chamada: educação. Mas, em que idéias estariam os fundamentos capazes de traçar o rosto, o espírito o corpo e o caminhar de uma educação de formação da pessoa cidadã? Eis o que procuro imperfeitamente responder na listagem de devaneios, de idéias e de propostas que sugiro desta linha em diante.

algumas idéias e alguns princípios em rascunho para pensar uma educação destinada a formar pessoas com uma vocação cidadã

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 idéia 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 complexa⁴, 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

⁴ Como esta palavra vai aparecer aqui seguidamente, procuro estabelecer desde logo uma compreensão a seu respeito. Como ainda não tenho uma pessoal, confiável, tomo-a por enquanto de empréstimo a Edgar Morin. Ele diz o seguinte: *o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios de nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de uma maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. os sete saberes necessários à educação do futuro, pg. 38.*

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 idéia 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 compartilamos 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 co-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-entrar 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 distributiva⁵. 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

⁵ 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.

ampliados de 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 ser*⁶. 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 dos direitos 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 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 conseqüências 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 Luis Coraggio.

⁶ O “Relatório Delors” foi publicado em português pela Cortez Editora, em co-edição 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*.

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 infra-estrutura e mais aos insumos do próprio processo educativo (...). Essas pesquisas deram atenção especial ao microprocesso 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)⁷

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-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

⁷ José Luis Coraggio, *desenvolvimento e educação*, pgs. 62 e 63. Grifos do autor.

*autônoma e uma descentralização da atividade própria*⁸.

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 desenvolvimento*⁹.

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

Quarta

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 idéia 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 tantas 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 deságüe 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

⁸ 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.

⁹ Jean Piaget. Op. cit. pg. 33.

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 idéia 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 idéia 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 fecundamente 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 re-encontradas 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 num grupo humano, seja este o dos militares, dos filósofos, dos técnicos, dos proletários, ou qualquer outro, gera-se uma tirania, porque se nega os outros. Agora estamos a ponto de fazer isto entregando a sabedoria aos empresários. A 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, no qual nós mesmos somos o âmbito natural 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 aconteça¹⁰

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 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

¹⁰ 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.

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 (anos 60/70) proposta 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 idéia 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 desejanter 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 dizermos 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. Lembrem-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 dize-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 irrepetível 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 à 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 seqüência 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 co-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 idéia 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 co-autor do direito-dever da construção de seu próprio mundo social. E isto é: político. De uma idéia 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 re-aprender, 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 com-vivência em processos ativos de partilha do saber e através do progressivo ensino de conteúdos do saber. Conteúdos sempre relativos, sempre mutáveis, sempre assessórios 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 co-responsável 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 co-participante 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 cidadania¹¹.

Encontramos, páginas atrás 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

¹¹ 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.

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 paz¹².

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 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 alternativa¹³.

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 conseqüências. 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 doutriná-los e educá-los para que eles venham a ser, também, como “nós”,

¹² Está na página 27 de *para onde vai a educação?* Op. cit.

¹³ 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.

os seus educadores?

Esta ampla visão ocidental e, originalmente, europeia, correspondia a uma compressão evolucionista que trazia da biologia para as ciências sociais a idéia 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 distribuíam-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 biopsíquica 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 conseqüência, 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 idéia 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 pessoas 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 irrepitível 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 seqüência 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 própria¹⁴.

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 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.

¹⁴ 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* (livro escrito sob o nome do companheiro uruguaio Júlio Barreiro, publicado originalmente pela VOZES, e republicado em 1999 pela Sulina, de Porto Alegre), 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.

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 hétero, 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 afro-descendentes 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?

Quem fez e segue fazendo a cada dia a história real da vida cotidiana de todas e de todos nós, ontem e agora? Os soldados a cavalo, com espadas nas mãos, ou nossos ascendentes e nós mesmos? De que história falar na escola, quando se trata de ensinar pessoas a pensarem de maneira autônoma e crítica os sentidos do presente através das lições do passado? A história oficial dos bandeirantes paulistas que mataram e pilharam para, afinal, fazerem (sem saber) “o Brasil ser como é”? Ou a história das incontáveis famílias e pessoas de mulheres e homens que, sem espadas e mosquetes, mas com enxadas e sementes de milho seguiram os seus rastros e de fato plantaram lavouras e semearam os arraiais onde, anos mais tardes, nasceram os nossos e nós?

Falamos de paz e de compreensão de todos os outros como metas e princípios fundadores da cidadania. Mas repetimos lições a propósito da “Guerra do Paraguai” que são

reduzidamente não a nossa versão do que houve, mas a de uma elite política e militar que deixou por escrito a sua visão gloriosa e nos impôs “isso como verdade dos fatos. Se eu fosse professora de História no Rio Grande do Sul trataria de ensinar “a Guerra do Paraguai” lendo com meus alunos escritos da História do Brasil, mas também da “História do Paraguai”, da “História da Argentina” e da “História do Uruguai”, quando elas convergem para “este acontecimento”. Iria buscar o conhecimento dos povos simples, habitantes de um lado e do outro dos rios de fronteiras, naqueles tempos e hoje em dia. Procuraria compreender o olhar dos povos Guarani, Kaingangue, Xoclong e Guaicuru (belos povos indígenas cavaleiros, hoje desaparecidos e cujos descendentes foram admiravelmente estudados por Darcy Ribeiro). E o que dizer do que diriam os negros, cujos ascendentes escravos foram boa parte dos soldados anônimos do “Exército Imperial do Brasil”?¹⁵

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”.¹⁶

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

¹⁵ Estranha sincronicidade. Poucos dias após haver rascunhado estas idéias pela primeira vez, vi ao acaso em um dos canais de “TV cultura” um documentário sobre “a Guerra do Paraguai”. Eu o descobri ao acaso, procurando canais e não pude ver os dados do início do filme. Assim, fiquei sem saber até mesmo o seu nome. E o documentário fazia mais ou menos o que estou sugerindo aqui. ele reconstruía a “história do que o houve”, filmando e ouvindo “um lado e o outro”. Depoimentos de historiadores, de militares se de “pessoas comuns” do Brasil, do Paraguai e da Argentina. Toda uma rica “história cruzada” desfilava diante de meus olhos. Os mesmos acontecimento, enquanto os seus cenários de agora eram mostrados, iam sendo narrados por vozes em português e em castelhano. Melhor seria se alguém tivesse falado também no idioma guarani. Mas já foi um grande ganho. Aprendi mais em meia hora do que em tudo o que havia estudado sobre o assunto em anos e anos “de escola”.

¹⁶ Os esforços de escolas da rede pública de alguns municípios do Rio Grande do Sul convergem nesta direção. Todo o planejamento curricular vai sendo construído a partir de uma pesquisa sócio-antropológica. As falas das pessoas do dia-a-dia da comunidade de acolhida (aquela onde está a escola onde se ensina-e-estuda) são recolhidas, são trabalhadas e são transformadas na matéria prima de onde planos de cursos e de aulas são desdobrados. Todo este trabalho, difícil e desafiador, estão ainda no começo de sua própria história. Mas alguns resultados promissores já são evidentes. Afinal, a Independência do Brasil e a Guerra dos Farrapos são importantes. Mas tornam-se uma importância com sentido humano redobrado quando eu consigo estabelecer a relação onde a rua onde eu moro agora e esses tempos e lugares do passado.

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 aprendizagem¹⁷. 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 á 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 negocio, 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 seqüência de

¹⁷ Nada contra quem queira dizer: “construção-desconstrução”.

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 aqui¹⁸

¹⁸ Até onde os conheço, poucos movimentos populares no Brasil], na América Latina e em todo o Mundo deram e seguem dando uma importância tão grande à educação de crianças e de jovens. Não há “acampamento do MST” que não possua a sua “escola itinerante”. Não há assentamento que não tenha escolas destinadas a todas as pessoas que devam ou queiram estudar. Todo um setor dedicado à educação no MST trabalha por garantir direitos plenos ao acesso ao saber-aprender através de uma educação de qualidade. Distante de pedagogias centradas na mera instrução programada de crianças e de jovens do meio rural, com vistas à capacitação utilitária da força de trabalho, o ideário pedagógico do MST aspira formar o cidadão rural. Aspira criar a partir do “campo” um ideal de cidadania participante cujos gestos de um trabalho solidário e cujos atos abertamente políticos tenham um efeito transformador direto e irreversível sobre o

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 vãos 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 vãos 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 conseqüente 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

mundo social deles, e sobre o nosso. Ver, a respeito o livro de Luiz Bezerra Neto *sem teto prende e ensina*, bem como todos os escritos de Roseli Caldart, a começar por *educação em movimento – formação de educadoras e educadores do MST*.

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 seqüências “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 percamos 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 escolha¹⁹.

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 coresponsabilidade 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 vôo 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.

Uma Terra humana onde talvez um dia se realize a pequena profecia sonhada em algum outro dia por Gorki, e com que eu gostaria de terminar estes meus próprios devaneios de educador.

Virá um tempo em que os homens se admirarão mutuamente. Em que cada um será uma estrela aos olhos dos outros! Na terra haverá homens livres, homens grandes

¹⁹ Recomendo com ênfase o livro de Maria Cândida Moraes, *o paradigma educacional emergente*, da Editora Papyrus

pela sua liberdade. Todos caminharão de peito descoberto, puros de qualquer inveja e ignorarão a maldade. Então a vida será mais vida, mas um culto ao homem, e a imagem deles elevar-se-á muito alto. Para os homens livres todos os cumes são acessíveis! Viver-se-á na verdade e na liberdade, pela beleza, e serão estimados os melhores, os que souberem melhor unir o mundo com o coração, os que mais profundamente o amarem. Os melhores serão os mais livres. Será neles que haverá mais beleza! Venturosos serão os que viverem esta vida ...

Máximo Gorki, *a mãe*, 171

Bibliografia

Benevides, Maria Victória de Mesquita

Cidadania Ativa

1991, Ática, São Pulo

Bezerra Neto, Luiz

Sem-Terra Aprende e Ensina

1999, Cortez Editora, São Paulo

Brandão, Carlos Rodrigues

Somos as Águas Puras

1994, Papirus, Campinas

Coraggio, José Luis

Desenvolvimento Humano e Educação

1996, Cortez, São Paulo

Delors, Jacques e outros

Educação – um tesouro a descobrir

1998, Cortez/MEC/UNESCO, São Paulo

Gorki, Máximo

A Mãe

2000, Expressão POPULAR, São Paulo

Jaeger, Werner

Paidéia – a formação do homem grego

1994, Martins Fontes, São Paulo

Gorki, Maximo

A mãe

2000, Expressão Popular, Paulo

Maturana, Humberto

Emoções e Linguagem na Educação e na Política

1999, Editora da UFMG, Belo Horizonte

Moraes, Maria Cândida

O Paradigma Educacional Emergente

1997, Papirus, Campinas

Piaget, Jean

Para Onde Vai Educação?

1980, Livraria José Olympio, Rio de Janeiro

Torres, Rosa Maria

Educação para Todos

2001, ARTMED, Porto Alegre

Tommasi, Livia de , e outros

O Banco Mundial e as Políticas Educacionais

1996, Cortez, São Paulo

Goiânia

inverno de 2001