

Educação vital para a escola

Vital education for school

ALÍPIO CASALI*

RESUMO – Este texto é um ensaio crítico, cujo objetivo é repensar a Escola a partir da educação, o instituído a partir do instituinte, a instituição a partir da vida e da cultura. Analisa-se o desdobramento histórico da Escola em suas relações com a “cultura” ordenadora e controladora do mercado, que a distanciam das culturas vivas, próximas e remotas.

Descritores – Escola; cultura; ética.

ABSTRACT – This paper is a critical essay, which aims to rethink about school from education, about the instituted from the institutory, about institution itself from life and culture perspective. The historical development of school is analyzed in its relations to the market's ordination and control drives, on the assumption that such relations set school apart both from neighbour and far away cultures.

Key-words – School; culture; ethics.

Education is not the filling of a pail, but the burning of a fire
(WILLIAM B. YEATS, 1865-1939).

PRELIMINARES

Não deixa de ser formalmente contraditório apresentar-se com um novo texto (uma nova construção conceitual) para trazer uma velha tese, na qual se insiste sobre o fato de que um dos principais motivos de inanição da Escola contemporânea tem sido sua insistência em restringir-se a construções conceituais. A reação sensata de qualquer leitor seria de desviar seu olhar imediatamente para o contraponto dessa tese: “se assim é, não precisamos mais de novas teses e sim de novas atitudes e novas práticas; façamo-las logo, sem rodeios”.

* Filósofo, Educador, Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Paris 8. Professor Titular e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação / Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. E-mail: a.casali@uol.com.br

Artigo recebido em: abril/2005. Aprovado em: julho/2005.

Educação

Ocorre que esse raciocínio, por mais que pareça sensato, é um simplismo, e tem sido um agravante do problema, mais que um bom caminho para sua solução. Lógica da organização institucional, modo de pensar dos seus sujeitos institucionais e modos de agir cotidiano desses mesmos sujeitos, são realidades inseparáveis. Não se mudam os modos de agir cotidiano, muito menos uma organização, sem mudanças no arcabouço conceitual que os sustenta. Este texto tem a pretensão de contribuir para gerar mudanças em algumas práticas por meio da mudança em certas crenças associadas a certas construções conceituais.

Trata-se do problema histórico (mais que crônico) da incapacidade de a Escola significar, para os sujeitos que a frequentam e nela trabalham, tudo aquilo que dela se espera. Trata-se também de afirmar que aquilo que dela se espera é, frequentemente, uma *idealização*. Trata-se, ademais, de afirmar essa idealização não tanto como um equívoco do pensamento e sim como uma *disfunção* intencionalmente produzida. E, finalmente, trata-se de afirmar essa disfunção como decorrente da cultura do *Mercado* como produtividade programável, assim como da cultura da *Cidadania* como virtude ensinável. Isto é o que veremos a seguir.

A afirmação de William Yeats¹, na epígrafe acima, tem um raro poder de, ela própria, acender imediatamente um fogo em quem a lê. Não sei se Paulo Freire algum dia leu essa frase. Mas com certeza sabia bem do que se tratava. Ele afirmou algo semelhante, quando comparou a má educação a um “depósito bancário” (FREIRE, 1968), numa metáfora mais atual e expressiva do poder cultural do mercado sobre a educação. A metáfora freireana prenuncia também nossa tese central: de que a inanição da Escola está relacionada a seu distanciamento e estranhamento da Cultura. Convenhamos, por enquanto, que não haja um modo mais expressivo de se referir à Cultura do que como *o conjunto de teias tecidas pelo homem, às quais ele próprio vive amarrado*², mas é razoável distinguir, nesse complexo de teias, aquelas que são mais tradicionalmente (originariamente) significativas daquelas que são produzidas mais artificialmente pelos laboratórios da economia, da mídia e da política. Nem é menos razoável valorizar mais a Cultura naquelas suas expressões vitais tradicionais do que em suas expressões de mercado.

Associamos aquelas expressões de Cultura a *modos particulares de se criar, reproduzir e desenvolver a vida humana, em comunidade* (DUSSEL, [1998], 2000), portanto, a uma ética³. Nessa perspectiva, o distanciamento da Escola com relação à Cultura corresponde a seu distanciamento da *vida*, em seus mais genuínos movimentos de criação, reprodução e, mais especificamente, desenvolvimento. Suponho que não seja difícil concordar que a Escola é uma instituição que se ocupa (deveria se ocupar) especificamente do *desenvolvimento humano*.

Educação

Esse distanciamento não é fruto de algum “desvio histórico posterior” da trajetória original da Escola. Talvez sejamos levados a essa percepção equivocada pelo fato de nos impressionarmos com os agravamentos recentes nesse desvio, ainda que percebamos, ao mesmo tempo, esforços sinceros e bem sucedidos, embora insuficientes, de correção dessa rota. Esse distanciamento parece agravar-se em face dos desenvolvimentos das novas tecnologias de informação e comunicação. As políticas públicas e privadas têm ocorrido, quase em desespero, para diminuir a distância entre a Escola e o mundo tecnológico, com claríssimo receio de que “a Escola se perca de vez”. Mas esse distanciamento é, antes, um “mal originário”. Não por acaso a origem da Escola como instituição especializada na educação (DURKHEIM [1922], 1984) se fez associada ao triunfo formal da chamada “coisa pública”, expressão eufemística da “hegemonia burguesa e do mercado nas sociedades ocidentais”, cujo marco histórico é o acontecimento da Revolução Francesa. Há um estreito vínculo histórico entre o desenvolvimento da economia de mercado na Europa e o surgimento da Escola como instituição educadora de massa, republicana.

Afirmar esse distanciamento como *originário*, por outro lado, insinua que assumimos a indispensável distinção entre as ações de “educar” e “escolarizar”.

Essa distinção se impõe, por mais que se cultive enfaticamente a ilusão de que a Escola educa suficientemente e exclusivamente. A idéia básica é de que efetivamente educação tem mais a ver com *burning of a fire*, e Escola com *filling a pail* (submeter a uma “fôrma”, daí *formação*), diriam Yeats e Freire. O Iluminismo alemão têm um conceito muito expressivo para isso: *Bildung* (enquadramento). Com efeito, este é um tema antigo, mas nem por isso suficientemente resolvido. A Escola insiste em afirmar-se como a suficiente realizadora da educação. Por ironia, os recentes avanços das novas tecnologias midiáticas não deixam essa convicção se instalar: há educação realizando-se por toda parte e, por certo, também nas mídias. Ao mesmo tempo, dizer por esse lado que a única educação que realiza-se fora da Escola é a que se realiza pelas mídias, é mais uma tentativa de engodo que o mercado da informação utiliza para desmoralizar a Escola e vender-lhe mais tecnologias. Ironicamente, o mercado insinua e seduz com a falácia illichiana (ILLICH, 1969) de que a Escola deva morrer e ser substituída pelas novas redes de comunicação de alta tecnologia. De nossa parte, não desprezamos o valor das novas tecnologias, ao contrário, defendemos que a Escola as assimile e faça delas um bom uso pedagógico. Mas, principalmente, apontamos aqui que a principal e mais grave distância não é a que a Escola mantém com relação às tecnologias mas com relação ao outro lado: o das culturas vivas, exuberantes, cotidianas, diversas, exóticas, estranhas, desordenadas, imprevisíveis, espontâneas, “inúteis”, gratuitas, que não cabem na lógica de controle do mercado, da política formal, nem da cultura oficial, nem da Escola.

Educação

Acreditamos, parodiando Assmann (1996), que seja possível e, portanto, eticamente obrigatório, se *reencantar* a Escola, mas não como um novo mito que a torne mais enevoada e intangível, e sim como uma nova realidade construída que fascina, entusiasma, convida à ação.

ANTIGAS RAZÕES EM FAVOR DE UMA PROMISSORA CULTURA ESCOLAR

A nova ordem social republicana e burguesa, oficializada no fim do século XVIII, teve como antecedente o enaltecimento supremo das luzes da Razão. Não é de se estranhar que um dos primeiros reordenamentos político-sociais que a Revolução Francesa promoveu tenha sido o de projetar a Escola como instituição de massa, laica, democrática (*sic!*), capaz de efetivar a conversão dos antigos súditos em *cidadãos* (leia-se: *sujeitos econômicos*, capazes de entrar em relação social de produção, comprando e vendendo força de trabalho, para produzir e vender mercadorias). Naturalmente, como não faltaram bons propósitos aos revolucionários, supunha-se que a mesma Escola viesse a ser capaz de formar não apenas o bom sujeito econômico (produtor), mas também o bom sujeito político (cidadão). O que é mais plausível é que se tenha confundido o sujeito econômico com o sujeito político e, por uma arrumação ideológica, afirmou-se o político (o formal) como forma dissimulada de afirmar-se o econômico (o real e efetivo). O Relatório Condorcet (1792), primeiro grande “estatuto” da Escola republicana, matriz da maioria dos estatutos Escolares posteriores e dos direitos constitucionais à educação na nova ordem republicana, está todo construído sobre esse suposto (ou, antes, esse ideal) de que a Escola entrou na História para realizar a grande tarefa de ordenar o social (DURKHEIM [1925], 1984), realizando o projeto da Sociedade capitalista economicamente bem equilibrada e do Estado capitalista ideologicamente bem articulado (ALTHUSSER, 1970).

Certamente, pelo que sabemos, passou longe dos políticos e legisladores dos incipientes sistemas Escolares republicanos a intenção de criar uma cultura Escolar artificial, vazia, descolada da vida. Muito pelo contrário. Pouco antes, Rousseau repensara a ordem social como um “contrato”, e afirmara que o antigo regime era uma “cultura” velha e apodrecida, e que seria necessário refundar tudo sobre novas bases “naturais”. O que passou despercebido a Rousseau e aos que o seguiram, foi que aquilo a que chamavam de “natural” era o inverso, era o que estava sendo historicamente construído, um artifício (artefato): a economia de mercado e a ordem social burguesa. O *bom selvagem* era o *bom burguês* que, a partir de sua natureza livre, por livre iniciativa, uma vez bem educado, iria investir, produzir, acumular, progredir.

Educação

Hoje, à distância, pode-se perceber com mais nitidez o quanto a Escola entrou na História como a pioneira semeadora dessa nova cultura “artificial” do mercado, de índole universal (porém equivocadamente globalizante), separando-se das culturas vivas cotidianas, tidas como *atrasadas*. Mas a Escola foi mais além. No afã de legitimar-se (e legitimar a nova classe social que a sustentava), a Escola elegeu-se como a *única* realizadora da nova “cultura”. Ao mesmo tempo reduziu nesse raciocínio a extensão do conceito de Cultura, fazendo-o coincidir apenas como o conjunto de conhecimentos e produtos típicos da apropriação pela nova classe: erudição (filosófica, literária e das belas artes), bons modos (no convívio social), produtos, técnicas. Ou seja, sobrepôs o bem de consumo (resultados da ação) ao bem de produção (capacidade de ação produtiva). Enquanto bem de consumo, a cultura é, com efeito, um conjunto de artefatos e de idéias que a sociedade, mediante a educação (leia-se, historicamente: a Escola) distribui a seus membros. Como apenas uma parte dos membros da sociedade têm possibilidade real de aceder a essa distribuição dos bens de consumo culturais, resulta que somente essa parte da sociedade aparece como “cultura”, enquanto a outra parte aparece como “inculta” (PINTO, 1969).

Essa divisão social, que a Escola ao mesmo tempo espelha e reproduz, atravessou dois séculos, e apenas começa a ser questionada, nas últimas décadas, em algumas sociedades, enquanto boa parte da humanidade, em boa parte das sociedades e nações, ainda permanece fora dela, sem acesso sequer à leitura e escrita. Não obstante, essa instituição continua a ser insistentemente declarada como indispensável para o desenvolvimento econômico, social, cultural etc. Mas como e por que ela não logra realizar satisfatoriamente tão nobre missão?

Outros dispositivos e traços de identidade institucional internos contribuíram historicamente para fazer com que a Escola se corroborasse como instituição apartada do universal e do cultural, distanciamento esse que, insistimos, segundo nossa perspectiva, seria o que melhor explica seu estranhamento e seus fracassos atuais em realizar satisfatoriamente o ensino-aprendizagem.

Herdeira da racionalidade iluminista (e esta, por sua vez, herdeira-substituta da sabedoria e providência divinas), a Escola estabeleceu-se como um lugar de *ordenamento* de novos saberes e de novos poderes. Esse ordenamento se fez mediante os recursos de que se dispunham: o exercício de uma racionalidade organizativa, burocrática, previdente, legisladora, disciplinada, cognitivista, verbalista, autoritária, controladora. Ora, tais habilidades vinham sendo cultivadas pelas elites européias desde mais de dois séculos antes. Na outra ponta social e cultural, o “povo” foi subitamente convocado a *desvestir-se* de suas culturas originárias, diversificadas e obscuras, para adentrar nesse mundo iluminado de racionalidade padronizada, em que as idéias só logravam autorização para circular quando apro-

Educação

vadas por critérios regidos pela rígida lógica formal, cujos requisitos não circulavam nessas culturas “de base”. No início, bem poucos foram alcançados pela nova instituição. Nem havia lugar para muitos. Somente em meados do século XX a nova instituição se expandiu a ponto de ultrapassar as fronteiras sociais mais elitizadas e começou a tornar-se um fenômeno de massas, embora em muitos países ainda esteja muito longe do atendimento pleno.

Mas os novos saberes e os novos poderes ordenados pela Escola estavam “fora do lugar”, isto é, eram notadamente ideológicos, não correspondiam aos processos econômicos e sociais reais, pois a nova ordem não era socialmente simétrica. Por isso deviam legitimar-se de um modo substitutivo. O modo que a Escola e a ideologia dominante encontraram de fazer isso foi o de chancelar como “válidos” tão somente os saberes credenciados oficialmente no interior da instituição Escolar. Era, por isso, um modo de legitimação tautológico, uma auto-legitimação. Essa chancela demarca, ao longo da história da Escola, a linha divisória entre o culto e o inculto, as verdades e os erros, a competência e a incompetência: somente o que é chancelado pela Escola é considerado culto, verdadeiro, competente.

Pouco se perguntou, até hoje, por que afinal, sendo a novel instituição Escola declarada tão notável, tão essencial à vida, tão indispensável ao progresso, tão promissora para o futuro dos indivíduos e das nações, por que são tantas as dificuldades de se incluírem todas as crianças nesse mundo encantado? E por que aquelas que entram encontram tantas dificuldades? Por que tantas evadem-se precocemente? Por que é necessário tanto empenho e esforço da parte do Estado para minimamente reter essas crianças na Escola e fazê-las progredir nos conhecimentos?

A resposta simples, mas plausível, em que estamos insistindo, é que essa Escola tem significado muito pouco para a vida real dessas crianças e jovens. Os significados que circulam em suas vidas cotidianas não circulam oficialmente na Escola; esta em geral os ignora, ou ridiculariza, e rejeita. No que se refere aos conteúdos, isso é quase absolutamente certo. No que se refere às vivências cotidianas, talvez, nem tanto. Mas não porque a Escola se abra e acolha oficialmente o melhor dessa cultura infanto-juvenil e sim porque é essa cultura viva que avança, irrompe, invade, ocupa espaços, com sua linguagem freqüentemente agressiva, indisciplinada, irreverente. É fato que tudo vem misturado nessa cultura cotidiana: as mais legítimas formas culturais que vão sendo produzidas por suas subjetividades e coletividades néo-tribais (MAFFESOLI, 1986), ainda que freqüentemente atravessadas por padrões de violência, de indisciplina, de desrespeito a qualquer autoridade, de banalização do corpo e da sexualidade, de descrédito no futuro, e ainda outras formas e demandas, claramente banais, artificiais e descartáveis,

Educação

produzidas nos laboratórios de *marketing* publicitário e difundidas maciçamente pelas mídias.

Mais recentemente, os notáveis desenvolvimentos das biociências e da epistemologia vieram acumular explicações que corroboram fortemente essa acusação contra a Escola, de que seu ordenamento deva ser estruturalmente remodelado se ela não quiser manter-se em rota de falência, ou perpetuar o conflito e sofrimento de tantas crianças e jovens, e repetir os desperdícios de recursos resultantes de suas disfunções e inadequações econômicas, sociais e culturais.

NOVAS RAZÕES CONTRÁRIAS À ANTIGA PROMESSA DA CULTURA ESCOLAR

Esse desenvolvimento recente das biociências, da neurociência, da antropologia, da epistemologia, tem trazido nova luz sobre os desacertos históricos da instituição Escolar (assim como de outras instituições de função social reguladora). Consideraremos três aspectos em que esses desacertos se manifestam: a idéia de *ordenamento*, a *dualidade corpo-mente*, a lógica e ética do *dever*. Esses três aspectos, evidentemente, são indissociáveis, mas cabe considerá-los em suas especificidades.

A ESCOLA COMO LUGAR DE ORDENAMENTOS E DESORDENAMENTOS

A expressão *ordenamento* é polissêmica e permite-nos referir tanto à unidirecionalidade e caráter imperativo da comunicação predominante na Escola (comunicação hierárquica, de cima para baixo, normativa, que ordena: “sente-se”, “fique em silêncio”, “copie”), quanto ao poder institucional associado a esse seu poder de *dar ordens*, que é o poder de regular o social, impor uma *ordem moral*, associada a um padrão de crenças, convicções e procedimentos. Durkheim (1925) já salientou esse traço funcional da Escola, como instituição criada pela Sociedade para realizar essa cimentação social, canalizando energias indiferenciadas (anomia), por uma direção determinada (heteronomia) pela qual se chegaria a um estado em que a autonomia dos sujeitos e da sociedade como um todo encontraria um ponto de equilíbrio e funcionalidade. Em outra trilha antropológica e gnoseológica, Freud (1929) analisou o mal-estar na cultura (civilização), como sintoma das

Educação

dificuldades dos sujeitos em negociar suas pulsões com as instituições sociais (entre elas a Escola), e por delegarem a elas o poder de se estabelecer uma ordem (cultura) que regularia a todos, para garantir a todos a segurança e tranqüilidade de viverem sem rivalidades.

Esse ordenamento cultural, como já apontado acima, tem como fundo o ordenamento econômico; como cobertura, o ordenamento político. De um ponto de vista crítico é eufemismo dizer de “ordenamento” econômico e político, tal sua constitutiva precariedade decorrente de suas constitutivas contradições. Mas como essa precariedade não deve aparecer sob pena de comprometer-se o indispensável compromisso dos indivíduos com esse projeto de um futuro promissor, se provê um discurso que, em nome da suposta unidade e interesse comum, se encarrega de simular essa articulação: a ideologia (ALTHUSSER, 1970). De modo análogo, Foucault (1970), olhando para instituições concretas, entre elas a Escola, descreveu o importante papel que “a ordem do discurso” desempenha nesse ordenamento social e institucional.

O que as recentes formulações epistemológicas têm trazido é um elemento a mais para se compreender a precariedade insolúvel desses ordenamentos. As ciências humanas e sociais convencionais já se habituaram a apontar os fatores conscientes (vontade, liberdade, projetos) e inconscientes (pulsões, desejos, reparações), provenientes tanto de sujeitos em suas singularidades quanto de grupos enquanto sujeito coletivo, que disputam com os poderes estabelecidos o equilíbrio e o desequilíbrio das instituições. Do lado institucional, afirma-se com convicção que, não obstante essas eventuais disfunções e desequilíbrios, o grande projeto unitário de ordenamento cultural e civilizatório por meio da Escola é possível, e apontam para o futuro utópico (meta-narrativa) em que as contradições se dissiparão, os conflitos se resolverão. Nessas narrativas, as contradições e conflitos costumam ocupar, evidentemente, o papel de vilões originados do obscurantismo, ou da má vontade, forças do mal que serão derrotadas pelo poder luminoso da racionalidade.

Mas desde Heráclito, passando-se por Hegel (o método) e Marx, e principalmente Feyerabend (1975), até Prigogine (1992, 1996), respeitadas as especificidades epistemológicas de cada tempo e de cada um, outras hipóteses de compreensão do real se impõem. Nelas, a negatividade não aparece como um defeito da história e da cultura mas, antes, como constitutivo, seu elemento criador e renovador. Nelas, nenhuma síntese é acabada, a não ser por um mecanismo dissimulador do pensamento (a falsidade ideológica). Nelas, não há identidades no sentido estrito, mas processos de subjetivação inconclusos, que impedem qualquer totalização individual ou institucional. Nelas, tudo o que se ordena satura e se dissipa para retornar com nova constituição potencialmente recriadora. Nelas, o ser não é;

Educação

o devir é. As ordens e unidades superiores alcançadas estão sujeitas a nova diferenciação e diversificação aleatórias, unidades futuramente matriciais de novos desequilíbrios e novos ordenamentos.

Essas epistemologias deixam muito para trás na história do pensamento (exceto no caso de Hegel) a hipótese de que a racionalidade do real se expressa diretamente na racionalidade do pensamento, e vice-versa. Para dar-se conta do alcance disso é preciso, num primeiro nível, considerar que a crença na racionalidade “em si” do real funciona como um mito, embora tenhamos aprendido adequadamente que a dessacralização ou desencantamento do mundo (Max Weber) é condição para sua adequada compreensão e manejo. Mas essa compreensão e manejo, por sua vez, podem deslizar e reeditar o mesmo mito, em outro nível, com a afirmação da racionalidade plena possível do social e de todas as suas instituições, entre elas a Escola, especificamente encarregada de reproduzir essa racionalidade no preparo dos que amanhã por sua vez a reproduzirão na burocracia das organizações do capital e da administração pública. Não por acaso, os modelos organizacionais das empresas de ponta, acrescidos de novas tecnologias sedutoras, se replicam nas Escolas de vanguarda, levando para elas a mesma ilusão de perfectibilidade possível (indispensável para se manter o élan da produtividade no mercado). Enquanto isso, paradoxalmente, a maior parte das Escolas permanece debatendo-se na desorganização e ineficiência, embora acriticamente presa ao ideal metafísico distante de que “a razão triunfará, o que quer que aconteça”. É, em outra versão, o mesmo mito da perfectibilidade possível. Ele não resiste à crítica e é um contrasenso educacional que a Escola se preste mais a corroborá-lo do que a desconstruí-lo.

sq43o na beã4gu3 vezidade7(s)6J0.001093c 0.0015245w-25.198 -1.co nprera-pzb12(eteforta

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 297 – 315, Maio/Ago. 2005

é a da intocabilidade nos pressupostos desse seu funcionamento positivo, linear e progressista, promissor de um “futuro melhor”.

A Escola se alimenta dessa mesma convicção epistemológica, cultural e ética, do mercado e da grande política. Na outra ponta, as culturas de origens, sobretudo as mais remotas, fora do circuito do mercado, em sua estranheza, irracionalidade funcional, sua “inutilidade”, e conseqüente “obscurantismo”, não encontram na Escola uma possibilidade de reconhecimento, de validação, a não ser reductivamente: como curiosidade exótica e folclórica. A negatividade das culturas vivas face à lógica dominante da Escola, não logra ser vista como sua positividade a longo prazo, e a hipótese de um *desordenamento* imediato é exorcizada como o grande mal. A justificativa primária que a Escola apresenta a esse respeito é a do perigo de “se perder o controle”, mas afirmar isso significa de fato desviar o olhar daquilo que importa, daquilo que incomoda e provoca, sendo que essa provocação é um apelo a se realizar precisamente a tarefa educacional que é devida. São duas linguagens pedagógicas e epistemológicas que requerem urgente tradução recíproca.

Mas seria muito exigir da Escola, hoje, tal sofisticação crítica. Já seria um grande avanço histórico se ela pudesse começar por libertar a pedagogia das certezas e das verdades (do ensino mais ou menos dogmático) para assumir uma pedagogia que inclui *positivamente* a incerteza, o erro, a pergunta, a dúvida, a procura, a investigação. Nosso cérebro não teria qualquer dificuldade em operar nesse circuito, dizem as pesquisas mais avançadas (CHANGEUX, 1990; DAMÁSIO, 1994; BRUER, 1993; GARDNER, 1995; e muitos outros). Muito pelo contrário. Suas características de sistema dinâmico e complexo, auto-organizativo, flexível, versátil, reversível, simultâneo, são as principais responsáveis pelo êxito de nossa espécie no processo evolutivo até aqui. A insistência da Escola em operar apenas sistemas de verdades bem acabadas a serem transmitidas, desse ponto de vista, no limite, é um contra-senso em termos de evolução, é uma desqualificação das capacidades recriadoras da humanidade. Por outro lado, não se pode desconsiderar o fato de que a Escola é uma instituição socializadora, acolhedora dos sujeitos em seu trânsito para a vida social, política e econômica, é um grande e eficiente dispositivo de reprodução das grandes formas econômicas, sociais e políticas bem sucedidas (dominantes). Enquanto tal, a Escola é um continente de referência e opera um processo indispensável de demarcação de limites sociais, culturais, morais, que nenhuma outra instituição poderia operar com a mesma eficiência. O que se espera da Escola é que ela seja capaz de operar essa reprodução social ao mesmo tempo em que exercita a compreensão crítica sobre o caráter arbitrário dessas formas, a precariedade do seu conhecimento, a validade da dúvida, as negatividades inerentes, os limites dos ordenamentos, as desordens criadoras, o poder criador da investigação.

Educação

As recentes valorizações do “cultural” na Escola, manifestas pelo enorme prestígio dos chamados “multiculturalismos”, deveriam cumprir um papel crítico renovador radical nesse processo (MCLAREN, 1995), mas pelo que mais se vê, ironicamente, têm funcionado muito bem também para reequilibrar e legitimar os atuais modelos pedagógicos, evitando-se questioná-los estruturalmente em seu estranhamento cultural.

A ESCOLA COMO LUGAR DA DES-INTEGRAÇÃO CORPO-MENTE

Não parece que Descartes tenha cometido um erro maior do que o daqueles que, posteriormente, insistiram em perpetuar sua idéia equivocada de que o pensar seja uma atividade separada do corpo. Descartes fez genialmente em seu tempo e lugar o que era pertinente, e somente por isso entrou para a história. Se houve um grave erro nessa história, foi dos biólogos que adotaram, inspirados nele, “uma mecânica de relojoeiro como modelo dos processos vitais” (DAMÁSIO, 1994) e os que prosseguiram fundando o mundo no *Cogito* do sujeito. Não há dúvida de que a clássica cisão cartesiana entre corpo e mente já não faz sentido há muito tempo. Mas continuamos referindo-nos a ele como o responsável por essa dualidade substancial, talvez, mais por uma utilidade didática de pensar concretamente e por representações do que por acredita

Em segundo lugar, no lastro das pesquisas e teorias de Freud e de Piaget, que a inteligência não é apenas um singular sistema local produtor de representações, símbolos, e conceitos, e sim parte de um complexo do qual as dinâmicas *emocionais* são componentes e sem as quais a razão não opera. Em terceiro lugar, que a inteligência não tem uma natureza exclusivamente biológica (genética), mas também é também *cultural* (VYGOTSKY, 1934). As bem fundamentadas pesquisas de Howard Gardner (1983) trouxeram novas corroborações para descentrar a noção clássica de inteligência e tirar dela o caráter de atividade estritamente mental: o acréscimo da inteligência *corporal-cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal* às tradicionais dimensões racionais da inteligência já há mais tempo reconhecidas (a *lógico-matemática, a lingüística e a espacial*)⁴.

Se a Escola se mostra insensível aos corpos vivos dos estudantes que estão ali diante dela e dentro dela, todos os dias, com suas emoções, vibrações, sofrimentos, ansiedades, euforias, agressividades, depressões, sexualidade, estética etc., se apenas enxerga “dentro deles” a *res cogitans* cartesiana, não é de se estranhar que ela seja igualmente ou mais insensível com relação às culturas locais que esses corpos-mentes carregam e expressam e, pior, com relação às culturas mais remotas que vão se perdendo do olhar e da memória (como as culturas indígenas).

Penso em duas hipóteses plausíveis para compreender porque a Escola ignora essa vitalidade dos corpos-mentes dos estudantes. A primeira hipótese, o fato de que a tarefa de socialização (institucionalização) das novas gerações implica uma certa homogeneização das suas subjetividades, o que já apontava Durkheim ([1922] 1984). Essa tendência à homogeneização se agrava pelo fato de que a Escola (e a Educação em geral) tem sido há séculos obcecada por valores universais e, por esse viés, menospreza também a validade do cultural. A universalidade como ideal da Educação, com efeito, atravessa a história e orienta por dentro a emergência da Escola moderna republicana de massa. Mas a idéia de universalidade funcionou de modo reduzido. Primeiro, reduzida a uma idéia metafísica abstrata, mas isso foi um equívoco de conseqüências até um certo ponto inofensivas. Segundo, mais recentemente, reduzida à idéia da globalização, e nisso há uma grave conseqüência, pois a globalização é a mais poderosa promotora da homogeneização cultural. A segunda hipótese, está relacionada ao fato de que a Escola moderna trata de um fenômeno de massa, e não é pedagogicamente simples (na verdade, no limite, impossível) deixar emergirem processos de subjetivação espontâneos de mil, duas mil crianças e adolescentes confinados durante horas, todos os dias, num espaço denso de contatos. Isso requer muito preparo, muita formação, embora nada disso justifique que não se inicie um movimento nesse sentido.

Educação

Assumir até às últimas conseqüências a unidade corpo-mente das crianças e adolescentes requereria remodelar completamente o espaço e o tempo na Escola; reordenar inteiramente o sistema de gestão, tomada de decisões, participação, acompanhamento e controle das ações; reestruturar o planejamento, execução, acompanhamento e, principalmente, avaliação dos planos e programas de estudos, enfim, de todas as atividades curriculares. Os sistemas convencionais de formação de professores estão longe de garantir esse preparo para os docentes. Na sociedade a(as nt)4(7(for0)11(r)ns ntas ntI



Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 297 – 315, Maio/Ago. 2005

de onde vêm, o que trazem, o que esperam, o que já fizeram com sucesso antes, o que podem vir-a-ser. A pedagogia do poder-ser está presente como a intuição fundamental da pedagogia freireana, que construía todo o processo curricular de alfabetização de jovens e adultos sobre as suas condições reais de vida econômica, social, cultural, e começava por explicitar quem eram eles, o que traziam, o que esperavam, o que podiam. Naturalmente, e isso faz toda a diferença, quem diz a palavra decisiva e definitiva em todas essas questões não é o educador, mas o próprio educando que, nesse processo, é remetido ao desafio do auto-conhecimento como parte do conhecimento do mundo. Dizer a sua palavra como meio para dizer o mundo (FREIRE, 1968).

DESAFIO À ESCOLA PARA REACOPRAR-SE À CULTURA

Em várias Escolas de classe média, privadas e públicas, em São Paulo, um fenômeno vinha intrigando e preocupando os educadores nos últimos anos. No último dia de aulas do ano letivo, estudantes costumavam se reunir num canto qualquer da Escola, e fazer uma enorme fogueira com seus livros utilizados naquele ano. Um ritual agressivo com respeito à Escola, pois nesse gesto eles estão queimando, junto com os livros, a própria Escola, seus professores e, inclusive a si mesmos, seu próprio tempo “perdido”. É um ritual socialmente perturbador e macabro, se consideramos as enormes carências e privações de tantos outros jovens e crianças que não têm livros para estudar por não terem meios para os comprar. Muitas Escolas, assustadas com esse sinal de “descolamento” social desses adolescentes, trataram de dar um outro sentido a esse sentimento de inutilidade dos estudos, substituindo-o por um outro ritual social, pelo qual os estudantes depositam seus livros usados numa grande caixa, de onde são distribuídos para os estudantes das séries inferiores ou levados para serem distribuídos a Escolas de bairros pobres.

O que esses jovens incendiários estão dizendo à Escola é que a Escola diz muito pouco a eles. A Escola é para eles um mundo estranho. Nela, o que faz ainda algum sentido para eles são os espaços e tempos intermediários, os intervalos, os corredores e pátios, onde a amizade e os jogos de relacionamentos afetivos podem rolar com alguma espontaneidade e imprevisibilidade. Esse mundo “do intervalo” ainda corresponde em parte ao que eles gostam de fazer fora da Escola. Os estudos, os métodos, os conteúdos, a aprendizagem, o desenvolvimento dos conhecimentos no sentido estrito, nada disso atrai, não cria vínculos, não os envolve por dentro.

A principal matriz da experiência adolescente (em ambientes urbanos, brasileiros, ao menos), é de que o mundo é significativo para eles menos como uma

Educação

forma do que como um *campo de forças* (GUATTARI e ROLNIK, 1966). O mundo das *formas* é o mundo das institucionalidades (o “instituído”, de CASTORIADIS, 1975), dos ordenamentos, das regras sociais, da previsibilidade, dos deveres. O mundo como *campo de forças* é o mundo das sensações, das emoções, da vida intensificada, do tempo veloz, do arrebatamento. A Escola, evidentemente, tem se movido dentro dos parâmetros do primeiro modo, e costuma ver como ameaça a “anarquia” inerente ao segundo. Não é fácil realizar-se uma compatibilidade completa desses dois modos na Escola. Trata-se de duas lógicas antagônicas (controle-racionalidade *versus* pulsões imprevisíveis). Sim, mas da mesma forma como, por princípio, todo ser humano as vive e experimenta cotidianamente e deve aprender a viver essa tensão. Merleau-Ponty (1945, *Avant-Propos*) designou essa tensão constitutiva do humano como um jogo entre “facticidade e transcendência”. A Escola aparece, assim, como uma instituição que recorta um modo de ser e opera uma abstração dos sujeitos reais. Não é de se admirar que ela signifique pouco para esses sujeitos reais, principalmente sendo crianças e jovens.

A hipótese econômica em jogo é de que, para esses jovens, o investimento não compensa: o que eles vêem é um mundo fechado à sua frente, o futuro incerto, a falta de opções profissionais seguras, a probabilidade do desemprego ou do subemprego. Esse é um sentimento generalizado dessa geração, que seus pais reforçam cotidianamente, porque a vivem e sofrem na carne. Do ponto de vista político, o que significa para eles o investimento nessa coisa chamada “cidadania”? Parece-lhes demasiadamente abstrata e igualmente inútil, pois a política não se tem mostrado capaz de mudar muita coisa que deveria ser mudada.

Penso que, a esse respeito, pedagogicamente, se deve começar por desfazer, sim, essas ilusões do mercado e da sociedade globais. Mergulhar com eles na “negatividade” cotidiana. É uma maneira de ser leal aos estudantes e de se fazer dessa lealdade uma experiência pedagógica. Os professores em geral recusam esse caminho, enlevados que costumam ser pelo discurso do “positivo”, de que “tem que se pensar positivamente”, etc. A modernidade (ou pós-modernidade, para quem a prefere designar assim) é a cultura do espetáculo, o mundo das imagens e representações e na maioria das vezes como positividade. Mas não como divertimento criativo. Certamente como distração (desvio do olhar). Esse espetáculo oculta sua índole totalitária (por mais que proclame a democracia como valor universal), na medida em que ela é uma cultura que tudo devora, tudo manipula, tudo converte em mercadoria, tudo controla. O mercado global cultiva, pela publicidade, a ilusão de que a produtividade seja inteiramente programável, que há lugar para todos e que todos têm as mesmas chances de vencer. A política alimenta, pela propaganda (midiática ou institucionalizada cotidianamente na família, Escola etc.), que a cidadania é um bem precioso e compensador. E todos supõem em geral que a virtude seja ensinável independentemente das características da

Educação

sociedade ao redor (de que no meio da guerra se pode ensinar a solidariedade), ou seja, que a Escola pode ensinar mais pela persuasão verbal do que a vida cotidiana pela experiência etc.

Tudo isso parece falar mais alto a favor da dúvida de que a Escola seja capaz de sair desse lugar formalizado, racionalizado, rígido, em que se encontra, e que seja capaz de compreender e acolher as novas gerações de um modo mais vivencial, vital, de modo a se tornar uma referência mais positivamente importante nas vidas das crianças e jovens. Não obstante, vale insistir, há experiências localizadas de Escolas e Sistemas Públicos que conseguem, ainda que parcialmente, realizar um projeto pedagógico inovador, capaz de envolver por dentro os alunos e pô-los num caminho de compromisso com sua vida pessoal e social, com o conhecimento e com a cultura. Por outro lado, conta muito a crença comum à maioria dos educadores de que a Escola “tem solução”. Em uns, isso pode ser sintoma de ingenuidade; em outros, é esperança crítica. Julgando estar entre os últimos, acredito positivamente na solução da Escola, nas oportunidades de sua reforma por dentro, mais do que na sua dissolução, e penso que revitalizá-la com a cultura é o caminho prioritário.

Não parece que o que bloqueia a identificação e a criação de vínculos significativos entre os estudantes e a Escola seja apenas o caráter ordenador e controlador da Escola. Pois, quando observamos a cultura viva cotidiana dos estudantes, em seus jogos cotidianos de relacionamentos afetivos, brincadeiras, video-games, convivência em grupos etc., constatamos o quanto há de ordenamentos e controles nessas atividades. Sob certos aspectos e em certas circunstâncias, as crianças e jovens mostram uma rigidez e crueldade (exigência de lealdade, intolerância a transgressões...) muito mais duras e implacáveis no exercício da ordem e controle do que os adultos.

O que há nessa ordem e controle Escolares que repugna as crianças e adolescentes é, talvez, antes, o fato de se tratarem de ordenamentos *externos*, vindos de fora e do alto, que lhes aparecem como arbitrários, autoritários e falsos. Os ordenamentos infantis e juvenis têm como justificativa o fato de se prestarem para o alcance de objetivos que eles próprios acordam entre si, ou seja, é elemento horizontal da *sua* cultura. A disciplina Escolar, ao contrário, tem o signo da imposição autoritária, da cultura do mercado como ilusão e da cidadania como abstração, e essa cultura Escolar é para os estudantes um valor alheio (alienação), que não lhes diz respeito.

Ilusão por ilusão, os jovens preferem os jogos (ou, pior, as drogas). É nessa preferência que, no meu entender, a Escola tem ainda alguma chance de vincular as crianças e jovens a seu projeto pedagógico. O lúdico deveria envolver a Escola. Sabemos que o próprio nome “Escola”, em seu significado etimológico, traz his-

Educação

toricamente essa marca (*skholé*, na Grécia, era o lugar aonde as pessoas livres iam para passar o tempo em jogos, banhos, fruição literária, ócio). Quando eu estudei latim, no antigo “ginásio” (nome anteriormente dado à Escola fundamental das séries 5ª a 8ª, que provinha lexicamente do antigo *gymnasium*, literalmente, “lugar de nudismo”, para os banhos) os livros tinham como título: *Ludus Primus*, *Ludus Secundus*, etc. Estudar já teve, pois, conotação lúdica. Foi a Escola do mercado que perdeu contato com essa tradição, tornando-se o lugar dos “deveres”. Restabelecer esse vínculo é vital para a Escola, não para ela apenas “sobreviver” mas para cumprir inteiramente suas possibilidades (seu *poder-ser*) de ser um tempo e espaço de apropriação da ciência, da sociedade e da cultura e de construção de subjetividades. E não há, em seu conjunto de ações, núcleo mais adequado, a partir do qual se possa construir essa nova pedagogia, do que *o corpo* das crianças e jovens. Corpo na sua materialidade mais biológica; na sua possibilidade lúdica; na sua significação estética; na sua complexidade emocional; corpo como lugar do desejo e dos afetos; como lugar de subjetividades que se constroem interminavelmente; corpo nas suas inteligências cinestésica, espacial, sensorial, musical, perceptiva, memorial; na sua inteligência intrapessoal e interpessoal; na sua capacidade lógica matemático-lingüística e comunicativa. Corpo na sua expressão cultural mais completa.

O mercado se apropriou do corpo humano. Introduziu nele a dilaceração entre a finitude - a naturalidade do envelhecimento - e a artificialidade do desejo da juventude eterna, que se cultiva nos novos templos de cultura física, as academias de ginástica e musculação (as novas *skholés* e *gymnasiums*). A Escola ficou com o resto, o que sobrou: a educação física, empobrecida “disciplina” relegada aos piores horários, às piores condições de trabalho, desprezada pelos professores das disciplinas cognitivas, reduzida à função de catarse para as tensões das outras disciplinas (que “de fato interessam”) e, pior, freqüentemente sub-utilizada em esportes de passatempo.

O corpo dos estudantes (assim como o dos educadores), ao contrário, deveria ser o tema gerador (FREIRE) da Escola. Deveria ser o centro, o ponto de referência. A partir dele todo o complexo de conhecimentos e experiências poderia se construir. Com ele, a Escola pode se reencontrar com a cultura e com a vida pulsante dos estudantes. Sem ele, o chamado “corpo discente” e o chamado “corpo docente” serão cadáveres numa instituição tornada túmulo. Nessa hipótese, Ivan Illich (1969) teria tido razão.

A idéia da possibilidade do reencontro da Escola com a Cultura permite evocar, como metáfora, o sábio comentário do índio Bororo Ximboré, cacique dos tugo paru:

Educação

As canções, as estórias, as representações cerimoniais são como caminhos na floresta. À direita, à esquerda estão os espinhos, as feras e a escuridão, mas as palavras atravessam até o final (apud BYINGTON, 1996).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelho ideológico do Estado. In: *Posições*. Lisboa: Horizonte, 1977.
- ASSMANN, Hugo. Novas metáforas para reencantar a educação. Piracicaba: UNIMEP.
- BYINGTON, Carlos A. *Pedagogia simbólica*. Rio: Rosa dos Ventos.
- BRUER, J. *Schools of Thought*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CHANGEUX, J. P. *O homem neuronal*. Lisboa: Gradiva.
- CONDORCET, Nicolas. Rapport sur l'instruction publique. In MANACORDA, Mario A. História da Educação. Da Antiguidade a nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.
- DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.
- DURKHEIM, Émile. "Educação e Sociologia" [1922] e "Educação Moral" [1925], in *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: RES, 1984.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Rio: Francisco Alves, 1977.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. As bases epistemológicas do conhecimento Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GARDNER, Howard. *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- GARDNER, Howard *The mind's new science: a History of the cognitiverévolution*. New York: Basic Books, 1985.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio: LTC, 1989.
- GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1966.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 297 – 315, Maio/Ago. 2005

- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. São Paulo: Victor Civita, 1974.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis: Vozes, 1969.
- MAFFESOLI, Michel. *Tempo das tribos*. O declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio: Forense, 1986.
- MANACORDA, Mario A. *História da Educação*. Da Antiguidade a nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas: PSY, 1995.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 1997.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1995, 5ª ed.
- PINTO, Álvaro V. *Ciência e existência*. Rio: Paz e Terra, 1969.
- PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle. *Entre o tempo e a eternidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas*. São Paulo: UNESP, 1996.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed., 1991.

¹ Poeta irlandês, tido como um dos maiores do século XX.

² Clifford Geertz [1973], citando Max Weber, afirma que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e assume “a cultura como sendo essas teias e sua análise” (p.15).

³ Ética deriva, etimologicamente, de *êthos* (gr.), que significa, originalmente “morada”: a casa como o complexo de condições econômicas e sociais locais que permite a criação, reprodução e desenvolvimento da vida humana, em comunidade (DUSSEL, Ibid.).

⁴ Não obstante o mérito dessas novas perspectivas teóricas e práticas, observam-se perigosos exageros na sua incorporação, os quais eu considero uma “nova tendência” na educação brasileira: o cultivo de uma atitude pedagógica mais disposta ao sentimentalismo do que à disciplina intelectual, que valoriza mais as emoções do que o raciocínio lógico, que investe mais no “carisma” do que no empenho intelectual e profissional. Venho designando essa nova tendência de “pentecostalismo pedagógico” e no momento preparo um texto para um exame mais acurado dessa tendência.

Educação