

Oswaldo Freitas de Jesus

EM BUSCA DUMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, na área de Filosofia da Educação, sob a orientação do Dr. Newton Aquiles von Zuben.

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

- 1985 -

UNICAMP

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por Osvaldo
Fruita de Jesus e aprovada pela
Comissão Julgadora em 12/9/85
Muniz de Azevedo

Osvaldo
Muniz de Azevedo
João Carlos Ferreira
José Miguel
Azevedo

Agradecimentos:

Este trabalho não teria vindo a lume, não fosse a orientação segura do Prof. Newton Aquiles von Zuben. Do mesmo modo, a lúcida inteligência do Prof. Wenceslau Gonçalves Neto, com quem mantive longos colóquios sobre educação, filosofia, política, sociologia, história e economia, muito iluminou este trabalho. Finalmente, Maria Clara, minha esposa, cujo carinho e paciência me fez ver o valor da existencialidade na educação. À Deborah, minha filha, cujos espertos olhos parecem pedir uma educação melhor, fica este trabalho dedicado.

A consciência crítica, como um autêntico modo de ser do homem, não o retira, nem o isenta do mundo e muito menos o isola num Eu sem raízes. Como ele ficaria, quando a consciência crítica, como um autêntico modo de ser, nada mais fosse senão seu próprio ser-no-mundo? A consciência crítica traria para estar ao lado do que está pronto-para-o-uso e o transformaria num solícito ser-com-os-outros.

Heidegger

(Sein und Zeit)

Índice

I - Introdução	1
A - Dos Motivos deste Trabalho	
B - Um sumário dos Capítulos	
II - Capítulo 1	8
Uma Sociedade de Crise	
A - A Crise da Sociedade Moderna	
B - A Ciência e a Tecnologia	
C - Seus Efeitos na Sociedade	
D - Novos Caminhos para Novos Tempos	
III- Capítulo 2	23
Influentes Teorias da Educação	
A - Tendências na Educação Contemporânea	
a - A Teoria de Jean Piaget	
b - A Teoria de Carl R. Rogers	
c - A Teoria de Skinner	
d - A Teoria de Paulo Freire	
e - A Teoria de Schumacher	
f - A Teoria de Harold Taylor	
g - A Teoria de Ivan Illich	
B - Uma Avaliação das Teorias	
IV - Capítulo 3	44
Conceituando Educação	
A - Educar: O Que É?	
B - Formação Profissional	
C - Reconstrução da Experiência	

D -	Clarificação de Valores	
E -	A Conciliação do Selbstsein com o Mitsein	
F -	Transformação Social	
V -	Capítulo 4	51
	Educação e Mundo Cotidiano	
	A - A Relevância do Mundo Cotidiano	
	B - A Vida Cotidiana e a Existência	
	C - O Estoque de Conhecimento	
	a - Sua Origem	
	b - Sua Estrutura e Conteúdo	
	c - O Mundo Cotidiano e a Educação Escolar	
VI -	Capítulo 5	83
	A Consciência como Espaço da Educação	
	A - A Consciência Objetiva	
	B - Consciência Social e Política	
	C - A Alienação da Consciência	
	D - A Consciência Crítica	
	E - Mudanças de Atitudes	
VII-	Capítulo 6	98
	Em Busca duma Nova Educação	
	A - O Espaço da Escola na Sociedade	
	B - A Questão do Currículo	
	C - As Carreiras: Um Cul-de-Sac	
	D - A Questão do Ensino Crítico	
	E - A Interdisciplinaridade e Interdepartamentali-	
	dade	
	F - Permanência e Mudança	
	G - Conclusões Gerais	

Bibliografia 116

Introdução

A - Dos Motivos Deste Trabalho

Muita ênfase tem sido dada ao ensino crítico. Tem-se esquecido, entretanto, de que ele só se sustenta com vigor, se for efetivado ao lado do ensino competente das ciências. A crítica faz-se sobre dados. Este trabalho procura conciliar os dois, enfatizando a existência como seu ponto de encontro. A experiência e a ciência, nela, a existência, conciliam-se.

As rápidas mudanças sociais, provocadas pelo impacto das ciências e da tecnologia, deixaram os educadores perplexos. Enfraquecida, a escola, tanto secundária como superior, não conseguiu ainda re-encontrar-se. Esforços têm sido feitos, mas não raras vezes, direcionados para os rumos dos cantos das sereias.

Um fenômeno mundial, os jovens estão perdendo interesse pelos cursos oferecidos nas escolas. A situação escolar da França, Estados Unidos e Japão⁽¹⁾ demonstra que a educação está em crise por toda parte. Numa tentativa de modernização, a escola moderna optou pelo modelo profissionalista, basicamente orientado pelo mercado de trabalho, e aí encontrou seu próprio calvário. A chamada especialização, fruto deste modelo, devido à volatilidade das estruturas políticas e econômicas, mais parece uma caixa de Pandora. Seus desserviços foram piores que seus serviços.

1 - Cf. Dein Mitschüler Ist Dein Natürlicher Feind. Der Spiegel, Nº 9, 28/02/83, p. 136, artigo este que procura demonstrar a eficiência e a ineficiência, ambas presentes no sistema educacional japonês.

O jovem, na esperança de competir melhor, especializa-se numa determinada competência, sem saber que as mudanças políticas e econômicas poderão terminar com seus dourados sonhos. À guisa de exemplo, a recessão provocada por Jimmy Carter nos Estados Unidos, no final da década de 70, desativou a construção civil norte-americana, golpeando de morte os engenheiros civis recém-formados. Muitos esforços em vão dos jovens da era carteriana! A escola profissionalista, ao convergir seus esforços para a especialização, tornou-se um bumerangue sutil contra os próprios educadores.

Por outro lado, uma educação voltada para uma cultura geral e humanista, também poucos consolos e alternativas - traz para os já-desencorajados jovens de hoje. As ciências humanas, por terem perdido sua identidade, não são opções confiáveis e seguras. Sua matematização, ⁽²⁾ por exemplo, sutil e temporã, redundou-se em pesadas ilusões. Ao deixarem de ser criativas e reflexivas, para se tornarem meramente calculativas, elas tomaram a nau do destino incerto e errante. Entre os jovens, desacreditadas, as ciências humanas, vez por vez, ficam à margem do caminho. Até mesmo o filósofo já leva sua filosofia para o computador, com o intuito de legitimá-la, não percebendo que lá está o sepulcro de sua gaia ciência. ⁽³⁾

Paralelo a estes inconvenientes todos, ocorre ainda uma crescente onda de pessimismo histórico entre os jovens. Com armas nucleares, capazes de destruir o mundo cerca de 100 vezes, a sociedade pós-industrial tem seu futuro atado aos

2 - Cf. Michel Foucault. As Palavras e as Coisas. Trad. Salma Tannus. São Paulo, Martins Fontes, 1981, p. 367.

3 - Cf. Thomas S. Kuhn. A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo, Editora Perspectiva S.A., 1975, p. 20, onde elabora o autor um amplo conceito de ciência.

Hoje, mais que antes, é oportuna a busca do sentido perdido das ciências humanas no milieuo matematicizado. Somente elas, pela sua força reflexionante, podem retomar a existência como um problema inteiramente humano. O homem, na verdade, não é apenas mais uma entidade no mundo, a ser encarada de uma maneira puramente empírica. Pelo contrário, ele é a fonte do sentido na terra e aquele que do silêncio traz as coisas humanizadas para a moradia da palavra. Ele é o guardião do Ser, como bem o disse o perceptivo filósofo alemão, Martin Heidegger. (5)

A escola moderna chegou a este cul-de-sac, porque sua ação reflexiva tornou-se uma mera atividade calculativa, incapaz de lidar com profundidade com os problemas da vida. As ciências exatas, de meios que são, chegaram a ser fins elas mesmas. Ora, trazer a educação para a vida vivida, naturalmente de uma maneira criativa e inclusivamente crítica, é o grande desafio contemporâneo.

As chamadas ciências exatas e a tecnologia evoluíram geometricamente e não foram acompanhadas em igual escala pelas chamadas ciências humanas. Aos se transformarem em um saber e poder rebelde, semelhante a Frankenstein, elas podem, sem que se perceba, decretar o fim do próprio homem. A educação, este componente crucial e decisivo na biografia de todo indivíduo, pode interferir nesta alucinada escalada, através de uma crítica dos valores, sobre os quais esta falsa construção subiu.

5 - Cf. Martin Heidegger. Poetry, Language and Thought. Trad. Albert Hofstadter. New York, Harper & Row, Publishers, 1975, p. 132.

são conhecidos e outros menos divulgados, mas muito importantes, por representarem anseios hodiernos na sociedade pós-industrial. Alguns chegam mesmo a apregoar o fim da educação escolar, em vista de sua ineficiência e distanciamento da realidade da vida.

No capítulo terceiro, serão discutidos os fins mais relevantes da educação. A formação profissional, numa perspectiva especializante, não pode mais englobar toda a educação. Esta visão tecnicista foi o que levou a escola atual para o descrédito nos Estados Unidos,⁽⁷⁾ e noutros países como o Japão e França.

No capítulo quarto, tematizar-se-á o mundo vivido, de modo a apontar sua relevância na educação, por ocupar ele grande espaço da vida de todo indivíduo. O esquecimento deste lado existencial da vida tem trazido conseqüências funestas para o homem. Na verdade, mantê-lo inconsciente e vulnerável é bom para o sistema e o consumismo. Daí os mass-media tudo fazerem, para mantê-lo distante de si mesmo. Retomar as rédeas da própria existência é muito importante para o homem moderno. Observar criticamente o seu comportar-se é condição si ne qua non para toda e qualquer mudança social duradoura.

No capítulo quinto, em continuidade com o ^{quarto} quinto, propor-se-á a consciência crítica, como força capaz de arrancar o homem do "consumambulismo", dando-lhe de volta o domínio do próprio destino terrestre, já que de outro nada se sabe. Só se torna importante e vital aquilo que for percebido

7 - Cf. Rodney Mello. Sistema Educacional em Crise nos Estados Unidos. Estado de São Paulo. Nº 33.659, 23/11/84, p. 12. A situação brasileira não é muito diferente da americana.

como tal. Tratar o homem como um ente, cujo Ser está essencia-
lizado na prontidão-para-o-uso⁽⁸⁾ é perdê-lo de vez por todas.
Na verdade, ele é par excellence Selbstsein e também Mitsein.
Sujeito de uma consciência, ele subsiste na sua interioridade
e na exterioridade da vida social. O homem não pode essencia-
lizar-se como um elemento da Zeuganzheit.⁽⁹⁾

No último capítulo, deixar-se-á que a imaginação con-
jete a escola ideal e possível, capaz de corrigir a rota da
educação moderna e talvez relançá-la para o rumo certo. Sem
pretenderem ser exaustivos, estes capítulos todos culminam
neste. Só com uma escola crítica, realizar-se-á uma educação
diferente da domesticação feita nos estábulos, canis e rinhas.
Educar nunca foi, não é e nunca será domesticar. Pelo contrá-
rio, a educação é a libertação responsável do indivíduo, atra-
vés do auto-conhecimento e duma visão crítica da realidade. A
escola que apenas profissionaliza o educando, deixa marcas de
omissões indelévels em sua incompleta biografia.

8 - Cf. Martin Heidegger. Sein und Zeit. Tübingen, Max
Niemeyer Verlag, 1979, p. 69, onde o autor desenvolve o
conceito de Zuhandenheit.

9 - Ibid., p. 68. Zeuganzheit é a totalidade do mundo humani-
zado.

Capítulo 1

Uma Sociedade de Crise

A - A Crise da Sociedade Moderna

A sociedade pós-industrial está em águas revoltas, a velejar sem um destino preciso. Os governos ordenam políticas econômicas recessivas e mesmo controvertidas como a reagonômica supply-side; os partidos não se afinam mais com os segmentos sociais que representam; a arte mal consegue representar a medusa moderna; a religião entrou no meio secular e perdeu sua voz transcendente; finalmente a educação apenas digladia para continuar viva.

No Japão, por exemplo, a situação é muito grave. Apesar de ter acumulado US\$ 29,99 bilhões de superávit na balança comercial de 1984, o país nipônico não vai bem. A geração dos 3 Cs⁽¹⁾ não existe mais. Nas palavras de Tamotsu Sengoku, diretor do Instituto de Pesquisa sobre a Juventude: "Há 10 anos atrás, o povo trabalhava e tinha o emprego como a própria razão de ser. Agora que o desempenho econômico japonês é o segundo melhor do mundo, o emprego não significa muito mais para o povo."⁽²⁾ O país do rígido workoholic standard está em profunda crise. Já não é mais possível conter a grande transformação social que ora emerge nos países desenvolvidos. O ideal do progresso desordenado e selvagem não se sustenta mais.

1 - Os três Cs: car, cooler e color TV.

2 - Jill Smolowe e outros. Japan's Aimless Generation. Newsweek, Nº 41, 08/08/84, p. 49. c. 1.

Nos países em desenvolvimento, a crise toma outra dimensão. Neles, luta-se por aquilo que já pugnaram as sociedades desenvolvidas. Entretanto, pela estrutura de interdependência do mundo hodierno, muitos dos problemas pós-industriais começam a tormentar também estes países emergentes. O desemprego, a violência e a poluição estão a assolar sociedades como a brasileira, mexicana e venezuelana, vítimas não só de maus governos, mas também de uma conjuntura internacional.

O que fazer não está muito claro para nenhum chefe de Estado. Yasuhiro Nakasone, primeiro ministro japonês, recomenda à escola nipônica ensinar enfaticamente os valores clássicos da cultura oriental. Fica, entretanto, a pergunta: de acordo com a perspectiva de quem? A ótica dos poderosos não serve mais para os fracos e oprimidos da sociedade.

A guinada política da China também é testemunha da crise social de hoje. O maoísmo envelheceu-se cedo e teve de mudar-se. Deng Xiaoping está criando um Estado híbrido, meio capitalista e meio comunista. Do mesmo modo, na União Soviética, a situação não é muito encorajadora. O povo de Mikhail Gorbachev vive bem pobremente. Com o salário mínimo, cerca de 80 rublos (Cr\$350.000 aproximados) compra-se pouco na terra dos antigos czares. Só um par de sapatos leva 1/3 do salário mensal de um operário russo.

O descrédito na política e no Estado é geral. Os EUA também vivem hoje um emaranhado de contradições. Com um déficit de aproximadamente US\$ 200 bilhões no seu orçamento e US\$ 130 bilhões na balança comercial, o país vive uma euforia de recuperação econômica artificial. Uncle Sam, a sociedade opulenta par excellence, está permitindo que aumentem os contrastes escandalosos entre a riqueza e a pobreza em seu pró-

prio solo. Numa nação, onde a economia é o símbolo do Estado, estes desequilíbrios são inquietadores.

Na França, François Mitterrand, o grande vitorioso das eleições de 1981, está com sua credibilidade em baixa. Seu governo, ainda que liderado pelo competente Laurent Fabius, não tem conseguido vencer os numerosos desafios da década de 80. Mesmo a escola francesa, respeitada no mundo inteiro, experimenta hoje a dureza da crise.

Outro exemplo típico de crise é o das duas Alemanhas. Somente de janeiro a maio de 1984, 35.000 alemães orientais fugiram para a Alemanha Ocidental,⁽³⁾ apesar dos 1.400 km de muros entre os dois países. Com 2 milhões de desempregados, um absurdo para uma nação comunista, a DDR não suporta mais viver à sombra da União Soviética, cuja economia está vergada com o peso da corrida armamentista infernal. Apesar dos esforços de Helmut Kohl e Erich Honecker, os dois Estados irmãos continuam amargando a dor da divisão brutal de suas fronteiras.

Muito oportuno também é trazer à baila o fracasso das ditaduras militares da América Latina. Além do Brasil e Argentina, escoriados pelo poder pouco inteligente da farda, o Chile sofre ainda as agruras do terror, injustiça e absurdo de seu governo pinochetesco. A sociedade contemporânea, ainda que vilipendiada, tem resistido a todos estes males.

Aos olhos de todos, também a instância religiosa sofreu o aftermath da crise. A sociedade secularizada de Harvey Cox é uma realidade incontestável. O homem moderno desmitologizou sua experiência de fé, substituindo-a pela ciência e

3 - Michèle Georges. Les Cousins Pauvres de l'Est. L'Express, Nº 1737, 26/10/84, p. 50, c. 1.

seus rituais laboratoriais. Não há mesmo um só poro social que não transpire crise, porque ela vem sobretudo de dentro do próprio homem que está à procura de uma nova imagem para si mesmo.

Neste milieuo conturbado, a educação escolheu para si fórmulas paliativas e não raras vezes incoseqüentes. Em vez de procurar mergulhar fundo na natureza do homem, por meio de uma análise perceptiva, inclusiva e crítica da situação existencial contemporânea, ela preferiu adaptar-se à crise. Optou pela profissionalização e especialização e chegou ao cul-de-sac de hoje. Sem imaginação e submissa às technicalidades escolares, sua contribuição social tem sido pequena.

Martin Heidegger, numa feliz síntese, apontou as causas deste fenômeno. Foram "a fuga dos deuses, a destruição da natureza, a estandardização do homem e a prevalência da mediocridade,"⁽⁴⁾ que levaram o homem para longe de si mesmo nesta crise sem precedentes. O abandono das crenças primitivas e fortes deixou um vazio existencial na cotidianidade humana. Do mesmo modo, o desrespeito pela natureza reverteu contra o próprio homem. Por fim, a mediocridade e a estandardização seguraram-no dentro de si mesmo, embotando aquilo de mais profundo em sua natureza: sua liberdade para criar. O Big Brother de que falou George Orwell, nivela, uniformiza e aplaina as diferenças, fonte da criação humana. Estes fatores apontados por Heidegger estão a perturbar a sociedade contemporânea. O resultado não poderia ser outro senão esta profunda crise.

4 - Martin Heidegger. Einführung in die Metaphysik. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1976, p. 34.

B - A Ciência e a Tecnologia

O colossal avanço tecnológico dos últimos 100 anos deveu-se principalmente ao monumental progresso da ciência. Nenhum outro período da história humana conheceu tantas e inúmeras descobertas. Tão verdadeira é esta afirmação que 90% dos cientistas de todos os tempos ainda se encontram vivos nesta data. Neste período de grande frenesi epistêmico e técnico, foram descobertos o carro, o telefone, a televisão, o radar, o avião, o computador, a bomba nuclear e o raio laser, para não citar outros inventos. Em 1985, estamos ainda no auge da ressaca científica e tecnológica dos últimos 100 anos. Fez-se muito neste ínterim, mas refletiu-se pouco sobre os efeitos colaterais deste grande avanço.

À tecnologia não cabe esta reflexão propriamente dita. Enquanto a ciência conquista e domina novos conhecimentos, a tecnologia simplesmente os insere nos sistemas existentes, quer sejam naturais ou artificiais. Revolucionárias, ambas não permitem que as chamadas ciências humanas ponderem sobre os caminhos e os descaminhos que percorrem o homem moderno. Na verdade, seus frutos, temporãos ou tempestivos, são fascinantes e reforçadores, porque geram dividendos imediatos. Suas conseqüências só serão devidamente avaliadas mais tarde. Os eventos de Hiroshima, Nagasaki e recentemente Bhopal demonstram como a vida e o meio-ambiente são preocupações secundárias para estas duas titãs. Lavando as próprias mãos e transferindo sempre a culpa, elas continuam sua démarche.

As ciências humanas, inversamente, pouco evoluíram nos últimos 100 anos, se comparadas às ciências, ditas exatas, e à tecnologia. Deixaram-se matematicizar e pouco descobriram neste período. Freud, Darwin, Marx, Comte e Russell ainda co-

mandam o pensamento humanístico contemporâneo, escondidos em seus túmulos. Vivendo destas teorias do passado e colecionando dados estatísticos, as ciências humanas vêm paulatinamente perdendo seu próprio perfil. "Para a ciência moderna, cabe mais colecionar e classificar fatos novos que construir, a partir de observações ou experiências, teorias gerais, modelos hipotéticos, destinados a explicar fatos conhecidos e a predizer desconhecidos." (5)

A economia, esta profetisa moderna, com suas projeções numerológicas, também não conseguiu prover os políticos de instrumentos confiáveis para a organização da sociedade. A experiência capitalista redundou no ocidente desequilibrado de hoje. Do mesmo modo, os experimentos stalinistas e maofistas não trouxeram os contributos sociais que prometiam. Os pintores políticos da política ficaram pendurados em seus pinéis coloridos. De 4,3 bilhões de homens, espalhados sobre a face desta desigual terra, 2/3 vivem em condições desumanas.

Nos últimos 100 anos de avanço científico e tecnológico, tudo evoluiu, menos a qualidade da vida humana, vista de suas motivações internas e finais. Se o corpo recebe cuidados inúmeros, através de ginástica, cosméticos e plástica, o mesmo não acontece com a psyché. Nos grandes centros urbanos, o homem vive tenso, amedrontado, solitário e sem muitas esperanças, porque ele sabe que o futuro do mundo é incerto.

A situação global ainda não escapou ao controle da vontade humana, mas o panorama mundial é pouco melhor que sombrio. As grandes lições aprendidas pela humanidade vieram de

5 - Nicholas Ruwet. Introduction à la Grammaire Générative. Paris, Librairie Plon, 1968. p. 12.

guerras, catástrofes e violências, em curto prazo. Pelo contrário, a longo prazo, a aprendizagem tem sido morosa e imperceptível em tempo de paz. É a pedagogia do sofrimento que tem ensinado mais ao homem.

C - Seus Efeitos na Sociedade

Este conjunto de instituições ⁽⁶⁾ que permite à sociedade organizar-se, será entendido aqui como a cultura. No seio dela estão regiões como a economia, a política, a religião, a arte e a educação, entre outras. São elas que sofrem os efeitos desagregadores da ciência e da tecnologia, tornando-se instáveis e por isso incapazes de estabilizar as relações humanas.

A ciência é um sistema que se constrói e se nutre de princípios próprios. São suas exigências que a impelem internamente a se mover adiante. No seu trajeto só haverá correção de rumos, se suas pegadas deixarem marcas de morte ou outros melancólicos souvenirs. Ela produz modelos e teorias que os expliquem, converte-se em tecnologia, domina a natureza e escapa de si mesma, para tornar-se força política nas mãos de poucos.

O primeiro efeito da ação científica e tecnológica é a industrialização. As máquinas e os aparelhos, produzidos pela indústria, modificam o comportamento humano em suas estruturas profundas. O carro e o avião tornam-se extensões dos pés; o telescópio, o microscópio e a TV, dos olhos; os autôma

6 - Cf. Jean Ladrière. Os Desafios da Racionalidade. Trad. Hilton Japiassu. Petrópolis, Editora Vozes Ltda, 1979, p. 62. Segundo o autor a instituição é um conjunto objetivo de relações, provido de leis internas próprias e mais fortes que os indivíduos, se tomados em isolado.

tos, das mãos; o telefone, dos ouvidos; os radares e os sensores, da pele, e finalmente o computador, do cérebro e da inteligência. O homem moderno tornou-se mesmo uma síntese da biologia, combinada com a ciência e tecnologia. Só a primeira não conduziria o homem aonde ele chegou.

Além de estender o corpo humano, aumentando assim seu raio de ação, a ciência e a tecnologia operam milagres ainda mais impressionantes. Elas substituem partes do corpo humano por outras; influem no seu equilíbrio biológico e aumentam as expectativas de longevidade. Nada poderia ser mais fascinante e reforçador. Pela sua ação, o homem satisfaz sua vontade de poder, esta força que desequilibra sua interioridade e ilogiciza a linearidade de sua razão.

Pela influência da ciência e da tecnologia, grandes modificações têm ocorrido no comportamento humano. Os valores, norteadores da experiência, encontram-se na contingência de uma remodelação geral. A política, a religião, a arte e o trabalho, inspiradores da conduta humana, motivados ou instigados por ambas buscam novas legitimações dentro da cultura.

O avanço tecnológico propiciou aos governos instrumentos de controle social até então inusitados. O Estado moderno tem recursos para alcançar todo indivíduo em sua intimidade. Ele penetra, vasculha e profana a privacidade do cidadão. Computadores, câmaras, gravadores, filmadoras, satélites e agentes invadem a geografia do indivíduo. Nos SPCs. INPSSs, cartórios, escolas e outros lugares estão arquivadas informações confidenciais, as quais, se cruzadas, podem vulnerabilizar qualquer filho de Adão e Eva.

Se a política tem a ver com a organização do poder dentro da sociedade, a economia encarrega-se de regular os

mecanismos de produção e força de trabalho, de modo a permitir uma sociedade próxima da justiça. É fato pacífico, porém, que nem todos têm o mesmo acesso aos bens criados pela economia e a tecnologia, em vista da política estabelecer estruturas econômicas que favorecem a poucos. Apenas uma pequena elite usufrui do milagre advindo da ciência e da tecnologia.

Entre os grandes agentes de impacto social estão também a comunicação e a informática. Com os mass-media, o mundo tornou-se simultâneo e uni-espacial. As notícias mobilizam diferentes sociedades e o transporte moderno encurta a geografia entre os cidadãos. A propaganda, criada pelos mass-media, tem o sutil poder de conduzir o homem de acordo com os interesses econômicos e políticos. Ela provê o cidadão de dados que o levam a estabelecer preferências e critérios de consumo, os mais curiosos possíveis. Isso o deixa dócil e vulnerável para consumir o produto que o sistema propõe.

A este cenário junta-se a informática. A quantidade de informação, estocada na memória de um computador, é assombrosa e ao mesmo tempo passiva de usos excusos. A espionagem eletrônica não é mais uma possibilidade. Até o Estado torna-se vulnerável, porque seus segredos estão nas memórias artificiais dos computadores. As armas bélicas, por exemplo, têm seu disparo condicionado a estímulos eletrônicos.

Outras instâncias bombardeadas pela ciência e tecnologia são a religião e a estética. A primeira, sobretudo, sofre os efeitos devastadores da secularização. Já não é mais necessária a intervenção extraordinária de Deus na história. Na verdade, nem mesmo sua presença ordinária faz-se mister. O homem quer bastar-se a si mesmo. Perdidos os reforçadores re-

ligiosos, quer negativos ou positivos, (7) a instituição do transcendente não tem podido evitar seu próprio enfraquecimento. Seu discurso foi desvendado e mostrado em sua nudez, com todas suas artimanhas. Como bem mostrou Rudolph Bultmann, atrás do texto sagrado há sempre outra intenção:

De acordo com o pensamento mitológico, Deus tem seu domicílio no céu. Qual o sentido desta afirmação? Seu sentido é muito claro. Grosso modo, ela expressa a idéia de que Deus está além do mundo, isto é, Ele é transcendente. O pensamento ainda incapaz de formar idéias abstratas sobre a transcendência, expressa sua intenção em categoria de espaço. O Deus transcendente é imaginado distante do mundo, porque lá estão as estrelas e a luz que ilumina os homens. (8)

Este processo de demitologização, necessário na cultura contemporânea, permite a revisão da ação religiosa. O homem certamente continuará a buscar o sentido perdido ou não encontrado de sua vida, mas suas categorias referenciais serão outras. A necessidade de receber explicações mágicas, milenares e enlatadas, prontas para o consumo existencial, não é mais tão forte, na medida que a educação assume o papel de luz das consciências. Os dogmas, ao serem arquivados nas estantes dos museus do saber, deixam espaços novos para a criatividade do pensamento.

7 - Cf. B.F. Skinner. Science and Human Behavior. New York, The Free Press, 1965, p. 185, onde o autor desenvolve os conceitos de reforço positivo e negativo.

8 - Rodolph Bultmann. Jesus Christ and Mythology. New York, Charles Scribner's Sons, 1958, p. 20. Bultmann foi o iniciador da nova crítica dos textos bíblicos.

O homem de hoje não está muito interessado na narração mítica do nascimento extraordinário de Jesus Cristo. Filho de uma virgem-mãe-solteira, sem cesariana veio ao mundo. Ora este evento contraditório calhava bem para uma mentalidade primitiva, ignorante dos segredos da natureza, hoje revelados. O maior milagre, para o homem hodierno, é a própria ordem universal, pelo que, os grandes cortes, operados pelos milagres, tornam-se desnecessários e mesmo obsoletos para a era das viagens espaciais, comandadas por computadores.

Já entre as artes, prepondera a dissonância, expressão, aliás, da multiplicidade axiológica da sociedade contemporânea. Stravinsky combina sons dissonantes e Picasso juxtapõe linhas e cores, expressivas do mundo complexo hodierno. (9) A pluralidade de valores, costumes e crenças é refletida na instância estética de forma impressionante. O homem vive hoje o drama de ter muitos caminhos para seguir.

Das instâncias mais influenciadas pelo avanço da ciência e da tecnologia, talvez a mais ressentida seja a da ética. Os valores não mudam mais como as estações do ano; eles mudam como o dia e a noite. Visto que eles constituem o grande elemento unificador e estabilizador da sociedade, seu inegável papel no comportamento humano torna-se uma questão séria. Numa cultura, cujos valores estão agitados pela tempestade, também a ética tem sua região conturbada.

Os valores geram normas e assim mantêm o comportamento humano dentro de uma certa previsibilidade. Na medida,

9 - Esta dissonância, isto é, desarmonia estética, pode ser ilustrada com os Três Músicos de Picasso e com o Petruchka de Stravinsky. Em ambos, a verossimilhança aristotélica parece distante.

porém, que eles são instáveis, a hierarquização da conduta humana fica também precária. Um valor é uma qualidade, associada a algo, quer seja uma ação, um objeto ou uma situação. (10) Sua força converte-se em norma, e esta por sua vez, permite escolhas dentro da multiplicidade. O caráter prescritivo da norma previne a conduta humana de errar.

Os efeitos do desenvolvimento científico e tecnológico são visíveis na sociedade. O que não mais se consegue, todavia, é acompanhá-lo com uma reflexão profunda e inclusiva da realidade. Por isso, as pegadas humanas de hoje prosseguem avante no esquema do ensaio-e-erro. Na verdade, reconstruir é muito pior que construir.

D - Novos Caminhos Para Tempos Novos

A crise, por que passa o mundo contemporâneo, exige decisões globais. Os países não suportarão o ônus destes tempos difíceis, se não planejarem juntos a saída do dead-end atual. Pela interdependência da economia, ciência, tecnologia e política, os países necessitam-se mutuamente na resolução de problemas globais. Mesarovic e Pestel, no relatório do Clube de Roma de 1976, não vêem outras alternativas. "A solução destas crises pode ser desenvolvida somente num contexto com total conhecimento do emergente sistema mundial e a longo prazo. Isso implica, entre outras mudanças, numa nova ordem econômica e uma alocação de recursos globais." (11)

10 - Cf. Jean Ladrière. Os Desafios da Racionalidade. Trad. Hilton Japiassu. Petrópolis, Editora Vozes Ltda, 1979, p. 125.

11 - Mihajilo Mesarovic e Eduard Pestel. Mankind at the Turning Point. New York, New American Library, 1976, p. 143. Para os autores, o futuro do mundo depende do planejamento global.

Na sua estrutura econômica e política, os Estados Unidos e a Europa não podem mais planejar seu destino, sem levar em conta os outros países. A elevação da taxa de juros, v.g., causada pelos gigantescos déficits públicos do governo americano, levou inúmeros países às cercanias da insolvência. O Brasil, por exemplo, tem atualmente quase toda sua economia voltada para o custeio dos serviços e juros de sua dívida externa, avaliada em cerca de US\$ 100 bilhões.

Um estado menor e mais receptivo à participação do povo na sua administração correria menos riscos de cometer tantas injustiças sociais. Do mesmo modo, empresas menores e voltadas para o homem e não só para o lucro talvez evitassem mais os grandes desastres ecológicos dos últimos tempos. Como diz E. F. Schumacher:

(...) Operações pequenas, não importa quão numerosas, são sempre menos perigosas à natureza que as grandes, simplesmente porque sua força individual é menor que a capacidade recuperativa da natureza. (12)

As grandes empresas não só violentam o meio-ambiente, o povo e o direito internacional, mas também os próprios governos. Onde houver possibilidades de grandes lucros, lá estarão elas a todo vapor.

De não menor importância é o papel da religião na estruturação social. Satisfazer a irrefletida pulsão humana de penetrar o mistério do Absoluto, oferecendo ao homem respostas terminadas e prontas para o uso, na sua maioria obsoletas, é algo a ser evitado. Assim fazendo, a religião evita que o homem assuma de vez seu destino e se responsabilize pelos

12 - E. F. Schumacher. Small Is Beautiful. New York, Harper & Row, Publishers, 1973, p. 36.

próprios atos. O discurso mítico-religioso é perito em obnubilar a realidade. Os fatos são sempre reconstruídos, antes de ocupar definitivamente um espaço na cultura. O caso do quarto evangelho é bem típico. Escrito provavelmente por um gnóstico, convertido à seita cristã, na virada do ano 100, este evangelho foi mistificadamente atribuído ao discípulo de Cristo, cuja idade, se estivesse vivo, deveria estar próxima de 100. Na verdade, só um gnóstico usaria tão bem o jogo dos contrastes de palavras como luz e trevas, bem e mal, deus e satanás, salvação e condenação. Para os gnósticos a caminhada para o céu ocorria por via estreita e perigosa. Por outro lado, para um judeu da época, o mundo era formado de coisas concretas como rebanho, pastor, pastagem, celeiro, vinha, pão, vinho, leite e mel. Dizer que a palavra se fez carne e habitou entre os homens é algo muito grego para um judeu.

A secularização da religião permite uma reformulação de seu papel social. Obnubilar os fatos e a verdade não permite ao homem encarar de frente o fato de sua situação existencial. Seus instintos foram enfraquecidos e sua razão cresceu para assumir as rédeas de sua vida. Assim sendo, olhar a realidade sem subterfúgios é se preparar para enfrentar a história real e não mistificada. Retirar da criança sua chance de aprender a perceber os contornos da verdade é privar-lhe de um direito humano básico. Só se amadurecem aqueles que lidam com os fatos e não com as quimeras.

Num contexto mais crítico e voltado para o dever da construção social, a educação tem melhores possibilidades de realizar sua tarefa de conscientização. Somente o homem consciente e socialmente responsável pode mudar a sociedade onde vive. Somente a consciência crítica, com seu constante e

pertinaz hábito de investigação da verdade, permite ao homem clarear o emaranhado das ações humanas, não raras vezes revestidas de dubiedade e insinceridade.

O homem precisa começar a pensar sobre si mesmo e, certamente, não como ele pensa sobre as coisas da natureza. Entre o comportamento de um neutron ao redor de um núcleo e as tomadas de decisão de um indivíduo, já há um grande abismo. O homem, como dizia Blaise Pascal, é "Un néant a l'égard de l'infini, un tout à l'égard du néant, un milieu entre rien et tout".⁽¹³⁾ É este estado de ser tudo e não ser nada que deve fazer do homem uma grande preocupação para si mesmo.

Não seria precipitada a afirmação de que o homem é um projeto que escapa frequentemente de si mesmo. Ele só chegará a bom termo consigo mesmo, se o bom senso⁽¹⁴⁾ voltar sobre o exercício da vida. Para isso, é fundamental que os mitos, tabus, crenças e sobretudo os dogmas sejam esclarecidos e clarificados. A desobnubilação do horizonte da existência permitirá ao homem refazer seus projetos, re-avaliar suas forças e redimensionar os rumos de sua existência.

Só surgirá uma sociedade mais justa, pacífica e consciente, quando o homem tiver a coragem de se olhar como uma criatura especial na criação, cujos rumos são criados por ela mesma, pois seus instintos não mais os descobrem.

13 - Blaise Pascal. Les Deux Infinis. In: André Lagarde e Laurent Michard. XVII^e Siècle. Vol. III. Paris, Bordas, 1970, p. 146.

14 - Entende-se por bom senso aqui a habilidade de se tomar decisões mais humanas e existenciais na cotidianidade. Não raras vezes, os números econômicos são menos importantes que a paz e a harmonia social.

Capítulo 2

Influentes Teorias da Educação

A - Tendências na Educação Contemporânea

Apesar da escola moderna estar em crise, seu papel na sociedade continua importante. No passado, a pedagogia do sofrimento ensinava aos homens através das guerras, pestes, acidentes naturais e desastres ecológicos. Após uma catástrofe, ficava mais fácil a procura do sentido perdido. Eram acionadas até mesmo as virtudes heróicas. Hoje, contudo, a situação é bem outra. Nem a guerra o homem pode fazer e muitos acidentes e desastres podem ser prevenidos. Vale agora a força da consciência. Nenhuma pedagogia do medo e desespero pode ser considerada ainda eficiente.

Nestas condições, estar consciente de si, de seus direitos e deveres, de seu próprio discurso, enfim de sua situação como sujeito-no-mundo são imperativos para a construção social. A escola, entretanto, não tem conseguido levar este enorme ônus que lhe toca. Várias teorias têm surgido ao longo das últimas décadas, algumas das quais chegando a propor o próprio fim da escola como instituição encarregada da tarefa educacional par excellence.

Em meio a esta abundância de teorias, modelos e constructos de educação falta hoje uma síntese criadora. Aquilo que é fundamental tornou-se secundário. Os educadores concentram seus esforços no desenvolvimento de meios, quando os fins não estão claros. É o projeto humano que está em crise e consigo leva a educação.

As teorias que seguem, pela importância curta ou prolongada que tiveram ou ainda têm na educação contemporânea, quer influenciando o ensino, quer influenciando a aprendizagem, através de novos modelos, serão recapituladas, pois elas apontam vários aspectos relevantes da tarefa educacional. Vieram e na verdade não resolveram o problema da educação, mas deixaram marcas profundas. A falta de inclusividade de seus modelos não permitiu que o todo escolar fosse modificado. Cada autor privilegiou mais um aspecto e ninguém construiu um projeto global que favorecesse uma mudança total da escola.

a - A Teoria de Jean Piaget

Para o biólogo e psicólogo suíço, Jean Piaget, a aprendizagem é um fenômeno bio-social. A estrutura cognitiva, tal como acontece no ciclo digestivo, recebe as informações, adapta-se a elas ou fá-las adaptar a si, para em seguida metabolizá-las. O pensamento teria na visão do eminente cientista suíço sua complexa organização lógica, fundada sobre a estrutura biológica do organismo. Por isso, sua estruturação segue um processo evolutivo, caracterizado por sucessivos estágios, sendo o anterior sempre condição sine qua non para o seguinte.

Básico neste processo é a adaptação, pela qual o esforço cognitivo dos organismos inteligentes procura equilibrar-se dentro do meio-ambiente, enquanto recebe suas influências. Uma experiência é então incorporada à estrutura cognitiva, sem que haja quebra ou descontinuidade no fluxo, estando ela, contudo, sujeita à estrutura anterior. É esta a assimilação. Já na acomodação é o organismo e a estrutura cognitiva que se adaptam aos estímulos do meio-ambiente.

O equilíbrio é alcançado através de "uma série de adaptações que são retroativas e antecipadoras de complexos modos de compreender e lidar com os fatos ambientais." (1) Noutras palavras, as pessoas tentam compreender novas experiências, usando das velhas. Se isso não for bastante, então elas se adaptam à experiência inusitada e acontece a equilibração.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento é função da estimulação do meio-ambiente. A educação teria, assim, um papel relevante na formação do indivíduo, já que a ela compete o trabalho de estimulação de seus potenciais. O planejamento educacional adquire uma importância capital dentro da escola, porque a evolução do educando tem suas leis internas de seriação.

Nas palavras de Ausubel, em quem é visível a influência de Piaget, está resumida a importância do planejamento: "Se o material for muito difícil, o aluno aproveitará pouco, apesar de seu grande esforço; se for muito fácil, ele aproveitará quase nada e sem esforço." (2) A aprendizagem exige planejamento, porque o aluno passa por diferentes estágios de desenvolvimento e sua estrutura cognitiva, para que haja retenção duradoura do conhecimento, requer ancoragem apropriada. (3) Noutras palavras, o conhecimento novo só encontra guarida no conhecimento velho, isto é, anterior.

1 - Henry W. Maier. Three Theories of Child Development. New York, Harper & Row, Publishers, 1978, p. 24.

2 - David Paul Ausubel. Educational Psychology: A Cognitive View. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1969, p. 325.

3 - O conhecimento mais inclusivo serve de ancoragem para o menos inclusivo.

Ensinar a uma criança a natureza de Deus seria impossível, a menos que se faça uso metafórico, pois ela está na fase concreta. Para ela, ouvir que Deus é um espírito perfeitíssimo, criador do céu e da terra, soa como língua estrangeira. A natureza tem seus estágios que devem ser respeitados, se se quer ensinar de acordo. Nenhuma etapa saltada oferece recuperação fácil. Observa-se hoje este problema na escola: fases anteriores mal resolvidas vão sendo acumuladas e as posteriores vão ficando cada vez mais impossíveis.

A educação, na perspectiva piagetiana, não é uma questão apenas intuitiva. Ela exige planejamento e está centrada em torno do educando. São as leis internas da estrutura cognitiva que determinam quais estímulos e sua organização. A escola que não planeja a educação corre o sério risco de não realizar efetivamente sua tarefa social, qual seja, preparar o futuro cidadão com uma visão crítica, científica e social. O contributo de Piaget foi valioso, porque relativizou a força da improvisação na escola.

O tecnocrata, ao dirigir a escola, sabe perfeitamente que a educação não é um fenômeno comercial ou industrial. O aluno que se quer formar não é um produto para o mercado de trabalho, mas sim uma pessoa com toda a dignidade humana.

b - A Teoria de Carl R. Rogers

Para o psicoterapeuta americano, Carl Ransom Rogers, a educação é um fenômeno bem experiencial. A aprendizagem só ocorre, quando o aluno se envolver naquilo que faz. Ela deve ser experiencial e envolvente do início ao fim. Neste processo, não só a inteligência, mas sobretudo as emoções devem estar integradas nas atividades.

Este enfoque, centrado no aluno, dá grande ênfase às experiências novas. O educando torna-se criativo, confiante e mais altruísta. Sua vida volta-se para o aqui-e-agora, cenário próprio para as experiências concretas e pessoais. "O que serei no futuro próximo e o que farei, surgem no momento e não podem ser preditos por mim mesmo ou por outros." (4)

Carl Rogers estimula o trabalho em grupo na escola. Cada um, composto de 10 a 15 alunos e orientados por um instrutor, buscará o conhecimento pessoal e grupal, através da participação ativa e franca. A escola, nesta perspectiva, seria um centro de reconstrução da experiência humana, desburocratizada e democrática.

Embora muito simples, enquanto modelo e teoria, a proposta rogeriana recupera para o aluno seu devido lugar. Para ele devem convergir todas as decisões da escola. O estímulo à participação do aluno no seu processo educativo tem o grande mérito de favorecer o desenvolvimento de sua auto-estima e auto-avaliação. Quanto mais confiança e envolvimento há na própria educação, certamente mais aprendizagem e vigor crítico também haverá. As pessoas que tiveram a felicidade de participar das decisões que envolviam sua própria educação, puderam melhor integrar seus sentimentos com sua razão.

Outra e talvez a mais importante consequência do modelo rogeriano seja a aprendizagem para a liberdade. Para se viver numa sociedade democrática, é fundamental que a pessoa tenha exercitado sua liberdade, para descobrir seus limites e deveres. "A pessoa sábia é capaz de escolher livremente,

4 - C. R. Rogers. On Becoming a Person: A Therapist View of Psychotherapy. Boston, Houghton Mifflin, 1961, p. 186.

sem constrangimento ou inibições, entre as possibilidades de ações e pensamentos." (5)

Ainda que um pouco idealista, a proposta rogeriana despertou a sensibilidade dos educadores para as necessidades dos alunos. Levada às últimas conseqüências, as idéias de Rogers podem conduzir a escola à permissividade. A liberdade é algo que se vai conquistando aos poucos. A natureza humana não dá saltos quantitativos.

c - A Teoria de Skinner

Talvez a mais controvertida e influente teoria de educação, surgida nas últimas décadas, o behaviorismo de B.F. Skinner dividiu os círculos escolares por alguns pares de anos. Suas premissas básicas foram duramente atacadas por Noam Chomsky em 1957, no seu artigo "A Review of B. F. Skinner's verbal Behavior". A partir daí, a vulnerabilidade do ex-prosador e pianista, convertido a psicólogo, aumentou sensivelmente.

O argumento básico, usado por Chomsky, é o fato da teoria skinneriana, no tocante à linguagem, reduzir a língua e sua aprendizagem a mecanismos simplistas de extrema infelicidade. Para Chomsky, Skinner deixa escapar aquilo que é de mais prodigioso na linguagem: a criatividade. Os falantes não repetem a mesma ordenação morfo-sintática e semântica nas mesmas circunstâncias. Na verdade, a cada momento surgem deles falas novas, ainda que querendo repetir a mesma idéia. Ora, o rígido esquema de S-R enfrentaria inúmeras dificuldades para

5 - Duane Schultz. Growth Psychology. New York, Van Nostrand Reinhold Company, 1977, p. 35.

explicar toda a complexidade da linguagem humana.

Os chamados "mands" de Skinner são problemáticos. Como operantes verbais, presumivelmente reforçáveis, eles encontram dificuldades. Por exemplo, "a seguir esta definição (isto é, S-R), seria impossível para um falante responder ao "mand" your money or your life, a menos que ele tenha a experiência (condicionante) de ter sido assassinado antes."⁽⁶⁾ Vê-se que o esquema S-R, estudo sobretudo do comportamento de pombos e ratos, não basta, para explicar a linguagem humana.

Montado sobre as noções de respondentes, operantes, generalização, discriminação, reforço e controle, o modelo skinneriano reduz o homem a um organismo animal de porte apenas selvagem ou doméstico, onde a inteligência e a vontade, dínamos da liberdade, tornam-se secundárias.

A sequela mais conhecida do behaviorismo na educação é a instrução programada. Torrentes de manuais, seguindo esta formulação teórica, invadiram as escolas, mas poucos resultados positivos deixaram. Sua grande virtude e seu grande defeito residem na rigidez da linearidade da organização do material a ser aprendido. A instrução programada encerra o aluno num universo de possibilidades; diminui-lhe o sentido criativo e sobretudo embota seu poder crítico, ao colocá-lo num meandro fechado.

Os comportamentos humanos mais primitivos são bem tratados pelo behaviorismo. Por exemplo, os condicionamentos fisiológicos cabem, sem muitos esforços, no esquema S-R. Pretender, contudo, que a teoria comportamentalista explique a

6 - Noam Chomsky. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: J. A. Fodor e J. J. Katz, eds. The Structure of Language. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1964, p. 566.

complexidade da educação inteira é exceder seus limites. Educar é muito mais que criar liames entre os estímulos e respostas; educar é sobretudo desenvolver uma consciência crítica que desfaça, faça e refaça condicionamentos pessoais e culturais. O homem não convém ser visto a partir de uma visão robótica e mecanicista; ele é um sujeito numa consciência no mundo.

Educar não é uma simples questão de condicionamento. Esta visão estreita fecha o homem no mundo animal inferior. O mérito de Skinner, apesar de tudo, foi o de ter trazido rigor para os estudos e a pesquisa deste tão incompreendido que é o comportamento humano, ao imprimir-lhe o rigor do laboratório.

O tempo, durante o qual, a escola esteve dominada pelo behaviorismo, foi um grande equívoco. Desenvolveram-se instrumentos auxiliares de ensino e material instrucional abundante dentro da estreiteza da instrução programada; o professor tornou-se uma peça secundária na sala da aula; desapareceu a crítica e apequenou-se a criatividade. Enfim, a educação foi robotizada, tornando-se algo enfadonho e domesticante. Pior ainda, boa parte dos professores comungaram entusiasticamente das desgraças deste pobre modelo. A educação não pode, em hipótese alguma, ser confinada a uma dúzia de conceitos mecanicistas.

d - A Teoria de Paulo Freire

Paulo Freire representa hoje o que há de melhor em termos de proposta de educação no Brasil. Sua teoria aplica-se não só aos analfabetos, mas a todo ser humano, já que a psicologia dos favoritos de Prometeu parece não diferir muito. Na sua simplicidade, ela lida com problemas profundos e

ligados ao bom senso. Aliás, a grande virtude dos gênios é fazer ficar simples aquilo que é complexo para outros.

A educação, através dos séculos, considerou o aluno apenas um mero recipiente de conhecimentos já elaborados. A ele não se dava de fato a oportunidade de ser uma parte ativa no processo da aprendizagem. Na verdade, sua participação reduzia-se a armazenar dados obsoletos, desconexos e, não raras vezes, irrelevantes para sua vida e experiência. "Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem." (7)

Este perfil de educação muito agrada ao sistema, porque garante à classe dominante a reprodução incólume de seus valores e escopos sociais. Ao minimizar o poder crítico e criativo do aluno, ela retira dele aquilo de mais precioso: sua individualidade. Reforçou ainda mais esta aberração a falsa crença cristã de que obedecer é fazer a vontade de Deus. (8) Já no catecismo soía começar este processo alienante e inibidor da consciência crítica.

A educação que Paulo Freire advoga é, sobretudo, a prática da liberdade. "A educação libertadora consiste em atos de cognição e não em transferência de informação." (9) Em colocando problemas para a consideração do aluno, o esquema de verticalidade desaparece. Assim, os argumentos baseados na força da autoridade tornam-se estranhos e incompatíveis com

7 - Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p. 66.

8 - Cf. Bíblia, Carta de Paulo a Tito, 3:1-2.

9 - Paulo Freire, op. cit., p. 67.

a consciência crítica e criativa que a educação libertadora quer despertar. A consciência deixa de ser um estoque amorfo de informações sobre o mundo e passa a ser aquilo, em termos do que, o mundo adquire seu sentido ontológico. Nas palavras de Paulo Freire:

A educação como prática da liberdade ao contrário da educação como prática da dominação -- nega que o homem seja abstrato, isolado, independente e desligado do mundo; ela nega também que o mundo exista como uma realidade à parte. A reflexão autêntica não considera nem o homem abstrato, nem o mundo sem o homem, mas sim o homem em suas relações com o mundo. Nestas relações, a consciência e o mundo são simultâneos; a consciência não precede o mundo e nem o segue. (10)

A educação acrítica obnubila a realidade, ao apresentar mitos unidimensionais e inquestionáveis, para a assimilação daqueles, a quem falta o hábito da análise crítica. Na verdade, ter respostas para tudo é mais fácil que ter perguntas para tudo.

A prática pedagógica, vista como formação de uma competência crítica e criativa, capacita o educando a assumir os problemas de sua existência, bem como fã-lo tornar-se um agente de mudanças sociais. Ao se acostumar a ser ativo e envolvido, a sociedade injusta não lhe escapará de sua ação transformadora.

A condição indispensável para que o educando adquira este gosto pela participação crítica e criativa é a valorização inicial de sua experiência. "O mais importante e singu-

10 - Paulo Freire, op. cit., p. 67

lar fato que influencia na aprendizagem é o que o aluno já sabe." (11) É naquele terreno que ele se sente forte e competente. Tudo deve partir dali. Toda a estrutura restante do edifício tem como base a experiência atual do aluno.

Na verdade, muito distante da prática pedagógica atual no Brasil, o modelo de Paulo Freire torna-se uma grande trincheira de resistência à sociedade de consumo, modelada pelo autoritarismo do Estado e dos interesses econômicos, quer nacionais, quer internacionais. Na verdade, a educação atinge e imprime traços indelévels naquilo de mais pessoal e precioso do indivíduo: sua consciência.

Muito diferente poderia ser a sociedade, se seus cidadãos fossem conscientes e socialmente ativos. Haveria, no mínimo, menor investimento em forças repressivas e bélicas, porque a consciência, sendo a matriz das decisões humanas, orientaria a conduta humana para o bem comum e justo.

e - A Teoria de Schumacher

A convivência do economista britânico E. F. Schumacher, com as idéias e valores de Mahatma Gandhi, fê-lo repensar e re-avaliar a ciência da economia. Em vez duma disciplina técnica e calculativa, em suas mãos ela adquiriu uma face bem humanizada. Para isso, ele a acoplou à educação, já que esta, em última análise, é a ciência do planejamento da existência, enquanto tal. "(...) a tarefa da educação é sobretudo

11 - David Paul Ausubel. Educational Psychology: A Cognitive View. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968, p. vi.

a transmissão de idéias, valores e do que fazer com nossas vidas mesmas." (12)

No centro de sua proposta está a filosofia. Para o economista inglês, são as idéias inclusivas que edificam o homem e a sociedade. Embora nem sempre observáveis, são elas que orientam as passadas humanas. A educação, a guardiã deste patrimônio, exerce um papel decisivo no destino de cada povo, porque ela traz o passado para o presente, movendo-se para o futuro. Neste aspecto, Schumacher muito se assemelha a Robert Maynard Hutchins, na proporção que ambos valorizam a experiência histórica, extraída dos grandes livros, "os quais tenham chegado ao nível de clássicos durante os séculos e daí serem contemporâneos em qualquer tempo." (13)

Papel singular cabe à filosofia, neste particular, já que ela lida com as grandes idéias de todos os tempos. Já nas ciências, ditas exatas, o homem encontrará teorias e know-hows, orientados para a produção industrial. O que fazer da própria vida, em termos existenciais, não cabe nos livros da ciência. Estas idéias inclusivas que abrangem a realidade, privilegiando o espaço do sentido da vida pertencem a ela.

Um dos grandes males da sociedade contemporânea seria seu monumental desinteresse pela procura de grandes idéias novas. O século XX, incapaz de suplantar o século XIX, no que tange à filosofia, continua sendo dirigido por Marx, Freud, Russel, Darwin e Comte, os quais de seus túmulos teimam em ditar seus caminhos para a humanidade. Sem dúvida, o século

12 - E. F. Schumacher. Small Is Beautiful: Economics as if People Mattered. New York, Harper & Row, Publishers, 1975, p. 82.

13 - Arthur Levine. Handbook on Undergraduate Curriculum. San Francisco, Jossey-Base Publishers, 1979, p. 276.

XX ainda está enraizado no século XIX. É assim que Schumacher explica a crise hodierna, isto é, a partir de sua pobreza de idéias inclusivas, referentes a seus aspectos antropológicos. Neste século, têm imperado a ciência e a tecnologia com sua fugaz visão do aqui-e-agora.

Na perspectiva de Schumacher, a volta à filosofia proveria o homem novamente de idéias globalizantes, capazes de contê-lo e lançá-lo para seu grande destino que é conhecer a si mesmo e ao universo.

A especialização é exatamente o oposto da proposta schumacheriana. Ao perder de vista o conjunto, ela permite que o indivíduo encare apenas o próprio bem, ainda que destruindo a sociedade e o meio-ambiente. Especializar é conhecer profundamente uma região do saber, mas sem perder de vista o todo.

A contribuição de Schumacher com a educação está em seu esforço para recolocar a filosofia como peça principal na estruturação do sujeito e da cultura, por ser ela perceptiva e crítica dum conjunto maior, capaz de envelopar mesmo a existência e seu sentido.

O pensar de hoje é por demais setorial e localizado. Dele participa naturalmente a educação, cujas teorias abundam em partes, mas carecem de homogeneização do todo. Num movimento zigzagueante, a educação não tem orientado este século, porém deixado se orientar por ele. Isso acontece, porque ela não tem sido crítica bastante para ler com clareza a cultura de seu próprio tempo. A educação não tem permitido que o homem encontre a si mesmo, em parte porque esqueceu-se de olhar para o homem como um todo indivisível.

A educação, alicerçada sobre escombros de filosofias fragmentárias e incompatíveis com os novos tempos, não conse-

que se ver a partir de uma perspectiva global. às vezes privilegiando o aspecto político-econômico; outras vezes deixando-se levar pelos engodos da ciência e da tecnologia e, sobretudo, açaimada pelos mitos religiosos, a educação não tem favorecido a que o homem encontre a si mesmo. Schumacher está certo, ao apontar o erro da visão parcial da parte sobre o todo.

f - A Teoria de Harold Taylor

Harold Taylor não esconde suas profundas desilusões com a escola superior americana. Sua crítica concentra-se no fato da universidade ter perdido seus horizontes, ao tornar-se uma agência de recrutamento de pessoal para as empresas. (14)

Segundo Taylor, os dirigentes, particularmente os reitores, são burocratas levantadores de fundos e firmadores de convênios, sem serem necessariamente educadores. Ano após ano, o sentido próprio da educação bate asas da universidade, deixando em seu lugar apenas uma mentalidade empresarial, bem do agrado dos interesses econômicos.

Os currículos são organizados por docentes, cujo grande e único interesse é assegurar a própria carreira. Os alunos mesmos não são levados em consideração. Ao fazerem cinco disciplinas por semestre, cada uma equivalente a três créditos, eles renunciam a todo seu tempo de reflexão e integração do que lhes foi ensinado. Pior ainda, avaliados de tempo em tempo, com grande ênfase sendo dada exclusivamente à capa-

14 - Harold Taylor. How to Change Colleges: Notes on Radical Reform. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971, pp. 72 - 74.

cidade memorial, a educação superior cria um clima anti-reflexivo e a-crítico. Ao aluno interessa apenas passar na disciplina e livrar-se das garras e peias do professor.

Também nos campi, os alunos são tratados como infantes, não importando qual seja a idade de cada um. Deste modo, a universidade atrasa a chegada de sua vida adulta. Graduado, continuará dependente emocionalmente de seus pais, quando não financeiramente também. O final de sua adolescência desloca-se assim para o período posterior à sua graduação.

A crítica de Harold Taylor não termina aqui. Para ele, a política de seleção de ingressantes discrimina e fomenta a segregação racial.⁽¹⁵⁾ De acordo com Taylor, 90% dos alunos brancos chegam à universidade, provenientes da classe média americana, são favorecidos em tudo, devido ao acesso privilegiado que tiveram à informação e formação. O mesmo não acontece com os filhos de famílias negras. Eliminar os pré-requisitos, créditos e disciplinas obrigatórias, avaliações e até os departamentos nas universidades, seria compensador e justo para os negros e outras minorias.

Só uma reforma global e profunda poderia renovar a credibilidade perdida da escola, sobretudo superior, nos EUA, na visão de Harold Taylor. Sua proposta, ao mesmo tempo que democratiza, também nivela por baixo as atividades acadêmicas.

O último relatório de Instituto Nacional de Educação dos EUA confirma todo este pessimismo de Taylor. "O declínio do número de estudantes em até 25% nesta década está

15 - Nos USA, a seleção para a universidade é feita com base no currículo, histórico escolar e a classificação da escola no rank nacional.

obrigando muitas escolas a re-avaliar o que vão oferecer à população minguate de suas salas de aula daqui para a frente." (16) A educação vai muito mal na terra de Uncle Sam devido ao trabalho lamentável da escola. (17)

g - A Teoria de Ivan Illich

A crise, pela qual passa a educação contemporânea, tem trazido a lume propostas de solução, as mais diversas. Ivan Illich, por exemplo, considera que a escola deva ser erradicada da sociedade, porque seu trabalho tem sido o de obnubilar a realidade. A escolarização enfatiza o ensino e renege a aprendizagem a segundo plano. A escola troca os aspectos essenciais da educação pelos secundários. Em vez de valorizar a formação da personalidade do educando, ela privilegia seu adestramento para uma futura profissão.

A sensibilização do homem para a responsabilidade da construção de uma sociedade justa também motiva muito a educação contemporânea, profissionalista em sua estrutura.

Querer, assim, formar os jovens para a vida democrática, sem contudo treiná-los no duro tirocínio da liberdade circunstanciada, é não preparar sua pessoa para a responsabilidade social. A liberdade só se conquista no próprio exercício.

16 - Rodney Mello. Sistema Educacional em Crise nos Estados Unidos. Estado de São Paulo, nº 33.659, 23/11/84, p. 12.

17 - De acordo com o relatório da National Commission on Excellence in Education, A Nation at Risk: The Imperative for Reform, 1983, a educação americana nunca este tão mediocre como nos dias de hoje.

O grande papel da escola na sociedade contemporânea tem sido o de "(...) servir de recrutadora de pessoal para a sociedade de consumo." (18) Selecionando os competentes e descartando os inaptos, quer pela reprovação direta, quer pela performância baixa nos exames e suas conseqüentes notas, ela entrega para o sistema os úteis e os inúteis.

Na opinião de Illich, urge que a opressora escola moderna seja banida. Experiências como a japonesa dão testemunho da atrocidade da educação pós-industrial. É assustador o número de crianças portadoras de úlcera, em vista do stress e pressão escolar. Como se não bastasse isso, também milhares de jovens cometem suicídio na terra nipônica, exatamente pela anormalidade da educação japonesa. (19) Apesar de 38% dos estudantes do 1º Grau alcançarem a escola superior no Japão, sua eficiência é mais técnica que educacional.

Para substituir a escola, hoje obsoleta e incapaz de realizar sua tarefa social, Illich propõe a criação de redes organizadas, capazes de nortear o aluno na sua aprendizagem de ciências e no exercício do espírito crítico. Uma rede de bibliotecas, museus, laboratórios, fábricas, fazendas, teatros e outras instituições afins colocaria ao inteiro dispor do aluno um vasto cenário para seu eventual desenvolvimento científico e crítico. Do mesmo modo, a possibilidade de intercâmbio de habilidades entre os alunos permitir-lhes-ia o enriquecimento mútuo de habilidades e experiências. Complementaria ainda esta rede o agrupamento de jovens por interesses afins, de modo a favorecer-lhes a soma de forças e motivações.

18 - Rodney Mello, p. 12.

19 - Cf. Dein Mitschüler Ist Dein Natürlicher Feind. Der Spiegel, nº 9, 28/02/1983, p. 150, c. 1.

Finalmente uma outra rede, a de profissionais, estaria ao dispor dos alunos, com o fito de orientá-los em suas deficiências e incertezas. Neste clima de liberdade, responsabilidade e estimulação mútua, os jovens estariam encaminhados para uma educação atual e realista nos dias de hoje.

Embora extravagante, a proposta de Illich tem pontos positivos. Ninguém está certo, porém, de que tanta liberdade não redunde em *laissez-faire*, permissividade e estimulação da incompetência. A brusca passagem de uma escola diretiva para uma libertária, à princípio é questionável. Não há dúvidas de que a educação deva formar o cidadão para a responsabilidade, através do exercício da liberdade circunstanciada na sociedade. A natureza, contudo, não dá saltos quantitativos, como quer Ivan Illich. Experimentos deste feitio podem ser feitos, sobretudo, se colocados num plano de longo prazo e global. A escola já está em situação difícil. Levá-la a uma dificuldade ainda maior não seria de bom grado.

B - Avaliação Sumária das Teorias

Para Jean Ladrière, "a teoria é, na realidade, uma descrição do modelo. As proposições hipotéticas que ela contém, caracterizam quando possível, a estrutura do modelo, ou em todo caso, fornecem sua lei de evolução."⁽²⁰⁾ O modelo, por sua vez, "é um objeto complexo, de natureza ideal, que é considerado (pelo menos a título provisório) como uma representação esquemática aceitável do tipo de objeto estudado."⁽²¹⁾

20 - Jean Ladrière. Os Desafios da Racionalidade. Trad. Hilton Japiassu. Petrópolis, Editora Vozes Ltda, 1979, p. 42.

21 - Ibid., p. 43.

Assim sendo, tanto a teoria, pelo seu caráter hipotético-explicativo, como o modelo pela sua característica de idealidade, não são definitivos e nem exaustivos da realidade. Eles aparecem e procuram explicar uma perspectiva de algum objeto existente, sem pretenderem ser inquestionáveis. Como Karl Popper diz, uma "teoria que não for refutada por qualquer conhecimento concebível não é científica. A irrefutabilidade não é uma virtude, como frequentemente se pensa, mas um vício."⁽²²⁾

Por ser uma produção do conhecimento humano, cujo traço marcante é ser perspectivístico, a ciência também não tem um canto na verdade e nem pode pretender tê-lo. Por isso, nenhuma destas teorias e modelos acima sumariados, apesar de extremamente perceptivos da realidade, deixaram legados definitivos para a educação.

Depois de Piaget, nenhum educador, em são estado mental, pode traçar sua ação educativa, sem levar em conta que a estrutura cognitiva do aluno tem suas leis internas, próprias de seu estágio evolutivo. Dizer para uma criança que Deus é um espírito perfeitíssimo, criador do céu e da terra, é algo absurdo e ridículo.

Embora não privilegiando o aspecto evolutivo, Rogers chamou a atenção do educador para o fato do aluno ser aquele, em termos de quem, toda a ação educativa deve ser engendrada. Derivada de sua psicoterapia, centrada no cliente, sua concepção de educação coloca o aluno, e devidamente, como o fulcro do processo educativo.

Numa linha, um tanto diversa, Skinner conseguiu sensibilizar a comunidade educativa para a necessidade de um

22 - Karl Popper. Conjeturas e Refutações. Trad. Sérgio Bath. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1980, p. 66.

maior rigor nas teorias educacionais. A instrução programada mostrou que o material instrucional deve ser tratado mais profissionalmente, Skinner, entretanto, com seu rígido e estreito modelo behaviorista, dogmatizou o que, por si, é muito vulnerável: o esquema ou panacéia, S-R.

O contributo de Paulo Freire, por outro lado, foi deveras valioso. A conquista da consciência crítica é fundamental para a educação que se preza. O aluno só descobre que é também um sujeito, depositário de direitos e obrigações, quando adquirir a criticidade. A capacidade de voltar sobre si mesmo, para se pensar e analisar, é condição sine qua non para a crítica social posterior. A criticidade é uma questão fulcral na educação.

Já Schumacher, ao trazer à baila o retorno da filosofia, como elemento envelopador de todos conhecimentos sobre educação, deixou clara a necessidade de sistematizar o painel de teorias que assola a escola hodierna, fragmentando-a e deixando sem norteios. Esta visão inclusiva e crítica da filosofia é fundamental para a educação como uma ciência.

Por fim, tanto Taylor como Illich radicalizam a crise, pela qual passa a educação contemporânea, a ponto do último propor a "desescolarização". A crise hodierna, de fato, é grave. A perda do senso comum, tão necessário na educação, é uma cabal prova de que o contato com a realidade está obnubilado. Não raras vezes, o burburinho das teorias é apenas um fiel indicador do desespero da educação contemporânea. A crise faz que se rompa o círculo vicioso a que se acostumaram os educadores. O homem tem o grave dom de se acostumar ao cemitério, à corte, ao templo, ao palácio, ao estádio e a tudo mesmo que lhe dê um bocado de segurança.

As teorias e modelos não revolveram o problema da educação como um todo, porque eles são menores que o homem que querem descrever. A tarefa continua por ser feita.

No capítulo seguinte, far-se-ão algumas reflexões sobre a educação, enfocada de uma maneira geral e sem quaisquer preocupações meramente psicológicas. Este olhar inclusivo sobre o fenômeno da educação é necessário para a coerentização da globalidade educativa.

Capítulo 3

A Educação e Seus Fins

A - Educar: O Que É?

"Não se pode educar, sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e (...) degenera com muita facilidade em retórica moral e emocional."⁽¹⁾ É assim que Hannah Arendt entende a educação, indo inclusive além, ao dizer que "é muito fácil, porém, ensinar sem educar e pode-se aprender durante o dia todo, sem por isso ser educado."⁽²⁾

A educação tem a ver com a formação da consciência crítica, algo inseparável do ensino e da aprendizagem das ciências e as artes. Não pode haver criticidade, onde houver carência de informação. De igual modo, não pode haver informação verdadeira, onde não houver criticidade. À guisa de exemplo, a rejeição da transfusão de sangue, por motivos religiosos, é bem típica de ambas insuficiências.

Os valores, sustentáculos das atitudes, não são aprendidos através do ensino comum. Eles são experenciados e incorporados ou rejeitados, na conduta humana em sua cotidianidade. Se assim não o fosse, os púlpitos, as tribunas e os palanques teriam já formado infinito número de cidadãos de venerável honra. A verdade, porém, parece ser outra; entre a realidade e seu ufanista discurso, existe um imenso abismo. No

1 - Hannah Arendt. Entre o Passado e o Futuro. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo, Editora Perspectiva, 1979, p. 247.

2 - Ibid., p. 247.

que concerne à aquisição de valores, as atitudes são mais convincentes que o discurso que os re-vela. Como diz o adágio popular, "as palavras comovem, mas os exemplos arrastam."

Neste sentido, a educação é o resultado da observação concreta da conduta humana. O educando só leva para sua experiência aquilo que viu, admirou e avaliou como bom e útil para si. Educar, nesta feita, não pode ser apenas o ensino teórico de disciplinas técnicas e distantes da cotidianidade do homem. O educador, ao ensinar, passa para o educando seu universo atitudinal; o que é inevitável. É pela transparentização, contudo, de suas atitudes que ele contribui com a formação do educando.

A pedagogia moderna emancipou-se do ensino efetivo dos conteúdos das disciplinas dos vários ramos do saber, para dedicar-se exclusivamente à educação. Noutras palavras, ela ensina como ensinar, mas não aprende o que ensinar, o que provoca uma profunda ruptura na unidade da educação. Com isso, o conteúdo científico fica separado da postura crítica sobre si mesmo. O absurdo chega a tal ponto que um professor consegue dar aula sem conteúdo. Exemplo: aula de didática sem didática.

Está aí boa parte do problema da educação moderna. As disciplinas encarregam-se de transferir conhecimentos; já a inútil pedagogia só comenta e sermoniza sobre aspectos secundários do ensino e aprendizagem. O como, o porquê, o para quê e o para quem ensinar são questões inerentes a toda e qualquer disciplina escolar. Como o bem notou Moacir Gadotti, "(...) a 'pedagogia' é uma noção inadequada, obsoleta, esdrúxula,"⁽³⁾ Aquela que conduzia as crianças entre os gregos,

3 - Moacir Gadotti. Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira. Educação & Sociedade, São Paulo, Cortez & Moraes, nº 1, Set. 1978, p. 6.

o pedagogo, deixou seu cargo para o chofer do ônibus escolar.

Perdida neste burburinho atual, a educação, mal conduzida pela pedagogia, perde seu papel e credibilidade no seio da sociedade. Daí propostas extremas, como a de Ivan Illich, de erradicação completa da escola, surgirem hodiernamente. A questão é grave, porque a educação esqueceu-se do que seja e para quem deve endereçar-se.

B - Formação Profissional

A escola contemporânea está em profunda crise. Sua opção tipicamente orientada para as carreiras, relega a segundo plano a integração da realidade com a existência. A vida, bem o sabemos, é mais que uma carreira no mercado de trabalho. Uma imensa massa amorfa de dados é repassada ao educando, sem que se lhe ensine como poderá relacioná-los de uma maneira crítica com sua própria existência, espaço onde acontece a essencialização de cada um. Deste modo, o ensino que não é necessariamente educação, tem enfraquecido a escola, ao tornar-se única e exclusivamente carreirista.

Duas tentativas recentes podem ilustrar o ponto de visão: a japonesa e a chinesa, em contextos sociais bem diversificados. Cerca de 38% dos adolescentes que cursam a escola secundária no Japão, chegam à universidade ou faculdade. (4) Este fantástico número, contudo, esconde algo de sombrio. Embora pareça que a educação superior esteja ao acesso de todos, ela continua privilégio duma minoria no Japão. 15% de reprovados nos exames de seleção, os Ronin, termo que na era feudal

4 - Cf. Dein Mitschüler Ist Dein Natürlicher Feind. Der Spiegel, nº 9, 28/02/1983, p. 141.

designava os desempregados, ficam à margem do sistema.

Além de selecionar na entrada, durante e ao final dos cursos, a graduação no Japão culmina com a apresentação de uma dissertação. Por tudo isso, o ensino nipônico alcançou o grau de excelência. Em termos do ensino de ciências, a escola japonesa é hoje inquestionável.

Apesar deste sucesso, só em 1982, 3000 jovens cometeram suicídio em consequência de pressões escolares.⁽⁵⁾ Mais alarmante ainda, 200 casos de assassinato de pais ocorreram por parte de filhos, neurotizados pela escola. Além destes alarmantes números, milhares de crianças são internadas nos hospitais japoneses com úlcera no duodeno e estômago. Causa: escola.

Esta chocante experiência levou o Primeiro Ministro japonês, Yasuhiro Nakasone, a propor um abrandamento na ênfase profissionalista, em favor duma insistência maior nos valores. Foi lançada, assim, a busca dum modelo alternativo de escola para a sociedade japonesa. A profissionalização bruta e a qualquer preço, mutila o aluno. Na terra de Yasuhiro Nakasone, a "educação" resume-se a entulhar a estrutura cognitiva do aluno com dados. Só a língua japonesa mesma tem cerca de 2500 caracteres, os quais precisam ser memorizados já na escola secundária.

Se no Japão, a experiência convergiu para a busca da excelência escolar, através da elitização dos níveis superiores de inteligência e de classe social, na China, ocorreu exatamente o oposto no período Mao Tsé-tung. Depois de fechada no período de 1966-1970, a universidade chinesa re-abriu-

5 - Cf. Dein Mitschüler Ist Dein Natürlicher Feind. Der Spiegel, nº 9, 28/02/1983, p. 141.

-se, para atender às classes sociais mais baixas. Aulas expositivas, avaliações, professores especializados e livros foram retirados de circulação, e em vez, introduzidos novos esquemas. Valeu naquele período, sobretudo, o intercâmbio de experiências; operários tornaram-se mestres e o nível caiu profundamente. A revolução chinesa chegou mesmo ao absurdo de levar sua intelligentsia para o arado e trazer seus técnicos para as cátedras universitárias. (6)

Não deu certo a experiência chinesa. Se há algo muito claro na cultura é que se deve partir de onde os outros terminaram e não voltar à estaca zero sucessivamente. É por esta razão que Deng Xiaoping se viu na circunstância de proclamar Karl Marx obsoleto. Esta proletarização da escola redundou-se num rebaixamento profundo da competência chinesa.

Profissionalizar, quer por cima, quer por baixo, não é solução razoável para a crise escolar hodierna, como não o foi no passado. O que não pode acontecer na educação é a separação do ensino dos conteúdos específicos do ponto de vista críticos sobre os mesmos. Somente, e quando juntos, a ciência e a crítica permitirão que o educando saia da escola informado e formado.

C - Reconstrução da Experiência (7)

A experiência difere-se do conhecimento nos seus fundamentos mesmos. O último é sempre um saber sobre alguma coisa;

6 - Cf. Arthur Levine. Handbook on Undergraduate Curriculum. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1979, p. 469.

7 - Entende-se experiência aqui como o Lebenswelt. Noutras palavras, ela é a premissa não formulada de todas nossas atividades e conhecimentos.

já o primeiro é um saber que o indivíduo tem de si mesmo, com relação ao saber de outra coisa. Noutras palavras, alguém, ao conhecer física, não se conhece necessariamente melhor. Talvez saiba a mais mesmo que seu próprio corpo está sujeito às leis da gravidade e relatividade. Por outro lado, alguém, ao ter a experiência de guerra, não só aprendeu a matar, defender-se, sofrer privações e a não se desesperar, mas percebeu-se, através das próprias reações emotivas, como se sentiu e possivelmente como se sentiria de novo, nas mesmas circunstâncias.

Por esta razão, a experiência é um componente inefável da existência. Dela pode-se dizer e transferir somente aquele lado que implica em conhecimento de algo, mas não o sentimento sobre aquele conhecimento, por ser ele intransferível e, não raras vezes, ilógico. A mãe diz para seu pequeno filho que subir na cadeira é perigoso e este, ainda que tenha visto outros cair, tentará também. É preciso que ele caia e experiencie a própria queda. A dor, o susto e o medo depois farão que ele não mais suba nas cadeiras. A experiência é muito particular e intransferível.

No seu trabalho "Reconstruction in Philosophy", John Dewey estabeleceu como objetivo, sobretudo da escola, a reconstrução da experiência humana, variegada de erros impossíveis de ser aproveitados como base da conduta humana, por não terem sido tematizados crítica e inclusivamente. A grande tarefa da filosofia, na visão do pensador de Burlington, seria re-construir os erros cometidos, de modo a evitar que outros também ocorram. Noutras palavras, a tentativa de universalização da experiência seria crucial para o desenvolvimento do homem. "Os erros (...) são lições dos métodos errados de uso

da inteligência e instruções para melhorar o trajeto futuro. Eles indicam a necessidade de revisão, desenvolvimento, reajustamento. O objetivo continua, os standars de julgamento são melhorados." (8)

Visto que há erros na conduta do homem, em qualquer circunstância na qual ele se encontre, aprender a voltar-se sobre eles, para re-considerá-los seria uma aprendizagem transformadora. Re-construir, como Dewey entendia, não é re-formar, mas sim olhar de novo para ver criticamente aquilo que pareceu obscuro e ininteligível.

Reconstruir a experiência não seria muito diferente. Neste nível, o homem está muito mais propenso a cometer erros, porque suas emoções são sempre intervenientes. Mais que o conhecimento, a experiência requer re-construção e, para tal, há que haver preparação. A ação é natural no homem, mas a reflexão sobre ela é uma conquista posterior. O que sói acontecer antes da ação é o calcular de suas possibilidades, mas o refletir existencialmente sobre seus efeitos é coisa rara de suceder. Não se mede o quanto se cresceu a partir das próprias experiências. Só a reflexão existencial o faz.

D - Clarificação de Valores

Os valores norteiam a experiência humana. Eles implicam simultaneamente no envolvimento das emoções com a razão, quando das escolhas que o homem faz. Noutras palavras, o valor não é algo por si, mas uma qualidade inerente ou acrescentada a alguma coisa ou ação e que exige o assentimento de

8 - John Dewey. Reconstruction in Philosophy. Boston, The Beacon Press, 1964, p. 175.

ambas, a razão e a emoção, para metabolizá-la. Uma fruta sa-
dia assim o é, porque tem dentro de si a força de dar saúde
ao homem. Uma pintura bela, assim o é, porque desperta no ho-
mem sentimentos estéticos de superior quilate. O valor, em re-
sumo, é de natureza adjetiva. Nas palavras de Max Scheler:

Diferentes de tudo que for impreciso,
os valores são claros e perceptíveis;
sua manifestação ocorre de dentro dos
fenômenos mesmos (...). Assim falamos
do valor nutritivo das comidas, do
carboidrato, da gordura, da proteína,
etc. E aqui não se trata de força im-
precisa, capacidade ou disposição, mas
sim de definida matéria e energia
real. (9)

Além destes valores, entranhados no seio das coisas
mesmas, há também aqueles resultantes de atribuição. Uma cêdu-
la de 10 mil cruzeiros, por exemplo, é apenas um pedaço de pa-
pel, ao qual se convencionou dar um poder de compra X. Estes
valores, os atribuídos, são mais instáveis que os inerentes à
coisa mesma. Assim é que o leite continua com seu teor nutri-
tivo em idades diferentes; já a cédula, em breve terá perdido
seu valor. Os valores mais problemáticos são os de atribuição.

Antes pertencentes ao ramo da Economia Política, "na
acepção de valor de troca, valor de consumo, e mais valia,
etc.," (10) os valores só adquiriram status filosófico com o
grande pensador Friedrich Nietzsche. Zaratustra, depois de
longa meditação nos campos, voltou à cidade para falar dos va-
lores reais para os homens. Em vão, porque não quiseram ouvi-lo

9 - Max Scheler. Der Formalismus in der Ethik und die Materialwertethik. München, Francke Verlag, 1980, p. 39.

10 - Cf. Antônio Xavier Teles. Introdução ao Estudo de Filosofia. São Paulo Editora Ática, S.A., 1980, p. 102.

falar; preferiram continuar com seus pseudo-valores, aqueles criados pelas castas detentoras do poder. (11)

Os valores manifestam-se em forma de bom, útil, belo e mau, para não mencionar outras desvelações. Quem estabelece os critérios, porém, são aqueles que mantêm a hegemonia política, econômica e religiosa. Ao examinar as noções de bem e de mal, Nietzsche atribuiu-as como obra das primeiras castas sacerdotais. O que se convencionou chamar de bem foi apenas o enfraquecimento das forças instintivas do homem. O feroz e primitivo guerreiro tornou-se santo ou herói. As "virtudes religiosas" emascularam a natureza humana. (12) A moral da escravidão, tão a gosto dos sacerdotes e dos militares e haurida das classes dominantes, surgiu para deixar marcas indelévels na história humana. Ainda hoje, os valores, chamados verdadeiros, provêm das classes dominadoras e são mantidos não só pelos sacerdotes e militares, mas também por políticos, empresários e sobretudo pelos educadores.

Os valores naturais não precisam de nenhuma convenção social para publicar sua validade. A natureza mesma coloca uma pulsão interna em direção deles. A sede leva à água: a fome leva ao alimento; o sexo leva à reprodução da vida. Com os valores atributivos, entretanto, a coisa é bem outra. O elo entre a qualidade ou a ação valorada é estabelecido artificialmente pela sociedade e na maioria das vezes, de acordo

11 - Cf. Friedrich Nietzsche. Thus Spoke Zarathustra. Trad. R. J. Hollingdale. Baltimore, Penguin Books, Ltd., 1974, p. 47.

12 - Cf. Friedrich Nietzsche. Zur Genealogie der Moral: Eine Streitschrift. Frankfurt, Insel Verlag, 1984, p. 232, onde o autor discute a genealogia do bem e do mal, noções que enfraqueceram o forte espírito primitivo.

com os critérios do poder dominante.

São sobretudo os valores atributivos que devem ser esclarecidos ou classificados. Ser dócil, humilde e paciente, por exemplo, interessou muito à Igreja e ao Estado. A autoridade vem de Deus, acreditavam os novos testamenteiros. Com isso, a sociedade ignorante, passiva e inerte, era mantida pelo poder dominante em sua ignomínia. Em nome de Deus, crimes foram perpetrados, via Santa Inquisição. Que o diga Galileu Galilei, cuja obra "Diálogo Sobre os Dois Principais Sistemas do Mundo" custou-lhe grandes tribulações e perseguições por parte da Santa Madre Igreja. (13)

Um valor atributivo é esclarecido, quando se recua até as circunstâncias do estabelecimento do elo entre a coisa, uma de suas qualidades ou a ação valorada. É aí que se percebe o interesse de quem. No momento em que se desvendam as circunstâncias, o valor se fenomenologiza em sua constituição. Sem esclarecer valores, a educação não realiza sua tarefa própria de fomentar consciências críticas. A escola, neste sentido, desobnubila a névoa do tempo, cujos efeitos deletérios sobre os valores são visíveis. Jesus Cristo, comemorando sua amizade com seu grupo, comeu e bebeu com eles; a história religiosa, entretanto, fê-lo ser comido e bebido pelos seus amigos. São estes os desvios que se dão a nível da axiologia. Este esclarecimento é fundamental para a formação da consciência crítica. (14)

13 - Cf. Philip Cane. Gigantes da Ciência. Trad. José Reis. Rio de Janeiro, Editora Tecnoprint Ltda., 1980, p. 84.

14 - Cf. Joachim Jeremias. The Eucharistic Words of Jesus. Trad. Norman Perrin. Trowbridge, Redwood Press Limited, 1964, p. 200, onde o autor discute a tradução das palavras 'basarbisra', as quais redundaram em 'corpo' e 'dam' em 'sangue'. (basas: hebraico e bisra: aramaico).

A mistificação da hóstia muito interessou à Igreja, já que isso lhe deu um poder misterioso, isto é, ela tornou-se senhora da presença do Salvador dos Homens no mundo. Da parte dos pobres e ignorantes cristãos, nada mais lhes coube senão sua anuência a esta aberração da natureza civilizada, a antropofagia. Sem esclarecimento dos valores, o poder controla o sentido de acordo com seus interesses, através das instituições.

A clarificação dos valores só pode ocorrer onde houver conhecimento histórico e consciência crítica, para desobstruir o sentido original retido, em favor de um maquinado pelo interesse maior. A desinformação e o medo de enfrentar os tabus, os dogmas e as tretas do 'mistério' fazem que os homens sejam mantidos nas trevas ao bel-prazer daqueles que retêm as chaves do céu e da terra.

D - A Conciliação do Sebstsein com o Mitsein ⁽¹⁵⁾

O homem é aquele, para quem o próprio Ser-no-mundo é um problema. Mais precisamente, somente em termos dele, tudo que faz parte do mundo vem a ser. O mundo, este conjunto inúmero de entidades, prontas para serem utilizadas, mas incomunicáveis entre si, adquire seu Estar-ã-disposição exatamente, porque o homem o permite. A caneta está para escrever, o carro está para transportar; os óculos estão para corrigir ou completar os olhos.

O homem não está no mundo; ele é no mundo. É este seu Ser-no-mundo que o faz privilegiado. O sentido, esta re-

15 - Estes dois termos podem, grosso modo, ser traduzidos como ser-individual e ser-social.

apresentação do Ser e Estar, coloca-o numa situação sem par, porque, como autor, ele chama tudo do silêncio e das trevas, para habitar no mundo. Ao criar espaço para todo Estar-à-disposição e realizar a própria essencialização, que é ser um Ser-no-mundo, o homem constrói a cultura e avança na frente dela. A cadeira está no mundo à disposição de quem tem nádegas para se assentar; já o homem é no mundo e por sê-lo permite que o sentido se fenomenologize.

Sendo aquele, em termos de quem tudo adquire seu estar-no-mundo, o homem tem ainda algo de importância enorme a mais. Seu Selbstsein é também Mitsein. O Ser-no-mundo só é possível, porque há o ser-com-os-outros. Se assim não o fosse, a cultura não teria emergido de seu estado primitivo. O ser com-o-outro permite o surgimento do horizonte que abriga a realidade do mundo social. Noutras palavras, o edifício da cultura só vem a ser, porque sua interpersonalidade estimula o comum sentido. Este fenômeno deve-se, sobretudo, ao poderio da linguagem.

Se por um lado, seu ser-com-os-outros é-lhe característico e determinante, o homem corre por isso o sério risco de perder seu Selbstsein. Há sempre um Gemeinsein⁽¹⁶⁾ que tudo faz para arrebatá-lo e convertê-lo num Niemandsein.⁽¹⁷⁾

16 - Gemeinsein está usado aqui em oposição a Selbstsein (ser próprio) e Mitsein (ser-com-o-outro), isto é, aquele ser que não tem pertença. Em *Seit und Zeit*, Heidegger usou o termo das Man.

17 - Niemandsein (ser-de-ninguém) é o aniquilamento do Selbstsein e Mitsein, em vista da força avassaladora do Gemeinsein. É a alienação do sujeito.

Sua força está exatamente em todos procurar nivelar. Através da moda, do trabalho, da língua e das instituições sociais, esta força niveladora arrebatada o homem, em seu Selbstsein, para reduzi-lo ao ser-coletivo.

Deste modo, o ser-com-os-outros, característico e fundante do homem, pode ser também seu próprio aniquilamento total. É neste modo de ser, peculiar ao homem, que o próprio homem renuncia a seu Ser-no-mundo, para se tornar uma coisa como outra, pronta-para-o-uso. A consciência crítica é a única força, capaz de controlar o ímpeto nivelante da sociedade. Por ela, o último reduto do homem, que é sua eguidade, é preservada de perder sua identidade.

Para o homem, ser consciente significa perceber-se e perceber os outros também, não como Estares-no-mundo, mas sim como Seres-no-mundo. O outro não é uma entidade que está à disposição, para ser utilizada, tal como ocorre com a caneta e o carro. Ele é também um Selbstsein. Para Martin Buber, "não existe nenhum Eu em si, mas apenas o Eu-Partícipe do Eu-tu e do Eu-isso."⁽¹⁸⁾ Noutras palavras, o Eu se completa em suas relações dialógicas, as quais permitem a formação do Nós e do Isso, pronto-para-o-uso.

O Gemeinsein é um problema crucial para o homem, porque é somativo. O Mitsein, por outro lado, soma também, mas permite a co-existência. A sociedade não está para aniquilar, porém para facilitar a co-existência. A cultura, pano de fundo para o palco da existência, entretém e leva à deriva o sentido verdadeiro do ser-com-o-outro.

18 - Martin Buber. Das Dialogische Prinzip. Heidelberg, Verlag Lambert Schneider, 1979, p. 8.

A construção social é um dever de todos. Construir a sociedade não é submeter-se inteiramente a ela. A conciliação entre o Selbstsein e o Mitsein é fundamental para a realização do ideal social de justiça e paz. Quando a própria eguidade deixa de existir forte e o social a arrebatada, a base da sociedade está minada. O Estado totalitário enfraquece o indivíduo e a longo prazo a si mesmo, porque ele forma sua base. O homem não é um Ser-só, mas sim Ser-com.

E - Transformação Social

As mudanças sociais, provindas da participação de todos, têm mais sustentação política. Quando um governo é derubado através da força, ocorre aí apenas uma inversão de opressor e oprimido, porque o homem não se transforma por choques. Para haver durabilidade nas mudanças sociais, necessária se faz a participação de todos. O homem só se sente responsável por aquilo que ajudou criar.

Como o bem disse Aristóteles, "o Estado (...) é uma pluralidade, que precisa ser unida e feita uma comunidade através da educação."⁽¹⁹⁾ Somente via educação pode o Estado mudar, para durar democraticamente. E à educação compete este trabalho de preparação da consciência individual e social. Só dura mesmo aquilo que, ao ser edificado na sociedade, tenha também seu correspondente na interioridade do homem.

O respeito às leis, contidas na constituição, é fundamental para a estabilidade social. Somente quando obedecidas e respeitadas, a sociedade alcança a normalidade democrática

19 - Aristotle. Politics. In: Richard Mackeon, ed. The Basic Works of Aristotle. New York, Random House, 1941, p. 1152

tica. Do contrário, o destino de cada indivíduo estará sujeito aos caprichos de aventureiros que galgam ao poder supremo da nação.

A lei, mentenedora da ordem social, por ser engendrada dentro duma sociedade que sempre evolui, também precisa ser revista e atualizada. É importante que seus fundamentos saiam democraticamente da própria comunidade, para ter respaldo e apoio popular. As leis não podem ser apenas decretos autoritários, quase sempre desafinados com os anseios populares. Devem ser sim o consenso social em torno de pontos cruciais para a vida em sociedade.

A educação visa o aperfeiçoamento do cidadão no cumprimento e respeito da boa lei e o esforço consciente para a mudança da má lei. O que o homem construiu para si não deve voltar contra si. Se a lei deixar de cumprir seu papel de viabilizar a justiça, ela torna-se uma lei indesejável e inútil. Ao fomentar no indivíduo a consciência crítica, a educação prepara-o para provocar transformações sociais, não através do sangue e dos músculos, mas sim através da inteligência e da lei.

O homem não nasce com as estruturas necessárias para a vida em sociedade. Pelo contrário, é a educação que lhe provê de princípios e valores plausíveis para a cotidianidade social. Como ponderou o estagirita, a educação aperfeiçoa o homem na sua rebeldia instintiva:

Pois o homem, quando aperfeiçoado, é o melhor dos animais; mas, quando se parado da lei e da justiça, ele é o pior de todos, visto que ele é equipado, já no nascimento, com normas injustas, feitas para serem usadas

com inteligência, transformando-se num objetivo degenerado. (20)

Este aperfeiçoamento fica claro poder ser atingido através da ação educativa, que é uma preocupação não só da família, mas também do próprio Estado. Na verdade, o bem do indivíduo e do Estado devem ser semelhantes. (21) Não existe, assim, quaisquer possibilidades de uma grande Nação, se ela não estiver alicerçada pela ação educativa sobre seus cidadãos.

A sociedade requer sempre ser transformada e para que estas mudanças venham favorecer a todos e não a poucos, todos cidadãos devem estar vigilantes e ser partícipes das decisões fundamentais da sociedade. A consciência crítica munilos-ã de agudez e perspicácia para detectar os pontos de estrangulamento da vida social e provê-los-ã das necessárias respostas.

A transformação da sociedade é fundamental e para que ela ocorra efetivamente, é importante que todos participem dela crítica e ativamente. Quanto mais mais forças sociais forem arrebanhadas em torno das mudanças, mais legitimidade elas ganharão.

A educação não pode terminar na contemplação dos problemas. Pelo contrário, seu objetivo derradeiro não deve ser outro senão a construção duma sociedade justa e pacífica. As sociedades cujos cidadãos são conscientes de sua cidadania, deveres e privilégios, são historicamente mais responsáveis pelo próprio destino. Esta conscientização vem, sobretu-

20 - Aristotle. Politics. In: Richard Mackeon, ed. The Basic Works of Aristotle. New York, Random House, 1941, p.1130

21 - Ibid., p. 1299.

do, pela ação educativa da escola. Outros meios naturalmente completam esta tarefa, tais como, os meios de comunicação, os sindicatos e associações de classes bem como as artes e a religião. Uma mente crítica, corajosa e sensível ao bem social deságua numa cidadania responsável e ativa.

O que a educação não deve fazer é formar cidadãos "críticos" que são incapazes de se envolver na melhoria da sociedade. A tarefa crítica é o começo do processo transformador; depois dela vem a ação concreta em prol do bem social.

Esta criticidade, necessária para que o cidadão assumase como indivíduo integrante de uma sociedade concreta, não advém das ciências, técnicas e mandamentos. Pelo contrário, ela nasce do exercício da dúvida sobre o cotidiano mesmo. É na medida que se duvida da clareza do Lebenswelt que o indivíduo descobre o que há de subjacente em suas ações e nas de outrem. O mundo cotidiano, assim sendo, adquire uma posição de destaque na formação da consciência crítica. Tudo deve começar por ele, porque a vida acontece exatamente no seu espaço. O próximo capítulo refletirá sobre o mundo cotidiano, mostrando sua relevância para a educação.

Capítulo 4

Educação e Mundo Cotidiano

A - A Relevância do Mundo Cotidiano

Para Edmund Husserl, "o mundo é a totalidade dos objetos que podem ser conhecidos através da experiência atual, em termos do pensamento teórico."⁽¹⁾ Dois tipos de ciências teriam acesso a este mundo: as naturais e as sociais. As primeiras ocupar-se-iam do mundo físico e as últimas do mundo social e psicológico. Tudo que estiver fora do universo da experiência não integra este *Gesamtinbegriff von Gegenständen*.⁽²⁾

Este mundo não é a "res extensa" de que falava René Descartes, ao distinguir a res corporea da res cogitans.⁽³⁾ Ele é, na verdade, a "res victa". Noutras palavras, a natureza e o universo não são o mundo e muito menos o são a mente e as idéias. O mundo, verdadeiramente, é a síntese das relações do homem consigo mesmo, com a natureza, com o universo e com os outros. Só se torna real aquilo que adquiriu seu habitat ou significação no mundo humano. Tanto antes, bem como depois do homem não existe mundo, nesta acepção. Existir quer dizer ex-sistere, isto é, mostrar-se ou sair-se de. Só via homem tudo que está presente como exterioridade mostra também sua interioridade. Através do sentido, tudo que está, existe

1 - Edmund Husserl. Ideen zu Einer Reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophis. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1980, p. 8.

2 - A totalidade dos objetos, na linguagem husserliana.

3 - Cf. Martin Heidegger. Seit und Zeit. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1979, p. 89.

no sentido do homem. É nos meandros de sua mente que tudo adquire seu estar e seu ser no mundo.

O mundo mais próximo do homem é seu Umwelt.⁽⁴⁾ Nele estão a natureza humanizada e os instrumentos, inventados por ele, para sua lida diária. A própria natureza, nesta perspectiva, torna-se um instrumento. A terra é de plantar; o rio é navegável ou potável; a planta é madeira; os animais são fontes de alimentação e serviço.

A organização do sentido só ocorre, porque há os símbolos que os contêm e as instituições que permitem seu uso organizado. O Estado é um exemplo típico de instituição. Por ele se organizam as relações de força dos homens. Com o auxílio da religião, ciência, arte, filosofia e outras instâncias culturais, o sentido se organiza na sociedade, permitindo as relações inter-pessoais e com a natureza mesma.

O mundo cotidiano emerge do exercício da existência do homem, na sua lida com todo o equipamento, instituições e nas relações com seus semelhantes, via linguagem. O mundo cotidiano, devido ao seu sentido escondido, escapa à ciência. Ele deve ser entendido como "(...) aquele aspecto da realidade que cada adulto normal e alerta admite como existente numa atitude resultante do senso comum."⁽⁵⁾ Sobre ele não se faz perguntas, nem se têm dúvidas. Que os olhos vêem, ninguém duvida; que o fogo queima, todos sabem; que a morte está no final da vida, cada um aceita, ainda que não se conforme.

4 - Umwelt pode ser entendido aqui como o mundo circudante, onde a existência se essencializa.

5 - Alfred Schutz e Thomas Luckmann. The Structures of the Life-world. Trad. Richard M. Zanner. Evanston, Northwestern University Press, 1973, p. 3.

A força do cotidiano é decisiva na estruturação do comportamento humano. Não é a ciência que ilumina a cotidianidade, mas sim a experiência, que nada tem de científica, por ser particular, subjetiva e irrepetível na sua íntegra, noutros indivíduos. Em geral, as atitudes e os comportamentos emergem do interior da existência. Se se quer bem entender os porquês e os para-quês da conduta humana, deve-se investigar de preferência a vida cotidiana, no âmbito do mundo vivido. É ele que forma a consciência.

B - A Vida Cotidiana e a Existência

A realidade da vida cotidiana é aquela mais próxima de cada um. Para o cientista, no laboratório, o sol é uma estrela da Via Láctea, ladeada de nove planetas que movem a seu redor. No aconchego de seu lar, contudo, o sol é que se levanta e se põe todos os dias. Não lhe interessa, no meio familiar, se o sistema é geocêntrico ou heliocêntrico. Na verdade, a realidade da vida cotidiana é especial e determinante Stoff que constitui a existência. Nas palavras de Berger e Luckmann:

A realidade da vida cotidiana está organizada em torno do aqui de meu corpo e do agora de meu presente. Este aqui e agora é o foco de minha atenção à realidade da vida cotidiana. Aquilo que é aqui e agora, apresentado a mim na vida cotidiana, é o realissimum de minha consciência. (6)

6 - Peter L. Berger e Thomas Luckmann. A Construção Social da Realidade. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Editora Vozes, Ltda., 1978, p. 39.

Este realissimum da vida cotidiana é, sem dúvida, decisivo para a compreensão do homem qua pessoa. A consciência, em suas diferentes manifestações cotidianas, mostra que seus fundamentos são construídos na lida com as coisas e com as outras pessoas. No laboratório, ao ser observado, o homem deixa escapar de si a fluência natural de sua cotidianidade. Fora de seu milieu, ele perde muito de sua ligeireza existencial.

A pessoa pode ser entendida como um conjunto orgânico de experiências, estocadas e hierarquizadas pela força centripetizante da egoidade, no seu exercício existencial. Este princípio faz que as experiências sejam personalizadas e adquiram um estilo individual. A egoidade, força unificadora na estocagem de experiências, permite a continuidade da pessoa qua pessoa, em sua seqüência comportamental. Sem ela, haveria dispersão e descontinuidade da ação individual. A menos que haja desacertos e distúrbios, cada pessoa é ela mesma na circunstâncias mais diferentes.

Pode-se perceber a importância da congruência interna, quando todos tudo fazem para ser eles mesmos na linearidade de suas condutas. Daí ser a explicação ou justificativa uma forma muito freqüente de reconstrução da continuidade comportamental ameaçada. Este fenômeno foi muito bem tratado por Festinger, ao trabalhar a questão da dissonância cognitiva:

A presença da dissonância leva à ação para reduzi-la, tal como a presença da fome, por exemplo, conduz à ação para reduzir a fome. (7)

7 - Leo Festinger. Teoria da Dissonância Cognitiva. Trad. Eduardo Almeida. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1975, p. 25.

Para o autor da teoria da dissonância cognitiva, os conflitos e incoerências da consciência são desarmonias, provocadas pela diversidade das experiências a que se expõem todos os indivíduos. A fim de evitar o efeito desagregador da dissonância cognitiva, o indivíduo ameniza a incongruência, racionalizando seus motivos. Para o fumante, à guisa de exemplo, o cigarro não é tão nocivo, desde que se fume com parcimônia. É assim que sua estrutura pessoal consegue conviver com as próprias rupturas comportamentais.

Fundamental na constituição da pessoa é a egoidade. Esta força aglutinante de experiências, capaz de estabelecer o princípio da individualidade, separa e identifica as pessoas uma das outras. A preocupação de que se é e não outrem, garante a cada um ser ele mesmo. É pela egoidade que a consciência não se torna um estoque randômico de experiências. Só em circunstâncias ou situações de anormalidade, a unidade da consciência perde seu poder centrípeto. Todo indivíduo zela para que seu EU seja reconhecido e admirado por todos.

A pessoa está em sua consciência. Como o próprio termo bem o indica, a consciência é cum-scientia, isto é, um estoque de conhecimento, organizado e unificado pela egoidade. Preservando ativas as formas mais inclusivas e reduzindo ao esquecimento as menos inclusivas, a consciência evita sua própria implosão através da redução memorial. O indivíduo só mantém vivo na memória o que melhor lhe convier.

O número de informações a que cada um se expõe, no exercício de sua existência, é verdadeiramente volumoso. Cerca de 100 trilhões de BITS fazem parte do estoque de conheci-

mento do homem comum. ⁽⁸⁾ Todo este fantástico volume de informações entraria em colapso, se não fosse metabolizado pela estrutura cognitiva humana. ⁽⁹⁾

A consciência, além de estabelecer relações internas na estruturação do conhecimento de que dispõe, efetua também a síntese e transformação dos mesmos, na medida que manifestem pontos de intercessão. Noutras palavras, o conhecimento mais inclusivo ancora o menos inclusivo, de acordo com suas afinidades semânticas. À guisa de exemplo, a idéia de terra inclui naturalmente o Continente Americano.

A consciência não é apenas este estoque de conhecimento lógico de que cada um dispõe. Também os sentimentos e forças instintivas primitivas entram em sua configuração. Junto de todo conhecimento reina uma atitude emotiva, a qual, por sua vez, não se fenomenologiza senão a nível de latência. Noutras palavras, não é só o estoque de conhecimento lógico que compõe a consciência do indivíduo. Dados semelhantes podem ser apresentados para indivíduos diferentes e deles obter-se-ão também respostas diferentes, sobretudo se estiverem envolvidos sentimentos e preferências. Uma mãe, por exemplo, dificilmente condenaria seu próprio filho, ainda que dolorosamente de sua culpa soubesse.

8 - Cf. Carl Sagan. Cosmos. Trad. Ângela do Nascimento Machado. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, S.A., 1982, p. 278.

9 - Entende-se por estrutura cognitiva, neste contexto, o estoque de conhecimento existente em cada indivíduo. Este conceito está melhor desenvolvido em David P. Ausubel. The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York, Grune & Stratton, 1968, p. 76.

A pessoa está em sua consciência, mesmo quando adormecida. A consciência, por sua vez, está em seu corpo e este, por fim, está no mundo da existência.⁽¹⁰⁾ Ela é constituída pelas experiências que o indivíduo adquire através do exercício de sua existência. Ainda que desapercibidamente, o homem está a aprender ininterruptamente.

A consciência retira suas experiências de dois mundos distintos: o físico e o social. O primeiro parece ser mais premente, por se tratar daquele que provê o indivíduo de seus meios de subsistência, já que no vácuo a vida não aconteceria. Este mundo físico, aliás, não coincide necessariamente com a natureza bruta. Ele é, na verdade, o conjunto equipamental e natural, humanizado pelo homem em sua diária lida. Para o pensador alemão, Martin Heidegger, o mundo é o equipamento que serve ao homem:

Chamaremos de equipamento aquelas entidades que encontramos circunspectamente. Em nossa lida, deparar-mo-nos com o equipamento de escrever, costurar, trabalhar, transportar e medir.⁽¹¹⁾

A natureza ontológica das entidades que compõem o equipamento emana da a-fim-de-queda⁽¹²⁾ de cada uma delas. A mesidade da mesa está exatamente na função que este objeto desempenha, enquanto parte do conjunto equipamental total. Não

10 - Cf. Maurice Merleau-Ponty. Phénoménologie de la Perception. Paris, Galimard, 1983, p. 175, onde o autor discute um novo esquema de relações entre o sujeito e seu corpo.

11 - Martin Heidegger. Sein und Zeit. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1979, p. 68

12 - Esta expressão quer traduzir o "Um-zu" de Martin Heidegger, em Sein und Zeit. Um-zu é uma conjunção subordinativa final.

só para fins conhecidos, mas também para outros desconhecidos, estas entidades têm possibilidades ontológicas. Um garfo, por exemplo, pode transformar-se numa arma mortal nas mãos de um alucinado.

A grande característica ontológica do equipamento é seu perene estar-à-disposição-para-o-uso e sempre e só ao lado-de. Entre uma entidade do equipamento e outra que de si próxima esteja, nada há de inter-ôntico. Cada um exerce sua a-fim-de-queda no seu tumular isolamento. Podem elas estar mesmo unidas numa mesma tarefa, sem contudo, haver qualquer movimento interno de uma para outra. Na robótica, as entidades automáticas compartilham de sinais comuns que lhes ditam sua performance. Ainda assim, não estão comunicando subjetividade. Nelas o que há é apenas uma objetividade, escondida no interior de memórias eletrônicas.

A eguidade confere ao homem um traço peculiar. No computador, o estoque de conhecimento jamais passará de estoque de informações. Faltam a ele as emoções e as pulsões dos instintos, tão necessários na constituição da consciência. Com o homem, este estoque de conhecimento é ladeado e entremeado de sentimentos e instintos primitivos, sob a força centrípeta da eguidade.

O homem é antes de tudo uma pessoa. Ele se percebe como sendo ele mesmo e não outrem, o que lhe permite a busca constante de ser mais que ele mesmo a cada momento que passa. Daí este caráter de inacababilidade a permear a estrutura de todo indivíduo. O homem, na verdade, tem outra natureza ontológica. Ele não está somente à-disposição-ao-lado-de. O homem está sempre junto-de-solicitamente, ainda que para o próprio interesse. É por este motivo que é plausível a sociedade humana.

Para se prejudicarem, ou não, os homens estão inter_usubjetivamente situados no mundo onde vivem. Poder comparti-
lhar suas consciências é sua grande característica. Não exis-
te nenhuma egoidade em isolamento absoluto, porque, para se
tornar, a pessoa estabelece antes relações sociais, de uma
forma ou de outra. Como o bem disse Martin Buber:

O Eu realiza-se no seu relacionamento
com o Tu; ao tornar-me Eu, digo tam-
bém Tu. (13)

A consciência é formada pela experiência, abstraída
do mundo equipamental e social. A construção da cultura só é
possível, porque o homem consegue formar um estoque de conhe-
cimento inter-pessoal, disponível a todos, em decorrência das
simbologias criadas e mantidas como veiculadoras do sentido.

Entre as simbologias, criadas pelo homem, a lingua-
gem ocupa um lugar privilegiado. O universo conceitual, repre-
sentativo da realidade, permite ao homem organizar suas rela-
ções, seu trabalho e seu estoque de conhecimento. A linguagem
é a forma humana de estocar experiências, desenvolver a cultu-
ra e desencadear a força da inteligência. Ainda que haja si-
nais de inteligência noutras espécies, só no homem ela ganhou
força definitiva; para isso foi decisivo o papel da linguagem.

A linguagem, além destas funções básicas de estocar
conhecimento e permitir a comunicação da inter-subjetividade,
exerce também uma função conativa nas relações humanas. Os ho-
mens exercitam sua força política de persuasão através da
linguagem. A comunicação verbal humana é um processo inter-a-
gente, onde o locutor espera sempre alguma modificação no

13 - Martin Buber. Das Dialogische Prinzip. Heidelberg,
Verlag Lambert Schneider, 1979, p. 15.

comportamento de seu receptor. Nas palavras de Noam Chomsky:

A linguagem é diretiva no sentido de que quase sempre existe na fala humana uma intenção definida de comunicar algo a outrem, modificando seu comportamento, seus pensamentos ou sua atitude geral diante de alguma coisa. (14)

Poder-se-ia dizer metaforicamente que a linguagem inventou o homem. Ela permitiu a criação e organização da cultura; ativou e sofisticou a inteligência, ao fazê-la verbal; colocou os homens na invejável situação de poder comunicar sua subjetividade. A linguagem, noutra metáfora, poderá ser chamada de o caminho do homem para dentro de si mesmo e para os outros. Ela, juntamente com os sentimentos e pulsões primitivas, permitem a estruturação da consciência.

A palavra, sobretudo aquela expressiva de vivências mais profundas, demonstra que o conhecimento combina com as emoções. O nome de uma pessoa malquista ou benquista provoca reações emotivas além de uma referência semântica pura. A linguagem humana é algo emotivizado e semanticizado.

O mundo cotidiano e a consciência estão fundamentalmente interligados. Ela só se forma a partir dele. Daí, porque a analítica de ambos torna-se decisiva no processo educacional. À medida que o homem mais se civiliza, mais se enfraquecem seus antigos guias: seus instintos. A inteligência e a cultura, aos poucos, vão assumindo as funções outrora instintivas. O cão caça pelo olfato; o touro só cobre a vaca no cio. Já o homem caça com o cão e o rifle, e mantém relações com sua mulher, não importa quando.

14 - Noam Chomsky. Language and Mind. New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1972, p. 68.

Os instintos são obscuros meandros para si mesmos. A inteligência, por ser diáfana e transparente, pelo menos até certo ponto, não pode estruturar a conduta humana à maneira puramente instintiva. Ela permite até mesmo o auto-conhecimento e este, por sua vez, só é possível por meio da reflexão crítica. Como disse Hegel, "a consciência é, por um lado, a consciência dos objetos; por outro, consciência de si mesma; consciência do que é verdadeiro e finalmente consciência do conhecimento da verdade." (15) O estoque de conhecimento, unificado pela eguidade e embricado pelas emoções e pulsões primitivas é a consciência, este espaço do humano acontecer.

C - O Estoque de Conhecimento

O estoque de conhecimento, permeado de emoções e experiências vivenciadas e unificadas pela centripetidade da eguidade, não pode ser visto como apenas conhecimentos do equipamento. Ele só acontece ao lado das emoções e sob a tutela da eguidade.

O que o homem guarda como conhecimento não é uma informação amorfa e neutra. Pelo contrário, ela pressupõe vida e experiência. Na verdade, boa maioria das palavras que usamos, estão repletas de recordações e lembranças, além de seu significado propriamente dito.

Este estoque de conhecimento, base da consciência, para ser bem conhecido, deve ser examinado na cotidianidade da existência. O homem não se deixa conhecer de todo em seu laboratório. A espontaneidade, a fluência comportamental e a

15 - Georg Wilhelm Friedrich von Hegel. The Phenomenology of Mind. Trad. George Lichtheim. New York, Harper & Row, Publishers, 1967, p. 141.

criatividade são partes integrantes da conduta humana. Deixá-las de fora das ciências do homem seria escolher de antemão conhecê-lo parcialmente.

a - Sua Origem

O homem não é apenas homo sapiens; ele é também homo socius. Sua natureza inteligente e gregária permite-lhe travar uma relação aberta com o mundo. Seu período de maturação, ao contrário da maioria dos animais, é muito prolongado, chegando a tomar aproximadamente 1/3 de sua vida. Os bovinos, por exemplo, aos três anos são adultos completos. Já os humanos chegam à maturidade no limiar dos vinte anos, quando tudo lhes é favorável. Na medida, aliás, que a sociedade se sofisticava mais, este período tende também a se estender. Prova disso está na diferença deste limiar entre os camponeses e os cidadãos.

Todo indivíduo é introduzido na estrutura social e cultural através de sua família ou equivalente. Sua natureza mimética, própria dos primeiros anos de vida, permite-lhe assimilar os hábitos daqueles que o cercam. Por meio deles, os hábitos, ele passa a se comportar como seus semelhantes. "A formação do hábito acarreta o importante ganho psicológico de fazer estreitarem-se as opções."⁽¹⁶⁾ O hábito direciona e espacializa a ação e por isso poupa a natureza humana dos novos condicionamentos e permite a organização social do comportamento.

16 - Peter Berger e Thomas Luckmann. A Construção Social da Realidade. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Editora Vozes, Ltda., 1978, p. 78.

São os hábitos que permitem a institucionalização. Toda vez que houver "uma tipificação recíproca de ações habituais,"⁽¹⁷⁾ ocorre aí uma institucionalização. Isso permite que as ações sejam partilhadas na sociedade e, em seguida, submetidas ao controle dela mesma. A invenção deixa de ser um bem particular, para se tornar coletiva. A institucionalização faz que cada indivíduo possa predizer o comportamento do outro, pelo que as relações humanas tornam-se mais previsíveis e organizadas.

Em vista de sua organização, o mundo institucional torna-se objetivo. Antes que o indivíduo nasça, já está lá o mundo social que vai recebê-lo. Esta objetividade, entretanto, é fruto da construção social. Ela não é como a objetividade do sol que brilha diante dos olhos de todos. Ao ser legitimado, o mundo individual adquire firmeza e resistência dentro da cultura. A lei, por exemplo, ao ser aprovada pela comunidade, fica acima dos cidadãos.

O mundo institucional confere aos indivíduos papéis a serem desempenhados. Para cada um, escolhe-se um repertório de comportamentos, os quais, por sua vez, estão estruturados em hábitos compartilhados e legitimados. De certa forma, o mundo social pode ser comparado a uma peça teatral. Como dizia William Shakespeare:

Todo o mundo é um palco,
E todos homens e mulheres apenas atores;
Eles têm suas saídas e suas entradas,

17 - Peter Berger e Thomas Luckmann, op. cit., p. 79. Se não houvesse a tipificação e a conseqüente partilha na conduta, a sociedade não seria possível, pois cada um seguiria seu isolado destino.

E cada um desempenha vários papéis em seu tempo,
Para seus atos ficarem por sete gerações. (18)

A gênese dos papéis está situada exatamente no processo da estruturação dos hábitos e sua objetivação posterior. Os papéis aparecem, porque as tipificações recíprocas conferem aos indivíduos maneiras e sequências semelhantes em suas condutas. O papel distribui tarefas e espera comportamentos correspondentes e adequados. O médico, ao desempenhar seu papel social, representa a medicina, pelo que sublima em certos momentos seus instintos. Ao tocar nos órgãos genitais de sua paciente, o ginecologista faz uma epoché (19) de sua sexualidade. Se assim não for, sua reputação de "safado" será ventilada nas ruas e praças. Os papéis exigem performâncias precisas; eles garantem a vida das instituições.

Outra consequência dos papéis é a especialização do conhecimento. Ao desempenhar seu papel, o indivíduo adquire e privilegia alguma região da cultura e nela forma sua especialidade. Este conhecimento, em seguida, é socializado e revertido ao benefício mútuo. O mecânico confia nas mãos do cirurgião e este, por sua vez, confia nas mãos do mecânico que lhe regulou o freio de seu veículo, antes do passeio. A interdependência do conhecimento é algo inevitável. Ninguém pode saber tudo ao mesmo tempo.

As instituições, com o tempo, reificam-se e distanciam-se do mundo da vida. Esquecendo-se de que é o autor delas,

18 - William Shakespeare. As You Like It. Ato II, Cena VII, Linhas 139-143. In: G. Blakemore Evans, ed. The Riverside Shakespeare. Boston, Houghton Mifflin Company, 1974, p. 381.

19 - Em Edmund Husserl, epoché é um parêntesis, para isolar os julgamentos anteriores e com isso achar a essência através da descrição neutra.

o homem submete-se ao monstro que criou. Os dogmas, os tabus, as crenças e os preceitos tornam-se maior que o homem mesmo. A Igreja, por exemplo, acredita ser a representante de Deus na terra. Ora, como sustentar uma paranóia tamanha, se nenhum homem conhece bem a si mesmo; o que vale dizer que de Deus nada se sabe, exceto algumas pobres analogias. É muita arrogância e abuso da inteligência humana tal pretensão. Ainda que absurdo este desejo, ele é oficial e aceito entre os cristãos. A reificação institucional da Igreja fê-la desconstruir o conteúdo social de seus textos, atribuindo-lhes a autoria divina. Em épocas passadas, ai de quem deles duvidasse.

É exatamente neste ponto que entra a tarefa pristina da educação como experiência crítica. A reificação, ao ser legitimada, obnubila a realidade e mantém o homem nas trevas. Ela não permite que ele veja por si mesmo o mundo. Pelo contrário, ela o faz opaco e misterioso.

As instituições mais poderosas atribuem a si papéis também de grande relevo. O exército cria o mito da segurança nacional e com ele submete a nação toda a seu poder e arbitrariedade; a Igreja diz-se a ligação entre os homens e Deus, pelo que pode perdoar ou condenar na terra. Desta maneira, muito sutilmente controlam a vida dos homens.

Somente a educação pode des-fazer ou des-construir tamanha barbárie com a vida humana. Viver nas trevas é tudo que o homem não pode fazer. Sua grande marca como existente é ser luz e causa da luz.

Cada indivíduo, ao nascer e ser introduzido na cultura e sociedade, herda esta conjuntura toda. Enquanto adquire sua língua natal, também se lhe dão papéis e exige-se dele comportamentos de respeito às instituições vigentes. A socia-

lização do indivíduo dá-lhe um estoque de conhecimento. Embora passe despercebido, o mundo social é muito complexo e é a Stoff da qual se origina o estoque de conhecimento. Conhecê-lo bem em suas sutilezas subentendidas é um imperativo para a melhoria da vida social consciente

b - Sua Estrutura e Conteúdo

O primeiro e mais fundante ingrediente do estoque de conhecimento é a situação a que deu origem a cada experiência. Nada acontece na cotidianidade que não esteja envolvido por uma situação específica. São elas, as situações, que enraízam a experiência na concretude do mundo natural e social. O crime cometido tem uma situação que o explica. Como experiência, ele entra para o estoque de conhecimento do criminoso, para fazer parte de sua biografia, envolto num esquema de racionalizações, adrede maquinadas, com o fito de justificar seu delito social. As experiências, portanto, não estão estocadas em formas e conteúdos puros. Mediante o conteúdo e a forma, está o ingrediente da situação que originou a experiência.

A situação a que se refere aqui, pode ser desdobrada em elementos menores: tempo e espaço. O político democrata, ao perceber que seu Estado tornou-se autoritário e absoluto, através dum Coup-d'État, re-arranja seu estoque de conhecimentos, porque os tempos são outros. Muitos "democratas" tornam-se ditatoriais em vista das circunstâncias. O tempo como elemento constitutivo da experiência humana é deveras importante. Todo indivíduo sabe que para se tornar um cientista, faz-se necessário um longo período de tirocínio em algum lugar adequado. A conduta humana, da qual o estoque de conhecimento é fundamento, depende da temporalidade.

Do mesmo modo, o espaço é decisivo na formação do estoque de conhecimento. As relações dum indivíduo com o meio, se ele for nativo das caatingas, serão muito diferentes daquelas de um nascido em terras férteis. A severidade ou amenidade do meio marca o indivíduo. Sua biografia estará sempre marcada pela situação existencial-espacial. A guerra, em igual ou pior proporção, deixa impressões profundas nos indivíduos. O cenário de desespero, fome, sangue e destruição chega mesmo a criar profundas neuroses nos indivíduos.

O estoque de conhecimento é complexo e nele muita coisa passa desapercibida. Na cotidianidade, o indivíduo não percebe o uso complexíssimo que faz do conhecimento: seu equilíbrio em posição vertical e os limites do próprio corpo. Ao subir ou descer uma escada, cavalgar, nadar, dirigir ou tocar um instrumento, o indivíduo está fazendo uso de seu estoque de conhecimento. Os trabalhos manuais, sobretudo, exigem um grande adestramento das mãos e do corpo, para realizá-los. Só se percebe o quão importante são estes conhecimentos, quando se priva de seu uso efetivo.

Além destas habilidades desapercibidas, há ainda as receitas, os conselhos e a experiência. O indivíduo, ao longo de sua vida, aprende formas peculiares de como realizar determinadas tarefas, ainda que sem compreendê-las em suas sutilezas, a ponto de poder passá-las a outrem em formas de receitas. Sabe-se que a erva-cidreira acalma o indivíduo nervoso; os porquês, contudo, são desconhecidos.

Na agricultura, sobretudo antes da grande modernização mecânica, o ciclo lunar exercia decisiva influência nos plantios, cultivo e criação de animais. Havia ciclo para semear, cultivar e castrar os animais domésticos. Estas receitas

são passadas de geração a geração, tornando-se parte do re-
ceituário popular.

Os conselhos são também muito importantes no dia-a-dia. Pessoas mais velhas têm sempre pareceres a dar aos mais novos, com respeito a problemas de ordem pessoal, familiar e até profissional. Por isso, tornam-se confidentes dos mais jovens. Hoje, ao invés do conselheiro e confidente, a sociedade engendrou o psicoterapeuta.

Já a experiência está a nível do próprio indivíduo. Para muitos, a soma de eventos, pelos quais passaram, lhes dão um grande poder de análise e compreensão da realidade cotidiana. Seu relacionamento com os outros torna-se mais sábio e realista. Do mesmo modo, sua profissão chega ao nível de expertise. Para alguns mecânicos, basta apenas um ruído estranho do motor, para saberem que está fora do ponto de ignição. A experiência é a base da vida cotidiana. Ela é a própria prática.

O estoque de conhecimento tem sua estrutura interna. Há nele regiões contíguas e também distantes. Algumas estão mesmo interligadas e outras quase desligadas. O conhecimento que se tem dos sinais de tráfego, por exemplo, nada tem a ver com a habilidade da pesca. Por outro lado, o conhecimento das fases lunares interconecta-se com quase toda cotidianidade do homem simples do campo.

Se houver incompatibilidade entre os elementos do estoque de conhecimento, naturalmente as diferenças se aplainarão, de modo a permitir que a estrutura total mantenha sua coerência interna, sem a qual o indivíduo não resistiria. Os conflitos possíveis são aqueles plausíveis de serem administrados pelo indivíduo.

O estoque de conhecimento e a biografia do indivíduo vão pari passu vida afora. A biografia é a história pessoal que o indivíduo escreve existencialmente e seu estoque de conhecimento é tudo que ele guardou para si como saber sobre a vida. Há mesmo uma grande correlação entre ambos. A biografia desestruturada provém de um estoque de conhecimento desarranjado.

c - O Mundo Cotidiano e a Educação Escolar

Em termos gerais, a educação hodierna esqueceu-se da relevância da cotidianidade na estruturação do comportamento. O grande drive⁽²⁰⁾ para a aprendizagem das ciências relegou a segundo plano o interesse pela reflexão e compreensão do comportamento humano, tomado em sua existencialidade. É verdade que a psicologia não tem medido esforços para explicar a estrutura do comportamento; é preciso, entretanto, reconhecer que seu esforço laboratorialesco deixa escapar a cotidianidade da vida. O laboratório é artificial e distante do Sitz im Leben.

A explicação científica do comportamento retira da fluência comportamental sua naturalidade. Nessas condições, as nuances pessoais desaparecem e com elas um pouco da pessoa também. Somente uma analítica que levasse em consideração o indivíduo com suas peculiaridades poderia compreendê-lo bem. O laboratório é desprovido de cotidianidade.

Ao se esquecer do cotidiano, com todo seu significativo impacto sobre a existência de todo e cada indivíduo, a

20 - Na língua inglesa, a palavra drive, além de seu significado natural, qual seja, dirigir, é usada idiomaticamente na acepção de força que impele.

educação não faz uso de seu grande trunfo: a formação da consciência. Não seria novidade para nenhum filho de Adão o fato que a consciência é mais importante que a ciência. Aliás este é o grande mal do mundo contemporâneo: grande formação científica e pouca formação da consciência crítica. (21)

A ciência não pode estar desvinculada da vida. Sua função primordial é facilitar as condições, nas quais a vida se exerce. Uma ciência desvinculada do homem concreto e cotidiano, isto é, desumana, pode resultar no que se observa ho-diernamente: uma tecnologia desenfreada, poluidora e destruidora do meio ambiente. Na verdade, já está mesmo em jogo o fu-turo do homem na terra.

Tanto a ciência deve humanizar-se, como o homem deve cientificar-se. Uma ciência, voltada para a vida, observando com olhos humanos os acontecimentos do Sitz im Leben e um homem demitologizado e mais atento aos avanços da ciência dariam azo a mundo melhor. Nas trevas dos mitos e tabus ou na selvageria da ciência frankensteiniana, o homem estará cada vez mais distanciando-se de si próprio. Os mitos seguram, jun-tamente com os dogmas, o homem nas trevas da história.

A educação não pode evitar a tematização do cotidia-no, porque nele se encontram as estruturas escondidas do comportamento. Ao trazer à baila o mundo cotidiano, a educação trará para seu terreno o ponto fulcral da formação da consci-ência crítica: os valores. Escondidos no ermo da consciência e possivelmente servindo aos interesses de outrem, eles

21 - Somente com a consciência crítica está apto o indivíduo a fazer escolhas que não estejam impregnadas pelo interesse maior das forças econômicas e políticas. O indivíduo consumista responde muito bem ao que pretende o sistema. Ele é dócil, acrítico, "atualizado" e independente, dizem os comerciais.

modelam, dominam e direcionam a existência. Por isso devem ser clarificados em sua complexa estrutura. Só assim os indivíduos poderão fazer escolhas autênticas. Como Nietzsche bem o mostrou, os valores pertencem ao grupo dominante e por isso não são necessariamente válidos para os dominados. (22) A re-opção de valores seria fundamental na educação. Negá-los, rejeitá-los, mudá-los ou aceitá-los conscientemente, são atitudes diferentes do passivismo, tão a gosto do sistema político, econômico e religioso, confirmado pela educação deseducante.

Este é o calcanhar de Aquiles da educação moderna. Os valores são assumidos como tais e deles fala-se pouco. Aqueles que deles falaram abundantemente, fizeram-no numa situação embebida de interesses ideológicos. Noutras palavras, a Igreja, a pregadora dos valores cristãos, queria naturalmente arrebanhar prosélitos para seus redis e não ajudar o homem a se libertar das peias que o prendiam.

O valor deve ser esclarecido não a partir da ótica duma instituição isolada, dogmática, mítica e tabuesca. O critério para se testar a validade de algo na vida não é o púlpito, o palanque ou o pódium, mas sim a existência em sua cotidianidade. É nela que está a verdade acontecente e viva. Por exemplo, o anticoncepcional é bom e está de acordo com o bem do homem, não porque a "Humanae Vitae" reacionariamente dele falou, mas sim porque ajudou o homem a melhor realizar sua difícil tarefa de existir em família.

22 - Cf. Friedrich Nietzsche. Zur Genealogie der Moral: Eine Streitschrift. Frankfurt, Inseln Verlag, 1984, p. 229, onde o autor atribui o desvio inicial à classe sacerdotal.

O valor esclarecido e clarificado é uma conquista, alcançável somente pela consciência crítica, a qual por sua vez, tem como Stoff a cotidianidade. Não é o discurso científico que a estrutura. Pelo contrário, é a existência concreta que escreve a biografia de todo indivíduo.

À educação não cabe outra alternativa, senão bater a poeira das penas e alçar novos vôos nas atmosferas da criticidade. Educar é fazer os olhos ver por si mesmos. Tudo que não isso, é apenas domesticação.

Capítulo 5

A Consciência Crítica

A consciência crítica não é uma dádiva dos deuses, como o fogo sagrado, trazido por Prometeu aos homens. Ela é, ao contrário, o resultado do trabalho do discernimento dos componentes da realidade, sobretudo social e psicológica. Antes de se chegar à criticidade, a consciência pode ser ingê-nua, alienada e reificada.

A consciência ingênua é aquela, para a qual não há dúvidas e nem erros. Tudo está bem intencionado e correto. A falta de um olhar criticamente e realidade social e psicológica deixa o indivíduo na superfície do mundo. A consciência alienada, por outro lado, é aquela sumariamente doutrinada para não se perceber como tal. Um fanático duma seita religiosa faz tudo, exceto perceber-se como distanciando-se de si mesmo. Por último, a consciência reificada é aquela erradicada dos sentimentos humanos, para tornar-se monstruosa. O assassino que mata, o ladrão que rouba, o falsário que engana, todos eles se esquecem de que os efeitos de suas obras causam profundas dores em suas vítimas. Ainda assim perpetuam seus crimes, sem que suas consciências sejam capazes de lhes frear na escalada do mal.

A consciência crítica, desnecessário seria dizer, é flexível e relativizante. Visto que ninguém tem um canto na verdade, melhor será sempre a adoção de uma perspectiva não-dogmática com relação a tudo. O conhecimento humano é muito perspectivístico para ser absoluto ou encarado como tal. O fato da verdade total jamais estar ao alcance de quem quer que

seja, tira de todo mortal a pretensão de conhecer verdades divinas e absolutas. (1)

A verdade é uma revelação parcial e dinâmica da realidade, feita duma maneira perspectivística. Por ser dinâmica, ela está a sempre se revelar mais. A consciência crítica, o facho de luz que ilumina este movimento constante da verdade, não deixa que a revelação termine seu ato revelador. As posições dogmáticas incompreensivelmente fecham-se em certos âtomos da história da verdade, como se quisesse segurar o fluxo evolutivo do saber humano.

As posições insustentáveis que levaram Maria à virgindade e assunção ao céu, mais parecem ficção do que realidade. (2) Para um mundo, onde a consciência crítica era anatematizante, pensar dogmaticamente era compreensível e quase uma exigência. Hoje, pelo impacto das ciências e pela abertura das culturas, este status transcultural de certas verdades deixou de existir. O que interessa mesmo é o sentido escondido da realidade.

Critérios críticos que evitem a dogmatização das revelações aletheicas só podem ser adquiridos através da consciência crítica. Esta, por sua vez, só se viabiliza através da educação, sobretudo escolar, já que a família, na maioria das vezes, tende a ser conservadora e vigilante das tradições da cultura.

1 - Nenhuma verdade, sob o pretexto de ser sobrenatural, alcança o status de inquestionabilidade. A verdade é sempre do homem e por isso passageira como a chuva de verão.

2 - Cf. Karl Rahner, ed. The Teaching of the Catholic Church. Trad. Geoffrey Stevens. New York, Alba House, 1971, pp. 186-196. Em 1950, Pio XII solenemente declarou o dogma da assunção de Maria ao céu.

A - A Consciência Objetiva

A consciência não é um em-si, mas sim um para-si.⁽³⁾ Sua para-si-idade advém dos seus próprios fundamentos. Ela só vem a ser no ser dos outros. Sua estrutura ontológica deriva exatamente do mundo, onde ela estiver inserida. O para-si da consciência, pode-se dizer metaforicamente, é um banco que vive dos depósitos do mundo, sem ser uma entidade produtiva. O que ela faz, no máximo, é vislumbrar novas combinatórias para a realidade já existente. A consciência não cria do zero; ela des-vela o sentido escondido e vela pelo já revelado.

O ser do mundo, de onde a consciência absorve suas bases ontológicas, está fundado na a-fim-de-queda dos elementos das entidades do equipamento. Cada coisa adquire seu sentido e conseqüentemente seu habitat no horizonte da cultura, ao tornar-se presente-ã-disposição. A faca está no faqueiro, pronta para cortar; o solo está arado no vale, pronto para fazer a semente germinar. O ser de cada entidade do equipamento vem a lume pelo trabalho da consciência reveladora.

A consciência nutre-se deste mundo de entidades utilizáveis, mas supera-o em muito. Além do conhecimento que ela tem de cada entidade que, por ventura, veio a cruzar seu raio de compreensão, ela tem a eguidade como força máxima e idiosincrática. Seu grande poder aglutinador e hierarquizador do conhecimento, bem como as pulsões primitivas, dão-lhe a competência mais assombiante na face da terra: a inteligência.

3 - Cf. Jean Paul Sarte. Being and Nothingness. Trad. Hazel E. Barnes. New York, Washington Square Press, 1973; p. 147, onde o autor descreve a consciência como um para-si.

A consciência é uma leitura inteligente da realidade, cujos resultados vieram a constituir o próprio ato de ler. O mundo, sem dúvida, é a Stoff da consciência, a qual, por sua vez, não se esgota aí. Ela origina-se do mundo, mas é muito mais que o próprio mundo.

A consciência objetiva não é ainda reflexionante. Seu poder meditativo é atrofiado e, em vez, realiza apenas tarefas calculativas. As ciências, por si mesmas, não se interessam senão pela compreensão e domínio técnico da natureza. A habilidade de voltar sobre si mesma e sobre as estruturas do homem, para crítica e corajosamente trazer à baila o sentido escondido, está muito longe da ótica da ciência.

A consciência, chamada objetiva, desempenha importante papel no desenvolvimento do homem, mas não esgota suas possibilidades antropológicas absolutamente. Ela, a inspiradora das ciências da natureza, é estágio, sem o qual os estados mais avançados de consciência não existiriam.

B - Consciência Social e Política

Se a consciência do mundo é voltada para a compreensão e domínio da natureza, a consciência social e política procura criar as condições necessárias, para que a vida em sociedade seja possível e viável. De acordo com a concepção de Estado, as condições serão menos ou mais justas.

Ênfase pode ser dada à coisa pública ou à coisa privada. Com a primeira nasce o Estado de orientação socialista; com a segunda aparece o Estado de característica capitalista. Em meio aos dois fica ainda por ser medida a participação do povo nas decisões e qual o nível de liberdade de cada cidadão. Grosso modo, estão aí as formas democráticas e totalitárias

de governo, a primeira administrando as divergências e conflitos e a segunda nivelando-os a uma só forma.

O homem não se desenvolve em circunstâncias autoritárias. Sua enorme pulsão para a liberdade, se restrita e tolhida, acarreta-lhe angústias e desestruturações internas. Seu pendor para a liberdade é tão forte como sua tendência para compreender através da inteligência a realidade.

O mundo de hoje prima-se por ter feito grandes conquistas na área social. Os direitos humanos, proclamados aos quatro ventos, ainda que não respeitados universalmente, são menos violados do que em períodos anteriores da história. Já não se aceita o déspota, com seus crimes bárbaros, sem resistência como no medievo.

A ciência tem relutado por tornar-se cons-ciência. Ela quer compreender, dominar e ficar em si mesma, sem avançar para a sua vizinha, a auto-reflexão. Abundante em informações e paupérrima de valoração ética, ela não é critério seguro para a ação política e social.

A consciência social e política não conseguiu ainda emergir forte em todas sociedades. Na verdade, a pulsão egoísta da propriedade privada ilimitada domina e conduz o homem a cometer injustiças e mesquinhasias. Enquanto alguns vivem na abundância, quando não na opulência, outros, padecem de fome, miséria e doenças básicas.

A existência de uma sociedade justa, pacífica e satisfeita em suas necessidades fundamentais foi o desafio do passado, continua sendo hoje e talvez persista no futuro. Para que o homem atinja seu desenvolvimento máximo, ele precisa

satisfazer suas necessidades e metanecessidades.⁽⁴⁾ Não se edifica uma sociedade democrática e justa em cima de grandes desigualdades sócio-econômicas. É pela ação social e política que os homens criarão para si uma sociedade melhor. A ciência apenas não chegará a este nível. A consciência do mundo, sem a social e política, é uma arma nas mãos dos poderosos.

C - A Alienação da Consciência

Na sua cotidianidade, o homem continuamente corre o risco de ser tragado pelo processo de des-personalização dentro da sociedade. O "das man" de que falou Martin Heidegger,⁽⁵⁾ está sempre a nivelar as diferenças que porventura possam surgir e multiplicar-se dentro da sociedade. A moda, entre outras formas niveladoras, tudo faz para que todos se uniformizem externamente. Do mesmo modo, a ideologia, quer religiosa, quer política, executa o mesmíssimo trabalho sobre o indivíduo, só que a nível interno, isto é, da consciência. Todos, por meio dela, são levados a pensar, sentir e comportar-se de maneira parecida.

O homem experimenta também o temor e o medo, forças capazes de aliená-lo. Teme-se a maior força do outro; temem-se a morte, o inferno e o demônio, mas tem-se medo do assassino, ladrão, estuprador, animal feroz ou enlouquecido, a guerra e outras ameaças constantes. As pressões políticas, fa

4 - Cf. Duane Schultz. Growth Psychology. New York, Van Nostrand Reinhold Company, 1977, p. 62 e seguintes, onde o autor discute o esquema das necessidades e metanecessidades de Abraham Maslow.

5 - Cf. Martin Heidegger. Sein und Zeit. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1979, p. 126.

miliares e religiosas, de igual modo, levam o homem a afastar-se de si mesmo por temor de males maiores. Distanciando de si mesmo e aproximando dos outros, as intenções pessoais de uma existência autêntica acabam por se dirimir sozinhas.

Confrontado pelo "das man" e um pouco cauteloso nos seus temores e medos, o homem também foge de si mesmo na fala vã, ⁽⁶⁾ estilizada e sem maiores conseqüências. O discurso religioso e o político bem se adaptam ao "Gerede" de Heidegger. As respostas prontas para o uso dão-lhe uma falsa segurança e certeza de que o mundo presente e futuro estão sob domínio. O sentido da existência já está determinado e ao dispor de cada um que recorra aos canais oficiais de salvação e bem-estar. Com isso, a busca pessoal desaparece. A fala vã, quer do púlpito, do palanque ou do pódio, na sua dogmaticidade leva o homem a cada vez mais distante de si mesmo. Sempre que o indivíduo fizer do seu passado, o seu futuro, ele estará destruindo sua mais pessoal e original pulsão: a de tornar-se ele mesmo e não outrem.

O trabalho é outra força que pode distanciar o homem de si mesmo, sobretudo, se ele o mantiver na ingenuidade, acriticidade ou mesmo na consciência reificada. O trabalho e o esforço físico prolongado exaurem as forças e retiram do indivíduo não só seu tempo precioso, mas também sua motivação reflexiva. A consciência crítica e reflexiva torna-se superflua para o carregador dos portos, cujo esforço é todo físico.

6 - Cf. Martin Heidegger. Sein und Zeit. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1979, p. 167, onde o autor analisa a fala vã que conduz o homem a não refletir sobre si mesmo e a jamais se assumir.

Quanto mais muscular for seu trabalho, para mais longe seus músculos estarão levando sua consciência. Se exceções há, elas apenas confirmam a regra. (7)

Sempre que for físico, o trabalho pode afastar o indivíduo de si mesmo. O avanço da ciência e tecnologia, neste sentido, muito tem contribuído, para que as atividades mais elevadas do homem sejam possíveis e preferidas às de natureza mais muscular e animal.

A ausência de qualquer trabalho, por outro lado, é ainda mais nociva ao homem, porque é pela lida diária com o mundo que a consciência se desenvolve. O que se deve, deste modo, dizer é que o homem faça de tudo para alcançar a forma de trabalho menos muscular e que lhe exija mais atividades cerebrais. A máquina permite ao homem ficar com as tarefas mais nobres e menos monótonas. Isso, em princípio, permitir-lhe-ia problematizar a si mesma, evitando distanciar-se de sua própria realidade e destino.

D - A Consciência Crítica

De certo modo, o pensamento segue trilhas e hábitos. Sua liberdade é situada e relativa. Ainda recentemente, Christian Hoche (8) mostrou que na estrutura cognitiva cabem os absurdos mais variados possíveis. Os falachas, (9) judeus negros resgatados da miséria da Etiópia, famintos, tuberculosos

7 - Cf. Leôncio Basbaum. Alienação e Humanismo. São Paulo, Editora Símbolo, 1977, p. 19, onde o autor discute a questão do trabalho, segundo Karl Max.

8 - Cf. Christian Hoche. Cette Année à Jerusalem. L'Express, Nº 1750. 25/01/85, p. 64, c. 2.

9 - Em etíope, falacha significa exilado.

e anêmicos pela pobreza e miséria donde viviam, recusaram-se a comer quaisquer alimentos quentes nos sâbados, mesmo que os rabis lhes dissessem para fazê-lo. Ainda que o Talmud disso não trate, eles continuam a se recusar a se alimentar neste diferente esquema. Os falachas acreditam que no sâbado não se deve acender fogo absolutamente.

Uma crença de estrutura semelhante leva temporada para ser clarificada e encarada a partir de nova perspectiva. A mudança de horizonte cultural é o primeiro passo para possibilitar uma nova ótica. A dúvida só chega a estremecer tal dogmaticidade, quando o ambiente encorajar a criticidade e conseqüentemente novas posturas. Na cotidianidade, a consciência comum tende a não ultrapassar o mundo onde esteja situada. A dúvida é atitude advinda da reflexão, a qual, por sua vez, requer exercício. A realidade não é tão nítida e cristalina como se nos apresenta. Fossem nossos olhos de dimensão capaz de detectar o microscópico, certamente veríamos outra realidade, isto é, a de estrutura atômica.

Esta dúvida inicial é condição sine qua non para toda investigação mais profunda, tarefa pristina da ação educativa. A educação crítica deveria ser a primeira grande metade dos objetivos escolares; a outra competiria ao ensino das ciências. Noutras palavras, ciência e consciência crítica são duas metades de uma mesma grandeza. Esta é a educação integral, cujo objetivo básico é formar informando. Não há crítica sem informação apropriada e nem informação adequada sem uma postura crítica.

A consciência crítica só vem a ser, quando a consciência problematiza a si mesma, enquanto conhecedora e depois estende esta atitude a toda realidade. Além da dúvida inicial,

há que se admitir como verdadeiro somente aquilo que se inves
tigou bem, ficando sempre patente que a verdade humana é uma
 manifestação fugaz e parcial da realidade. Muitos dos elemen-
 tos culturais que chegam até nós, ao longo da história, dis-
 tanciam-se radicalmente de suas raízes, a ponto de ser distor
cidos. Um clássico exemplo, ainda que doloroso para muitos, é
 o evento Jesus Cristo. "Filho" duma virgem, fecundada pelo es
perto Espírito Santo, homem-e-deus numa mesma natureza, ele
 é um dos constructos mais elaborados da história ocidental.

De acordo com a tradição, foi realizado um recensea
mento na Judéia, por ocasião do nascimento de Jesus Cristo.
 Ora, os estudiosos daquele período da história⁽¹⁰⁾ dão conta
 apenas de um recenseamento, conduzido na Judéia, por volta do
 ano 6/7 de nossa era. Deste modo, Jesus Cristo teria nasci-
do 6 ou 7 anos depois dele mesmo, o que é um contransenso. As
 fontes mitológicas dos evangelhos não são confiáveis, em ter-
 mos de veracidade história, pois a intenção dos evangelistas
 era proliferar a fé cristã. Este constructo, tão a gosto dos
 povos mais primitivos, era uma maneira extraordinária de se
 explicar um evento também extraordinário; no caso, Jesus Cris
to. O que não se pode fazer é manter o povo sob esta falsa
 crença. Noutras palavras, este discurso deve ser des-vendado.

Este hábito de voltar às fontes mesmas é condição
 sine qua non, para que a educação realize sua grande tarefa,
 qual seja, fazer que a verdade mais adequada e mais próxima da
 realidade mostre-se à luz do dia. A ingenuidade, a acriticida
de e a reificação da consciência são estruturas a serem venci

10 - Cf. Hans Conzelmann. Jesus. Trad. J. Raymond Lord. Phila-
 delphia, Fortress Press, 1973, p. 27.

das, se se quer chegar ao cidadão des-atado das peias culturais e consciente de si mesmo. No âmbito dos valores, sobretudo, a consciência é tudo, menos clara. Via de regra, os valores são passados no seio da família, sem que sejam questionados.

A consciência crítica toma as rédeas do próprio destino do indivíduo, inspira-lhe coragem, discernimento, uma visão global da realidade e sobretudo permite ao indivíduo melhor conhecer a si mesmo. O hábito da crítica, especialmente em nível existencial, ⁽¹¹⁾ desperta um estado de alerta constante na consciência, pelo que a investigação da verdade vivida lhe torna um verdadeiro hobby.

Se a educação fomentar no educando esta competente habilidade, ela terá realizado algo de extraordinário. Noutras palavras, ela tê-lo-á provido do savoir-faire mais precioso, em termos da busca do próprio destino e não de outrem. A maioria dos indivíduos, se se tornasse mais consciente, perceberia que caminhou os passos dos outros e não os próprios.

E - Mudanças de Atitudes

Uma das grandes máguas que se tem da educação nos tempos hodiernos, além dela não ser crítica, é que ela não prepara o educando para o exercício duma cidadania madura e responsável. Os alunos, em geral, são treinados a pensar no seu próprio mundo, bem-estar e prestígio social. O ideal da construção duma sociedade mais justa e mais pacífica não é estimulado durante seu tempo de escolarização. Parece mesmo que

11 - A consciência crítica, além de manter sua postura diante da démarche da ciência e da tecnologia, também se apossa da cotidianidade vivida, região, aliás, onde estão os maiores equívocos.

esta tarefa pertence a poucos indivíduos na sociedade, tais como: os políticos, alguns vocacionados, algumas instituições filantrópicas e alguns profissionais sociais.

A escola e seu currículo são organizados de tal maneira, que o aluno passa boa parte de seu precioso tempo na busca e estudo de informações irrelevantes, quando não obsoletas e arcaicas, distantes de sua existência e incapazes de fomentar nele a consciência crítica.

Em vez de ser um exercício preparatório de sua futura cidadania, a cotidianidade escolar mais se assemelha a um hiato temporário na vida do homem, cujas custas altas serão percebidas posteriormente. Seu tempo de reflexão é consumido com atividades quase sempre imbecis e com uma grande estocagem de dados, cuja única virtude é muscular a capacidade retentiva da memória.

Uma mudança de atitudes, pela sua complexidade, implica em muitos fatores. Primeiramente, o indivíduo deve saber o que vai mudar; depois, para que vai mudar; em seguida, como vai mudar. Faz-se mister ainda a presença dos reforços sociais, sem os quais o indivíduo pode perder toda sua motivação. Um honesto, em meio a corruptos, desencanta-se logo com sua honestidade.

Dentre as atitudes que mais males têm causado aos homens, pode-se citar algumas: sua postura mesquinha e egoísta diante da propriedade; seu medo de encontrar com sua própria história; seu pavor diante da vida e da vida. Uma visão preponderantemente social, onde a propriedade esteja ao alcance de todos e de maneira igual; um saber que se é um animal evoluído e não um semi-deus; um encarar a morte como o limite do Ser e não como passagem para quaisquer outros estados des-

conhecidos e hipotéticos; uma visão da vida como uma passagem temporária pela vida na terra, pelo que não se pode conquistar e fazer tudo, levariam o homem a estruturar sua existência de uma maneira mais realista e humana. Em vez disso, o que se observa é uma enorme corrida pelo poder, pela posse e pelas ilusões sobre o sentido do aqui-e-agora e do pós-túmulo.

Outra mudança de atitude necessária é a da mentalidade religiosa. Ao insistir no transcendente, esquecendo-se do concreto, a religião enfraquece sua função social. Pelo contrário, ela torna mesmo fonte de alienação, ao permitir e encorajar o homem a distanciar-se de si mesmo, numa loucura em busca de quimeras. A terra está repleta de problemas que exigem a participação de todos. Aliás, a humanidade corre hoje sérios riscos de ser dizimada pelo próprio monstro que criou, isto é, a ciência e a tecnologia. O paraíso celeste não convém mais ser uma das preocupações do homem do final do século em curso. Do mesmo modo, nenhum dogma sobre estas verdades divinescas faz sentido neste mundo secular.

A mentalidade do não-envolvimento político por parte dos cidadãos é outro grande mal. As grandes mudanças de que necessita o homem hodierno só podem ser alcançadas através da ação política, pela eleição de representantes competentes e honestos, capazes de cerrar as fileiras na luta pelo bem da sociedade. A caridade esporádica já não mais resolve a disparidade da injustiça. A questão tornou-se gigantesca para ser resolvida por ações isoladas.

O envolvimento político do cidadão é insubstituível não só em período de eleições, mas também e sobretudo no acompanhamento e execução das determinações administrativas. Ainda

mais, sua participação nas decisões mesmas é de vital importância. Estar em estado de vigília com relação à ação política é uma obrigação do cidadão.

Nova atitude também requer-se do cidadão no que tange ao uso dos próprios direitos. A formação de sindicatos, agremiações, entidades de proteção ao meio ambiente e à vida, ao consumidor, enfim a consciência de classe tem mostrado que se pode prevenir os erros e facilitar os acertos sociais. Somente com uma nova atitude do cidadão, a justiça e a segurança social serão forçadas a realizar sua tarefa verdadeira, qual seja, zelar pela convivência justa e pacífica entre os segmentos vários da sociedade.

Toda mudança que venha como um esforço consciente é passível de perdurar. Mudanças de atitudes, contudo, que se originem de conveniências, convenções sociais, opressão e pressão não perduram, porque carecem do ingrediente principal: ser o resultado duma consciência crítica e conseqüentemente uma decisão pessoal.

As mudanças de atitudes implicam em novos comportamentos e estes, por sua vez, requerem também um meio social capaz de os reforçar e manter. Isolado, este trabalho pouco efeito teria e faria. A educação pode formar a consciência crítica, a qual desaguará nas mudanças de atitudes importantes para a sociedade e o Estado deverá contribuir com seu apoio e sustentação política e econômica.

A educação que não atingir o nível das atitudes dos indivíduos em sociedade não pode chamar-se como tal. Na verdade, todo esforço educativo só pode culminar na construção duma sociedade mais justa e mais pacífica, o que só acontecerá, quando os cidadãos conscientes e preparados pela ação educati

va quiserem e lutarem por esta desejada sociedade.

Só a educação pode salvar o homem moderno de si mesmo, porque ele tornou-se seu próprio arqui-inimigo. O homem está apto a vencer desafios incríveis, menos o mais básico e pristino de todos: o homem mesmo. A re-colocação duma perspectiva de vida mais humana, justa, sãbia e simples depende principalmente da ação da educação, sobretudo no meio escolar.

Capítulo 6

Em Busca duma Nova Educação

A - O Espaço da Escola na Sociedade

A escola hodierna está em crise; dela não escaparam nem mesmo as sociedades mais desenvolvidas. Seu alcance é universal. A Alemanha e a França, à guisa de exemplo, outrora senhoras de renomados sistemas educacionais, hoje também padecem deste mal-estar, qual seja, não educar bem seus futuros cidadãos. A chegada dos imigrantes-trabalhadores para estes dois países desestabilizou suas respectivas organizações escolares.

Provindos de sociedades que não têm e nem oferecem grandes recursos para a educação, os imigrantes trouxeram um nível escolar baixo para o solo franco-teutônico. Na escola, seus filhos são freqüentemente perseguidos por uma situação de inferioridade social, econômica e cultural, que os faz ter performance escolar insuficiente. Por sua vez, a escola de ambos países foi obrigada a alterar seu alto nível de ensino de ciências, para permitir que os filhos dos milhões de imigrantes pudessem acompanhá-la.

Na verdade, esta crise não se explica por um único fator como este. A cada momento, fica mais claro que o homem hodierno passa por uma profunda metamorfose e a borboleta nova, a sair do casulo, não é ainda conhecida, porque alterou-se-lhe sua genética artificialmente. A escola, por sua vez, reflete a crise pela qual o homem passa e da qual ainda não sabe como sair. Neste sentido, a crise da escola é a própria crise do homem e da sociedade, cuja cura exige longo período.

O homem precisa de novo se encontrar.

Mais que antes, na história do homem, a escola tem seu espaço social garantido. O avanço das ciências, e da tecnologia fez que a sociedade adquirisse um estoque tal de conhecimentos e experiências, impossível de ser transmitido adequadamente aos mais jovens, a menos que instituições especializadas nesta tarefa o façam. A socialização secundária, de que fala Berger,⁽¹⁾ não conseguiria terminar aquilo que a socialização primária começou, se não dispusesse de um sofisticado sistema escolar, capaz de guardar, discernir e ensinar ciências bem como esclarecer valores aos mais jovens.

Considerando ser a educação "(...) um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global,"⁽²⁾ sua presença e função na sociedade são imprescindíveis. Ainda que esta mediação corra o risco de transformar-se em instrumento de reprodução e dominação de classes sociais mais poderosas, à sociedade não resta outra alternativa, senão mantê-la e melhorá-la. O que está caducante não é certamente a existência da escola, mas sim seu projeto educativo, cujos objetivos não incorporam a formação da consciência crítica a par do ensino competente das ciências.

Para o futuro, a força da educação será insubstituível, pois não há outra maneira de preparar o homem para uma

1 - Cf. Peter Berger. A Construção Social da Realidade. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Editora Vozes Ltda, 1978, p. 184.

2 - Dermeval Saviani. Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo, Cortez e Editora, 1980, p. 120.

existência menos violenta, alienante e mais autêntica⁽³⁾ neste complexo mundo de hoje. Só ela, a educação, crítica, poderá prepará-lo para, conscientemente, mudar o palco da vida moderna. A educação, entretanto, deve rever seus objetivos, o que implica numa reconstrução de seus currículos. Esta é uma decisão inevitável, se se quer melhorar.

B - A Questão do Currículo

O currículo não é uma questão apenas técnica. Na verdade, ele é também uma questão filosófica. Sua estruturação depende em muito de conceito que o homem tem de si mesmo. Sua auto-imagem projeta-se, sem sombras de dúvidas, no esboço que ele elabora para seus descendentes.

A educação sempre exerceu relevante papel na formação da consciência. Em princípio, entre a família; depois, nos bancos escolares. Enquanto ambos estiveram sintonizados, a educação aconteceu numa continuidade complementar. Não raras vezes, nas culturas primitivas, a educação coincide com a própria existência em sua cotidianidade. A família mesma repassa va todo o estoque de conhecimentos e habilidades a seus filhos. A profissão dos pais era transferida para os filhos.

Com o desenvolvimento da cultura, o cenário virou outro. Os caminhos que eram poucos tornaram-se diversificados e conflitantes, levando a família a abdicar-se da pretensão de sozinha educar seus filhos. Surgiu aí a escola, com esse caráter de complementariedade. Como diz Klaus Füller:

3 - Entende-se por existência autêntica aqui aquela que mais se aproxima das pulsões humanas pristinas do homem. A realidade, construída socialmente, muitas vezes, distancia o de si mesmo.

Quanto mais o desenvolvimento da cultura avançou, mais necessária tornou-se a profissionalização e a institucionalização da formação e educação.⁽⁴⁾

Entre os gregos, a educação escolar alcançou níveis extraordinários de profundidade. A proposta da educação crítica dos sofistas, contida na paideia grega, tinha um caráter revolucionário. O que era privilégio dos nobres, isto é, o exercício das virtudes soberanas, tornou-se também um desafio para o cidadão comum. A arete política democratizou-se com os sofistas.

Com os romanos, o trivium e o quadrivium não almejavam propriamente a formação da consciência crítica, mas sim o repasse de saber. O ensino da gramática, retórica e dialética, por um lado; da geometria, aritmética, astronomia e música, por outro, permitiu o enriquecimento dos educandos no nível da informação. Entretanto, a consciência crítica não era preocupação do currículo romano, por estar ele mais voltado para o repasse de informações terminadas.

No período cristão, a experiência escolar greco-romana foi substituída pelo modelo eclesiástico, de cujo centro era elemento fundante o catecismo. Os textos bíblicos, as sagas dos apóstolos e santos tornaram-se roteiro de estudos. Era a história da salvação, via Jesus Cristo, que contava. "De Civitate Dei" de Santo Agostinho, por exemplo, apontava os novos rumos da humanidade salva pelo sangue do Filho de Deus. Ao Magister Scholarum, o professor de então, competia transmitir as verdades da fé e os costumes cristãos.

4 - Klaus Füller e outros. Studien Pädagogik. München, Urban & Schwarzenberg, 1976, p. 18.

No século XII, com o advento da universidade europeia, buscou-se o ensino crítico. Pedro Abelardo, o grande e controvertido lente e crítico de Paris, com sua obra "Sic et Non" incitou forte revoada crítica nos meios eclesiásticos, a ponto de ter sua própria situação ameaçada.⁽⁵⁾ Neste período, tentou-se sair do currículo cristão, porém, em vão.

No final da Idade Média, a situação da escola, educação e professores tornou-se desastrosa. Sem emprego fixo, os professores viajavam de cidade a cidade a procura de trabalho. Na Alemanha, por exemplo, tornaram-se conhecidos como "die fahrenden Scholaren". Sua vida era precária e dela nada tinham para se orgulharem. O trabalho do educador foi relegado a segundo plano.⁽⁶⁾ Sua função era ensinar a leitura, o cálculo, a escrita e o canto eclesiástico.

Durante a Renascença, o humanismo com suas difíceis páginas de clássicos, não demorou muito a perder fôlego entre os estudantes. Esvaziadas as escolas, na sua maioria controladas por forças religiosas, fez-se mister a procura de novas estruturas curriculares. Entre os protestantes, ensinavam-se o catecismo, o cálculo, a escrita e a leitura.

Com o surgimento dos jesuítas em 1534, o "Ratio Studiorum", um elaborado plano de estudos, segundo o modelo tridentino, floresceu por toda a Europa católica. Dividido em três etapas,⁽⁷⁾ os estudos, na Ratio Studiorum, estimulavam a

5 - Cf. Charles Homer Haskins. The Renaissance of the 12th Century. New York, The World Published Company, 1966, p. 351.

6 - Cf. Klaus Füller e outros, op. cit., p. 18.

7 - Os estudos jesuítas completos constavam de 13 anos: 6 para o básico; 3 para a filosofia e 4 para a teologia. O currículo da Ratio Studiorum era mais um reproduzidor do modelo eclesiástico.

competição e o desenvolvimento da memória. Inácio de Loyola deixou sua marca em seus seguidores.

No século XVIII, houve três mudanças essenciais nos currículos: o fortalecimento da língua-materna; o aparecimento das ciências exatas e finalmente o próprio ensino tornou-se uma preocupação escolar. Até então, a educação era apenas uma questão de memorização passiva.

O século seguinte foi marcado por fortes tendências racionalistas, por um lado. Kant, por exemplo, influenciado por Rousseau, acreditava que só a educação poderia aperfeiçoar o homem, disciplinando-o e fortalecendo-o em seu poder racional. Neste sentido, o homem seria aquilo que a educação fizesse dele. Por outro lado, já despontava outro enfoque educacional, isto é, o de Johann Heinrich Pestalozzi. Em seu trabalho de 1801, "Como Gertrude Ensina Seus Filhos", o pensador suíço integrou a educação moral, intelectual e física, através de atividades que partiam da experiência do educando mesmo. (8)

A grande marca, contudo, do século passado aconteceu no nível da universidade. A experiência que Wilhelm von Humboldt desencadeou em Berlim, pela qual se integrariam o ensino com a pesquisa nos campi, (9) revolucionaria toda a estrutura educacional da época. Nascia a voz forte do nacionalismo e esquecia-se um pouco o fascínio do latim e grego. O novo humanismo viria para criar uma nova educação: a nacional-científica.

8 - No seu tempo, Pestalozzi revolucionou o pensamento pedagógico, ao apregoar que a aprendizagem deveria ocorrer, partindo do conhecido para o desconhecido; do concreto para o abstrato.

9 - O ensino estava nos campi e as pesquisas estavam nas academias. Humboldt juntou-os sob um mesmo teto.

O século atual tem sido marcado sobretudo pela influência fragmentária da psicologia educacional. Centrando todos seus esforços em torno do educando, tanto a nível superior como secundário, a educação do século XX, no geral, tem estado preocupada com o mundo e estrutura cognitiva do aluno. Tanto na visão progressista de John Dewey, como na evolutiva de Jean Piaget, houve grande esforço em busca duma educação mais realista que levasse em conta o aluno, enquanto sujeito em evolução psicológica e social.

Mais recentemente, uma grande avalanche profissionalista passou a assolar a escola. Sua tarefa restringe-se tão somente a treinar profissionais, para serem absorvidos pelo sistema. Seu currículo teve de submeter-se aos caprichos voláteis de ambos. A educação crítica, propriamente dita, não é parte relevante desta composição de forças.

A história da evolução da escola e naturalmente de seu currículo, ⁽¹⁰⁾ culminou na crise que hoje presenciamos. A escola submeteu-se à ciência e à tecnologia, as quais exigem a preparação de técnicos para a indústria e comércio, e não necessariamente indivíduos críticos e autores do próprio destino.

C- As Carreiras: Um Cul-de-sac

A sociedade hodierna criou um mundo ocupacional complexo. O Dicionário de Títulos Ocupacionais ⁽¹¹⁾ traz cerca de

10 - Cf. Joel Martins. Modelo de Planejamento Curricular. In: Walter E. Garcia. Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento. São Paulo, Editora McGraw-hill do Brasil, Ltda., p. 47, onde o autor conceitua currículo

11 - Cf. Robert L. Gibson. Orientação para a Escolha Profissional. Trad. Wilma M.A. Penteado. São Paulo, E.P.U., 1975, p. 2.

35.000 modalidades de empregos nos E.U.A., o que exige um número também volumoso de profissões que se adequem a eles. É este mundo ocupacional que tem conduzido o destino da escola de hoje. Os currículos são estruturados de acordo com o mercado de trabalho, uma falácia que virou normalidade.

Não resta a menor dúvida de que a escola deva estar atenta à realidade social. Submeter-se, contudo, aos caprichos da economia, a qual, por sua vez, dirige a ciência, a tecnologia e o comércio é escolher para si viver em convulsão constante, porque é a volúvel política que as conduz todas.

Uma recessão econômica, traçada em vista de compromissos políticos⁽¹²⁾ pode mudar todo o destino de uma carreira no mercado de trabalho.

Esta é a razão-mor, porque a escola, quer secundária, quer superior, não pode unicamente profissionalizar seus alunos. Desestruturada uma carreira, com ela vão todos que se tornaram meros técnicos dentro do sistema produtivo. O currículo deve levar em consideração as exigências do mercado, de trabalho, mas também nunca perder de vista que o educando é uma pessoa e como tal deve ser formado e não apenas treinado.

Para lidar com este mundo cambiante de carreiras, a escola precisa deixar deste pacote de profissões, vigente hoje. Junto desse ensino técnico de uma carreira, há que se fazer simultaneamente a formação da consciência crítica. Mais ainda, a escola deve permitir que no ensino de ciências, façam-se ao menos duas áreas de concentração, com o que o aluno

12 - Um clássico exemplo é o acordo do FMI com os países devedores.

terá não só uma opção futura de trabalho. Os majors e os minors bem respondem a esta nova exigência. (13)

Pela consciência crítica, estará o sujeito mais apto a enfrentar esta sutil sociedade que tudo faz para submetê-lo a seus critérios consumistas. Assumir-se como pessoa, cuja interioridade deve ser respeitada, é meio caminho em rumo da satisfação das pulsões profundas, enquanto sujeito de uma consciência.

Com o major (área de concentração principal) e o minor (área de concentração secundária), o aluno não sairá da escola com um diploma fechado. Pelo contrário, suas áreas de concentração permitir-lhe-ão seguir mais que uma carreira no futuro. Alguém, por exemplo, pode ter-se concentrado em ciências da engenharia primariamente e em música secundariamente, de modo a estar apto para ser engenheiro ou músico. Relativizado o valor absoluto do diploma compacto da escola hodierna, os concursos públicos é que estabeleceriam os méritos e competência. Não raras vezes, um diploma esconde atrás de si números altos de horas-aula, horas-prática, mas não encerram nenhuma competência.

Os termos major e minor, latinos, parece ter sido usados inicialmente na Universidade John Hopkins, no catálogo de 1877-78. (14) Dos estudantes exigia-se então que adquirissem proficiência em 2 departamentos dos 6 que a compunham. O major, com 2 anos e o minor com 1 ano, eram ainda complementados pelo ciclo básico, hoje chamado de core courses nas uni-

13 - Cf. Arthur Levine. Handbook on Undergraduate Curriculum. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1979, p. 29.

14 - Ibid., p. 29.

versidades americanas.

Originariamente, o major e o minor podem ter vindo do Hauptfach e Nebenfach da universidade alemã, ou ainda do currículo de Cambridge, no século XVII, em cuja estrutura estavam os termos latinos "major e minor".

A estruturação do currículo em major e minor desenrigidece as profissões monolíticas, hoje existentes no mercado de trabalho, dando mais opções para os formandos, quando da procura de emprego. O que se tem observado é que nem todos que cursam os blocos rígidos de disciplinas que conduzem a uma determinada profissão, saem dos campi preparados. Pelo contrário, por terem perdido grande parte de seu tempo com disciplinas obsoletas e não raras vezes irrelevantes, cuja única razão de estar no currículo é a manutenção de alguns professores na escola, encerram sua vida acadêmica sem nenhuma competência especial e muito menos com uma consciência crítica.

Um aluno com uma formação bivalente, minor e major, e uma habilidade crítica, criada e exercitada ao longo do curso, tem melhores condições de se adaptar ao cambiante mercado de trabalho, bem como fazer uma leitura mais apropriada da realidade do mundo atual.

Só sendo capaz de fazer semelhante trabalho pode a universidade reconquistar seu valor perdido. Junto dos majors e dos minors, simultaneamente estimulada a consciência crítica, estará o aluno recebendo a chamada formação integral. De um indivíduo, fluente em ciências ou artes, e capaz de criticamente usar seu saber e habilidades, pode-se também esperar uma maior participação social. A educação crítica e transformadora da sociedade não pode ser conseguida através de treina

mento ou domesticação.

D - A Questão do Ensino Crítico

Nenhum profissional, proveniente dos campi universitários, pode julgar-se formado inteiramente, se não tiver passado por um longo tirocínio científico e crítico. A informação científica dá pontos seguros de referência e a habilidade crítica compara-os, julga-os, associa-os, sintetiza-os e cria novos modelos e critérios. Não há consciência crítica sem informações apropriadas.

O ensino crítico visa não só a formação de um estoque de conhecimento informativo, mas também e sobretudo uma competência crítica, pela qual o aluno investiga, compara e recompõe a realidade. O hábito da dúvida retira do aluno a credulidade simplória que o faz acreditar no que não conhece e não averiguar o que mal conhece. Os dogmas e os engodos políticos, religiosos e econômicos não apreciam os frutos do ensino crítico, por deixá-los expostos em sua ambigüidade.

Pelo ensino crítico, o docente dá uma visão social a sua expertise. Não há nenhuma ciência que não tenha aspectos sociais. Pelo contrário, toda ciência tem suas raízes em alguma necessidade social e econômica. Estes aspectos devem acompanhar sempre o ensino nos conteúdos a serem ensinados.

Não raras vezes, encontram-se hoje profissionais, cuja ação na sociedade demonstra o quão sua educação limitou-se à aprendizagem exclusiva de ciências acríticas. A falta, por exemplo, de preocupações com a ecologia, com a dignidade da vida e com o futuro do homem demonstram que suas escolas foram apenas profissionalistas.

O ensino crítico não deve ser obrigação apenas do

filósofo, sociólogo, psicólogo, entre outros, mas sim de todos aqueles que ousam tornar-se profissionais do ensino, pelo que educadores, ou deseducadores. Daí a necessidade de que um aprofundamento maior da visão educacional, vigente na escola, seja inadiável.

Voltando às raízes mesmas das coisas, através da pesquisa, os professores críticos fazem ver aos alunos que além das aparências há sempre um outro perfil escondido. A revelação da verdade é sempre parcial e circunstancial. Além disso, não há conhecimentos sem interesses políticos e econômicos. Saber, portanto, ler o mundo de uma maneira crítica e bem informada é um imperativo para todo homem educado.

E - A Interdisciplinaridade e a Interdepartamentalidade

As ciências não são unidades estanques; elas são interdependentes. Em termos de educação, muito mais, as ciências, numa espécie de pull, juntam forças para realizar a ação educativa. Não só os conteúdos ficam disponíveis na estrutura cognitiva do educando, em formas de "transfer", mas também forma-se nela uma malha de inter-relações de conhecimentos, pelo que ele poderá comparar o que aprendeu.

A interdisciplinaridade permite ao educando apreender as ciências, sem dogmatizá-las. Um biólogo ou físico que por natureza tivesse arroubos positivistas, com o que dogmatizaria os princípios de sua ciência, ao aprender epistemologia, perceberia que a verdade não se esgota numa única manifestação, parcial e circunstancial, da realidade.

Para que a ação interdisciplinar do conhecimento produza seus desejados efeitos, faz-se necessário que o aluno aprenda significativamente os conteúdos ensinados a ele. Nas

palavras de David Paul Ausubel:

A incorporação substantiva e não arbitrária de material potencialmente significativo como porções relevantes da estrutura cognitiva, de modo que novo conhecimento surja, implica que o material recém-aprendido torne-se parte integral de um sistema ideacional particular. (15)

Noutras palavras, a interdisciplinaridade só surtirá seus efeitos no processo educativo, quando significativamente forem ensinadas as disciplinas. (16) Tudo que não for retido através de ancoragem apropriada não tem guarida segura e definitiva na estrutura cognitiva. Aliás, o bom senso mesmo diz que só se retém bem aquilo que for compreendido e relacionado com outros conhecimentos. Memorizar, sem conhecer bem, não é aprender.

Na formação da consciência crítica, a aprendizagem significativa é de capital importância. O ensino não-crítico que se faz na escola, por ser estritamente profissionalista, não permite, por exemplo, que as ciências exatas sejam relacionadas com as humanas, o que limita a lucidez crítica dos alunos.

Assim como a interdisciplinaridade é condição para que a educação se realize, dando azo a que se criem referências, com as quais far-se-ão comparações, sínteses e novas elaborações, sem o que não haverá consciência crítica, também a interdepartamentalidade é condição inadiável. As posturas

15 - David P. Ausubel. Educational Psychology: A Cognitive View. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968, p. 108.

16 - Toda retenção de conhecimento, feita de maneira substantiva através de ancoragem apropriada, é significativa.

diante das ciências humanas e exatas são divergentes e conhecê-las existencialmente, no exercício dum currículo aberto e reflexivo faz grande diferença para o educando.

A sensibilidade estética do músico, ou a sutileza crítica do filósofo humanizam o dogmatismo do químico que acredita na positividade absoluta de sua ciência. Este equilíbrio epistemológico e estético é parte fundamental em todo currículo escolar. Ensinar ciências duma maneira crítica é a tarefa pristina da escola. Através da interdisciplinaridade, várias atitudes e posturas são apresentadas aos educandos, de modo que eles percebam a relatividade das ciências e dos valores sociais e culturais.

F - Permanência e Mudança

Nos currículos há o que deve permanecer e o que deve mudar. Noutras palavras, qualquer que seja o modelo de currículo, ⁽¹⁷⁾ um núcleo comum de disciplinas garantirá aquilo que é permanente e universal, enquanto um núcleo diversificado permitirá ao educando compor sua formação de acordo com sua escolha profissional. Uma base matemática e outra linguística, por exemplo, são hodiernamente imperativos da educação. O mundo atual vive sobre números e a simultaneidade de línguas estrangeiras. Por isso, na formação básica do educando não pode estar ausente nenhum dos dois.

17 - Cada currículo enfatiza pontos específicos. O humanista constrói seu núcleo comum de disciplinas, enfatizando as experiências pessoais do aluno; o tecnológico garante-lhe conhecimentos e habilidades capazes de agir sobre a natureza; o acadêmico insiste no domínio de grande volume de informações, sem preocupação de modificar as fontes das mesmas; finalmente, o social prepara o educando para as modificações sociais e políticas desejadas na sociedade.

A importância da formação matemática e lingüística transparece na proliferação dos cursos de informática e línguas estrangeiras. Estas duas competências capacitam o indivíduo para diversas direções que ele queira seguir como profissional. A computação, por exemplo, tornou-se uma necessidade para a educação moderna. O volume de informações disponíveis na sociedade contemporânea só pode ser controlado e trabalhado pelo computador. Do mesmo modo, a necessidade de estar informado leva o cidadão a ler constantemente, pelo que a leitura tornou-se um hábito e uma habilidade inquestionável para a vida de hoje.

Fazem parte ainda deste componente curricular permanente as disciplinas críticas⁽¹⁸⁾ e estéticas. Por meio delas, o educando adquire sensibilidade e respeito pelo belo e natural, bem como se capacita para ter posturas críticas diante dos eventos sociais.

A formação profissional, específica de cada carreira, fica no componente variável. A evolução científica e tecnológica exige a mudança constante dos currículos. Disciplinas neles entram e deles saem. Basta que surja alguma ciência nova e importante e sua presença estará garantida no seu respectivo currículo.

Para duas grandes vertentes flui a educação contemporânea: a científica e a humanista. A primeira utiliza de grande esforço para ensinar ciências, realizar pesquisas e transformar a natureza. Já a segunda procura re-ler constantemente a realidade, buscando sob os eventos suas camufladas

18 - As disciplinas críticas de caráter filosófico ou social capacitam o educando a tomar decisões e fazer avaliações de situações complexas.

verdades. Ambas são importantes dentro da educação. Há que haver ensino de ciências; do mesmo modo, há que haver crítica da realidade criada pelo homem.

G - Conclusões Gerais

A educação está em profunda crise e disso sabem todos. Extinguir a escola, como quer Illich, não resolve o problema, porque o estoque cultural a ser transmitido às crianças e jovens ultrapassou de longe todos e quaisquer níveis leigos. A crise da educação e da escola é também do homem e da sociedade. Foi esta última, na verdade, que criou as duas primeiras, para prosseguir seu projeto humanizante.

A adoção indiscriminada de teorias psicológicas de ensino e aprendizagem, parciais e incapazes de envelopar todos os problemas da educação como um todo, também parcialmente tem contribuído para que não se mostre a visão inclusiva do conjunto, de modo a não se perceberem as incongruências, contradições e erros do sistema. A visão filosófica e globalizante da escola e da educação é decisivamente fundamental para a coerentização do processo educativo.

O ensino das ciências, feito de uma maneira significativa, substantiva e interdisciplinar também é de suma importância. Todo material aprendido deve estar relacionado com o global e parcial da estrutura cognitiva. As ciências não são estanques e muito menos a estrutura cognitiva de cada indivíduo.

Se o ensino das ciências é de vital importância na educação, a formação da consciência crítica é de vitalíssima importância também. Associadas, as informações científicas e a habilidade crítica, o educando enriquece-se, adquirindo

aquilo que dele fará o sujeito de sua própria história. Sem as ciências, a consciência crítica seria reduzida a moralismo; sem a consciência crítica, o cientificismo seria reduzido a ingenuidade e alienação.

Os currículos, para permitirem esta formação integral do educando, devem ser estruturados, levando em consideração não só o mercado de trabalho, com sua volubilidade, mas também a pessoa do educando. A possibilidade de graduar-se para uma carreira inflexível e fechada num pacote curricular em nada enriquece o aluno. Mudado o mercado de trabalho, como sói sempre acontecer, estará ele de pé nas pernas, sem trabalho e futuro pessoal assegurado. Por isso, currículos que permitam os majors e os minors oferecerão mais opções aos educandos, caso o mercado de trabalho venha a mudar. Em vez dum diploma monolítico, o formando tem suas áreas de concentração e em vista delas enfrentará concursos públicos como critérios de seleção profissional. Os diplomas, desta forma, perderiam seu valor artificial de hoje; a competência substituiria seu falso poder.

Para que estes currículos substantivos, interdisciplinares e críticos se façam viáveis, sem dúvida, faz-se mister uma reforma do corpo docente atual. Noutras palavras, somente professores com extrema competência científica e habilidade crítica seriam capazes de trabalhar na educação integral. Aliás, isso não é exigir demais, mas sim o justo e necessário.

O magistério está permeado de "fahrende Scholaren", como na Idade Média, os quais acontecem de terminar no ensino, sem que para isso tenham sido preparados. Muitos, ainda que conhecedores de algum ramo do saber, não são educadores propriamente ditos. Ensinar ciências competente e criticamente

não é uma tarefa fácil.

A escola é fruto da sociedade; por isso, erradicá-la seria erradicar as próprias bases sociais que a criaram. Curar a doença, matando o paciente, não é cura, mas sim assassinato. A sociedade precisa da escola; a escola precisa da sociedade. O que falta à escola é uma reforma global e não só parcial e circunstancial.

Cabem aos filósofos da educação este pensar incluso que parta da existência em sua cotidianidade, pois é aí que a vida está, sem dizer que o bom senso também mora na simplicidade. Profundidade não é sinônimo de sofisticação. Fascinantes recursos audio-visuais e grades curriculares, cheias de complicados meandros, podem apenas esconder os defeitos da educação contemporânea. É preciso que o homem mesmo seja tomado em sua existencialidade pela educação. A combinação do ensino competente das ciências com a formação da consciência crítica levando em consideração a existência poderia reconquistar os créditos que a escola perdeu ao longo dos tempos.

A crítica só é poderosa, quando emerge de dados consistentes. Deixar que a educação só científicize, como acontece no Japão, é morte da escola. Por outro lado, permitir que a educação faça rumores críticos, sem fundamentos científicos, é também morte da escola.

Os alunos precisam tornar-se críticos; para isso devem ler, pesquisar, discutir e criar suas convicções. Os professores, para auxiliá-los, só podem fazer o mesmo. Na escola hodierna, a leitura é esporádica, a pesquisa inexistente, a discussão resume-se a porfias e as convicções são passadas, prontas para o uso. Este ciclo vicioso vai ter de ser rompido em algum lugar. Para fazê-lo, só uma reforma global e profunda.

Bibliografia

Livros

- 01 - Arendt, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo, Editora Perspectiva, 1979.
- 02 - Ausubel, David P. Educational Psychology: A Cognitive View. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.
- 03 - _____ . The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York, Grune & Stratton, 1968.
- 04 - Basbaum, Leônico. Alienação e Humanismo. São Paulo, Editora Símbolo, 1977.
- 05 - Berger, Peter L. e Luckmann, T. A Construção Social da Realidade. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Editora Vozes, 1978.
- 06 - Berger, Peter L. Pyramids of Sacrifice. New York, Anchor Press, 1976
- 07 - Blakemore, Evans, ed. The Riverside Shakespeare. Boston, Houghton Mifflin, 1974.
- 08 - Buber, Martin. Das Dialogische Prinzip. Heidelberg, Verlag Lambert Schneider, 1979.
- 09 - Cane, Philip. Gigantes da Ciência. Trad. José Reis. Rio de Janeiro, editora Tecnoprint Ltda., 1980.
- 10 - Chomsky, Noam A. Language and Mind. New York, Harcourt Brace Jevanovich, Inc., 1975.
- 11 - Conzelmann, Hans. Jesus. Trad. J. Raymond Lord. Philadelphia, fortress Press, 1973.
- 12 - Cox, Harvey. The Secular City. New York, The Macmillan Company, 1965.
- 13 - Cunha, Luiz A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, S.A., 1978.

- 14 - Descartes, René. Discourse on Method. Trad. Laurence J. Lafleur. New York, The Bobbe-Merril Company, Inc., 1960.
- 15 - Dewey, John. Reconstruction in Philosophy. Boston, The Beacon Press, 1964.
- 16 - _____. Teoria da Vida Moral. Trad. Leônidas Gontijo. São Paulo, Ibrasa, 1964.
- 17 - Easton, Loyd D. e Guddat, Kurt H., eds. Writings of the Young Marx on Philosophy and Society. Trad. Loyd D. Easton e Kurt H. Guddat. New York, Doubleday & Company, Inc., 1967.
- 18 - Festinger, Leon. Teoria da Dissonância Cognitiva. Trad. Eduardo Almeida. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975.
- 19 - Flavell, John H. A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget. Trad. Maria Helena Souza Patto. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1975.
- 20 - Fodor, Jerry A. e Katz, Jerrold J., eds. The Structures of Language. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1964.
- 21 - Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1979.
- 22 - Füller, Klaus e outros. Studien Pädagogik. München, Urban und Schwarzenberg, 1976.
- 23 - Gadotti, Moacir. Educação e Poder. São Paulo, Cortez Editora, 1980.
- 24 - Galbraith, J. K. A Era da Incerteza. Trad. F.R. Nickelson Pellegrini. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1983.
- 25 - Gibson, Robert L. Orientação para a Escolha Profissional. Trad. Wilma M. A. Penteado. São Paulo, EPU, 1972.
- 26 - Gorman, Robert A. A Visão Dual. Trad. Lívia Neves de Holanda Barbosa. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.
- 27 - Habermas, Jürgen. Conhecimento e Interesse. Trad. José N. Heck. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982.

- 28 - Hamilton, Edith e Cairns, Huntington, eds. The Collected Dialogues of Plato. Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1973.
- 29 - Hegel, G. W. F. The Phenomenology of Mind. Trad. J. B. Baillie. New York, Harper Torchbooks, 1967.
- 30 - Heidegger, Martin. Einführung in die Metaphysik. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1976.
- 31 - _____ . Sein und Zeit. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1979.
- 32 - _____ . What Is Called Thinking? Trad. J. Glenn Gray. New York, Harper & Row, Publishers, 1972.
- 33 - Husserl, Edmund. Ideen zu Einer Reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1980.
- 34 - _____ . Vorlesungen zur Phänomenologie des Inneren Zeitbewusstseins. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1980.
- 35 - _____ . The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology. Trad. David Carr. Evanston, Northwestern University Press, 1970.
- 36 - Jaeger, Werner. Paideia. Trad. Arthur M. Pereira. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1979.
- 37 - Japiassu, Hilton. Nascimento e Morte das Ciências Humanas. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, S.A., 1978.
- 38 - Jeremias, Joachim. The Eucharistic Words of Jesus. Trad. Norman Perrin. Trowbridge, Redwood Press Limited, 1964.
- 39 - Kant, Immanuel. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1980.
- 40 - _____ . Kritik der Praktischen Vernunft. Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1980.
- 41 - Kuhn, Thomas S. A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo, Editora Perspectiva, S.A., 1978.
- 42 - Ladrière, Jean. Os Desafios da Racionalidade. Trad. Hilton Japiassu. Petrópolis, Editora Vozes, Ltda., 1979.

- 43 - Ladrière, Jean. Vida Social e Destinação. Trad. Mariva Ivone da Silva, São Paulo, Editora Convívio, 1979.
- 44 - Levine, Arthur. Handbook on Undergraduate Curriculum. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1979.
- 45 - Luijpen, Wilhelmus. Introdução à Fenomenologia Existencial. Trad. Carlos Lopes de Matos. São Paulo, EPU, 1973.
- 46 - Mackeon, Richard, ed. The Basic Works of Aristotle. New York, Random House, 1941.
- 47 - MacNeil, John D. Curriculum: A Comprehensive Introduction. Boston, Little Brown and Company, 1981.
- 48 - Mager, Robert F. Formulación Operativa de Objetivos Didácticos. Trad. Jorge Piqué Angordaus. Madrid, Ediciones Morava, 1977.
- 49 - Maier, Henry W. Three Theories of Child Development. New York, Harper & Row Publishers, 1978.
- 50 - Maslow, Abraham. Introdução à Psicologia do Ser. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Livraria Eldorado Tijuca Ltda., s/d.
- 51 - Merleau-Ponty, Maurice. Phénoménologie de la Perception. Paris, Gallimard, 1983.
- 52 - _____ . Ciências do Homem e Fenomenologia. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo, Saraiva, 1973.
- 53 - _____ . O Visível e o Invisível. Trad. José Arthur Gianotti e outros. São Paulo, Editora Perspectiva, 1971.
- 54 - Nietzsche, Friedrich. Jenseits von Gut und Böse. Frankfurt, Insel Verlag, 1984.
- 55 - _____ . Zur Genealogie der Moral: Ein Streitschrift. Frankfurt, Inseln Verlag, 1984.
- 56 - _____ . Thus Spoke Zarathustra. Trad. R. J. Mollingdale, Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books, 1974.

- 57 - Piaget, Jean e Inhelder, Bärbel. Gênese das Estruturas Lógicas Elementares. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971.
- 58 - Piaget, Jean. Genetic Epistemology. Trad. Eleanor Duckworth, New York, W. W. Norton & Company, Inc., 1970.
- 59 - Rogers, Carl R. Liberdade para Aprender. Trad. Edgar Godós da Matta Machado. Belo Horizonte, Interlivros, 1977.
- 60 - _____ . Client-Centered Therapy. Boston, Houghton Mifflin Company, 1951.
- 61 - _____ . On Becoming a Person. A Therapist View of Psychotherapy. Boston, Houghton Mifflin, 1961.
- 62 - Sartre, Jean P. Being and Nothingness. Trad. Hazel E. Barnes. New York, Washington Square Press, 1973.
- 63 - Saviani, Dermeval. Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo, Cortez Editora, 1980.
- 64 - Scheler, Max. Der Formalismus in der Ethik und die Materiale Wertethik. München, Francke Verlag, 1980.
- 65 - Schultz, Duane. Growth Psychology. New York, Van Nostrand Reinhold Company, 1977.
- 66 - Schutz, Alfred e Luckmann, Thomas. The Structures of Life World. Evanston, Northwestern University Press, 1973.
- 67 - Sitter, Beat. Dasein und Ethik. München, Verlag Karl Albert, 1978.
- 68 - Skinner, B. F. Science and Human Behavior. New York, The Free Press, 1965.
- 69 - _____ . Tecnologia do Ensino. Trad. Rodolpho Azzi. São Paulo, EPU, 1975.
- 70 - Schumacher, E. F. Small Is Beautiful. New York, Harper & Row, Publishers, 1973.
- 71 - Smith, Frank. Reading. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- 72 - Vasquez, Adolfo Sanchez. Ética. Trad. João Dell'Anna. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, S.A. 1982.

Jornais e Revistas

- 01 - Dein Mitschüler Ist Dein Natürlicher Feind. Der Spiegel, Nº 09, 28/02/1984.
- 02 - Georges, Michèle. Les Cousins Pauvres de l'Est. L'Express, Nº 1737, 26/10/1984.
- 03 - Hoche, Christian. Cette Année à Jesusalem. L'Express, Nº 1750, 25/12/1985.
- 04 - Mello, Rodney. Sistema Educacional em Crise nos Estados Unidos. Estado de São Paulo, Nº 33.659, 25/11/1984.
- 05 - Smolwe, Jill e outros. Japan's Aimless Generation. News-week, Nº 41, 08/10/1984.

Periódicos

- 01 - De La Puente, Miguel. Aprendizagem Receptivo-significativa de David P. Ausubel. In: Educação & Sociedade, Nº 6, CEDES, Junho 1980.
- 02 - Gadotti, Moacir. Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira. In: Educação & Sociedade, Nº 1, FE-UNICAMP, Setembro 1979.
- 03 - Goldberg, Milton. The Essential Points of a Nation at Risk. In: Educational Leadership, Nº 41 (6), março, 1984.
- 04 - Offermann, Donald A. Designing a General Educational Curriculum for Today's High School. In: Educational Leadership, Nº 41 (6), março, 1984.
- 05 - Tanner, Daniel. The American High School at the Crossroads. In: Educational Leadership, Nº 41 (6), março, 1984.