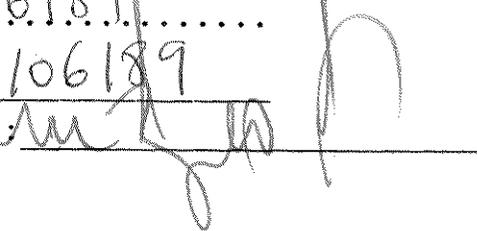


JOSE PAULINO DA SILVA

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Doutorado defendida por JOSE PAULINO DA SILVA e aprovada pela Comissão Julgadora em 06/06/89.....

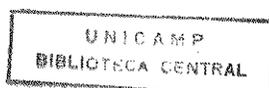
Data: 06/06/89

Assinatura: 

ITINERÁRIOS DE LIBERTAÇÃO  
(UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA LIBERTADORA DA EDUCAÇÃO)

Tese submetida como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação (Filosofia da Educação) à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. RUBEM A. ALVES.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
1989



COMISSÃO JULGADORA:

*[Handwritten signature]*  
*[Handwritten signature]*  
Mariano de Almeida  
*[Handwritten signature]*  
*[Handwritten signature]*

*ã minha esposa Walburga,  
aos meus filhos,  
Verônica e Thiago.*

## R E S U M O

A temática da libertação, como é vista em "Itinerários de Libertação — Um Estudo Sobre a Perspectiva Libertadora da Educação", pressupõe, além da reflexão crítica, uma exigência, uma necessidade, um desejo que ultrapassem o racional.

Só há ação emancipadora — tanto a nível individual como a nível coletivo — se desejarmos a liberdade. É só a desejamos se ainda retivermos, em nossa memória, a lembrança da liberdade.

Partindo do vivido — enquanto experiência pessoal de liberdade e opressão — surgem questões relativas, tanto à ordem disciplinar da escola como também à educação libertadora. A vivência pessoal e a educação escolar, no entanto, só serão entendidas se inseridas no contexto de opressão da América Latina e de sua antítese, a busca coletiva da libertação.

## ÍNDICE

### 1ª PARTE:

RECUPERANDO FRAGMENTOS DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA.....	
1. PEÇO LICENÇA.....	01
2. ENTROU PELA PERNA DO PINTO.....	06
3. O LUGAREJO E O MAPA-MÚNDI.....	10
4. A AMARGA APRENDIZAGEM DA PARTIDA.....	12
5. O SILÊNCIO REPENTINO.....	14
6. O BANHO FALADO.....	16
7. REGINA PARTIU A CARA.....	18
8. AS UNHAS DO DEMÔNIO E A TESOURINHA DA FREIRA.....	20
9. AS FRUTAS DO RETIRO.....	22
10. C'EST FINIE LA COMÉDIE.....	25
11. DO LIVRO ABERTO AO TRANSATLÂNTICO.....	28
12. A LEITURA DE NOTAS.....	30
13. A SAÍDA SILENCIOSA DO FILME FALADO.....	32
14. RAPOSAS INDECOROSAS.....	35
15. É MUITO CEDO.....	37
16. SAUDADE DOS TROVÕES.....	39
17. DA BATINA AO CLARGMAN E DO CAPOTINHO À CALÇA BRIM-CORIN <u>GA</u> .....	41
18. VOLTA AO MUNDO.....	43

### 2ª PARTE:

A SUBJUGAÇÃO DA CRIANÇA À ORDEM DISCIPLINAR.....	45
1. DA NECESSIDADE DE REPENSAR UM ESPAÇO PARA A INFÂNCIA.....	47

2. A DISCIPLINA ESCOLAR E A TORTURA CORPORAL.....	50
3. A GEOGRAFIA DA ESCOLA E O APRISIONAMENTO AFETIVO.....	54
4. AS GRADES DA ESCOLA E O APRISIONAMENTO INTELECTUAL.....	57
5. O BLOQUEIO DA FALA.....	60
6. A PIEDADE E A INTROJEÇÃO DA CULPA.....	65
7. SEXUALIDADE, CORPOREIDADE E PRAZER.....	69
8. AUTORITARISMO PEDAGÓGICO.....	72
9. ESCOLA, PROLONGAMENTO DA LÓGICA DA DOMINAÇÃO.....	74

### 3ª PARTE:

A OPRESSÃO NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA.....	75
1. TENTANDO SITUAR O INDIVIDUAL NO COLETIVO.....	76
2. A DOMINAÇÃO CULTURAL.....	78
3. DOMINAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA.....	82
4. DOMINAÇÃO ATRAVÉS DA VIOLENCIA E CORRUPÇÃO.....	88

### 4ª PARTE

A UTOPIA DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	91
1. A BUSCA COLETIVA DA LIBERTAÇÃO NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA.....	92
2. A DIMENSÃO UTÓPICA E PROFÉTICA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE PAULO FREIRE.....	97
2.1. O Direito à palavra.....	97
2.2. A Função da Conscientização.....	99
3. O SENTIDO PEDAGÓGICO DA EXPERIÊNCIA IGUALITÁRIA DE CANU DOS.....	103
3.1. A Dimensão Libertadora do Conselheiro.....	103
3.2. A Lição de Canudos.....	105
3.3. A Questão Agrária — Ontem e Hoje.....	107
3.4. A Dimensão Utópica de Canudos.....	108
4. O MOTE.....	113
BIBLIOGRAFIA.....	117

Iª PARTE

RECUPERANDO FRAGMENTOS DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA

*"Para que o trabalho do pensamento se realize é preciso que a experiência fale de si para poder voltar-se sobre si mesma e compreender-se".*

(Chauí, M. H — "Ideologia e Educação" in Educação e Sociedade CEDES nº 5, jan 1980 pág. 26)

## "PEÇO LICENÇA"

"Senhores donos da casa  
o cantadô pede licença  
prá puxã viola rasa  
aqui na vossa presença".  
(Elomar - Desafio do  
Auto da Catingueira)

Peço licença para falar da perspectiva libertadora da educação - reportando-me inicialmente a um episódio de minha infância. Um episódio que apesar de sua aparente insignificância, ficou gravado em minha memória de menino de seus dez anos. E hoje, sempre quando penso ou quero escrever algo sobre libertação, aquele fato, ocorrido há tanto tempo atrás, se presentifica.

Numa destas manhãs em que - como diz a canção popular - "tudo em volta é só beleza, sol de abril e a mata em flor", eu saí com meus amigos para tomar banho na cachoeira dos tanques de baixo, do riacho que passa perto da casa onde nasci.

Éramos uns doze colegas de infância que habitualmente frequentávamos aquele gostoso banho, sobretudo quando após os primeiros dias de inverno, o riacho como que trocava as águas barrentas de suas primeiras enchentes por um leite de águas claras.

Nossa algazarra e vontade de chegar logo à cachoeira e ao poço da panela - não nos permitia prestar atenção ao que estava ao redor de nosso caminho. O canto dos pássaros, as flores silvestres, o cheiro da terra, o próprio zoar das águas nas pedras... tudo parecia abafado e despercebido.

Sem quê nem pra quê, resolvi cortar caminho por uma vereda que também chegava até a cachoeira, após ultrapassagem de uns trechos mais íngremes. Foi quando, em dado momento, ouvi o chiar deseperado de um pássaro. Já me encontrava no topo de uma pedra, de uns oito metros de altura, quando avistei lá no chão um filhote de bem-te-vi se debatendo entre os galhos de jurema, para se livrar da boca da de uma enorme cobra muçurana. Gritei pelos colegas, mas eles não me ouviram. Resolvi pegar uns seixos e, com toda minha força e pontaria, joguei-os contra a cobra.

Consegui afugentá-la e livrar o bem-te-vizinho que certamente naquela manhã tinha tentado ensaiar seu primeiro vôo.

À noite, quando tudo era escuridão e do meu leito eu ouvia de lá do banhado os variados cantos dos sapos, me recordava que os caçotes e as gias também, com frequência, se tornavam vítimas do bote das muçuranas. Ficava a imaginar que devia haver uma certa inveja da família das muçuranas para com animais que sabiam cantar e voar.

E hoje, fico tentando entender a misteriosa química que faz com que - no homem e entre os homens - se conflituem o desejo de dominar, disseminando morte, destruição, sofrimento..., com o desejo de liberdade, de construir uma convivência - dos homens e destes com o cosmos - de respeito, de solidariedade, de amizade... empenhando-se em cultuar a vida em toda a sua plenitude.

Ernesto Sábato, ao falar sobre romance psicológico e romance social, observa com propriedade que "o indivíduo sô, não existe: existe rodeado por uma sociedade, imerso em uma sociedade, sofrendo em uma sociedade, lutando ou escondendo-se em uma sociedade. Não apenas suas atitudes voluntárias e em vigília são consequências desse comércio perpétuo com o mundo que o rodeia: mesmo seus sonhos e pesadelos são produzidos por esse comércio.

Os sentimentos deste cavalheiro, por egoísta e misantropo que seja, que podem ser, de onde podem surgir, senão de sua situação neste mundo em que vive? Deste ponto de vista, o romance mais extremamente subjetivo, de uma maneira mais ou menos tortuosa ou sutil nos dá um testemunho sobre o universo em que seu personagem vive."<sup>(1)</sup>

Sábato reconhece ainda a importância da infância enquanto momento decisivo que muito tem a ver com aquilo que o romancista escreve. Nos diz: - "bem ou mal, o escritor verdadeiro escreveu sobre a realidade que sofreu e mamou, isto é, sobre a pátria; embora às vezes, pareça fazê-lo sobre histórias distantes no tempo e no espaço. Creio que Baudelaire disse

\*\*\*\*\*

(1) SÁBATO, Ernesto - O escritor e seus fantasmas. Edt. Francisco Alves p. 17.

que a pátria é a infância. E me parece difícil escrever algo profundo que não esteja unido de uma maneira aberta ou emaranhada à infância". (2).

Não é apenas o romancista que sofre influência da interação com a sociedade em que vive. Nem apenas sua obra expressa, de forma explícita ou não, esta influência. Todos nós trazemos tais marcas que incorporamos, geralmente de forma inconsciente, desde o início da nossa existência. Para elucidarmos, o que somos hoje, o que está movendo as nossas ações, o que pensamos e desejamos...precisamos fazer a arqueologia da nossa própria trajetória imersa no fluxo e re fluxo social.

É por isto que, na 1ª parte deste trabalho, procurarei refletir sobre a temática da educação libertadora buscando situá-la, não como um assunto genérico e impessoal, histórico e distante mas como um assunto que pode ser entendido a partir do meu vivido. Portanto próximo, porque faz parte da minha própria história.

Ao meu ver, uma reflexão sobre a educação libertadora e, portanto o presente trabalho, também faz parte de um processo "prático" onde a produção do texto deve constituir-se num ato libertador. Espero que, no produto do meu trabalho, apareçam as relações minhas com a temática, mediadas pela síntese da interlocução minha com outras pessoas que tratam do tema. Considero meus interlocutores, tanto autores que se têm dedicado ao estudo do assunto, como também as pessoas com as quais me confronto no cotidiano e que, em suas vidas, em suas relações de trabalho, são desafiadas pelas conexões existentes entre aquelas e a perspectiva libertadora da educação seja por sua afirmação ou, mais frequentemente, por sua negação.

Trabalhar forma e conteúdo de uma temática como a Educação Libertadora necessita, sem dúvida, da razão para iluminar tal empreendimento mas para a qual a razão não é suficiente. A libertação não é questão de conhecimento, de reflexão crítica, de argumentação apenas. Através destas, você pode desvendar as relações de poder, analisar a opressão/submissão. Mas isto por si só não impulsionará a ação emancipadora. A libertação (e a educação libertadora) é questão de necessidade, de desejo, de exigência que ultrapassam o racional.

\*\*\*\*\*

(2) Idem, op. cit. p. 18

Portanto, sô há ação emancipadora - tanto a nível individual como a nível coletivo - se desejamos a liberdade. E sô a desejamos se, de alguma maneira, ainda retemos a lembrança da liberdade em nossa memória. Não creio numa educação libertadora, no empenho por uma sociedade igualitária, se este não vier impulsionado por um processo pessoal de libertação o qual, por sua vez, sô se efetiva na relação solidária com o outro.

A tentativa de avivar as lembranças da infância - no que esta contenha de experiência de liberdade e de resistência ao controle - e comunicando-as aos outros, não poderia constituir-se numa maneira de nos fortificarmos mutuamente no desejo da liberdade, na decisão de rejeitarmos a dominação/servidão?

Na minha infância, eu vivia a liberdade, não era preciso pensá-la, desejá-la. Esta vivência foi tão forte que possibilitou a resistência ao controle, à dominação a que seria submetido nos anos posteriores. A lembrança de seu sabor manteve aceso o desejo da liberdade mesmo sob a aparência de atitudes de submissão que o ambiente me impunha.

A minha adolescência e juventude passei no seminário. Se a escola comum já contribuiu para a reprodução da sociedade desigual e, portanto, da dominação/submissão, - o seminário exercia esta função com dupla eficiência. Fui submetido àquilo que Foucault chama de "regra de clausuração"(3) e a qual juntamente com o exercício (da oração, da humildade, da abnegação, do estudo) e o controle através da regulamentação do tempo, possibilitou uma vigilância e um controle contínuos a fim de instalar o silêncio, a submissão, a obediência cega, a introjeção da culpa, a disciplina, a negação do corpo e da amizade, a renúncia...

Enquanto a microfísica do poder se empenhava na construção de minha subjetividade, num universo mais amplo a macrofísica do poder articulava o surgimento de regimes dos mais autoritários e repressivos que a América Latina já abrigara.

A opressão, a injustiça e miséria existentes nos países da América Latina fizeram surgir sua antítese - a filosofia e a teologia da libertação, a ação dos movimentos sociais de educação libertadora. Assim como a educação castradora recebida no seminário iria provocar em mim a necessidade de reaprender a voar, a entrar em contato com a vida, igual ao pássaro que irrompe da gaiola e se une às nuvens, às árvo-

\*\*\*\*\*

(3) Foucault, M. - Vigiar e Punir - Vozes, 1977.

res, aos campos..., esta educação determinou também, sem dúvida, o meu envolvimento enquanto profissional, com a perspectiva libertadora da educação. A liberdade tolhida na própria experiência me fez procurar compreender as relações desta com o contexto mais amplo.

... ENTROU PELA PERNA DO PINTO...

Minha mãe costumava fazer anotações num caderno comprido de capa preta. Mas eu pouco me interessava em ler aquelas anotações porque já sabia mais ou menos o que ela escrevia. Eram as mais variadas coisas: desde o número de ovos e data em que deitou uma galinha para chocar, até o dia em que começou a trovoar em tal ano. Quantos porquinhos nasceram da porca vermelha, quantos quilos de algo dão apanhou naquela safra, a relação nominal dos moradores que pagaram o foro etc.

Eu sabia também que numa das páginas daquele caderno, depois de um listão de doze nomes, lá estava o meu com o seguinte comentário ao lado: "dado à luz às 6 horas do dia 13 de outubro de 1942".

Uma vez, já longe de casa escrevi-lhe uma cartinha pedindo que ela me contasse algo do que se lembrasse sobre minha infância. Transcrevo um dos trechos de sua resposta... "Entre 4 e 5 anos, em tempo de inverno você gostava muito de brincar no riacho com os meninos. Brincava de tapar as levadas fazendo pequenos açudes com seus primos. Sei que havia outros brinquedos que você gostava: andar de cavalo-de-pau e ajudar a juntar o gado à tardinha. Brincava de mamulengo com os meninos fazendo bonecos com os sabugos queimados.. Isto é mais ou menos do que me lembro até sua idade de cinco anos, mas depois como lhe disse, posso me lembrar melhor e no mais você mesmo deve se recordar dos cinco anos para cá."

Hoje, tentando me recordar algo desta fase, percebo o quanto foram marcantes os fatos relacionados aos meses de chuva. E uma cena freqüente que, embora tão distante no tempo está viva na minha memória, da qual me recordo, é a de meu pai deitado numa espreguiçadeira à noite fumando seu cachimbo de fumo de corda e eu acomodado no seu colo, olhando os relâmpagos pras bandas do poente onde ficavam as cabeceiras de muitos afluentes do Capibaribe. Ali conversávamos sobre as chuvas que estavam acontecendo naqueles lugares. Nossa conversa só parava quando eu pegava no sono.

Era com grande alegria que escutava as primeiras trovoadas. O inverno quando chegava, em pouco tempo transformava a paisagem monótona da seca. O tempo como que ia escurecendo, as serras fi

cando mais azuladas: - era a chuva que vinha caindo para encher os tanques, o açude, os barreiros, o riacho e também inundar o coração das pessoas, dos animais de criação, dos sapos que estavam ressequidos pelos meses da estiagem. Os trovões ribombavam e eu vibrava com a natureza exultante. Quase sempre as primeiras chuvas aconteciam do meio-dia para a tarde. Uma vez a chuva chegou de noite, e eu não ouvi nem vi nada. Acordei com uma zoadá diferente. Pensei que fosse um caminhão. Abri a janela e vi a terra ensopada, as pedras lavadas, o açude quase cheio, o leito do riacho brilhando ao sol e a cachoeira roncando.

Uma distração para nós meninos, em época de cheias, consistia em ir até a beira do riacho, fincar um graveto ou um marco qualquer para medir se as águas estavam aumentando. (Um exercício de cálculo, sem dúvida bem mais instigante do que aqueles que a escola me proporia mais tarde). Certa vez estávamos nesta função quando alguém gritou: - "Olha a cheia". Nós fugimos com temor e alegria. Questão de minuto passou a primeira pancada arrebanhando tudo: nossos marcos, nossos rastros, nossas dúvidas se o riacho ia aumentar ou não.

Ver as águas do riacho se arrebantarem nas pedras e formarem enormes véus de espumas era também uma grande atração.

Depois que as chuvas saciavam a grande sede das terras, tudo começava a alagar. As levadas, as grotas pareciam minúsculos rios. Aí então gostávamos de construir pequenos açudes e barragens elaborando, talvez, nestas brincadeiras, nossa percepção de um dos aspectos mais significativos, para a sobrevivência neste meio das relações homem-natureza.

Após as primeiras chuvas, quando no riacho as águas já estavam menos barrentas, tudo já estava reverdecido. Havia no ar um clima de alegria, um cheiro de tudo que era bom. Muitos trabalhadores, bem cedinho, costumavam amolar as próprias enxadas batendo suas lâminas com um martelo contra algum pedaço de trilho. Este barulho de ferro malhado, o berro dos bezerros procurando suas mães na hora de tirar o leite, o sol nascendo e invadindo o verde dos campos que amanheciam orvalhados... São lembranças de vários invernos de minha infância.

Era bom demais sair para caçar de baleadeira cujas balas de barro nós mesmos fabricávamos. Melhor ainda era ir até as lagoas de uma fazenda mais distante disputar o banho com as marre-

cas. Atravessar o pasto onde as vacas de bezerro novo não gostavam de nossa presença - fazia parte, também de uma aventura mais estimulante do que perigosa.

As brincadeiras variavam desde as mais arriscadas daquelas mais fáceis. A burrica era a que dava mais acidente. (A burrinca consistia num tronco de madeira furado ao meio que girava à semelhança de carrossel, fincado em uma pequena estaca mais fina, cada um montava na extremidade e rodava até ficar tonto).

Montar em cavalo ou burro chucro não era pra qualquer um. Eu tinha mais coragem quando eles estavam dentro do açude. Brincar de pinhão, de boca de forno nas noites de lua, brincar de se esconder, de cabra-cega, de futebol: foram todas brincadeiras que iam compondo o tecido de minha existência na infância. Um tecido que também tem pedaços, se bem que bem menores, de atividades que consistiam em fazer alguns trabalhos que estavam ao meu alcance: vigiar para que os pássaros não arrancassem os pezinhos de milho recém-nascidos, catar algodão, feijão, ajudar a prender o gado, dar água aos animais. Talvez, dada à situação de não ter que fazer tais obrigações por necessidade, no mais das vezes as considerava uma espécie de distração a mais. Pelo menos era bem melhor do que a chatice de botar uma farda (calça azul, camisa branca) e ter que ir para a escola passar toda a manhã soletrando: um b com a bê-a-ba, um b com é bê-é-bé, um b com i bê-e-bi, um b com ô bê-ô-bô. Ou soletrar frases como estas "Del-fi-na, mas-ti-gou, pi-men-ta". "A pre-gui-ça é a cha-ve da po-bre-za".

O mês de junho era um tempo bonito, não só pela fartura do milho e do feijão verdes, melancia e jerimum e do verde em todo recanto; mas sobretudo porque era mês de fogueiras e de muita dança de côco-de-roda.

Guardo ainda hoje viva recordação das noites de cantorias que presenciei. Certa noite, numa cantoria vi a luz de um candeeiro de manga refletir sobre uma reluzente viola de dez cordas, tocada por um grande repentista. Achei aquilo a coisa mais linda que se podia ver. Para mim a beleza dos versos que fazia a platéia vibrar, certamente dependia daquele brilho!

Muitas e muitas vezes escutei com vivo interesse com outros meninos, adultos contando estórias. Estórias de Trancoso, de Pedro Malazarte, de Camões e outras e outras de reinados e princesas. Às vezes a leitura de folhetos de Cordel substituía o contador de

estórias. As estórias que sempre terminavam com o refrão: "Entrou pe  
la perna do pinto saiu pela perna do pato /Senhor Rei mandou di  
zer/ que cada um contasse quatro".

## O LUGAREJO E O MAPA-MÚNDI

Não sei bem explicar qual a razão, mas uma das coisas que faço com certo prazer é olhar mapas. Gosto de ver onde os lugares se situam nos mapas. E quanto mais o mapa registrar detalhes, tanto melhor. Certa vez descobri em Minas, ou melhor, num mapa do Estado de Minas Gerais, o nome de um lugar: "Santa Rita do Rio-a-Baixo", confesso que fiz muitos exercícios de imaginação, pensando comigo mesmo, como deveria ser aquele lugar. Não tive até hoje a possibilidade de ir até lá. Como todos os lugares, deve ser um lugar bonito.

Penso sempre que os lugares existem para acolher as pessoas. E as pessoas existem para vivificarem os lugares. Os lugares são sempre anteriores às pessoas, mas as pessoas são sempre mais importantes do que os lugares. Não só às pessoas é dada a capacidade de amar os lugares, aos animais também. Entretanto só aos lugares é concedido o dom de atrair, reter as pessoas, sem a mínima intenção de posse.

O lugar onde nasci não tem tamanho nem importância para figurar nos mapas geográficos, nem sequer naqueles mapas didáticos, dos Atlas escolares. Para ser mais exato, pertence ao município de Surubim no agreste de Pernambuco. Cachoeira do Taépe é assim chamado porque fica em um pé de serra às margens do riacho Taépe, um dos afluentes do conhecido Rio Capibaribe. O Capibaribe tão cantado por Manoel Bandeira, João Cabral de Melo Neto e outros poetas pernambucanos. Mas o lugar onde eu nasci é para mim o lugar mais importante não digo nem da terra, mas do Cosmos. Mais importante do que as dezenas de bilhões de galáxias. Se elas distam a bilhões de anos-luz de onde estou é porque eu nasci. E nasci justamente naquele pé de serra que se chama Cachoeira do Taépe. Foi lá que vivi minha infância, onde tomei muito banho de rio, onde aprendi a nadar no açude, levei carreiras de vacas de bezerro novo, andei muito a cavalo, aticei touros para brigar. Foi lá que já assanhei casas de maribondo-caboclo na beira da estrada onde passavam feirantes. Meu primeiro pecado confessado para enfrentar os mistérios da primeira comunhão, foi ter visto de longe moças nuas tomando banho na cachoeira do riacho Taépe. Sempre gostei de "Tocador" de oito baixos, violeiros, repentistas, mamulengos e pastoril.

Sábado para mim sempre foi e sempre será dia de feira porque a feira de Surubim, aquela em que meu pai ia todos os sábados, é no sábado. Não acho graça em feira em outro dia da semana.

Certa vez, numa destas sabatinas de aulas fui chamado pelo professor de geografia para ir à frente da turma, localizar num mapa-múndi onde ficavam os rios Mississipi e Missouri.

O professor recriminou-me porque estava distraído olhando o mapa em outra direção. Não sabia ele, que estava procurando matar minha curiosidade querendo ver se localizava o rio Capibaribe - na intenção de identificar ainda um de seus afluentes, mais exatamente aquele que passava no lugarejo onde nasci.

## A AMARGA APRENDIZAGEM DA PARTIDA

Aos doze anos de idade, ao partir para estudar no Seminário, dei adeus ao ambiente que me acolhera até então: a meus pais, meus irmãos, a casa grande, aos arvoredos, a meus amigos de infância, ao açude onde gostava muito de nadar, às pedras do riacho, o palco de tantas brincadeiras, ao gado no curral, a Dorly, um cachorro muito amigo...

Do caminhão de feira que me levava à cidade, para de lá pegar um outro transporte para a capital, eu ia vendo a paisagem se distanciar. Na medida em que meu mundo ia ficando para trás, foi crescendo, dentro de mim, uma sensação nova e profundamente desagradável. Uma coisa que nunca sentira antes: um nó na garganta e lágrimas embaçando e embaralhando ainda mais a paisagem. O sofrimento e a dor não podem ser entendidos a não ser a partir da própria experiência. Não sei se é por pensar assim, que até hoje só entendo a expressão "dor da partida" enquanto me transporto para esta minha primeira partida. Mesmo quando canto a canção popular que canta a saudade de quem parte, sempre me reporto à saudade que teve sua nascente naquela minha partida. Talvez por isso, ainda hoje associo partida a despedida desagradável.

Nesta associação de coisas, me recordo de um verso de um poeta amigo, Jorge Netto, um verso que para mim diz muito. Diz meu amigo Jorge Netto:

"Despedida mortifica  
quer a quem fica ou quem sai,  
quem vai, fica com quem fica  
quem fica, sai com quem vai".

Na minha tosca maleta iam algumas roupas: quase todas roupas novas. Lençóis cheirando a novo. Minhas calças curtas e camisas rotas ficaram. Elas também eram amigas de minhas peraltices, quantas vezes se rasgavam quando subia nas árvores e como se alegravam quando corria a cavalo... Tive de deixar minhas camisas rotas e isso me doía em silêncio...

## O SILÊNCIO REPENTINO

Eu cheguei ao seminário de Jaboatão Colônia numa tarde de quarta-feira. Jaboatão fica ao sul de Pernambuco. Impressionou-me a imponência da igreja construída sobre uma enorme pedra. O prédio do seminário ficava um pouco recuado como que saindo de dentro da mata. A medida que me aproximava, minha admiração era como que entreverada com um sentimento de estranheza, um misto de saudade sufocada, dúvida, medo, a terrível certeza de que dentro em pouco meu pai ia voltar... Uma curiosidade fervilhava em minha pequena cabeça: como ia ser a vida ali dentro? Era hora de recreio. Um pátio enorme, muita gente praticando vários tipos de esportes. Meu pai foi atendido por um padre na portaria. Depois de alguns minutos de conversa despediu-se de mim e do padre. Era o Diretor. Fui conduzido para o dormitório onde deixei minha mala. Meu pai manifestou desejo de me levar até o 2º andar onde ficava o tal dormitório, ao que o padre agradeceu e pediu que ele esperasse um pouco na portaria. Enquanto íamos subindo as grandes escadas, já fui sabendo que o dormitório era o lugar de maior respeito depois da igreja. O padre acrescentou: "normalmente não é permitida a entrada de pessoas estranhas aqui neste lugar". Achei estranho meu pai ser considerado estranho. Em seguida desci até a portaria para as despedidas. Meu pai me abraçou. Abraçou minha cabeça. Senti na testa o bolso do seu paletó. O mesmo bolso em que ele guardava as escadas quando voltava da feira. Minha cabeça latejava e estava muito quente. Não consegui dizer uma palavra. As lágrimas, segundo o padre, eram de brincadeira e logo iam passar. Deu um tapinha nas minhas costas e me mandou para o recreio. Fiquei no pátio, murcho como uma plantinha arrancada há horas. Fiquei sem ter nada a dizer, sob os olhares curiosos de alguns e a indiferença de muitos.

A primeira recomendação que me foi feita: eu pertençia à divisão dos menores e não poderia falar nem com os médios nem com os maiores. Fiquei sem entender, mas concordei que sim.

Um toque de sino fez todo aquele pessoal suspender as disputas dos jogos e aos poucos foram se recolhendo num vasto pórtico. A algazarra era grande. A confusão na minha cabeça também. Um segundo toque de sino fez todo aquele contingente se calar de repente.

Se se pode comparar minha situação, posso dizer que eu não passava de uma tenra planta que estava sendo transplantada para outro canteiro.

Eu não sabia o porquê daquela exigência de ter que me afastar e me isolar do mundo onde vivia, como condição primeira para seguir a carreira do sacerdócio. Nunca ouvira falar nesta palavra sacerdócio... Falava, sim, em querer estudar. Uns parentes que viviam na Capital arranjaram uma vaga num seminário de uma congregação religiosa. E eu fui. Nem com gosto nem a contra gosto. O que um menino de doze anos, ainda incompletos, pode decidir sobre o seu futuro?... E nessa ida, o menino foi ficando, sem ter muitas condições de pensar em voltar, e assim permaneceu por quatorze anos, quatorze anos fora do seu mundo, ou melhor criando raízes no novo canteiro onde fora plantado...

Será correto dizer "sem ter muitas condições de pensar em voltar?" Não sei, hoje vejo como tudo era sabiamente planejado para que não houvesse margem para "olharmos para trás", para "não chorarmos pelas cebolas do Egito", enfim, que argumentos poderia ter aquele menino do mundo rural, contra toda uma doutrinação incutindo "que a messe era grande e poucos eram os escolhidos..." e que ele era um dos escolhidos...

Quando hoje leio do massudo livro de Bourdieu e Passeron (A Reprodução) teses sobre inculcação ideológica, violência simbólica, ação pedagógica... de que modo vou traduzir para mim, ou quais os elementos de "meu referencial teórico" para entender estas e tantas outras intrincadas teses sobre reprodução cultural?

Ante aquele enorme silêncio repentino, minha voz como que destampou automaticamente. Perguntei embasbacado: "- "Por que ninguém fala mais?" Esta minha admiração em forma de solo fora de lugar, foi motivo de risos para muitos ali perfilados... Um outro padre que se postava à frente de todo o pessoal, encarou-me sem falar e, com o dedo indicador entre os lábios, fez um "Psiu!..." Minha primeira comunicação com aquele novo ambiente como que se diluiu no grande silêncio. Um silêncio sem graça... nunca me passara antes pela cabeça, guardar a própria fala dentro de mim. Acho que foi por aí que começou a se formar a parte de baixo do meu Iceberg.

## O BANHO FALADO

Eu aprendi a nadar desde muito cedo. Meus principais professores foram troncos de bananeiras, latas de querosene vazias que me ajudaram a boiar. Minha coragem em atravessar o açude quando ele estava cheio era conhecida por meus amigos de infância. Era um segredo que minha mãe não sabia. Isso porque se ela soubesse desta minha façanha, eu sabia que ia apanhar. Em matéria de água, era um pouco afoito.

Qual não foi minha sensação de alegria, no dia seguinte à minha chegada no seminário, ao saber que, além do banho de banheiro, havia uma vez por dia, um banho de piscina. Na verdade eu não sabia bem o que era piscina... mas pela alegria com que o tal banho era comentado podia pressentir que a piscina era uma coisa boa.

Toda quinta-feira, após o café da manhã, fazíamos a faxina costumeira e depois dávamos um passeio semanal pelas vizinhanças. Cada divisão (menores, médios e maiores) ia para um lugar diferente. A volta era mais ou menos prevista entre dez e meia e onze horas.

O primeiro passeio aconteceu logo. E lá ia eu, em meio aos colegas, por entre os canaviais. Parecíamos um pequeno rebanho de bezerras desmanadas. Continuamente pensava na volta, porque cheio de expectativas no banho de piscina que seria após o passeio.

Quando voltamos, fomos ao dormitório, cada um vestiu seu calção de banho, bustos cobertos em toalhas esperando o sinal para se dirigirem à piscina. Tudo em silêncio. O tal silêncio que tanto me incomodava... Ao vestir meu calçãozinho de algodão branco, minuto depois, passou um padre perto de minha cama e me chamou reservadamente dizendo: "- Novatinho, com este calçãozinho não dá para ir à piscina. É muito fino, e uma vez molhado ficará transparente..." E sem que eu dissesse nada, porque também nada tinha entendido do porque daquela preocupação, ele foi num enorme armário e de lá me trouxe um calção grande de mescla azul. Um pano grosso que mais parecia de lona de empanada de circo ou de encerado de caminhão. "- Tome, vista este calção." Entrei no tal calção que me cobriu até os finos joelhos... Fiquei

um pouco sem jeito e até meio acanhado... mas vi que os calções dos colegas eram do porte do meu... E fui para a piscina em fila e em silêncio. Lá chegando, vi que se tratava de um enorme tanque encimentado mas de água corrente. Aos poucos os colegas se postaram ao redor da piscina como que olhando o sol que se refletia naquelas águas... Pensei comigo: se nunca tive medo de enchente de riacho, por que temer aquele tanque de águas calmas? Aí mergulhei de ponta. Quando voltei à tona ainda na euforia do mergulho esperado, gritei para os colegas: "vocês estão com medo? É raso, podem pular!" Foi quando o padre apitou dando sinal para o pessoal entrar; em seguida deu outro apito e todos começaram a falar e a rir daquele meu fora...

Depois soube que para entrar na tal piscina era preciso esperar a ordem do padre-assistente e que o banho durante a semana era em silêncio. Só aos domingos é que havia banho falado. Naquela quinta-feira, o banho tinha sido falado por causa de minha fala fora de tempo.

## REGINA PARTIU A CARA

As coisas que mais me incomodavam no novo ambiente: ter que me levantar bem cedinho e a quantidade de orações que éramos obrigados a fazer durante o dia. Orações ora individuais, ora coletivas. O próprio sinal usado para nos despertar era para mim algo ininteligível: após ou simultaneamente ao toque do sino, aparecia um padre no salão do dormitório batendo palmas bem calorosas e em seguida gritava. "Benedicamus Domino", ao que todos respondiam: "Deo Gratias". Era uma espécie de ritual costumeiro que dava início a um dia cheio de rituais onde as orações dos mais diversos tipos se sucediam.

Veja, se não é para estranhar, sobretudo no meu caso de menino pouco afeito a rezas e coisas do gênero: - Nós tínhamos de rezar as orações de manhã antes da missa, durante a missa se rezavam outras orações: o terço, a ladainha de Nossa Senhora, e piedosas orações contidas num livrinho de capa preta intitulado o Jovem Instruído.

Saindo da missa, íamos para o refeitório em silêncio: antes do café, rezávamos; e após o café, rezávamos novamente. Íamos para o dormitório para trocar de roupa e fazermos a faxina, descíamos para um pântico e ante uma estátua de uma Santa fazíamos uma oração. Após a faxina, uma vez tomado banho, íamos ao salão de estudos e lá chegando, rezávamos. Tocava um sino após meia hora, nos dirigíamos às salas de aula: ficávamos em pé esperando o professor chegar e entoar uma oração com nosso acompanhamento. Depois do turno, ou seja, após a última aula, também rezávamos. Antes do almoço rezávamos o Ângelus, depois do almoço rezávamos outra reza. Saíamos do almoço, íamos direto à capela para uma "visita" individual ao Santíssimo. E assim as rezas se sucediam antes de cada ato comunitário. Isso sem contar que todas as noites, havia a bênção do Santíssimo, que era uma cerimônia igual ou mais solene do que uma missa. No final do dia, havia as orações da noite que em geral fazíamos perfilados em frente a uma das estátuas de um dos santos protetores do seminário. Por último, era de praxe que cada um, antes de se deitar, rezasse três ave-marias, de joelhos, aos pés da cama. Aconselhava-se também que, se alguém tivesse tentação à noite, a melhor defesa era rezar o terço ou proferir jaculatórias.

Todas estas rezas eram acompanhadas frequentemente de pregações durante o dia, nas quais a importância da oração era colocada como sendo uma conversa com Deus ou com os Santos de nossa devoção. E desde logo eu comecei a pensar que a língua que se falava no céu era a língua em que a maior parte das orações era realizada, uma língua que eu não entendia, a língua latina ou o latim. Às vezes soletrava as palavras para ver se entendia, e nada. Mas havia uma das rezas que eu gostava de ouvir e até era fácil de acompanhar: a ladainha de Nossa Senhora. Nesta reza tinha uma passagem que me deixava curioso, era quando o entoador dizia em solo: Regina Patriarcharum e o coro respondia ora pro nobis. Daí então eu começava a imaginar, quem era esta Regina? Porque ela partiu a cara? Como terá sido, quem terá sido? Enfim ficava muitas vezes com pena e com vontade de conhecer esta tal Regina de cara partida... Tempos depois é que vim a saber que se tratava de um dos títulos de louvor à Maria, mãe de Jesus. Ela também era rainha dos patriarcas. Mas a esta altura a minha dúvida era outra: o que era um patriarca? Imaginava que devia ser um personagem barbudo, de barbas brancas que existia antigamente e que, à semelhança de Noé, devia possuir grandes arcas...

## AS UNHAS DO DEMÔNIO E A TESOURINHA DA FREIRA

A "boa-noite" era uma pequena exortação ou comentário, sobre algum fato do dia, feito por um superior, a todos nós que ficávamos perfilados após as orações da noite.

Numa destas noites escuras de inverno de Jaboa<sup>u</sup> tão, no chuvoso mês de maio - assistí a uma das boas-noites mais dramáticas e amedrontadoras de minha vida até então.

Para começar, era raro o Padre Inspetor (provincial) aparecer para dar a boa-noite, a não ser nas visitas inspetoriais. Não estávamos em época da tal visita e no final daquele dia veio o então provincial dar a boa-noite. Começou dizendo que ia tratar de um assunto muito sério. E foi perguntando se alguém dos presentes duvidava da existência do demônio. E dizia, para reforçar a pergunta: - falo do Demônio mesmo, do capeta, do cão, do tinroso! E falava sério com voz pausada. Eu era um dos primeiros da fila que se formava por ordem de tamanho. Senti pela sua respiração o quanto aquele superior estava falando sério. Sua cara não estava nada de brincadeira. Fiquei mais arrepiado ainda quando ele indagou: - "sabem vocês, por que estou com a voz ofegante?" E ante aquele silêncio não menos ofegante e pesado de todos nós, ele mesmo respondeu: - "É porque eu tenho comigo provas concretas que o Demo existe!" E foi puxando do bolso, um livrinho de orações de capa preta. Abriu ao meio e nos mostrou. Naquelas páginas centrais estavam marcas queimadas em forma de longas unhas afiadas. - "Estão vendo este livrinho? Ele tem cheiro de enxofre. É o livro de orações de uma piedosa freira. O demônio há várias semanas vem submetendo esta devota irmã às mais hostis provações e tentações! Dá-lhe solavancos na hora em que ela vai comungar. Quando ela está na clausura em ato de oração ele toma-lhe das mãos o livro de rezas. Este livrinho em cujas páginas estão gravadas os sinais de suas unhas... suas garras!"

Ao findar aquela boa-noite - quase todos os colegas da minha divisão rezaram o terço de joelhos aos pés da cama ao invés das três costumeiras ave-marias.

Tempos depois fiquei sabendo que a tal freira havia habilmente ludibriado as suas superiores e ao nosso Inspetor. As

unhas do Demônio não passavam de queimaduras que ela conseguiu fazer, esquentando uma tesourinha de unha na brasa e "carimbando" no tal livrinho de orações. Esta versão verdadeira circulava à surdina. Jamais foi oficializada. Mesmo porque o provincial não mais voltou para falar a nós do assunto. A minha crença no fato de que era muito difícil um superior daquele porte se enganar, começou a diminuir, semelhante à areia da redoma de vidro de um relógio de areia.

## AS FRUTAS DO RETIRO

O primeiro retiro espiritual que fiz deve ter sido no mês de janeiro. Foi um acontecimento muito esperado e muito bem preparado. De tanto ouvir falar que devíamos nos preparar para aqueles três "dias da Graça", dias da passagem do Senhor, fiquei altamente curioso por saber como ia ser o tal retiro. Sabia que iam ser dias diferentes: três dias de muita oração, muito silêncio, muitas pregações. Não entendia bem porque ia ser dia da "graça" pois para mim, graça era coisa engraçada.

Retiro é sem dúvida uma prática de há muito aperfeiçoada na vida das instituições religiosas. Pelo que soube, havia umas ordens que faziam retiro de 30 dias, outras, seus membros passavam a maioria do seu tempo em retiro... O preparar-se para o retiro era algo importante. Eram proibidos quaisquer tipos de leituras a não ser aquelas estrimamente piedosas. E eu ficava cada vez mais na expectativa. Mais aumentou a minha curiosidade quando vi que alguns colegas estavam ensaiando com o maestro da "Scholla Cantorum" umas músicas diferentes. Soube que eram a entoação do "ofício divino" as antífonas das matinas, laudes. E eu ficava a pensar então, o negócio vai ser bom. Será que vai ter representação?

Chegou o dia do retiro. Começou numa noite após o recreio. Ao chegarmos à capela, vi que o negócio já estava diferente; num primeiro plano, uma mesa forrada e em cima da mesa um crucifixo. Por que será aquilo? Minha curiosidade aumentou quando ao invés de uma loa comum, foi entoado o Veni Creator. Ora, essa música só se cantava antes e durante a comunhão. Será que ia haver comunhão agora? Após o canto, apareceu um padre vestido de sobrepeliz, entoou umas orações e veio até a mesa, sentou-se e começou a falar. Eu perguntei ao colega, "O que é isto?" Ele me disse: - "É o padre das meditações! Ele é quem vai pregar as meditações." Por sinal era um padre que tinha vindo de outro colégio, nós não o conhecíamos. Soube que ele tinha fama de contar casos terríveis sobre o inferno, o purgatório, história de pecadores que morreram sem querer se confessar, etc.

Realmente a voz do padre era pausada, pesada e meio recheada de mistérios. Ele também era quem pregava a meditação da

manhã. Em matéria de pregação, todo retiro é pródigo. Às dez horas havia as chamadas instruções; era um outro padre que falava de assuntos menos tenebrosos. Até o tom da sua voz era mais chegado ao alegre. Quando se sempre falava sobre episódio das vidas dos santos. É de umas destas instruções que fiquei sabendo que um tal de São José de Cupertino, quando era estudante, pagou o almoço ao dono do restaurante com uma moeda de salame. E na hora que o homem começou a reclamar, a rodela de salame se transformou numa moeda de ouro.

Mas o forte do retiro não eram apenas as pregações; o retiro era um todo cheio de coisas interessantes, rezas longas: as matinas, as laudes, as vésperas, tudo cantado em latim, sem contar a ladainha dos santos que parecia não ter mais fim. Os recreios em silêncio, as refeições em silêncio, o chá no refeitório antes das orações da noite, tudo fazia parte de um encadeamento místico e sério. Mesmo durante os recreios falados, nosso tom de voz era diferente.

Ao final do retiro, todos passávamos por um "rendiconto" com o diretor espiritual. Era uma espécie de prestação de contas sobre como aproveitamos nosso retiro.

E foi no final deste meu primeiro retiro que me deparei com o diretor sem saber o que dizer. Ao chegar a seu gabinete ele tinha uma lista semelhante à chamada de aula. Perguntou meu nome e foi fazendo outras perguntas sobre piedade, pureza, saúde... E para finalizar, interrogou-me mansamente: —"novatinho, e quais foram os frutos deste seu retiro?" Eu respondi meio confuso que no primeiro dia tinha vindo abacaxi na sobremesa, no segundo dia veio manga e hoje tinha vindo goiaba e jaca.

Ao perceber que eu estava um pouco equivocado. Ele insistiu na pergunta: " - Eu estou me referindo aos frutos, aos propósitos que você tomou ou vai tomar neste retiro." Quando viu que eu estava sem entender nada, ele puxou de uma gaveta um santinho de São Domingos Sávio e escreveu atrás:

"Meus propósitos:

1. Meus amigos serão Jesus, José e Maria.
2. Hei de comungar diariamente
3. Antes morrer que pecar.

Entregou-me o tal santinho e disse: "- Faça seus estes propósitos! Vá em paz!"

Fui direto para a capela onde estava havendo uma pregação sobre a importância dos frutos do retiro e sobre nossa responsabilidade perante Deus em prometer algo e depois falhar. Comecei a me preocupar mais com o último dos meus propósitos. Mas depois, acertei a alteração frente ao Santíssimo, pedindo para que o Senhor não me levasse muito a sério esse negócio de preferir morrer ao invés de pecar. Aceitei a sugestão por uma questão de respeito ao diretor espiritual e mesmo por uma questão de boa educação.

## C'EST FINIE LA COMÉDIE

Além da piedade, o estudo era um dos pontos sérios da vida do Seminário. Não era só a quantidade de matérias (disciplinas) mas sobretudo seus conteúdos se constituíam em objeto de muito empenho por parte dos professores e alunos. Era comum quem já estivesse na segunda série do ginásio, estudar coisas que normalmente nos outros internatos só se ensinava nas quartas séries.

Na segunda série, por exemplo, estudávamos as seguintes matérias: Religião; Português; Latim; Matemática; História; Geografia; Francês; Desenho; História Sagrada; Inglês.

Além das aulas nós dispunhamos de tempo para estudar no chamado salão de estudos, onde cada um tinha sua carteira (móvel em formato de caixote com uma tampa meio inclinada). De quinze em quinze dias, alguém encarregado das compras enchia nossos tinteiros. Ter um tinteiro Parker era sinal de adiantamento. Fazia parte da aprendizagem lidar com caneta de tinteiro sem lambusar os dedos. Aliás, isso se aprendia nas aulas de caligrafia que tínhamos no primeiro semestre do primeiro ano ginásial. No final da segunda série, meu tinteirinho de pescoço fino foi substituído por um tinteiro Parker.

A importância de uma disciplina muitas vezes estava relacionada com o rigor ou atitude austera do professor. Assim sendo, o padre que dava aula de latim quase sempre era o Conselheiro Escolar, considerado o mais carrancudo.

Cada fim de mês havia a solene leitura do boletim de notas com mesa enfeitada e prêmios para os primeiros lugares de cada turma. Era comum haver colegas de tirarem Ótimo Dez, isto é, durante todo o mês terem tirado dez em todas as matérias e terem conseguido ótimo de comportamento nas leituras de notas semanais.

Estes recebiam até estátuas de Santos do tamanho de 50 centímetros, os demais presentes dados nestas ocasiões eram medalhas douradas, Agnus Dei, crucifixos com madeira de Jerusalém, terços vindos de Fátima ou Roma bentos pelo Papa, etc.

Do primeiro ano ginásial ao 2º científico, sempre tirei os últimos lugares, variava entre último, penúltimo, antepenúltimo. Nos primeiros meses, na hora da leitura de notas, ficava um

pouco constrangido. Não diria que ficava humilhado, pois quase sempre não havia comentários. Normalmente os poucos elogios eram para os melhores classificados. Apenas recebíamos o resultado por ordem de classificação. Depois de certo tempo fui vendo que os últimos de cada série quase sempre eram aqueles colegas com os quais me afinava mais nos esportes e nas demais brincadeiras. E além do mais, tinha uma passagem do Evangelho que me dava uma força enorme nestas horas. É a passagem que diz "Os últimos serão os primeiros". Aí eu ficava pensando comigo mesmo: - quero ver a cara desse pessoal todo quando me virem na leitura de notas lá pelo Reino dos Céus...

Mas também não era de se estranhar tal classificação em matéria de estudos. Talvez, porque minha estrutura mental fosse de um mundo totalmente diferente, ou mesmo minha massa cinzenta não tivesse a coloração exigida. O fato é que havia certas coisas que interferiam demasiadamente durante as aulas. Por exemplo, nas aulas de matemática, no 2º ano ginásial, o professor passou quase um semestre dando aulas sobre "raiz quadrada". Perguntei a um colega, se ele acreditava mesmo, ser possível existir uma raiz quadrada. Ele também ficou meio embananado e me disse: " - Vamos ver..." E enquanto o padre enchia o quadro negro de números, eu ficava imaginando o pessoal da minha terra no agreste destocando caatingueiras, marmeleiros-do-campo para fazer brocas no local onde ia ser o próximo roçado.

Certa vez o professor de inglês explicou que existia na língua inglesa uma terceira pessoa neutra - "it", que não era a mesma terceira pessoa comum. E para não confundir uma coisa com outra, toda vez que encontrássemos "it" imaginássemos algo neutro, por exemplo, um macaquinho. Semanas depois caiu um exercício para traduzirmos do inglês; no texto apareceram vários "its". Como a tradução era sem dicionários e eu não sabia o significado de muitas daquelas palavras, em cada frase que aparecia "it", eu fazia uma frase na qual entrava a história de um macaquinho. Além de ter tirado zero, recebi uma forte repreensão do professor.

Até em História Sagrada, que era uma matéria amena, apareciam coisas que não davam certo. Uma vez caiu como tema para fazermos uma narração "O Sonho de José do Egito". Me lembro que naquela semana eu estava também entusiasmado com as frases que estava aprendendo em francês. Em qualquer ocasião que podia, escrevia em fran-

cês uma frase que estava memorizando. Naquela semana a frase que estava exercitando era "C'est Finie la Comédie". E ao terminar minha narração sobre o sonho de José do Egito escrevi em letra bem caprichada a frase francesa da semana. Dias depois, em plena sala de aula, ao receber o trabalho de volta, o professor comentou que minha narração até que estava boa, mas a palhaçada que tinha feito no final estragou a narração, porque transformou uma história séria em comédia. E por causa disso, me tirou 3 pontos. Naquele dia minha nota foi oito menos três.

## DO LIVRO ABERTO AO TRANSATLÂNTICO

Desenho era uma das matérias que existia apenas da segunda à terceira série ginasial. Ou seja, só tínhamos dois anos de desenho. Normalmente a parte teórica, onde quebrávamos a cabeça com as figuras geométricas e seus conceitos, era muito puxada.

Não imaginava que um ponto tivesse uma definição, e que fosse tão importante. Divergência, convergência, reta e retilínea, côncavo, convexo, tudo isso estudávamos em desenho. No capítulo sobre triângulo, aí era que as coisas se complicavam. Para mim só existia um tipo de triângulo, aquele instrumento muito usado em conjunto de forró. Imaginava também, que idéia tinha tido a Santíssima Trindade para escolher o símbolo de um triângulo para se fazer entender! Três pessoas diferentes formando um só triângulo! Um triângulo fechado. Tinha um tal de triângulo esférico que para mim era a própria contradição por excelência. Aliás, se existia capítulo complicado era esse dos triângulos.

Até hoje, sem recorrer a um compêndio especializado não sei o que seja um triângulo isósceles, um triângulo escaleno, um triângulo geodésico! Alguns dos nomes que fazem parte da complicada família dos triângulos. Sem falar no triângulo das Bermudas, no Triângulo Mineiro! Quer ver complicação maior do que o triângulo amoroso?

Além da parte teórica das aulas de desenho, tínhamos a parte prática que consiste em desenharmos num papel próprio, figuras geométricas ou objetos a partir delas. Numa das provas de fim de mês caíram duas questões sobre ângulos adjacentes e como parte prática, valendo cinco pontos, desenhar um livro aberto. Para facilitar a parte prática, o professor fez no quadro negro o esboço do livro e disse as proporções que deveríamos usar.

Respondi às questões teóricas logo e passei a trabalhar sobre o livro. Fiz antes no rascunho. Peguei régua, esquadro, e haja a riscar daqui pra lá, de lá pra cá e nada do livro aparecer. Tentei seguir o formato do próprio esquadro e acrescentar umas li

nhas retas para dar impressão das páginas, e não havia jeito de o livro surgir na minha frente.

O tempo passava e eu ficando cada vez mais nervoso... Olhei ao lado para um colega, ele também estava angustiado. Foi quando ele deu uma sugestão que me salvou da ansiedade. Disse-me: " - Vou fazer o que sei fazer, este livro tá com a peste de difícil. Sabe duma coisa, vou fazer um campo de futebol!". e fez um quadrado grande, botou duas traves e encheu de onze bonequinhos de cada lado.

Animei-me com a idéia. Mas para não dar a impressão de que tinha colado, em vez de campo de futebol, fiz o que sabia. Desenhei um navio tipo transatlântico, com janelinhas, mar azul e ainda acrescentei uns peixinhos debaixo do navio.

Na semana seguinte, ao recebermos os resultados, o professor nos chamou na frente da turma e comentou em tom enfezado: " - Seu campo de futebol ganhou mais um círculo e em seu navio acrescentei duas rodas".

Naquele mês minha média em desenho baixou muito por causa dos dois zeros que recebi naquela prova.

Como também foi o mês do C'est finie la Comédie e dos macaquinhos do inglês o fato é que a média geral de meus estudos baixou para uma das piores de todo o seminário.

## A LEITURA DE NOTAS

A leitura de notas era um acontecimento semanal, onde cada um era julgado em público quanto ao comportamento e aproveitamento nos estudos. Tal julgamento era expresso por um qualificativo que variava entre: ótimo, muito-bom, bom, regular, acompanhado de um número escalonado de dez a zero.

O ritual começava com a chegada do Padre Conselheiro no salão de estudos, portando debaixo do braço um grande livro preto, contendo nossos nomes com os respectivos conceitos. E o padre com uma cara sisuda começava em tom bravejante, quase sempre, a falar sobre alguns fatos acontecidos durante a semana que passou, fatos em geral considerados negativos e que deveriam ser evitados. Por exemplo, era sagrado o movimentar-se depois do almoço, seja praticando qualquer das modalidades de esportes, seja caminhando ao longo das alamedas em grupos de mais de três. O fato de muita gente gostar de ficar debaixo das mangueiras usufruindo de suas frondosas sombras era algo considerado ruim pelos superiores.

Após as observações gerais começava propriamente a chamada de cada um e leitura de suas respectivas notas. No mais das vezes tal chamada era precedida de um comentário de suas principais faltas ou observações que os superiores lhe faziam. Tais observações em público eram feitas mais para aqueles indisciplinados. Tratava-se de um julgamento no qual o acusado não tinha direito à defesa. Inclusive também porque uma das exortações constantes nas observações gerais era a de que "o aluno poderia ter carradas de razões, mas não devia discutir, nem responder ao superior". A virtude da humildade era muito incentivada sob as mais diversas formas.

Quando não havia tempo para ler as observações de todos, apenas eram lidas as notas e depois, por ordem alfabética, nós íamos à secretaria do padre conselheiro ouvir individualmente as observações ou motivos por que tiramos tal nota.

A primeira vez que meu comportamento desceu do ótimo para a escala do muito bom, e passei à nota oito, fui receber as observações com muita curiosidade e receio. O que teria havido para eu ter tirado "muito bom - oito"?

Ao chegar minha vez de ouvir as observações, o conselheiro leu: "Nos recreios gosta de chutar bolas de voleibol. Às vezes, ainda no recreio, brinca de mão. A piedade é um pouco tibia." Fiquei emocionado, porque estava sendo julgado e não entendi nada daquelas observações. Ou melhor, onde estava o perigo em tudo aquilo. Quando o conselheiro perguntou se eu havia entendido, respondi-lhe que não. Aí ele foi mais paciente e me disse: "É o seguinte, no vatinho, com o tempo você vai aprender que uma das coisas importantes no Seminário é a vida de piedade, e pelo que tem-se observado, você parece que reza com pouco entusiasmo". "- E o que é brincar de mão?" interoguei meio aflito. "- Brincar de mão, disse-me, é durante os jogos ou recreio colocar as mãos no ombro de colegas ou enfim qualquer brincadeira que venha a tocar no corpo do outro. Nosso corpo é o templo do Espírito Santo, é algo tão importante, digamos, quanto a capela que é casa de oração... E quanto a chutar bola de voleibol, certamente você sabe o por que é proibido, não é? Cada macaco no seu galho", concluiu. Eu disse: "é". Agradei e saí parecendo que levava um grande peso sobre os ombros. E enquanto me dirigia ao salão de estudos, ia sendo um pouco consolado pela idéia de que agora já possuía alguma coisa para contar em confissão. Pois naqueles dias muito me preocupava o ter que me confessar semanalmente num confessor, sem ter nada para dizer. Naquela noite iria pra fila da confissão com certa coragem: o negócio era decorar os pecados com certa ordem de importância: tenho piedade tibia, brinquei de mão e chutei a bola de vôlei. Ao chegar ao salão de estudos, peguei um dicionário e fui ver a letra T para ver se encontrava esta palavra tibia. Fiquei realmente confuso quando o dicionário falou em negócio de osso de perna. Esta confusão mental me acompanhou todo o semestre letivo até o dia em que na aula de português, aprendemos e fizemos exercício de procurar palavras no dicionário.

## SAÍDA SILENCIOSA DO FILME FALADO

O domingo era um dia inferior à quinta-feira. Na quinta-feira tínhamos um dia de folga sem as complicações que o domingo continha, começando com o som dos sinos da Igreja chamando o povo para a missa das 6 horas. O pior era que nosso dormitório ficava no prédio bem ao lado da torre onde se localizavam os pesados sinos.

Pra começar, ainda no domingo nós devíamos usar sapatos engraxados, que devíamos ter engraxado na noite anterior, e vestir a farda acompanhada do quepe. O quepe era da cor da calça: verde escuro. A camisa era de uma cor que não sei bem precisar, mas era tendente a cor de café-com-leite.

No domingo nós tínhamos duas missas, a primeira, simples na capela de cada dia, e a segunda, festiva ou cantada-solene, na Igreja junto com os outros estudantes do internato, para quem a missa das nove era a única a que assistiam no domingo.

Nós nem podíamos nos distrair um pouco vendo os fiéis vestidos com suas roupas de domingo porque devíamos nos sentar nos primeiros bancos, dar exemplo de devoção, cantar com entusiasmo e ser os primeiros a sair da Igreja após a missa.

Mas o domingo era também dia em que, das dez ao meio-dia, os parentes de colegas que moravam na Capital podiam vir visitá-los. Quando vinha uma visita, o porteiro avisava ao Diretor, o Diretor avisava o Assistente, o Assistente avisava ao interessado, o interessado, se estava em trajes de jogos, ia trocar de roupa, voltava ao pátio para avisar ao Assistente que já estava se dirigindo à portaria.

A portaria era um enorme salão, ladeado de cadeiras altas onde os parentes eram atendidos. Ao lado havia uma sala menor, mais reservada, chamada "locutório". Se não me engano, era para os superiores falarem algo reservado com um ou outro parente a respeito do visitado.

Mas o domingo era também um dia chato, sobretudo por causa das vésperas que devíamos cantar solenemente às dezesseis horas. Antes das vésperas, havia o ensaio no salão de estudos. Muitas destas vésperas tinham salmos intermináveis. Quase sempre as vésperas

coincidiam com o recreio dos outros internos. Durante este recreio da tarde, eles podiam ouvir a "irradiação" dos jogos do campeonato local. Algumas vezes a voz do locutor entrava capela-a-dentro deixando o celebrante vermelho de raiva. Depois das vésperas, vinha a bênção do Santíssimo, outro ritual longo e cheio de fumaça de incenso.

Após o jantar, nós tínhamos um recreio e a esperança sessão de filminho. Quase sempre era no próprio Salão de Estudos. Um padre passava uns "slides" em forma de carretel contendo uma história sequenciada: ou a vida de um Santo, ou fatos da Bíblia, ou mesmo histórias amenas, como a Corrida dos Animais, as Aventuras de Burão... Enquanto um padre ficava de operador, um colega, geralmente do último ano, lia uns textos correspondentes aos quadros da tela. Depois de certo tempo, evoluiu para o gravador, mas às vezes o gravador enguiçava e ficava uma confusão danada.

No fim de cada mês, o domingo era preeenchido por uma tertúlia no teatro, declamações, música, "esquetes" e outros números. E de quando em vez havia um filme falado. Filme com "máquina elétrica" desses que se movimentavam na tela. De preferência eram filmes sobre a Holanda ou monumentos de arte da Europa. Ou melhor, eram os documentários fornecidos pelos consulados.

Mas uma vez houve um filme falado com enredo e tudo. Este filme nós fomos assistir junto com os internos no Salão de Teatro. O título do filme, se não me engano era "Tortura do Silêncio". A história girava em torno de um soldado que devia ir para a guerra. Este soldado tinha uma noiva. Ao voltar da guerra ele vai para um seminário ser padre. E como padre ele ouve em confissão um cara que cometeu um crime na sacristia de uma igreja. Ele, como padre, não pôde revelar quem cometeu o crime sendo acusado de tê-lo cometido. Acontece que o filme tinha duas partes: a vida dele antes de ir para a guerra e depois. No final da primeira parte, havia umas cenas que retratavam sua despedida da noiva antes de ir para a guerra. Ele leva a noiva para uma espécie de bosque e lá pelas tantas começa a beijá-la. Nisso a máquina começou a tremer e a tela ficou embaralhada. Os internos começaram a gritar e reclamar. Instalou-se uma balbúrdia no teatro. O operador, irmão leigo devoto, ficou na dúvida se continuava a folgar a película ou atender aos reclamos da platéia. Nisto o padre conselheiro dos internos dá um basta, manda acender a luz e avisa que o filme vai prosseguir da cena que foi tremida. Na mesma hora o

nosso diretor espiritual pede que os seminaristas se levantem e se re tirem para o dormitório. Enquanto o operador ia ajustando a máquina, nós íamos nos retirando em silêncio e os demais internos ficaram rin do baixinho não sei se por causa da vitória ao enfrentar a tremedeira da máquina, ou debochando daquela ordem e obediência cegas.

Sei que deu muito o que falar nossa saída silencio sa daquele filme falado.

## RAPOSAS INDECOROSAS

A quinta-feira era para nós um dia importante. Era o dia da semana em que não tínhamos aula e em que saíamos para dar um passeio. Cada divisão ia para um lugar, ora um museu, ora visitar outras Igrejas, ou lugares históricos. Um dos passeios de muita atração era no Zoológico ou também chamado Horto Florestal de Dois Irmãos.

O primeiro passeio que demos ao Zoológico de Dois Irmãos, coincidiu a ida das três divisões: os maiores, os médios e os menores. A divisão dos menores abrangia aqueles que tinham entre dez a quinze anos. Lá chegando, cada grupo se dirigiu para uma ala. Mesmo em passeio, não era permitida a mistura das divisões. Nossa divisão encaminhou-se em direção às jaulas dos pequenos animais. E lá íamos todos animados, com o assistente à frente. O assistente era um jovem embatinado que não era padre ainda, mas que já concluía os estudos de Filosofia. Fazia parte de seu "Tirocínio" cuidar de divisões de alunos em Colégios internos e Seminários. E lá vai nossa divisão em grande algazarra, visitando jaulas e tanques. De repente, o assistente deu um apito como se estivesse apitando uma penalidade máxima numa animada partida de futebol. Ficamos em silêncio, e ele falou: "Atenção, todos vamos olhar os animais da ala que fica à nossa direita! Entendido?" Um dos colegas perguntou - "Por quê?" A resposta foi que aprendêssemos a ser obedientes!

E fomos visitando as jaulas do lado direito. Mas minha curiosidade era maior do que meu senso de obediência. Escapoli para o lado esquerdo, e lá estava, talvez, o motivo da ordem que fizera a gente mudar o rumo. Em uma das jaulas em forma de tanque havia umas raposas: - dois machos disputavam uma fêmea que estava viçando.

Era comum antes de entrar no Seminário, eu ver na fazenda os animais se cruzarem na época do cio e nunca me passava pela cabeça ver "perigo" ou maldade naquilo, e sabia também que raposa é um dos animais que fica muito valente em época de cio. Talvez o assistente soubesse desse particular e provavelmente não queria que corrêssemos o risco de sermos agredidos pelas raposas. Ainda hoje continuo na dúvida, qual a razão da sua decisão. É bem verdade que alguns colegas no dia seguinte conversavam em voz baixa que parece que o moti

vo daquela decisão tinha sido porque havia umas raposas em atitudes indecorosas.

## É MUITO CEDO

Uma das grandes preocupações que se incutia no ambiente era a de limpeza e ordem externa, como condição ou sinal da outra limpeza interior, a que se costuma chamar de pureza de alma. A pureza era como que algo buscado permanentemente, inclusive existiam orações apropriadas e devoções específicas que ajudavam à sua conservação. Se não me engano, uma das devoções mais apropriadas para que ancorássemos nas horas dos "vendavais das tentações" era a Devoção a São Luiz de Gonzaga, um santo pálido que sempre trazia consigo uma palma de lírios brancos; de grande valia eram as invocações à Virgem Castíissima. E pelo que soube depois, havia até um demônio especializado neste tipo de tentação, o chamado "Demônio Meridiano". Parece que o tal demônio espera a pessoa ficar de estômago cheio, em especial após o almoço, para cochichar suas "coisas feias".

Dentro deste clima, falava-se na pureza como a maior virtude, e por conseguinte o pecado contra a castidade era o maior de todos. E por ser um assunto muito delicado, quase sempre era abordado por metáforas e nunca diretamente. Não me lembro de ter ouvido alguma vez palavra ou expressão que falasse diretamente sobre órgãos genitais, sexualidade ou coisa similar. A própria palavra mulher era um vocábulo que deveria ser evitado: era preferível usar a expressão "pessoa do sexo oposto". Certa vez estava contando a uns colegas um fato que sucedeu em minha terra no qual um viajante chegou numa casa, pediu um copo d'água e quando a mulher serviu a água, ele disse que ela era bonita e até quis dar um beijo nela. Lembro-me que dos colegas que ouviam minha história, dois se afastaram em silêncio, certamente evitando a tentação, um outro foi mais corajoso, me chamou de lado e falou em voz baixa: "- Talvez você não saiba, mas estas coisas não podem ser faladas aqui no Seminário. É bom você inventar histórias que não toquem nestes assuntos como beijo, mulher, etc. Não me leve a mal, mas isso eu falo para o seu bem".

Este meu colega já estava na quarta série ginasial e era realmente um modelo de bom comportamento. Depois soube que era o presidente da Companhia São Luiz de Gonzaga, a agremiação que

reunia semanalmente a divisão dos menores para tertúlias recreativas e piedosas.

A aprendizagem do que venha a ser pecado contra a castidade se constituia para mim, em uma aprendizagem complexa, lenta e confusa. As próprias expressões "ter vida casta", "castidade"... eu não entendia bem tais palavras. Certa vez, após uma exortação sobre a castidade, ousei perguntar se isto tinha a ver com castrar, capar. Não obtive resposta, mesmo porque o padre catequista falou-me que era muito cedo para eu entrar com perguntas deste teor.

Fiquei a pensar. Esse negócio de muito cedo não me cheirava bem. Isso porque toda vez que meus irmãos avisavam para meu pai que estava na época de capar os bezerras, ele sempre dizia que ainda era muito cedo - vamos deixar um pouco mais para a próxima invernada.

O que é que o padre catequista quiz dizer com esse negócio de "é muito cedo"? Minha imaginação começava a funcionar no que fazer, como fugir se por acaso tivesse a haver uma coisa com outra. Imagine se na época eu conhecesse a expressão: "Na hora do pega pra capar" qual não ia ser minha aflição! Garanto que minha imaginação ia me levar a pular o muro. "Pular o muro" era uma outra expressão duvidosa. Aqui eu estou usando no sentido mesmo de fugir.

## SAUDADE DOS TROVÕES

Um dos passeios de quinta-feira que fizemos em fins de abril, foi a um dos bairros do Recife, por onde passava o Capibaribe. Naquele dia, as águas estavam barrentas, era uma enchente que recém tinha chegado do sertão. Uma enchente ali serena, sem barulho até mesmo preguiçosa. Nem parecia o Capibaribe que passava lá perto de casa, barulhento, rápido e sinuoso.

Como era bom em minha terra, esperar uma enchente nos primeiros dias de inverno. Aquelas águas ali barrentas me fizeram lembrar dos banhos no riacho do Taêpe que passa bem em frente à minha casa. O riacho, um dos braços fortes do Capibaribe que ora passava lento para o mar. E eu ali com muita vontade de subir rio acima e ir para casa.

A noite foi de muita trovoada no agreste e no sertão. Os trovões têm a propriedade de ecoar dentro de nós fazendo vibrar de alegria nossos corpos ávidos de chuva após seis meses de estiagem. Naquela noite eu sabia que estava trovoando na minha terra. Sabia que era época em que tudo ficava verde de repente. Sabia que o mata-pasto e o muçambê já estavam crescidos, a lavoura de milho e de feijão já começara a brotar. Era o tempo de brincar de estilingues, de caçar rolinhas, e de pescar no riacho, brincar de "galinha gorda, gorda é ela" nos poços do riacho ou nos tanques de pedras na cachoeira de baixo. Os sapos saíam das locas e invadiam as lagoas e o açude "cantando suas toadas para todo o mundo ouvir". Daqui a alguns dias, por lá, ia ter milho verde, pamonha, feijão maduro, as vacas iam parir...

Como era bom nas noites de chuva fina, sentir o barulho da chuva no telhado, escutar o zoar da cachoeira lá no riacho, e os sapos ajudando a quebrar o silêncio da noite escura.

Naquela noite, aqueles trovões me fizeram recordar tudo isso. Custei a dormir. Cheguei a chorar em silêncio, preocupado em não ser ouvido pelo padre que rezava o terço passeando pausadamente por aquele imenso dormitório.

Mas o que mais me entristecia era sentir que naquele novo ambiente estas coisas não tinham lugar. Ou seja, parecia que a gente vivia num mundo que não tinha nem inverno, nem verão e muito menos primavera. Ou melhor, aquilo que fazia parte da natureza era

como que abafado pelas coisas e exortações que nos levavam somente a nos preocuparmos com o mundo do distante e intocável sobrenatural.

## DA BATINA AO CLARGMAN E DO CAPOTINHO À CALÇA BRIM CORINGA

O início da década de 60 até 64 foi um período de intensa movimentação da sociedade brasileira sobretudo no que se referia a atividades ligadas à educação e à cultura popular. É deste período, a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, além dos Centros Populares de Cultura criados pela União Nacional dos Estudantes. Os centros populares de cultura atingiram uma vasta produção nas artes: literatura, música, cinema e sobretudo no teatro de rua. Estes movimentos buscavam cada um ao seu estilo, lutar por uma causa comum: libertar da situação de opressão, da fome, do analfabetismo - a grande parte da população brasileira.

É também desta época, minha primeira grande migração. Juntamente com mais cinco colegas de turma que terminaram o científico - fui para São Paulo enfrentar o vestibular na Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras de Lorena. Dada a minha situação de recém-professor em uma ordem religiosa que iria "cuidar" da minha subsistência sem que eu precisasse trabalhar para mim, pude me dedicar em tempo integral e fazer desta forma dois cursos: as licenciaturas em filosofia e em pedagogia.

Enquanto me familiarizava com os tratados de filosofia Tomista, e com a história das doutrinas pedagógicas - o mundo que ia além dos muros da Faculdade aquilo que acontecia na política, nos movimentos sindicais e no próprio âmago da vida universitária brasileira - era uma incógnita. As notícias dos jornais eram passadas através de um ou outro recorte que se afixava em um mural em um dos pórticos da faculdade.

Da mesma forma como o conhecimento da filosofia e as teorias da educação sofriam uma seleção, os acontecimentos sócio-políticos e culturais do momento passavam por um filtro, sofrendo uma verdadeira interdição. Era necessário, assim o percebo hoje, que a instituição se preservasse com seus dogmas, com sua estrutura hierárquica com seu olhar intemporal dirigido para o núcleo central no além, ocupado por um deus descarnado. Era necessário que nada perturbas-

se a formação de nossas subjetividades que deveriam estar, sobretudo, absorvidas pela busca da piedade. Uma piedade a ser construída sobre a renúncia aos prazeres "mundanos", às pulsações da vida. Um amor a Deus alicerçado no ódio à natureza.

Havia toda uma preocupação para nos isolar do mundo como se este fosse imundo e que portanto não poderia contaminar nosso caminho, nosso ideal. Ali valia a expressão "Longe dos olhos, longe do coração".

Estavam longe de nossa cogitação os ideais de luta e a efervescência de toda a movimentação da sociedade brasileira. Os ideais que buscavam se concretizar em práticas cuja finalidade era colocar o povo como protagonista da sua história, suscitando nele sua consciência e sua capacidade de comunicação, para que rompesse com a situação de dominação sócio-econômica, política, cultural e religiosa em que se achava mergulhado.

Por outro lado não deixávamos também de ter nos nos movimentos reivindicatórios. São que em níveis de preocupações bem diferentes. Nos primeiros anos da década de sessenta o debate interno que inflamava nossos ânimos era a respeito do uso do clargman em substituição à batina. E para prática de esportes, a luta pelo uso da calça de brim-coringa ao invés do capotinho ou guarda-pô. Aliás para que esta última alternativa se concretizasse, com mais rapidez, juntamente com dois colegas resolvemos praticar um ato considerado na época como um certo atentado ao patrimônio, aos bons costumes.

Às vésperas de um torneio esportivo na semana em que o provincial iniciava uma visita canônica - recolhemos todos os guarda-pôs (capotinhos), enfiamos tais vestes dentro de um grande baú que se achava abandonado num porão, passamos um cadeado e jogamos a chave no leito do Rio Taboão da Serra que passava no fundo do pátio da Faculdade.

Libertar-nos dos trajes medievais foi, evidentemente, mais fácil do que nos desvencilharmos das teias de toda uma alienação nas quais nos encontrávamos emaranhados. No entanto, trocar a vestimenta clerical pelo traje civil representava para vários de nós um gesto de rebeldia que iria culminar com a saída definitiva do seminário, com a ruptura com a vida clerical.

## VOLTA AO MUNDO

Optar pela vida laica, enfrentar a luta pela própria subsistência fora dos muros do seminário, não foi, no entanto para a maioria de nós, um empreendimento fácil.

Desde os primeiros momentos em que entramos no seminário sempre houve toda uma doutrinação mentalizando-nos de que éramos privilegiados por termos sido convidados para trabalhar na mese do Senhor. Muitas e muitas vezes nos disseram que a "messe era grande e poucos os escolhidos." Nós éramos os escolhidos. E para tanto havia recompensas especiais. Aprendíamos também que o fundador da congregação religiosa a que iríamos pertencer assegurava que a família que tivesse um filho padre — estava garantida a salvação até a 3ª gera-ção. Sabíamos também que era uma fraqueza pensar em voltar à vida do mundo, este mesmo mundo que nos era apresentado como o mundo do pecado. A semelhança do povo de Israel, não devíamos ter saudade das cebolas do Egito... Nada deste mundo havia de nos interessar. Inclusive a respeito do mesmo nada precisávamos saber. Aliás pouco ou quase nada conhecíamos. Foi para este mundo que aos 27 anos resolvi voltar depois de longos e longos momentos de remoer uma decisão que certamente estava presente em mim desde o dia em que cheguei ao seminário.

Ao sair para enfrentar o mundo até então desconhecido, só possuía os conhecimentos acumulados provenientes de minha experiência de quatorze anos de vida enclausurada onde conseguira dois títulos acadêmicos, um de Licenciatura em Filosofia outro de Licencitura em Pedagogia. Além de dois anos completos do curso superior de teologia dogmática. Com esta bagagem comecei a procurar emprego em cidade de São Paulo. E comecei como agente previdenciário da APLUB (Associação dos Profissionais Liberais Universitários do Brasil) para vender seguros e ganhar apenas comissão sobre o que vendia. Não consegui sequer durar uma semana neste emprego. Tudo me era totalmente estranho. Até mesmo as situações mais corriqueiras do cotidiano, como conversar numa mesa de bar, descontar um cheque, abrir uma conta bancária, falar sobre futebol, mulher, custo de vida, assuntos com os quais me defrontava, se configuravam como incógnitos para mim. Não são. Eram fontes de angústias e de dolorosas aprendizagens. Para quem vivera quatorze anos em companhia de muitas pessoas e de repente começava a viver sô, mesmo estando no meio da multidão, é essa uma sensação como se estivesse numa grande prisão, numa grande solitária.

A única função que era compatível com minha

formação era o magistério. Mas dificilmente uma Instituição adota algum professor no mês de novembro. Comecei minha peregrinação de colégio em colégio, preenchendo fichas na esperança de ser convidado a partir de março.

De São Paulo fui a Porto Alegre. Naquele ano de confronto com o mundo, por coincidência ganhei de um irmão, uma camisa de nylon de mangas compridas, cor azul celeste, cuja marca era exatamente "volta ao mundo." Com esta "Volta ao mundo" dei muitas voltas procurando um lugar ao sol neste novo mundo para o qual decidi voltar.

De Porto Alegre vim até Aracaju onde fui apresentado ao então Reitor da Universidade Federal de Sergipe, João Cardoso do Nascimento Junior que, ao ver meu histórico escolar, decidiu me contratar como seu Assessor, lotando-me no Departamento de Educação, até a Universidade abrir concurso público para o magistério superior, o que ocorreu no ano seguinte (1970).

## IIª PARTE

## A SUBJUGAÇÃO DA CRIANÇA À ORDEM DISCIPLINAR

"Minha escola.

A escola que eu frequentava era cheia de grades > como as prisões

E o meu mestre, carrancudo como um dicionário;

Complicado como as matemáticas;

Inacessível como "Os Lusíadas" de Camões!

À sua porta eu estancava sempre hesitante...

De um lado a vida... A minha adorável vida de criança:

Piões... Papagaios... Carreiras ao sol...

Vãos de trapézio à sombra da mangueira!

Saltos da ingazeira pra dentro do rio...

Jogos de castanhas...

— O meu engenho de barro de fazer mel!

Do outro lado, aquela tortura:

"As armas e os barões assinalados"

— quantas orações?

— qual é o maior rio da China?

—  $A_2 + 2 AB =$  quanto?

— que é curvilíneo, convexo?

— menino venha dar sua lição de retórica!

— "Eu começo, atenienses, invocando

a proteção dos deuses do Olimpo

para os destinos da Grécia!"

— Muito bem isto é do grande Demóstenes,

— Agora a de francês!

- Quand le christianisme avait apparue sur la terre..."
- Basta
- Hoje temos sabatina...
- O argumento é o bolo!
- Qual é a distância da terra ao sol?
- ?!!
- Não sabe, passe a mão à palmatória!
- Bem, amanhã quero isso de cor...

Felizmente, à boca da noite,  
Eu tinha uma velha que me contava histórias.  
Lindas histórias do reino da Mãe-d'água...  
E me ensinava a tomar a bênção à lua nova."

- Ascenso Ferreira -

Poemas de Ascenso Ferreira  
Catimbô - Cana Caiana Xenhenhêm  
Nordestal Editora, Recife, 1981.

## DA NECESSIDADE DE REPENSAR UM ESPAÇO PARA A INFÂNCIA

Por que no decorrer da minha existência veio se configurando para mim a preocupação com a educação libertadora? Na certa, a mesma não é objeto, nem resultado de um exercício acadêmico apenas. É, isto sim, algo intimamente ligado à minha experiência. Em algum momento da minha vida a minha liberdade começou a ser cerceada. No entanto, seu cerceamento, a sua ausência não conseguiu eliminar a sua presença enquanto representação e desejo. Representação baseada na memória da 1ª infância vivida em Cachoeira do Taípe, cultivando o desejo que alimentava em mim certa resistência à dominação/submissão.

Alguém poderia argumentar que minha percepção de adulto estaria construindo uma imagem romântica, idealizada da própria infância. Uma vez que, ao nascer, já estaríamos predeterminados a viver numa sociedade marcada pela dominação/submissão que interiorizamos inconscientemente. Nesta perspectiva, a lembrança retida por minha memória seria produto de uma falsa consciência, da construção de um mito de "infância feliz e livre" através do recalque de aspectos negativos desta, silenciando aquilo que ela continha de opressão, de sofrimento.

A meu ver, uma memória lacunar ou não, em nada altera a verdade da minha lembrança e do que ela significa para mim, ou seja, — a importância de empenharmo-nos para abrir espaços mais oxigenados para a infância neste mundo poluído dos adultos e pelos adultos.

Que elementos presentes na minha infância em Cachoeira do Taípe considero importantes para a vida da criança?

Espaço físico que possibilite liberdade de movimento. O movimento pode ser um dos elementos mais perigosos para a ordem. Movimento, enquanto expressão da corporeidade, enquanto prazer, enquanto superação da inércia, da passividade, enquanto energia que mobiliza o instintivo, o intuitivo, a emoção, que desobstrui pensamento, sensibilidade, ação. É óbvio que o movimento espontâneo da criança pouco tem a ver com a atual "educação física" da escola. Esta, numa visão dualista do homem, se preocupa com o adestramento físico do aluno. O que importa para aquela é o exercício, o treinamento, tendo em vista uma determinada performance esportiva, o rendimento, o controle.

Outro elemento - e que pressupõe a disponibilidade do espaço físico bem como a liberdade de movimento — é a exploração do meio ambiente: o riacho, o açude, subir em pedras e árvores, apanhar e comer umbu, as cercas de avelãs, os pássaros construindo seus ninhos.

a vaca dando cria, o plantio do milho, a colheita do algodão, o cheiro da chuva molhando a terra... Quanta coisa a ser observada, ouvida, degustada, cheirada, comparada, pesquisada, interrogada... Quanta coisa para perceber, sentir, experimentar, pensar... Um aprender que não dispensava o fazer, o interagir com os outros e as coisas. Onde nenhum "saber competente" determinava programas com conteúdos de dificuldades crescentes conforme o nível de "maturidade" dos aprendizes. Cada um aprendia o que podia e da maneira como podia.

Neste ambiente, o convívio com a natureza era algo muito forte. E hoje fico a pensar como é que se quer suscitar nas crianças (e nos adultos) maior respeito à natureza se não lhes foi dada oportunidade de conhecê-la, de apreciá-la, de sentir-se parte dela. Por certo não serão as preleções da professora que se repetem ano por ano no "dia da árvore" que vão contribuir para que se estabeleçam novas relações com a natureza e que apontem para a preservação do meio ambiente.

Na minha infância a convivência maior era com outras crianças. Era com estas que eu passava o maior tempo: — nas brincadeiras, nas expedições aos arredores, na confecção de brinquedos. Isto equivale a dizer que os intercâmbios sociais eram mais simétricos já que na maioria se estabeleciam entre iguais, longe do poder dos adultos.

Na exploração do meio-ambiente a brincadeira ocupava um lugar de destaque: — atirar com baleadeira embrenhando-se por entre arbustos e árvores, tomar banho no açude. Vaquejada — onde alguns eram os bois que os outros deveriam derrubar, raposa e cachorro, boca-de-forno, cabra-cega, pega-pega, pião, bola de gude... Confeccionávamos nossas petecas de milho, nossas bolas de meia... A brincadeira é o espaço de liberdade da criança e que dispensa o adulto, suas normas e convenções: nas brincadeiras há aquelas que se transmitem através do tempo, recriadas em cada criança a cada vez que acontecem. E há aquelas que são improvisos do momento. Elas são o espaço do divertir-se gratuitamente mas onde também acontecem múltiplas aprendizagens: — do conviver, do pensar o mundo circundante, do exercitar de habilidades...

O adulto, na maioria das vezes, perdeu a dimensão do lúdico e olha a brincadeira com desconfiança. Seria porque seu caráter imprevisível mexe com o estabelecido? Por que não é uma atividade "séria", produtiva, rentável e por isso encarada como perda de tempo? O certo é que a brincadeira como espaço da criança — longe da ação normatizadora, controladora do adulto — está diminuindo. Cada vez mais ela se transforma em mercadoria imposta ao consumidor jovem através da indústria do lazer. Mas ela também é desvirtuada em forma de controle e técnica de ensino, principalmente no ambiente escolar.

Nas considerações acima não se trata de reencontrar o paraíso perdido, nem de ressuscitar o "bom selvagem." Longe de um saudosismo barato, os elementos apontados podem, isto sim, pensar e impulsionar a busca de formas mais libertárias de educação infantil. O que presenciemos hoje é a intervenção cada vez mais cedo do Estado na educação infantil. (A nova Constituição brasileira coloca como dever do Estado o atendimento das crianças de 0 a 6 anos). A especulação imobiliária reduz o espaço físico disponível. A indústria cultural através de seus programas de TV, através da indústria de brinquedos, trabalha cada vez mais em direção ao "homem unidimensional". Como romper este cerco crescente à liberdade, ao fazer criativo da criança? Como fazer que o direito a creches e pré-escolas conquistado pelas classes populares se converta em benefício para as crianças? Como evitar que o atendimento desta faixa etária pelo Estado se transforme, de modo mais precoce e sistemático, em exercício de controle sobre as crianças?

## A DISCIPLINA ESCOLAR E A TORTURA CORPORAL

Nos meus tempos de menino às vezes a única forma de prosseguir estudos consistia em "estudar para padre". A própria Igreja usava a sedução do "poder estudar", do "adquirir saber" para atrair meninos e adolescentes, principalmente os da zona rural.

Não consigo me lembrar da minha entrada no seminário sem reviver uma dor e tristeza violentas. Intuitivamente sabia que isto representava um corte profundo com toda minha vida anterior. O que me aguardaria naquele lugar desconhecido?... E hoje penso no que deve representar a entrada na escola para milhares e milhares de crianças de 7 ou mesmo 3 anos. Como não devem sentir-se acuadas, atemorizadas, sabendo-se que sua "acolhida" é muitas vezes bem mais drástica do que aquela que eu recebi. O ambiente hostil onde não se orientam, a grande quantidade de pessoas geralmente desconhecidas, a professora que não tem tempo de dirigir-lhes uma palavra particular, as ordens que não são entendidas, o medo de não poder voltar para casa... Não é de estranhar que há crianças para as quais esta situação se reflete fisiologicamente: - náuseas, dor de cabeça, intestino preso...

Muitas vezes associamos o Estado coercitivo apenas ao aparelho policial, à prisão, ao exército e não percebemos o quanto também exerce o seu poder de coerção através da escola. A obrigatoriedade desta já se constitui em elemento coercitivo. Os pais são obrigados a mandar seus filhos, a partir de uma determinada idade, para a escola. As crianças são obrigadas a frequentá-la cinco dias por semana durante um determinado número de anos. Devem entrar num determinado horário e permanecer no espaço restrito da escola até o final da aula, isoladas do mundo. Tudo é normatizado: - o espaço, o tempo, as posturas, os gestos, as palavras... fazer fila, silêncio. Entrar na sala, sentar no lugar determinado de determinada maneira. Não se mexer, não cochichar, não rir, não brincar, não chorar, não cantar. Olhar para o quadro: - Repita! Copie!.

Mesmo que uma borboleta entre pela janela, o olhar não deve desviar-se da direção e dos focos para ele determinados: - o professor, o quadro-verde, o caderno. Da esquerda para a direita, "bem

direitinho dentro da linha". A mão já não pode mais desenhar, ocupar livremente o espaço da folha em branco em qualquer direção, com as imagens que lhe convêm. A atenção não pode se afastar da linha se não as letras dançam. E dançar não pode. As letras devem permanecer enfileiradas; o corpo, imóvel; o pensamento, "concentrado".

A mão está cansada. As costas doem. Mas não se pode parar: - Faça o exercício! Sente direito! Não vire para trás! Cuidado que vai ficar de castigo! Deste jeito não vai passar para a 2ª série...

— Tou com sede.

— Não está na hora de recreio ainda!

— Preciso ir ao banheiro.

— Espere um pouco!

Caminhada de vistoria pela classe: - F. você de novo não tomou banho!

— Dã prã prantã arface nas oreiya deli!

— E você, engraçadinho, não sabe falar. Não aprende nunca, não é? Diga: - plantar, al-fa-ce.

Burro, cabeça-dura, tapado, imbecil, malcriado... adjetivações sussurradas ou gritadas, ditas com naturalidade ou com desprezo e raiva, não importa. Quais os limites entre violência física e violência simbólica? Beliscões, puxões de orelha, mandar ajoelhar-se sobre grãos de milho ou ficar uma hora de pé diante do quadro e, como punição exemplar, diante dos colegas. Escrever cinquenta vezes - "Eu não devo responder à professora"; mandar para a sala do diretor para receber cartão ou para o gabinete da orientadora ouvir preleção sobre bom comportamento...

É bem verdade que a palmatória enquanto presença constante e ameaçadora nas salas de aula, hoje se constitui mais numa peça de museu. Entretanto não é menos verdade que a escola nunca abriu mão de outros meios de intimidação. Meios que variam de intensidade e de forma mas que trazem um denominador comum que é a violência seja "simbólica", seja física. A vigilância e a punição são realidades constantes na escola e que têm como objetivo submeter os indivíduos a uma modelagem de comportamentos subordinando o "princípio do prazer" ao "princípio da realidade". Como observa Maurício Tragtenberg: - "a burocracia escolar cria indivíduos "normalizados", habituados à obediência de ordens, regras e hábitos. Os que escapam da "normalização" são rotulados de "marginais", "maloqueiros", "Índio", "selvagem" e "animal".<sup>1</sup> Co

\*\*\*\*\*

<sup>1</sup> Tragtenberg, Maurício - Apresentação in Guimarães, A.M. - Vigilância Punição e Depredação Escolar - Edt. Papures - pag. 11.

mo disse também certa professora de uma escola de periferia aos seus alunos: — "Vocês são uns bichos! Vocês sabem como a gente ensina os bichos? É batendo neles. Deveriam deixar a gente bater em vocês. Só assim vocês iam aprender." Apesar da conotação altamente negativa que a profa. deu à palavra "bicho" ela não deixou de dizer uma verdade: — a criança ainda traz em si muito da instintiva rebeldia contra a servidão que caracteriza também os animais selvagens. Ambos detestam grades, detestam restrição ao movimento, apresentam resistências ao processo civilizatório. E, entre as crianças, são as crianças de periferia — muito mais "donas de seu próprio nariz" — que sentem de forma mais drástica a escola - prisão.

A professora não pode mais bater (apesar de o fazer às vezes) mas pode deixar a criança de castigo enquanto os outros vão para o recreio ou para casa, depois da aula. Muitas vezes o castigo se prolonga no "dever de casa", diminuindo ainda mais o tempo livre da criança.

Permanecer sentada, imóvel, durante tantas horas; preencher folhas e folhas com exercícios que não entende e não sabe a sua finalidade... Tudo isto é para a criança uma verdadeira tortura.

La fora as nuvens, um dia bonito, os pássaros, pessoas e carros, a vida passando... Na sala de aula, o tédio, a intimidação, a humilhação. A criança, como força de trabalho em potencial precisa estar submetida a uma constante vigilância e modelagem; a um controle permanente visando domesticar sua energia vital, impedindo que este ameace a ordem racional estabelecida. Como observa Michel Foucault: — a escola, enquanto instituição disciplinar adota técnicas muitas vezes "minuciosas, íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova "microfísica do poder"<sup>2</sup>. Hoje já não basta reconhecermos a escola como "aparelho ideológico do Estado". Precisamos nos debruçar sobre os "pequenos gestos" constitutivos do intrincado mecanismo do poder. Precisamos sair do imobilismo, do sentimento de impotência ao qual certas análises nos conduziram. Precisamos trabalhar as nossas próprias contradições onde o desejo de liberdade e o desejo de servidão/dominação se confrontam.

O que uma perspectiva libertadora da educação tem a propor para tornar a própria escola um espaço menos sufocador? Creio

\*\*\*\*\*

<sup>2</sup> Foucault, Michel - Vigiar e Punir - Edt. Vozes, pág. 128.

que precisamos contradizer a escola que quer aparentar a sua disciplina, o seu controle como sendo "naturais", "necessárias", dirigidas ao "bem do aluno", quando faz do provérbio popular: — "É desde cedo que se torce o pepino" — seu próprio lema. Devemos ter a coragem de afirmar contra toda sisudez, tanto da crítica progressista como da burocracia conservadora, que "o que a gente deseja mesmo é que as crianças estejam se divertindo e possam vir a ser um pouquinho mais felizes".<sup>3</sup> Deixar as crianças experienciar seu direito à alegria, ao prazer, o que não é antagônico ao seu direito de aprender, de pensar. Nem isto quer dizer que a aprendizagem não requeira esforço, empenho. Nem que o esforço não possa ser prazeroso — é só observar a criança brincando para constatar a evidência disto.

\*\*\*\*\*

<sup>3</sup> Alves, Rubem — "A Escola Fragmento do Futuro" in Educação Municipal Ano 1 nº 1, junho/88, pág. 24.

## A GEOGRAFIA DA ESCOLA E O APRISIONAMENTO AFETIVO

Anteriormente transcrevi a poesia "Minha Escola" de Ascenso Ferreira. O poeta que evoca a sua sisuda escola de forma tão severa é o mesmo que recorda com muito carinho a sua infância nestes versos: "Folha verde-meninice  
deliciosa meninice das gentes de minha terra  
que eu tanto amei e senti..."<sup>(4)</sup>

Difícilmente a vida na escola há de inspirar em alguém versos como estes. E, se por acaso, a escola conseguiu gravar recordações positivas, isto se deve, geralmente, aos laços afetivos que se estabeleceram entre colegas, ou entre a criança e o(a) professor(a). Talvez o legado mais positivo que o seminário menor tenha me deixado é a amizade de colegas que perdura até hoje: — sofrêramos juntos, havíamos resistido juntos. Numa solidariedade clandestina havíamos maquinado as nossas inocentes travessuras para alegrar um pouco aquele ambiente sisudo. E nisto foram se criando laços de coleguismo, que nos ajudaram a suportar o vazio deixado pela ausência de nossos pais, irmãos, amigos. No seminário, manifestações de afetividade não eram bem-vistas. As lágrimas do menino que se despedia do pai eram no desejo e nas palavras do padre "são de mentirinha". Elas não deveriam existir, estavam "fora de lugar". O menino, a partir d'agora deveria começar a não confiar em suas sensações, nas manifestações de seu eu corporal. A afetividade real, verdadeira, deveria ser encarada como falsa, abstrata para poder ser sublimada no amor a Deus e seus santos.

Apesar da aproximação física em que se encontram as pessoas na escola, tudo é engendrado numa espécie de encadeamento que leva mais ao isolamento do que à aproximação. A própria "geografia" da escola faz parte de uma estrutura que separa crianças e jovens por grupos etários (divisões-séries, graus). Na sala de aula, a mesa do professor na frente, os alunos do lado oposto e de costas um para o outro em carteiras individuais. Tudo indica que a máxima latina "Divide et imperat" (divide e impera) tem a sua aplicação na escola quando nela se separa para melhor controlar. Pois a divisão, o isolamento dos indivíduos não levam a um atendimento individual, segundo características particulares de cada criança. Ao contrário, as crian

\*\*\*\*\*

(4) Ascenso Ferreira, opus cit. pag. 55.

ças com suas histórias e inserção social diferenciadas são tratadas de forma homogênea a partir de um modelo de criança obstrata, universal que as enquadra nos mesmos estágios de desenvolvimento, nos mesmos padrões de comportamento e de cultura traçados pelas ciências sociais e administrados pelas estratégias didático-pedagógicas. Neste contexto da igualação do não igualável, cada indivíduo seria responsável por seu desempenho já que as "oportunidades são iguais". O sucesso ou fracasso seriam mérito individual, o que por sua vez, estimula a competição impelindo os indivíduos uns contra os outros, premiando os vencedores, e castigando os derrotados.

Quando se trata a todos como "um", no esforço de esconder as contradições, simula-se um ambiente democrático que não existe. Corrobora-se, isto sim, na tentativa totalitária de anular a "consciência original" de cada qual em direção a um modelo nivelador. Aqui a sensibilidade não tem espaço, não há lugar para o emocionar-se com o Belo da Arte, nem se pode correr o risco que sua polissemia abriga. A Música, a Literatura e a Pintura transformam-se em exercícios. Também não há lugar para a emoção diante da natureza pois esta é dissecada pela racionalidade instrumental que a transforma em classificações, definições...

Na escola as amizades são vistas como focos de indisciplina. A amizade se opõe à homogeneização e à manipulação. Ela se embasa em diferenças que chamam por complementariedade. Portanto, é na medida que alguém se afirma como "eu" que não perde sua individualidade, que ele pode contribuir também para o crescimento do outro. Amizade é doação recíproca. Sō sujeitos autônomos podem cooperar. Não existe amizade, nem autonomia, nem cooperação onde há sujeição/dominação. Seja através da posse, através da força ou através do saber. E isto tanto a nível individual como coletivo. Portanto, a amizade, por essência, requer liberdade.

Na escola a interação aluno-aluno é pouco permitida. A estrutura de autoridade e de hierarquia da escola — fração e reflexo das relações sociais mais amplas — não pode consentir nos intercâmbios entre pares. A "cooperação" (isto é, a cooptação) que ela estimula é a do aluno em direção ao professor e deste em direção à equipe técnico-administrativa. A "formação de líderes" também convém ser examinada sob este prisma. O líder é chamado a "cooperar" com o professor e representa a autoridade deste junto a seus liderados. Portanto esta liderança é mais uma manifestação da divisão social do trabalho na escola onde uns sabem, planejam, determinam, controlam e os outros se submetem às normas, executam.

Uma relação mais horizontal pressupõe uma organização de trabalho cooperativo, entre pares. Onde estes, no empenho de

uma construção conjunta, podem demonstrar seus conhecimentos e habilidades específicas dando cada qual sua contribuição individual no grupo mas também recebendo a contribuição do grupo (complementariedade-doação). As regras são estabelecidas em conjunto e sua execução controlada por todo o grupo. A coordenação, eleita e submetida a rodízio, tem a função de zelar para que a vontade do grupo prevaleça na construção do trabalho conjunto.

E óbvio que relações de trabalho deste tipo na escola dispensam tanto o líder da turma de alunos, como a equipe técnica formada por pedagogos especialistas, como também uma direção enquanto cargo de confiança indicada por uma instância de poder fora da escola.

## AS GRADES DA ESCOLA E O APRISIONAMENTO INTELECTUAL

A minha primeira escola, a escola "das primeiras letras" foi a escolinha de Cachoeira do Taópe. Apesar de sentida como um hiato incômodo no quotidiano, ela era suportada tanto por ser compartilhada pelos companheiros das brincadeiras (o que fazer fora dela sem a presença daqueles?) como também porque não absorvia muito do meu tempo, nem era por demais exigente.

No seminário, no entanto, o "aprender" era visto com maior rigor e ocupava um tempo bem maior. Porém, entre os tantos conteúdos que devíamos assimilar, bem poucos eram aqueles que podiam ser considerados interessantes. Definições, nomenclaturas, classificações, esquemas, análises, sínteses, deduções... Devíamos aprender fórmulas até confundir-mo-nos com elas. A elas dávamos nosso esforço, nossa energia e elas abasteciam e regulavam as nossas mentes. Não importava se o conteúdo era o dogma da Santíssima Trindade, o triângulo isósceles, o rio Missouri ou a oração subordinada. O que importava era a subordinação das experiências particulares, diferenciadas a um único pensar abstrato. O rio Capibaribe das cheias, das pescarias e dos mergulhos deveria ceder lugar para o rio Missouri que era apenas um nome estranho e uma linha azul num mapa amarelado. O rio da minha infância deveria abdicar às suas peculiaridades, à sua importância para a vida do menino, e o menino — de sua relação afetiva com este rio particular, de seu saber intuitivo deste rio. O rio Capibaribe deveria desmaterializar-se, igualando-se aos demais rios num conceito único: — "rio é uma corrente de água doce"... Mas não bastava a transformação do concreto em abstrato. A abstração deveria tornar-se o concreto, o real — objeto de nossa preocupação intelectual. O mundo é o mapa, os problemas não são vividos; equacionam-se através do Cálculo e da Lógica.

Se o espaço físico é uma das mais prementes necessidades da criança, o espaço mental não o é menos. Já vimos que as grades e os muros da escola, ao limitar a criança ao ambiente pouco desafiador daquele, também a impedem, durante um significativo período de sua vida, a interagir com o meio circundante. Esta restrição não é apenas uma coerção física. É também um aprisionamento intelectual na medida em que impede a criança de ampliar o horizonte de suas experiências, de elaborá-las confrontando-as com as informações dos livros ou mesmo extrapolando e aplicando-as.

A escola também teima em considerar a mente do aluno como um vazio. E isto é estratégico. Pois legitima à escola a

"encher" o vazio com os conteúdos, os valores e as formas de pensar que lhe convêm e, por extensão, convêm à ordem estabelecida. A criança sabe falar mas a escola começa a lhe inculcar que ela não sabe falar ou que sua fala é errada. A criança já conhece as diferentes regras de determinadas modalidades de jogar bola-de-gude, sabe calcular a dimensão do material para fazer uma pipa ou o troco que deve receber ao vender um geladinho, ela já experienciou que "Dia da Criança" é o dia da criança rica que pode comprar brinquedo... Mas a professora insiste em dizer que a criança — principalmente a criança pobre — não sabe nada, não tem experiências, que não consegue fazer o "a-e-i-o-u" dentro da linha: — o sol sorridente, a nave espacial (bem como o transatlântico e o campo de futebol), são considerados como desperdício de tempo e de material. Aliás, nada mais eficaz para o enquadramento do pensamento infantil do que a linearidade da escrita ou a geometrização do real.

A escola desconhece as aprendizagens anteriores da criança. Aquilo que ensina e que está contido nos livros didáticos, está longe das referências dos alunos. É justamente o somatório dos conhecimentos abstratos, formais — distantes daquilo por que a criança se interessa — que torna a escola um lugar tão sem motivação. Onde, ao invés de despertar para novos interesses, alimentando a curiosidade e desafiando o espírito de investigação, se colocam freios na aventura do querer experimentar, pensar, criar, conhecer. Não é de estranhar que a constatação mais visível é a de que a criança "não se interessa por nada". Como nada se lhe apresenta para investigar, e nada daquilo que sabe é levado em consideração, pouco a pouco deixa de fazer perguntas e vai calando a sua voz para unicamente repetir a fala do professor ou o texto do livro.

Desta forma, a escola não oportuniza nem o pensar a partir da própria experiência nem o compreender da experiência vivida e elaborada por outrem.

Por outro lado, há de se considerar que a escola não suportaria as vozes das crianças. Se a escola considerasse as experiências dos alunos acolhendo-as, ela estaria provocando a sua própria morte. Pois obrigaria alunos e professores a se debruçarem sobre aquelas. Permitiria a evidência das diferenças que ela tanto se esforça por calar. E com estas, pouco a pouco, colocaria a nu a sociedade dividida, o poder que a sustenta e suas pretensões.

Para a maioria das pessoas a escola aparece como algo natural, necessário e que sempre existiu. Perde-se de vista que ela tem uma data de surgimento e que exerce finalidades muito especí-

ficas nas sociedades ocidentais civilizadas. Enquanto extensão do Estado, a escola se universaliza progressivamente, abrangendo cada vez mais a todas as camadas da população. Cada vez mais cedo a criança entra na escola ficando nela, cada vez mais, por um maior espaço de tempo. Cada vez mais a escola se faz mais desejada na ilusão de, através dela, se conseguir uma vida melhor. Cada vez mais, junto com outras instâncias tais como a televisão, ela exerce seu incessante e pertinaz trabalho de modelagem sobre as gerações novas em direção a uma maior homogeneização abolindo diferenças, enquadrando desvios, sufocando rebeldias. A escola se coloca como agência do saber e é procurada como meio de adquirir conhecimentos. Como tal, ela investe na estruturação de cursos, currículos, programas, materiais didáticos onde a burocracia do ensino e a indústria cultural se dão as mãos no sentido de selecionar, distribuir, graduar, simplificar e esvaziar o conhecimento historicamente acumulado e coletivamente elaborado pela humanidade.

Como algo dado, pronto, não questionável, altamente abstrato porque desvinculado da experiência, do fazer e do qual se perdeu a dimensão do processo — de como, por quem e quando foi elaborado —, o conhecimento é apresentado pela escola como uma mercadoria para ser consumida, apropriada, ostentada. E para legitimar o poder se parando os que sabem dos que não sabem.

Por negar a experiência e, com ela, a diversidade, o informe, o não sistematizado, por negar o movimento, por se apresentar como produto que não necessita do trabalho de elaboração e reelaboração — a apropriação do conhecimento acaba por negar o pensamento, a produção de novos conhecimentos, a possibilidade de uma práxis criativa. E não nos apercebemos que com a "apropriação", como o "domínio" do conhecimento estamos, ao mesmo tempo, sendo dominados e nos tornando dominadores. Dominados por que vendemos a nossa possibilidade de pensar, de consciência original, da busca fora dos trilhos pré-traçados. Dominadores por que a vontade de dominar não se restringe às relações sociais, mas também se estende às nossas relações com os objetos da técnica, da ciência, da cultura.

Um desafio que aqui se impõe é a respeito desta quase invisível teia com a qual a escola vai asfixiando o conhecimento e a capacidade de conhecer da criança. Uma perspectiva libertadora da educação não pode cair na armadilha de achar que o conhecimento e o saber poderiam ser isentos da submissão/dominação.

## O BLOQUEIO DA FALA

Enquanto menino, que desconhecia as normas disciplinares do seminário, eu me espantara ante o "silêncio repentino" que havia dominado a um dado sinal, aquele monte de meninos loquazes.

De aluno, passei a professor. O menino que deveria se calar, tornou-se o adulto que se depara diante de turmas mudas de alunos de IIIº grau, muitos dos quais, por sua vez, são professores de crianças. Como trabalhar Filosofia da Educação tendo, de um lado, um professor que fala e do outro, alunos que escutam? Serão que escutam: — acolhendo, analisando, contestando, relacionando, concordando, extrapolando...? Ou seja, o que pode-me garantir que este silêncio é o silêncio que participa da interlocução, de um trabalho do pensamento em confronto com a palavra do outro? Se o mutismo não for índice de simples ausência ou devaneio... como conseguir que o aluno passe do mudo interior para a concretização da fala? Como fazer para que tenha coragem de tentar estruturar através da fala aquilo que existe de forma embrionária, informe na sua mente, dando-lhe existência objetiva, colocando a palavra no fluxo da interação social? O trabalho do professor não deveria incidir primeiramente no propósito de desbloquear a fala dos alunos a fim de que, juntos, pudessem falar as experiências e, falando, pensá-las? Serão que nós professores não valorizamos demasiadamente o conhecimento por nós acumulado e o qual, por não ser compartilhado pelo aluno, nos coloca na posição de superioridade em frente ao aluno? Serão que a experiência do aluno-vista como ignorância em oposição à nossa ciência — não nos intimida justamente por que é imprevisível, por que pode desarrumar nosso saber estruturado?

A palavra é sem dúvida uma das principais "ferramentas" que a escola utiliza para atingir seus objetivos: — para transmitir determinados conhecimentos tidos como inquestionáveis, para incutir determinados valores tidos como universais e eternos, para assegurar determinados hábitos e comportamentos da categoria do "educado", do "civilizado". É também a palavra autoritária que pretende preencher o espaço mental do educando determinando quando, como e o que pode ser falado. Desta forma a escola vai gradativamente abafando no aluno a vertente de onde emana a sua própria palavra: — a palavra do dizer-se, do colocar em comum o seu viver, o seu sentir; a palavra enquanto trabalho de elaboração mas também a palavra enquanto rima, jogo, fruição.

A palavra como instrumento de poder usado pela escola se manifesta de várias formas complementares. A começar pela repressão pura e simples: — Cala boca! Silêncio! Menino educado é menino calado! Você só sabe falar besteira!

O silêncio é tido geralmente como indispensável à concentração necessária à aprendizagem. Em certas circunstâncias isto corresponde à verdade, como, quando por exemplo, o leitor se debruça sobre um texto e por este se sente interpelado. Ou quando se trabalha na elaboração de um texto. Aqui, a concentração no silêncio se faz exigência do próprio sujeito. No entanto, a imposição do silêncio pelo mestre geralmente não visa à produção e à reflexão mas, ao contrário, o exercício do poder e a submissão a ele. O aluno deve fazer silêncio para que a palavra do mestre se faça ouvida. Uma palavra que não permite confronto, oposição, complementaridade.

Há também o controle da palavra através da seleção de conteúdos que são considerados "necessários", "adequados" em contraoposição àquelas que são interditadas. E, diante dos conteúdos programáticos, o aluno deve apenas repetir o que o professor ou o livro didático determinam. Mas há principalmente o controle da palavra através da normatização imposta pela gramática, pelo modelo da língua padrão, pela metalinguagem. As aulas preenchidas com exercícios de "correção de linguagem" e com exercícios que falam sobre a língua (o que é verbo, adjetivo, proparoxítona, sujeito...), impedem que o aluno faça uso da palavra. Estuda-se a língua como um cadáver a ser dissecado, classificado... e não se dá espaço para a fala viva, dinâmica da interlocução.

A própria dicotomia que a escola faz ao colocar a leitura, o desenvolvimento da expressão oral e escrita como atribuições específicas da disciplina na Língua Portuguesa e a aprendizagem de conteúdos como atribuição de outras disciplinas específicas, compartimentalizadas — é uma maneira tanto de esvaziar a palavra como de tornar insignificante a constituição do conhecimento. Dificilmente se leva, por ex, o aluno a buscar leituras complementares e debater assuntos tais como a experiência de Canudos, a utilização do espaço urbano, preservação da fauna e da flora... dando-lhe condições de elaborar um texto, uma dissertação sobre o tema. Nas aulas de História, Geografia, Biologia... se memorizam e se devolvem, de preferência em "testes objetivos", o que o livro didático impõe. Nas aulas de Português por outro lado, a preocupação com o formal faz dos temas e textos colocados à disposição do aluno, apenas pretextos para treinar a correção da língua e capacidade de dizer o já dito nos famosos exercícios de interpretação, redação. Em decorrência, há pouco espaço para o aluno relacionar o conteúdo programático com sua experiência, com os dados objetivos do seu meio; para confrontar diversas visões de um mesmo fato e, conseqüentemente, elaborar a sua própria concepção de mundo. Ao contrário, há um "descolamento" da palavra da ação, da forma do conteúdo, da ciência da experiência, acostumando o sujeito a transitar em esfe

ras simbólicas vazias que perderam o horizonte do referente. E, por terem perdido a referência ao real se tornam inócuas e inofensivas.

O indivíduo a quem se nega o uso da própria palavra, fica impossibilitado de confrontar a sua experiência, o seu pensar, com o conteúdo apresentado pela escola a fim de que possa elaborar a sua própria síntese. Não importa, no caso, se o conteúdo se apresenta de forma mais ou menos crítica. Quando hoje se fala que a escola voltada para as classes populares deve garantir a estas o "acesso crítico à cultura dominante, ao conhecimento elaborado", há de se levar em conta que não basta a "apropriação" crítica do conhecimento já existente. Há necessidade da produção de novos conhecimentos pelas classes trabalhadoras.

Se é bem verdade que a escola que aí está é altamente contrária à expressão da criança, também não podemos encarar este dado de forma mecanicista como sendo uma fatalidade inalterável. Deleuze fala que: — "se as crianças conseguissem que seus protestos ou simplesmente suas questões fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força global de repressão"<sup>(5)</sup>. E a criança que escreve "O Lápis Falante" sabe disto: A voz e o movimento partindo de alguém que deveria estar calado e imóvel faz tremer de medo as pernas da autoridade suprema da escola, prostrando-a ao chão. Vejamos o texto:

"Um dia em uma escola, aconteceu um fato muito interessante. O diretor foi buscar uma caixa de lápis, abriu-a e pegou um lápis. Ele apertava o lápis com muita força. Então o lápis que era falante disse:

— Ai, você está me apertando!

Me solte seu idiota, você está me apertando, me solte!

O diretor correu para sua sala e jogou o lápis em cima da mesa. O lápis começou a andar sobre a mesa. Quando o diretor viu o lápis andando, suas pernas tremeram tanto que mal conseguia ficar em pé de tanto medo.

Então o lápis disse:

— Era eu que estava falando com você!

\*\*\*\*\*

(5) Foucault, M. — opus cit. cap. IV. Os intelectuais e o poder. Conversa entre M. Foucault e Gilles Deleuze pág. 72.

Então o diretor finalmente falou:

— Quem é você?

— Eu sou o lápis falante. O diretor caiu no chão de tanto medo." (6)

Uma educação que se quer libertadora não necessita ensinar ao educando o quê e como falar. O seu esforço deve antes concentrar-se em criar as condições objetivas para que esta fala possa acontecer. Isto implica, no caso do professor, tanto num esforço de contribuir para redefinir o espaço institucional da escola como para trabalhar as suas próprias contradições, desfazendo-se do dominador que incorporou e o que, tantas vezes involuntariamente, o leva a impedir que a criança fale.

E, se o professor conseguir abrir espaço para a criança aparecerão textos como este, intitulado: "A Diferença do Cachorro Rico e do Cachorro Pobre."

"O cachorro rico não tem pulgas nem carrapato, tem pêlo limpo e macio.

O cachorro pobre tem pulga, carrapato e não tem o pêlo limpo e macio.

O cachorro rico sô come comidas boas. O cachorro pobre sô come restos de comida. O cachorro rico é gordo, o cachorro pobre é magro e feio.

E olhe a diferença dos dois: — o cachorro rico late forte e o cachorro pobre late fraco." (7)

O que aconteceria se este texto fosse colocado em movimento, se a professora desafiasse as crianças a dramatizá-lo? Que discussões, extrapolações, aplicações ele provocaria?

Vejamos ainda esta manifestação poética, digna de um Mário Quintana:

"A Casa.

Era uma vez uma casa

Perto da casa uma árvore

Dentro da casa uma menina triste

E um cachorro com fome." (8)

\*\*\*\*\*

(6) Texto de M. de Fátima 3ª série do 1º grau - 1984. Escola de 1º grau "15 de Outubro" in "Uma História Depois Outra" Coletânea de textos produzidos por alunos da rede pública de Aracaju - 1986, pág. 13.

(7) Texto de Vanusa T. dos Santos, 2ª série, 1985 — Escola de 1º Grau Francisco Portugal, opus cit, pág. 60.

(8) Texto de Edjane Batista dos Santos — 1ª série, 1985. Escola Lourival Batista. Opus cit, pág. 39.

Comentar o texto acima seria invadir o espaço do leitor. Qualquer mediação, uma limitação do texto.

Quando se trata de escolas de periferia, encontramos com frequência crianças cujas vidas são marcadas pela violência. Filhos de pais subempregados ou desempregados, elas tornam-se o alvo mais vulnerável e elo final de um encadeamento de agressões sofrendo uma dupla dominação: — a de classe social e a etária. (Se for menina, acrescenta-se ainda a dominação por sexo). E a escola, para estas crianças, geralmente tem sido mais uma instância a torturá-las. No entanto, há exceções. No velho, o novo se anuncia. Na escola de hoje estão sendo construídos fragmentos da escola do amanhã. Nela estão se abrindo espaços que acolhem esta criança e acolhem a sua fala, o seu viver. Vejamos a fala de uma destas crianças de uma pré-escola pública e que foi registrada pela professora.

" — Tenho raiva do meu pai porque ele bateu no meu irmão e furou a testa dele e no outro dia foi comigo. Aí depois ele quebrou a geladeira e jogou a carne fora e bateu em minha mãe. Ele aranjou outra mulher e minha mãe foi embora e deixou a gente com minha vó. Agora ele virou crente e não bebe mais. Outro dia ele foi atrás da minha mãe e ela tá morando em R. com outro homem. Sô sobrou pra gente que ficou sem a nossa mãe." (9)

Crianças contando a História. Professores registrando a História presente na fala das crianças. História de uma sociedade dividida, injusta da qual são vítimas e que a racionalidade perversa da dominação construiu, pela "livre-iniciativa" e para o progresso de uns e através da subjugação e para a miséria de muitos.

Mas estas mesmas crianças — poucas ainda, é verdade, se comparadas com a totalidade de crianças que frequentam escolas — encontram também tempo para divertir-se, rir e cantar como demonstra esta cançãozinha inventada por crianças da mesma pré-escola anteriormente citada:

"Era uma vez um peixinho no mar  
Tão sabidinho que sabia nadar  
A menina queria pegar o peixinho  
Mas o peixinho fugiu para o mar.  
Lã lã lã lã lã lã lã lã." (10)

\*\*\*\*\*

(9) Registrado pela professora Lourdes da E.P.G. Santos Dumont, 1988.

(10) Elaboração de Fernanda e Andréia (6 anos) — E.P.G. Santos Dumont, transcrito no Jornalzinho dos Passarinhos — jornalzinho mimeografado da turma de 6 anos do pré-escolar da manhã.

## A PIEDADE E A INTROJEÇÃO DA CULPA

Qual o papel da crença em um Ser Superior, da fê em Deus Onipresente, Onisciente... Qual sua relação com o valor que atribuímos à vida, qual sua importância para uma vida melhor tanto a nível individual como a nível coletivo... Que lugar ocupa a religião no processo de socialização das crianças?

Em Cachoeira do Taêpe, onde vivi a primeira infância, as manifestações religiosas tinham o seu lugar ao lado das demais manifestações culturais: — do trabalho, da festa, da feira... Elas se integravam na vida da comunidade mas não dominavam seu cotidiano como, já vimos, acontecia no Seminário. Neste, o olhar voltado para o além, o mandamento supremo da piedade deveria administrar todos os instantes do dia e de todos os dias. Em Cachoeira, a religião era o intervalo — assim como a festa à qual era intimamente ligada — onde era suspenso o fazer ligado à necessidade, à sobrevivência. As pessoas que organizavam as novenas, que entoavam ladainhas ou incelenças não eram pessoas pertencentes ou designadas pela hierarquia eclesiástica, mas lideranças que surgiam naturalmente da comunidade e por esta consentida. Lavradores entre lavradores. Além de puxar as rezas e entoar os cânticos, lideravam, como João de Plácido, a dança do coco, fazendo versos no improviso, após a novena. Ou como Biu de Jonas que costura as mortalhas e encomenda os mortos assim como reza mau olhado com ramo de vassourinha. O sacro e o profano, a religião e a medicina popular caminham lado a lado sem subordinação ou domínio.

As práticas religiosas eram um dos fatores do sentimento de pertinência à comunidade, de coesão. Na imensa procissão que agregava crianças e adultos, homens e mulheres, todos se igualavam. Corpo a corpo — vozes, passos, cheiros — fundidos num único movimento ondulante que, iluminado pela chama incerta das lanternas de vela, penetrava na escuridão da noite. Suspendiam-se temporariamente intrigas, querelas, envolvidos que estavam todos no mesmo cantar, no mesmo recitar ritualístico das rezas cuja cadência era mais importante do que o significado das palavras pronunciadas. O sentimento de fazer parte e de participar era o que importava. Finda a procissão, quebrava-se a mágica mas seus reflexos acompanhavam a memória do cotidiano: — "Foi bonito. Tava todo mundo". — Algo alheio a conceituações, impossível de ser realizado por indivíduos isolados, havia conseguido expressão pelo corpo coletivo. Mais sensação e emoção do que razão. Mais sentimento gregário de elevação do que de mortificação. Não havia lugar para dogmas, nem vigilância pela correta interpretação de alguma

doutrina, nem necessidade de obediência a pessoas investidas de poder por algumas instituições. Não era uma religião do medo, do castigo, da culpa... mas expressão de desejo coletivo.

Qual a concepção de Deus transmitida pela religião oficial cristã, seja através da Igreja Católica, seja através das diferentes Igrejas Protestantes e de suas instituições (seminário - escola, família...)? Geralmente é a de um Deus abstrato, desencarnado. Mas que vai se concretizando, recheado de valores e normas que dão suporte à normatividade da instituição, à obediência cega à autoridade dos superiores enquanto representantes da autoridade divina. Um ser perfeíssimo que nos leva à consciência da nossa própria imperfeição. Um interlocutor ausente ao qual se dirigem fórmulas vagas de piedade e devoção. Mas também terrivelmente onipresente, vigilante, que atenta para todos os nossos deslizes. Não é por nada que o olho é um dos seus símbolos representativos: É a perfeição do panoptismo.

O controle e a introjeção da autocensura através do uso desta idéia de Deus é reforçada pela intermediação de "santos" cujas vidas são apresentadas como modelos de virtudes, de sacrifícios. Virtudes e sacrifícios que, basicamente, tem uma direção: — renúncia à vida, ao prazer, ao amor a si, à corporeidade, à vida sexual. Quando, no seminário, a amizade entre colegas era vista com desconfiança, quando qualquer contato com a mulher era interdito, quando o padre escreve: — "Meus amigos serão Jesus, Maria e José" dizendo ao menino que faça disto seu propósito, isto, por certo, aponta para uma religiosidade com conotações altamente negativas. Um amor abstrato ao Deus, seus santos, aos preceitos da Igreja e que devia colocar-se a serviço da humanidade, é construído, contraditoriamente, em cima da destruição do amor à vida, de um pavor frente à corporeidade. Uma piedade identificada como um conjunto de práticas que tem como pressuposto uma natureza humana como algo deteriorado, marcada por um "pecado original". Uma religião que alimenta um desprezo pelo que é natural e aponta continuamente para a busca da salvação. Neste sentido a oração deixa de ser uma fala enquanto expressão do desejo, do amor, para tornar-se sobretudo a introjeção da culpa, da contrição, da censura, da ascese.

Porém, se achamos que o acima dito é exclusividade de seminários ou escolas confessionais, atentemos para esta canção ensinada a crianças da pré-escola pública:

"Cuidado olhinho no que vê.

O Salvador do Céu está olhando pra você.

Cuidado olhinho no que vê.

Cuidado boquinha no que fala.

O Salvador no Céu está olhando pra você,

Cuidado boquinha no que fala.

Cuidado cabecinha no que pensa.  
O Salvador do Cēu estā olhando pra vocē.

Cuidado cabecinha no que pensa.

Cuidado mãozinha no que pega.

O Salvador do Cēu estā olhando pra vocē,

Cuidado mãozinha no que pega.

Cuidado pezinho no que pisa.

O Salvador do Cēu estā olhando pra vocē.

Cuidado pezinho no que pisa."

A religião — o uso da imagem de Deus o Salvador do Cēu (SIC!!!) — perfeitamente integrada nas demais atividades normatizadoras, modeladoras de comportamentos: — a cōpia de letras do alfabeto, o recortar de figuras previamente mimeografadas, a repetiçāo de gestos e movimentos padronizados, as filas... Deus como instrumento de controle ā disposiçāo da escola — aparelho do Estado, o qual, por sua vez ē expressāo de organizaçāo polītica da ordem dominante. O "ensino do esquema corporal" e a "formaçāo da autoimagem" — objetivos didātico-pedagōgicos da escola, criam uma perfeita simbiose entre as necessidades do Capital (subjetividades submissas — criançās que perdem a confiançā em suas prōprias percepçōes, expressāo e açāo) e um Deus fiscalizador que nāo deixa a criançā ver, falar, pensar, fazer, movimentar-se... Que a "salva" de sua prōpria natureza "pervertida". Salva para quē?

O apelo ā idēia de inferno, do castigo divino, e a consequente construçāo do medo sāo recursos freqüentes para conseguir a submissāo do educando acentuando sua fragilidade e sentimento de incerteza. Portanto, enquanto "peregrino neste vale de lāgrimas" hā a necessidade de buscar forçā na oraçāo e no modelo dos santos-herōis favorecendo assim a emulaçāo, o comportamento individualista.

A religião ē certamente um componente forte em boa parte dos processos de socializaçāo que tentam integrar criançās e jovens nos seus grupos sociais. A idēia do Bem e do Mal personificadas nas concepçōes de Deus e do Diabo exercem uma funçāo nāo desprezível e, talvez atē necessāria ā psicologia infantil como parâmetro de comportamento ético. No entanto, nāo ē por certo que amedrontando criançās, impondo-lhes normas externas que nāo entendem, nem destruindo sua anticonfiança que se assegurarā o surgimento de personalidades autōnomas e solidárias.

É possível conceber a religião, Deus e a oraçāo de forma mais positiva? Uma esperançā neste sentido surge em mim quando ouço meu filho pequeno de oito anos rezar. Vejamos a transiçāo de uma destas suas rezas:

— "Meu Deus proteja meu pai, minha mãe, minha irmã,

eu, Susi (a cachorrinha que morreu), Joca (o papagaio que fugiu de casa), as tartarugas e todos os meus parentes e todas as pessoas do mundo, principalmente os pobres. E todos os cachorros do mundo, todos os passarinhos do mundo. E que todos esses que falei tenham um bom sono. E também que os governos acabem com a bomba atômica e que as pessoas parem de queimar florestas".

## SEXUALIDADE, CORPOREIDADE E PRAZER

A sexualidade, a corporeidade, o prazer são três aspectos de uma só realidade — a vida no que ela tem de bom e belo. Entre tanto na Escola, estes três aspectos se constituem em uma das áreas cuidadosamente veladas para que a respeito dela, pouco se fale. É de se perguntar por que este é um assunto tão cerceado e a respeito do qual a Escola guarda tanto tabu? Quais as conseqüências para a própria educação do jovem a não compreensão ou a compreensão distorcida destas facetas de sua vida? De que forma pode uma perspectiva libertadora da educação tratar esta questão para torná-la pelo menos uma realidade mais humana e menos "carregada" de controle e interesses institucionais?

Do que devemos nos libertar para que o tratamento desta questão possa contribuir para contrapor à mentalidade machista tão solidamente arraigada em nossa sociedade? A mentalidade machista que tem suas raízes dentro e fora do ambiente escolar e que se traduz no nosso cotidiano de diferentes formas:

Quando ao aprender na aula de catecismo a fazer o sinal da cruz — uma criança de 7 anos pergunta à professora por que não entra também a mãe quando ela diz "Em nome do Pai do Filho e do Espírito Santo" — esta criança está sem dúvida levantando com sua inocente pergunta uma séria questão teológica: o relacionamento humano com um Deus que, apesar de constituído por três pessoas distintas — o Pai o Filho e o Espírito Santo — não comporta um elemento feminino.

E esta idéia de Deus essencialmente masculino ao ser introjetada na consciência das pessoas, ora através de imposições de dogmas ora através de normas, leis e costumes — tem deixado um ranço muito forte contra a mulher, colocando-a antes de tudo como um ente frágil (física e psicologicamente), algo interdito, um ser que em muitos casos é a própria materialização do pecado.

Esta situação de relegar a mulher a um segundo plano e ainda mais, apresentando-a como responsável pelo "pecado" do homem, certamente tem muito a ver com a maneira como a mulher é concebida e tratada no relato bíblico do Gênesis e na visão dos exegetas, em sua maioria celibatários, que insistem em situar a figura feminina como algo que deva "depende" do homem como objeto de domínio e de posse. É mais do que a mulher o que está em jogo é o seu corpo.

Quando num ambiente de formação — como era o caso do seminário, não podíamos sequer pronunciar o nome "mulher", de preferên-

cia devíamos dizer "pessoa do sexo oposto", ou quando por ordem nos retirávamos do meio de um filme onde um casal de noivos começava a se beijar — é porque acreditava-se (e talvez se acredite) na mulher como uma das principais fontes de pecado. Esta concepção doentia a respeito da figura feminina acarreta uma série de conseqüências negativas no que diz respeito ao sentido da sexualidade e ao papel da mulher e do homem na sociedade.

As duas formas de sublimar a figura da mulher, aliás únicas formas através das quais ela era permitida entrar no universo da nossa atenção, no ambiente do Seminário, era através da devoção à "Virgem Puríssima" mãe de Deus e através da concepção da mãe cuja função social era a de procriação e educação dos filhos. Aquela que, para tamanha missão, deveria ficar em casa, onde deveria merecer todo respeito e ser digna do honroso título de "Rainha do Lar".

Atualmente é provável que esta concepção no ambiente de formação dos seminários já esteja em parte superada. Entretanto a sociedade como um todo incute no contexto da educação dos jovens atuais uma série de fatos e costumes que sem dúvida não deixam por menos a distorção da figura feminina. A mulher e a partir desta, a sexualidade, ainda é considerada como objeto de uso. Uma espécie de mercadoria a qual o homem pode manipular e da qual pode dispor para seus apetites sexuais sem que isto necessariamente implique num relacionamento afetivo e de respeito pela dignidade do outro.

Na maioria das vezes o jovem é estimulado a ver na mulher, não a companheira, a amiga — com o qual ele possa partilhar uma amizade descontraída ou desprovida de quaisquer interesses, mas a mulher para ele é antes de tudo fêmea que mais cedo ou mais tarde pode rã ser vítima de sua presa.

A mentalidade do homem machista que vê na mulher a presa difícil ou fácil, que vê na mulher o "objeto de cama e mesa" — não se forja de repente. Tem a ver, em parte, com a maneira como se estabelecem as relações familiares, e até como se distribuem as pequenas tarefas dos afazeres domésticos. Para muitos homens lavar prato, aju dar a pôr a mesa são atividades não condizentes com a sua condição mas culina. No que diz respeito ao esclarecimento aos filhos sobre questões relativas a sexo, muitos pais ao invés de buscar em estabelecer um clima de valorização da sexualidade enquanto elemento positivo da pró pria vida humana — se omitem ou tratam a questão reproduzindo valores secularmente estabelecidos e no mais das vezes distorcidos.

Na maioria da mentalidade machista, a sexualidade se reduz ao ato sexual e este passa a ser concebido basicamente como ato físico de subjugação da mulher muitas vezes associado à violência físi

ca, a humilhação. Ato que em sua maioria também fica por aí, pois se em consequência nova vida vier a ser gerada, esta ficará sob a responsabilidade da mulher, que às vezes no argumento da justiça também machista é tida como a culpada ou a "sedutora".

A sexualidade enquanto uma questão pedagógica não pode ser reduzida à inclusão do assunto na grade curricular das escolas de 1º e 2º graus. É algo que extrapola os limites da própria Escola. Da mesma forma é algo que extrapola as relações dos casais nos limites das quatro paredes de um quarto. A sexualidade, tal como a vida, é uma energia de cujos limites e potencialidades o ser humano ainda tem muito a aprender.

Requer da pessoa uma aprendizagem contínua. Uma aprendizagem cuja dinâmica se contrapõe à idéia de dominação do outro. Ou seja, a sexualidade tal como outros valores da vida humana, não pode ser cultivada numa dimensão individual e egoísta nem reduzida a um mero objeto de posse.

A escola deveria ser também um espaço onde se tornaria possível o cultivo da amizade, da fraternidade, enfim, de outras dimensões positivas da própria experiência do convívio humano. Mesmo num ambiente disciplinado como era o caso do seminário, os laços de amizade fraterna que foram criados, são duradouros. E esta fraternidade se forjava através de prática dos esportes, dos passeios gerais, das férias conjuntas, das peças de teatro e tertúlias recreativas, da própria música instrumental e vocal que se estimulavam naquele ambiente. Enfim, a Escola deveria buscar as condições para poder, dentro de suas limitações, apontar para a direção do sentido prazeroso da vida. Harvey Cox, no seu livre "A Festa dos Foliões", observa com muita propriedade que "existe, no mundo de hoje, um hiato desnecessário entre os que almejam transformá-lo e os que preferem gozar a vida"<sup>11</sup>. Não acredito numa educação libertadora, numa escola que se queira identificada com os interesses populares, nem numa sociedade mais humana que não acolham no seu interior o riso, o bem-querer mútuo, a fruição do Belo, a gratuidade do lúdico, a festividade, o sentir-se pacificado consigo mesmo e com os outros. Este oxigênio é fundamental às pessoas como momentos de liberdade e anúncio de realização da Utopia. Não se trata de instrumentalizar estes momentos, de enquadrá-los na perspectiva racional de um projeto político, por mais bem intencionado que este seja. Eles são fim em si mesmos: são realização inadiável da premência do viver.

\*\*\*\*\*

(11) Cox, Harvey — A Festa dos Foliões — Edt. Vozes, pág. 6

## AUTORITARISMO PEDAGÓGICO

Vimos em páginas anteriores várias formas através das quais o poder se manifesta na escola: — a organização espacial e temporal, a obrigatoriedade da frequência, a separação dos indivíduos, as amarras afetivas, a limitação ao pensamento e ao conhecimento, os exercícios, a maneira de disciplinar o corpo dos indivíduos... Esta mos cientes que não apontamos, nem compreendemos todos os mecanismos desta "coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, pre sente e oculta, investida em toda parte, que se chama poder.(...) Nin guém é, propriamente falando, seu titular, e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de ou- tro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o pos sui."<sup>(11)</sup> Em nossa sociedade, um dos segmentos sobre o qual se exerce de forma mais abrangente o poder é a criança. É como se existisse uma certa urgência coletiva e até inconsciente por parte dos adul- tos em moldá-la segundo sua imagem e semelhança. E o que confere ao adulto o poder e a legitimidade de fazer prevalecer a sua vontade so bre a vontade da criança, subjugando-a? A criança geralmente é vista como um ser frágil, imaturo, dependente e que deve ser conservado na dependência. Sendo "imatura", nada que provém da criança precisa ser levado a sério, nada precisa ser considerado. Por outro lado isto dá ao adulto o direito de tutelar a criança, determinando, à revelia da criança, todos os passos dela.

Com o surgimento do Estado moderno e a universaliza- ção da escola, institucionalizou-se também a autoridade pedagógica in vestida na função do professor. O Estado delega-lhe uma parcela de seu poder — o poder docente — que deve se apresentar respaldado num determinado saber competente. No entanto, este Estado por sua vez é a instância mediadora da força política de classe dominante. Por tanto, as classes dominantes, através do Estado, incumbem os professo- res de modelarem crianças e jovens para a aceitação da submissão e para a conversão destes em elementos "úteis" para o sistema produtivo. Nes- te contexto, o discurso da "imaturidade" do aluno vem a calhar. Diri ge o olhar para o biológico e o psicológico e esconde o social e o po lítico. Tanto para o professor como para o aluno. Eu mesmo aprendi, desde os primeiros anos de escolarização, que o professor representa- va não só a autoridade paterna, mas era, também, pela autoridade de

\*\*\*\*\*

(11) Foucault, M. — Microfísica do poder — Edt. Graal pag. 75

seu saber e pela natureza de sua "missão", uma espécie de encarnação do próprio poder de Deus. Duvidar de sua palavra ou pôr em descrédito suas atitudes era, sem dúvida, um ato de insubmissão, de orgulho, que certamente tinha um pouco a ver com a rebeldia dos primeiros homens que quiseram provar da árvore da ciência do bem e do mal ou duvidaram da palavra do criador.

Talvez pudéssemos chamar de autoritarismo pedagógico justamente esta autoridade investida de poder por uma instância externa alheia à relação professor-aluno e que é prontamente internalizada. E se o professor incorpora e exerce este poder não seria por que nele já habita o desejo de dominar? Seduzido por este desejo e legitimado por sua função, ele se utiliza ora da força, da coerção, ora da sedução, da demagogia, do saber competente e do qual inclusive o discurso conscientizador — o sentir-se um iluminado "intelectual orgânico" — pode ser uma das vertentes.

Através da coerção ele castiga, reprime, controla, transforma o saber do aluno em ignorância, a auto-confiança em descrédito. Classifica os alunos em aqueles que podem "passar" e em aqueles fadados a repetir o ano ou ainda em candidatos a alguma "classe especial".

Através do discurso conscientizador ele leva os alunos a ver a "ideologia-dominante" até no sono dos inocentes ou no jogo de pelada da garotada. Os que não conseguem alcançar o vôo de sua "análise dialética" serão classificados de alienados.

Mas haveria possibilidade do professor escapar do autoritarismo pedagógico? Talvez não, totalmente. Mas quem sabe, ele passa colocar a nu esta sua condição contraditória. Talvez ele possa ceder mais espaço para os alunos. Talvez possa fazer os alunos perceberem que eles também sabem e que o professor não sabe tudo. Talvez possa ainda se esforçar para ser realmente alguém que leva a sério o ato recíproco de ensinar-estudar. E então talvez os alunos o invistam de autoridade-transitória, concedida e consentida — a fim de que o mais velho, o mais experiente, o mais sábio os ajude a diminuir a distância docente-discente.

## ESCOLA, PROLONGAMENTO DA LÓGICA DA DOMINAÇÃO

Se analisarmos a escola e o trabalho pedagógico no seu interior, percebemos que este se apresenta interligado ao conjunto das relações sociais tanto as internas da própria escola como as exteriores a ela. Muito do que acontece em sala de aula já vem determinado pelas instâncias burocráticas do sistema escolar, pelo saber elaborado pelas Ciências Sociais, pela produção do material didático via indústria cultural, pelas condições objetivas de vida de alunos e professores... A sala de aula se constitui, assim, num múltiplo entrecruzamento de linhas do passado e do presente cujo desenho se torna incompreensível. Muito professor deve ter-se perguntado (e aluno, também) por que estaria ensinando determinado conteúdo de determinada maneira... Por que determinadas exigências de comportamentos, atitudes, posturas...

Parece tão evidente que a escola deveria ser um espaço físico-social acolhedor, agradável, prazeroso, desafiante; que estimulasse o convívio solidário, a sensibilidade em frente aos outros, à natureza, à arte... Que desafiasse a necessidade de conhecer, pensar; que satisfizesse o desejo de expressar-se... E, no entanto sabemos que, se há indícios de que a escola se aproxima ao quadro acima, eles existem como exceções e enquanto são exceções.

Há uma racionalidade fria, implacável, eficaz, na aparente irracionalidade da escola. Ela faz parte da lógica de dominação que tece o "progresso" civilizatório. Uma lógica que parece não ser gerada em nenhuma cabeça específica, que parece possuir autonomia de geração, proliferação, ação... Que está presente em todo tecido social. E que, no entanto, não conseguiu a adesão de todos. A dominação/submissão encontra resistências, rebeliões individuais e coletivas.

Parece evidente que a escola não pode ser um espaço de liberdade, da formação de homem autônomo e solidário, que ela não pode escapar à lógica da dominação enquanto esta predomina na sociedade da qual a escola é parte. No entanto, se não nos conformarmos a esta situação — o que equivaleria contribuir para sua confirmação e perpetuação — devemos, em 1º lugar, entender tanto a escola como a sociedade e as relações entre ambas. É deste entendimento e do entendimento das possibilidades e limitações da educação, que podem surgir ações transformadoras.

## IIIª PARTE

## A OPRESSÃO NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA

*"Como esses homens da mente e do espírito anseiam, secretamente, pela destruição do cosmos! Como trabalham em favor de sua dominação e de seu aniquilamento final! Mas, que infortúnio. Só conseguem espoliar a terra, espoliar a vida, e por fim destruir a humanidade, em vez do cosmos. O homem não pode destruir o cosmos: isso é óbvio. Mas é óbvio que o cosmos pode destruir o homem. Em conflito com o cosmos, o homem tem de destruir a si mesmo, inevitavelmente. Talvez seja seu destino.*

*Antes dos homens terem cultivado a mente, não eram loucos."*

(D.H. Lawrence, "Apocalypse" - Londres 1981 - cit. por Layment Garcia Santos in. Apontamentos sobre o Apocalipse in Arnt, R. (org). — O Armamentismo e o Brasil - Brasiliense - 1985, pág. 179).

## TENTANDO SITUAR O INDIVIDUAL NO COLETIVO

Foi no início da década de setenta que surgiu em mim, com maior premência, a necessidade de situar-me, enquanto pessoa e profissional de ensino, no contexto em que vivia. O seminário como já vimos, não havia fornecido muitos subsídios para tal.

Havia necessidade de entender os acontecimentos sociais e políticos da época, de ler nas entrelinhas dos jornais, de costurar as informações que corriam clandestinamente, de relacionar o ufanismo do "Brasil-potência" com a crescente pobreza dos camponeses e das periferias urbanas, de procurar situar-me diante do clima de censura e medo bem como da apatia reinantes tanto na universidade como na sociedade em geral.

Foi através dos escritos de P. Freire e dos documentos de Medellín, em especial, o enfoque com que os bispos da Conferência Episcopal Latino-Americana (CELAM) tratavam a educação, que comecei a vislumbrar um fio condutor que me poderia conduzir nesta procura de situar-me e de situar o meu trabalho. Havia uma forte identificação minha com este tipo de pensamento, tanto no que se refere à crítica contundente à injustiça social, à própria Igreja tradicional — da sua omissão frente aos injustiçados, da sua conivência com o poder temporal — como também com sua proposta de colocar-se ao lado dos pobres. De certa maneira, a perspectiva libertadora da educação reconciliava-me com alguns dos ideais do meu passado clerical apresentando-se como alternativa capaz de dar significado a uma vida em fase de reestruturação.

Comecei a compreender também que uma educação libertadora pressupunha uma análise do contexto social e um entendimento histórico da opressão dos povos latino-americanos bem como de seus movimentos de libertação. E hoje percebo que a necessidade de saber sobre a história da opressão da América Latina e dos seus movimentos de libertação foi também, de forma inconsciente, a necessidade de entender a minha própria trajetória pessoal. As duas linhas de tempo, as duas histórias — a coletiva e a individual — se confundiam.

Na verdade há uma íntima ligação entre a história dos povos de um continente e a história de cada indivíduo. Ou melhor, aquela se nutre desta e esta é marcada por aquela. Neste sentido é que sempre achei importante situar a educação a partir da análise e da compreensão mais ampla do contexto em que se situa o homem concreto.

O homem é um ser histórico-cultural. Ele assimila modos de perceber, valorar, dizer, agir... que são próprios de seu grupo social e de sua época. Modos de pensar e ser, frutos de uma elaboração coletiva através da história. Para compreendermos quem somos hoje, enquanto indivíduos e coletividade, precisamos conhecer a história da sociedade a qual pertencemos e reconhecemos-nos integrantes de sua cultura no estágio atual. Há necessidade de perceber a interação do que é particular, específico de indivíduos ou grupos com aquilo que é comum à sociedade que os engloba. Isto, por um lado, nos faz ver que somos, cada qual, fruto original e originário da confluência de inúmeras influências onde pessoas e instituições nos marcaram e marcam a cada um de nós, de modos diversos, desde antes do nosso nascimento até o nosso último suspiro. Por outro lado a nossa existência marca, de diferentes formas, a sociedade e o tempo em que vivemos. De onde viemos, a que viemos, para onde vamos... estas antigas e permanentes questões da humanidade, são as podemos enfrentar levando em conta a constante interação indivíduo-sociedade.

Em se tratando de educação, é-nos, portanto, impossível aceitar tanto o determinismo social que transforma os indivíduos em fantoches, como o voluntarismo idealista que superestima o sujeito. Opressão/dominação, libertação... categorias em luta em todos os sujeitos, em toda a sociedade, modificando-se pelo movimento dos sujeitos que por sua vez se modificam e alteram a sociedade que influencia os sujeitos...

## A DOMINAÇÃO CULTURAL

A história dos países latino-americanos desde seu descobrimento até nossos dias tem sido marcada pela dominação de diferentes centros hegemônicos. Uma dominação que se caracterizou desde cedo pelo empenho em anular as culturas existentes - basta recordar o que foi feito com as civilizações dos astecas, maias, incas e com as culturas indígenas do nosso país. Foram quase totalmente destruídas. Em nome de uma Civilização Ocidental Cristã.

A cultura e a língua sempre foram usadas como instrumentos de poder tanto nas relações externas como internas. No caso da América Latina os colonizadores espanhóis e portugueses que vieram para impor uma nova ordem ao continente sabiam muito bem que esta não poderia conviver com os modos de fazer, ser, pensar, falar, representar dos povos ali estabelecidos. Como fazer com que os "bárbaros" entre os quais havia mesmo os que viviam "sem fê, sem rei, nem lei" em sociedades sem Estado e onde não existia a divisão entre dominantes e dominados, onde não havia pobres nem ricos - se submetessem ao jugo dos "civilizados", às suas leis, à exploração econômica?

As relações de produção material, o poderio econômico e a subjugação política necessitam expressar-se numa produção simbólica, em princípios e doutrinas. E neste empreendimento a coroa e a cruz trabalharam em harmonia desde a colonização do continente. Sem dúvida a imposição de valores cristãos tais como a obediência e a ascese contribuíram muito para o sucesso da subjugação das populações nativas, assim como a racionalidade, a competição, o pragmatismo tiveram papel de destaque na imposição da ordem social e econômica.

Com a solidificação do capitalismo internacional, a ideologia deste necessitava da adesão das populações latino-americanas. E os Estados Unidos, como carro-chefe da internacionalização das relações capitalistas, passaram a investir esforços para que os países latino-americanos se atrelassem cada vez mais a sua esfera de influência. A fim de garantir sua hegemonia era necessário apresentar o mundo dividido em países capitalistas e comunistas, sendo que os Estados Unidos eram apresentados como os arautos e defensores do "desenvolvimento", do "bem-estar", da "democracia", da "liberdade", da "paz", contra o perigo comunista. "Desde que assumiu ampla hege-

monia sobre o mundo capitalista, no curso da Segunda Guerra Mundial (1939-45) os governantes dos Estados Unidos passaram a dedicar substanciais recursos materiais, organizatórios e intelectuais à sua política cultural internacional. Eles reconheceram que a "indústria de conhecimento", a "frente ideológica" ou a "conquista das mentes", era fundamental à consolidação e à extensão da sua hegemonia.<sup>(1)</sup> E para isto se valeram tanto dos meios da propaganda subliminar através da indústria cultural, de programas de pesquisas e informação, do "intercâmbio cultural", da "cooperação" econômica e militar como do envolvimento direto e indireto em golpes de Estado e massacres.

Hoje, diante da Glasnost, fica mais difícil impor a visão maniqueísta do Bem e do Mal referente às super-potências capitalista e comunista o que, por sua vez, não quer dizer que cessaram as investidas contra a soberania e a identidade dos povos latino-americanos. Diluem-se hoje também os limites entre as ações atrofiadoras externas (norteamericanas ou europeias) e internas (do próprio país) quanto às manifestações culturais autóctones. Reinam hoje, sobretudo, a indústria cultural e seus grandes aliados, os meios de comunicação de massa como integrantes da produção/consumo de mercadorias capazes de beneficiar a acumulação capitalista. O trabalhador — expropriado dos meios de produção, que não tem mais domínio sobre o processo do trabalho, que não usufrui do resultado de seu próprio trabalho mas é obrigado a dedicar sempre mais tempo ao trabalho para garantir sua subsistência — encontra também cada vez menos espaço para ser produtor de bens simbólicos. A produção cultural passa a ser tarefa de especialistas, progressivamente mais sujeita ao esquema da linha de montagem industrial, do trabalho parcelado. Ao "homem comum" cabe cada vez mais o papel de consumidor de objetos culturais que apenas lhe dizem respeito enquanto espelham a reificação da qual ele próprio está sujeito, mas da qual nem sempre está ciente.

Quando volto, nos dias atuais a Cachoeira do Taépê, vejo, à noite, os moradores — que antes se reuniam em torno de contadores de história, de repentistas, mamulengueiros ou dançavam tirando versos do coco — se aglomerando, hipnotizados, em torno dos poucos aparelhos de T.V. existentes na localidade; assistindo aos mesmos enlatados, às mesmas novelas, aos mesmos programas de auditório que se olham no bairro de Aracaju, onde moro. Junto com a TV entram para a vida das pessoas os "toddynhos" que "já vêm prontos" que dispensam o leite da vaca ou da cabra, os carrinhos de plástico

\*\*\*\*\*

(1) Ianni, O. — Imperialismo e Cultura - Vozes, 1976 - pág. 39.

em substituição aos carrinhos de lata ou de madeira, os remédios que põe no esquecimento os chãs caseiros, o desejo de viver a vida dos personagens da novela onde o trabalho ocupa um espaço marginal e jamais re-trata o dia-a-dia estafante do operário, da empregada, do lavrador... Onde as pessoas moram em mansões, vivem tomando uisque, usam roupas bonitas, onde ninguém precisa submeter-se aos transportes coletivos, ou às filas do INAMPS... E quando a vida das gentes do povo entra em cena de relance, ela aparece caricaturada onde os sujeitos não podem reconhecer-se ou então passam a sentir vergonha dos modos de agir, vestir, falar a eles atribuídos... A mentora eletrônica — assim como o livro didático nas escolas — apresenta a realidade de forma mentirosa não apenas porque distorce coisas e fatos, mas principalmente porque silencia certos aspectos da realidade, evitando assim o aparecimento das contradições que ficariam evidentes com a possibilidade de relacionar diferenças e semelhanças. Desta forma, a faxineira (a única que aparece) da novela das oito que fala de igual para igual com a patroa, pouco trabalha, recebe o décimo terceiro, ganha de presente do governo uma casa e, ao mesmo tempo, acerta no jogo do bicho... só pode aparecer a mocinha do interior que pega duro no roçado e nunca vê dinheiro na mão, como um convite para tentar a sorte na cidade grande. As danças e canções locais começam a ser encaradas como "bregas", coisa de matuto, comparadas com o "chique", atual e urbanizado das "paradas de sucesso".

Não há mais necessidade da ostensiva desvalorização do "bárbaro", "selvagem", "subdesenvolvido" por parte do europeu/americano civilizado, culto, desenvolvido, nem da destruição a ferro e fogo dos modos de ser, viver, representar... A desvalorização passou a introjetar-se exercendo eficazmente seu papel através da auto-desvalorização das pessoas que, em grande parte, se vêem impossibilitadas de ganhar o pão de todo dia para seus filhos através do trabalho produtivo. Há pouco espaço para reconhecer-se como produtor de significações enquanto participante da produção social material e espiritual.

A escola, por sua vez, esconde seus reais objetivos atrás de uma suposta "missão cultural". Apresentando a cultura como entidade autônoma, independente da estrutura social e da respectiva base econômica, a escola a transforma em instrumento de poder, podendo assim classificar as pessoas em aquelas que "têm cultura" e as que "não têm cultura". Ignorando e/ou desprestigiando os traços culturais originários das crianças pobres, a escola age, igual a máquina niveladora, homogeneizando comportamento, valores, saberes... com migalhas da cultura escolarizada. Entre nós, a "teoria" da privação ou marginalidade cultural, e a dela decorrente educação compensatória, ainda exercem um papel significativo na ação pedagógica, mesmo que

muitos dos professores pouco ou nada tenham ouvido ou lido a esse respeito.

Assim, a dominação cultural perpassa a história de nosso povo, alicerçada na visão etnocentrista dos primeiros colonizadores europeus que duvidavam serem os Índios e negros gente dotado de alma, agindo através do empenho catequético da Igreja, do imperialismo cultural norte-americano, da imposição da cultura classista hegemônica atual, fortemente influenciada pelo capitalismo internacional. Aliás, assim como não é possível separar cultura da vida social material, também a dominação cultural está alicerçada na dominação econômica.

## DOMINAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA

Elo importante de um encadeamento de opressão, o desprezo pela cultura dos povos latino-americanos se articulava a outras formas de dependência no campo político, econômico, social, e mais recentemente à dependência tecnológica. Na verdade a América Latina passou de uma fase de colonialismo onde foi avidamente espoliada para outras fases de neo-colonialismo onde entraram em jogo novos centros hegemônicos modernamente controlados pelo capital internacional com seus novos intermediários que são as empresas multinacionais.

Os reflexos da atuação das multinacionais na economia dos países da América Latina é muito comprometedor devido à verdadeira sangria de divisas que elas causam ao país de origem.

Considere-se ainda que são através destas empresas que acontece a chamada exploração da mão-de-obra barata do contingente de trabalho situado nos países subdesenvolvidos. Um estudo efetuado por um técnico norte-americano (Serge Birn) em organização do trabalho, mostra a disparidade com que é tratado o operário dos países da América Latina em comparação ao mesmo tipo de trabalho do operário europeu e norte-americano. "Para ganhar o que um operário francês recebe em uma hora, o brasileiro tem que trabalhar dois dias e meio. Com pouco mais de dez horas de serviço o trabalhador norte-americano ganha, em equivalência, um mês de trabalho do operário brasileiro. E, para receber um salário superior ao correspondente a uma jornada de oito horas do mesmo operário, é suficiente que o inglês e o alemão trabalhem menos de 30 minutos.<sup>2</sup>

A esta situação de dominação externa da América Latina soma-se a triste realidade da dominação interna, devido à qual a diferença entre os ricos e pobres é cada vez mais acentuada. Sendo gritante sobretudo a injusta distribuição das propriedades, dos lucros, das possibilidades de habitação e alimentação. Esta disparidade é mais sentida quando se verifica de que forma a questão da propriedade agrícola é tratada na maioria dos países da América Latina. "Os trabalhadores rurais em particular vivem como párias, sem acesso

\*\*\*\*\*

(2) Citado por Berardo, João Batista in Guerrilhas e Guerrilheiros no drama da América Latina. Edições Populares p. 44.

ã maior parte das terras que em outro tempo pertenceram a seus antepassados, os índios. A estrutura da propriedade agrícola na base de latifúndios é nitidamente colonial, 1,5% dos proprietários agrícolas possuem na América Latina 50% do solo arável. Existem extensas propriedades rurais pouco ou nada cultivadas (problema do latifúndio ocioso)".<sup>3</sup>

Além de concentração da propriedade rural, temos, em nosso país, um problema grave com a forma como estas terras são usadas. O desmatamento, as queimadas, o uso de agrotóxicos, tecnologias não adaptadas ao solo e ao clima estão levando a uma degradação gradativa das terras. "Estima-se que o R.G.S. em 1985, perdeu 242,4 milhões de toneladas de solo, o que equivale, considerada a camada arável, a uma perda equivalente de 121.200has. Estes números são mais estarrecedores, se considerarmos que além do solo que levou milhões e milhões de anos para se formar, foram perdidos 485 mil toneladas de calcário, 660.720 toneladas de nitrogênio, 90.570 toneladas de fósforo e 46.130 toneladas de potássio, além da água e muitas vezes da semente semeada".<sup>4</sup> Estas observações que podem ser estendidas a outras regiões agrícolas do país nos fazem pensar que não apenas as relações entre os homens devem mudar mas também as relações destes com a terra, com o meio-ambiente, com a tecnologia. É provável que não se alcance a libertação dos homens se estes continuarem seguindo a ordem bíblica: "dominai a terra". Durante séculos a humanidade se empenhou nesta tarefa sob a justificativa de um maior desenvolvimento, de um maior progresso, de um maior bem-estar. Dominar a natureza e dominar os homens sempre foram vistos como elementos independentes. Enquanto a dominação dos homens era vista como algo que deveria ser superado, ao menos por aqueles que se empenhavam em estabelecer uma nova ordem social, a dominação da natureza era pouco questionada, ao contrário, dominar a natureza equivalia à cultura. O resultado é a acumulação de riquezas de um lado e miséria crescente do outro. A monocultura da soja e a política de exportação, os canaviais e o proálcool, os grandes projetos agropecuários do centro oeste e do norte, a mineração, as hidroelétricas, a especulação imobiliária, os complexos industriais, os sistemas comerciais e financeiros..., a destruição das florestas, a desertificação dos campos, a poluição generalizada, a extinção de inúmeras espécies de vida vegetal e animal, o massacre de índios e camponeses, o aumento dos bôias-frias, dos sem-teto e dos sem-terra, a lumpesinação crescente

\*\*\*\*\*

(3) Cfr. Mañoz, Ronaldo - Nova consciência da Igreja na América Latina - 1ª Seção: A Realidade Latino-Americana Edt. Vozes, Petrópolis, 1979 - p. 50-51.

(4) Clube dos Amigos da Terra, folheto, FENATRIGO 1988, Cruz Alta-RS.

de grande faixa da população, os menores abandonados, as favelas, as prisões superlotadas, a violência, a corrupção, a fome, a morte... Podem estes aspectos ser entendidos isoladamente?... Como fala Cândido Grzybowski na Introdução de "O Testamento do Homem da Floresta": — "Na Amazônia, como em outros lugares deste país, o que se fez e se faz em nome do progresso não só não está resolvendo a pobreza — pelo contrário, a está agravando — como são os pobres que pagam o maior preço pela poluição e destruição ecológica gerada pelo dito progresso. Nos extremos, em Cubatão (em São Paulo) e em Xapuri (no Acre), são trabalhadores vivendo em condições miseráveis que pagam a conta pelo holocausto ecológico."5

No sul, a iniciativa de um grupo de agrônomos e agricultores procura experimentar e difundir uma alternativa economicamente viável de agricultura que não prejudique o meio ambiente. Na Amazônia, seringueiros propõem as reservas extrativistas como forma de garantir tanto a sua própria sobrevivência como a da floresta. "Trata-se de preservar a floresta, os rios, os animais, respeitar a natureza como espaço e parte da própria vida. Mas trata-se, também, de desenvolver uma economia adaptada, não destrutiva, capaz de garantir a riqueza material dos povos da floresta"6. Os "amigos da terra" hostilizados pelas multinacionais dos agrotóxicos, pelas indústrias de implementos agrícolas. Os seringueiros, ameaçados pelas balas dos fazendeiros, pela omissão da justiça... No Brasil, de norte a sul, o confronto de posseiros e sem-terra com a UDR. Por outro lado, como viabilizar projetos de reforma agrária que conciliem o direito ao cultivo da terra enquanto projeto economicamente viável capaz de sobreviver ao lado das grandes agroempresas — que lidam com automatização da lavoura, que apostam na informatização — com uma postura que busque novas relações entre os homens e destes com o meio-ambiente.? Que garantam um assentamento de agricultores que não os leve, em questão de pouco tempo, a abandonarem as terras e engrossarem as favelas dos grandes centros atraídos pelo consumismo e pela ilusão de uma vida mais fácil?

Nas ruas de Surubim João de Plácido morre, entregue à cachaça e pedindo esmola. João de Plácido, lavrador de Cachoeira do Taêpe, mamulengueiro, entoador das ladainhas da procissão de Santa Luzia, improvisador de versos nas danças de coco. Homem de

\*\*\*\*\*

(5) Grzybowski, C. Org. — O Testamento do Homem da Floresta — Chico Mendes por Ele Mesmo - FASE - RJ, 1989 pág. 13.

(6) Idem - págs. 12-13.

sorriso largo, de uma bondade transbordante, cujo maior prazer era alegrar os outros, teve um fim amargo. Seu lote de terra, mais pedra do que terra, havia esgotado sua fertilidade, sua capacidade de gerar sustento para o homem. Levando consigo apenas o pandeiro, a esperança (ou desesperança?) tangerá-o para a cidade grande em busca de um biscate. Quantos Plácidos no Brasil?

E de um ex-ministro da Agricultura chilena esta observação: "Na América Latina o modelo de desenvolvimento é um capitalismo forçado que por vezes, consegue um crescimento rápido, mas que não subsidia este desenvolvimento e, ao contrário, leva a uma divisão da sociedade a uma minoria privilegiada e a uma maioria proletarizada. 10% dos ricos dispõem sobre mais da metade do rendimento do povo. É claro que tal sistema não se coaduna com a democracia, mas sim inclui o uso da força, da opressão e finalmente da ditadura".<sup>7</sup> Ora, o quadro de extrema pobreza e fome não é decorrente nem de fatores naturais, nem da inexistência de tecnologia, mas unicamente conseqüência da ausência de uma política de valorização da vida humana. E a criança é a mais atingida.

Quando, apesar da desnutrição, consegue sobreviver os primeiros anos de vida, seu organismo debilitado, fica vulnerável a toda espécie de epidemias. O sistema deficiente de saúde pública, quando muito, se limita a alguma assistência ã gestante e ao lactente negligenciando a criança um pouco maior. A falta de uma infraestrutura de saneamento básico nos bairros e localidades agrava ainda mais a situação. Muito cedo estas crianças são impelidas a buscar sua própria sobrevivência seja através do trabalho, da mendicância ou através de pequenos furtos. Tratadas como pãrias, taxadas como marginais, a escola, para muitas destas crianças, é algo inexistente. E, quando conseguem entrar nela, defrontram-se com os preconceitos criados a partir da ótica de privação cultural. Além disto, alguns estudos sobre desnutrição, principalmente da desnutrição de terceiro grau, em relação a alterações da estrutura do sistema nervoso (nº de células, processo de mielinização...) têm levado a atribuir ã desnutrição a responsabilidade pelo fracasso escolar.<sup>8</sup>

Desta forma, a escola, que já alega que "a criança pobre não tem cultura, não sabe falar, tem deficiências perceptivas e carências afeti

\*\*\*\*\*

(7) Guernir, M. — Die dritte Welt, drei Viertel der Welt — Edt. Pieper. Munira, Trad. Goergen, P.L. (mimeog).

(8) Os que contestam estes estudos alegam que grande parte das conclusões é resultante de experimentos feitos com animais. Além de apontarem a inadequação dos instrumentos para avaliar a relação desnutrição — aprendizagem, alertam que é impossível isolar os efeitos da desnutrição de outras variáveis que interferem na aprendizagem.

vas"... ainda usa, para justificar sua incompetência, o alibi de que as crianças pobres são desnutridas e "portanto não aprendem". Se elas não têm capacidade de aprender não adiantaria querer ensinar... Conseqüentemente estas crianças são desde início candidatas à repetência, em seguida à expulsão pela escola, engrossando ainda mais o grande contingente de trabalhadores braçais analfabetos, justificando para o sistema produtivo, através da "desqualificação" daqueles, o pagamento de salários irrisórios.

Segundo dados da F.A.O. bastaria 1,5% do que se gasta em armamentos bélicos para solucionar o problema da fome no mundo. A indústria da guerra se tornou altamente rentável. Paul Virilio, nos faz ver que as sociedades (a nível mundial) estão perdendo sua capacidade de autodeterminação, sendo suas políticas cada vez mais subordinadas à ação das multinacionais atreladas à indústria bélica. Segundo este autor, há uma tendência para a unidade econômica e financeira mundial e acoplada a esta, uma unificação em torno de uma ordem militar. "O centro já não é mais ocupado por um poder político, e sim por uma capacidade de destruição absoluta".<sup>9</sup> Nesta visão, é o poder nuclear, a preparação para a guerra, o planejamento da destruição que comanda tudo. A oposição entre as ideologias capitalista e comunista e mesmo o conflito entre sociedades industriais e países subdesenvolvidos tende a ser suplantada por esta nova ordem. O investimento cada vez maior na área militar ou para subsidiar a produção de tecnologia de ponta e fabricar equipamentos bélicos sempre mais sofisticados, velozes e eficazes ou na compra deles, faz com que o investimento na área social se reduza cada vez mais. A aplicação de recursos no setor bélico em detrimento do investimento social é um dado que se aplica tanto às duas superpotências - líderes do capitalismo e do comunismo - portanto na relação leste-oeste como na relação norte-sul, países desenvolvidos/subdesenvolvidos, como nas próprias economias internas dos países. Isto faz com que "a produção é suplantada pela produção da destruição; percebemos que a evolução da máquina - de guerra é involução da humanidade, passagem do heterogêneo ao homogêneo, desaparecimento do diverso no princípio propulsor da guerra pura"<sup>10</sup>.

A ciência nasceu da necessidade de explicar os mistérios da natureza e possibilitar a técnica a fim de dominar a natureza

\*\*\*\*\*

(9) Virilio, P. E Lotringer, S. - Guerra Pura - A Militarização do Cotidiano - Brasiliense - 1984, pág. 51.

(10) Santos, L. Garcia - in: Guerra Pura - Opus cit, pág. 11.

za e prover o homem de meios para sua subsistência. Hoje o saber so  
bre a natureza e a aplicação prática desse saber possibilitam a sua  
destruição, incluída a espécie humana.

## A DOMINAÇÃO ATRAVÉS DA VIOLÊNCIA E CORRUPÇÃO

A exploração sócio-econômica precisou sempre do emprego da força, de repressão, das diversas formas de violência para se sustentar. A concentração da riqueza por um lado e a crescente miséria por outro têm sido mantidas na América Latina à custa de regimes de governos autoritários que ora através de caudilhos ora através de líderes populistas, ora através de golpes militares, têm procurado manter o povo fora do processo de decisões que lhe dizem respeito. Nestas últimas duas décadas países centro e sul-americanos foram vítimas do militarismo através de sucessivos golpes militares. As chamadas ditaduras militares, visando salvar os interesses da classe dominante (e do capital externo), implantaram governos autoritários e altamente violentos custando isto ao Continente um saldo negativo não só de vidas humanas dizimadas, como um desbaratamento total nos diversos ramos da manifestação da vida política, cultural, artística.

A partir daí uma das funções das Forças Armadas passou a ser a de ocupação de postos da administração pública. Neste sentido foi incutido pelo Pentágono às Forças Armadas dos países seus cursos dos Estados Unidos a Doutrina de Segurança Nacional. Esta dizia que o "inimigo" da pátria era qualquer um que se opusesse ao regime, à "Ordem" estabelecida pelo então governo. Em 1967 o secretário de defesa dos Estados Unidos, Robert Mac Namara, disse em uma discussão sobre a revisão do programa de ajuda ao continente: "nosso principal objetivo na América Latina é ajudar quando necessário, o contínuo desenvolvimento das forças militares e paramilitares, capazes de atender conjuntamente com a política e outras forças de segurança, a necessária segurança interna"<sup>(11)</sup>. A Doutrina de Segurança Nacional fez com que os militares encarassem suas próprias populações como "inimigo interno" que necessitavam ser controladas, vigiadas, reprimidas. Aqui no Brasil o empenho em garantir a "ordem e a segurança" levou a uma militarização da sociedade a qual hoje, mesmo depois da volta do poder às mãos dos civis, continua crescendo. Militarização do cotidiano não significa necessariamente a presença e ação de militares. Significa isto sim a atitude belicista, destrutiva que é característica do pensamento militar, fardado ou civil, não importa. A violência e a arbitrariedade das autoridades (e sua impunidade) somadas à violência e à degradação crescente das condições de vida geradas pelo modelo desenvolvimentista, desencadeou o efeito em cadeia da violência generalizada. Esta se manifesta desde a guerra dos preços, dos tráficos

cos, do trânsito, dos assaltantes armados, das quadrilhas de carros, das chacinas nas prisões, favelas e campos... até a proliferação do comércio de armas e de dispositivos de segurança em residências, bancos, casas comerciais e criação de um exército paralelo de guarda-costas, vigilantes, agentes de segurança. Durante a ditadura a "segurança" passou a ser obsessão. A legalidade foi substituída pelo arbítrio e institucionalizado o terrorismo do Estado via polícia federal, militar e civil, assim como através dos esquadrões da morte e os comandos especiais. Isto estimulou junto à sociedade exemplos altamente negativos de comportamento: - a impunidade, a corrupção, a descrença, a apatia, o medo... Sobretudo a impunidade e a corrupção se alastraram à semelhança de uma epidemia na maneira de agir dos políticos e demais pessoas instituídas de alguma forma de poder, sobretudo naquelas cuja função seria zelar pela ordem e pelo bem público.

A violência e a corrupção (em suas várias manifestações) parecem estar indissociáveis à concentração do poder que delas precisa para se sustentar. O lugar do poder é podre como mostra La Boetie, e contamina a todos que dele se aproximam para lhe servir. O tirano cria sempre uma rede de tiranetes para lhe sustentar no ápice da sociedade piramidal e que se sustentam mutuamente: - "são sempre quatro ou cinco que mantêm o tirano; quatro ou cinco que lhe conservam o país inteiro em servidão (...) obtiveram o ouvido do tirano e por si mesmos dele se aproximaram, ou então foram chamados para serem cúmplices de suas crueldades (...) e sócios dos bens de suas pilhagens. Esses seis têm seiscentos que cresceram debaixo deles e fazem de seus seiscentos o que os seis fazem do tirano. Esses seiscentos conservam debaixo deles seis mil, cuja posição elevaram, aos quais fazem dar o governo das províncias ou o manejo dos dinheiros para que tenham na mão sua avareza e crueldade e que as exerçam no momento oportuno; e, aliás, façam tantos males que só possam durar à sua sombra e isentar-se das leis e da pena por seu intermédio. (...) Ocorre que afinal há quase tanta gente para quem a tirania parece ser proveitosa quanto aqueles para quem a liberdade seria agradável" (12).

Estas palavras proferidas há tantos séculos atrás, continuam extremamente atuais para Sergipe Del Rey (como de resto para todo o Brasil) e aplicáveis, praticamente, a todas as suas instituições públicas e privadas. O clientilismo, a política do favor enreda a maior parte dos ocupantes dos cargos de todos os níveis de tal forma

\*\*\*\*\*

(11) Confronte Berardo, João Batista in Opus cit., p. 31.

(12) La Boetie, Etienne — Discurso da Servidão Voluntária - Brasilien se, 1982 - pág. 32.

que o compromisso das pessoas já não é o exercício profissional competente mas sim o atendimento às exigências daqueles que os colocaram no cargo. Não é ao público que prestam contas, mas sim ao padrinho.

Tomando como exemplo o sistema de ensino, vemos a exigência de concurso público constantemente transgredida em detrimento de "bilhetinhos" de políticos para colocarem seus apadrinhados nas escolas ou em funções gratificadas dos órgãos estaduais e municipais de ensino. Em contrapartida, estes afilhados se tornam cabos eleitorais, dificilmente desenvolvem um trabalho profissional autônomo, crítico e comprometido com o ensino, gozando de regalias que seus colegas não possuem. Encontramos nesta situação os funcionários fantasmas, os educadores, cedidos com ônus para o Estado, à escola de sua propriedade particular, serventes, técnicos e professores lotados em escolas que já têm o quadro completo e que se negam a fazer o trabalho para o qual são pagos pelo dinheiro do contribuinte, ficando na ociosidade enquanto colegas, com o mesmo salário, assumem classes de alunos superlotadas ou tentam exercer com seriedade as outras funções para as quais são designados. Nesta situação de cinismo, do "salve-se quem puder", da lei do "mais esperto", aqueles que tem alguma responsabilidade social e ética profissional são vistos como excêntricos e motivos de chacota quando não são perseguidos por tentarem rebelar-se contra esta situação. Fazer um trabalho sério, comprometido, a nível de sala de aula, da SEC ou da entidade de classe fica muito difícil, espalhando-se o desestímulo e a apatia entre grande parte dos educadores.

É neste contexto de violência institucionalizada e simbólica que busco refletir a partir da prática numa Instituição de Ensino Superior: -- qual deve ser o papel da Educação em face desta atual situação da sociedade com que vivemos? Que perspectiva buscar, que exemplos seguir, seja na história da educação seja na história dos movimentos sociais - que são portadores de esperança e de lições positivas?

## IVª PARTE

## A UTOPIA DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

*"Onde o perigo cresce, cresce também aquilo que salva".*

(Holderlin)

*... "sempre se encontram alguns que jamais se acostumam com a sujeição (...) Estes, mesmo que a liberdade estivesse inteiramente perdida e de todo fora do mundo, a imaginam e a sentem em seu espírito".*

(E. La Boetie)

## A BUSCA COLETIVA DA LIBERTAÇÃO NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA

Se desde os princípios de sua colonização até nos dias a espoliação e a opressão tem sido uma presença ora mais ora menos marcante na América Latina - da mesma forma, não têm faltado aqueles que não só denunciaram tais situações injustas como também deram suas vidas nos diferentes movimentos libertários.

A história do continente Latino-americano não pode ser compreendida em profundidade e em extensão se se desconhece nestes os diferentes movimentos de libertação. Movimentos que foram empreendidos através de várias modalidades que vão desde a guerrilha até as mais recentes formas de organização da sociedade civil. Movimentos que passam também pela contribuição das ciências humanas enquanto instrumental de análise desta mesma realidade. Estes ramos do saber só adquirem um sentido libertador para o homem sofrido do continente latino-americano na medida em que subsidiando-o, também o conduzem a lutar por reais condições de melhoria de vida através de mudanças estruturais da própria realidade do continente, as quais, por sua vez, em grande parte dependem de uma nova ordem econômica e política a nível mundial.

É nos movimentos de libertação que se forja a categoria sócio-política "povo" em distinção ao conceito "nação" - um dos tantos universais abstratos usados pelos donos do poder para camuflar seus interesses classistas particulares, apresentando-os como sendo do interesse de todos. A "nação" brasileira procurou sua independência política da tutela lusa. O povo, no entanto, rejeita todas as formas de opressão/exploração, a começar por aquelas internas à própria nação. O Brasil-nação conseguiu um desenvolvimento econômico considerável, marginalizando, no entanto, o povo dos benefícios do "progresso" obtido às custas do trabalho deste.

"A nação faz esforços enormes de organização e ideologização para reduzir o povo e tê-lo integrado nas suas metas. Porém as metas do povo são distintas das metas da nação. A nação busca a potência, a grandeza, o orgulho. O povo quer viver e viver melhor (...) o povo nasce quando começa a tomar consciência da diferença entre as suas aspirações e as aspirações da nação. (...) o povo é feito de todos aqueles que não tem participação ativa, de todos os que são marginalizados do processo dominante. O povo nasce quando todos esses ho

mens e mulheres começam a reunir-se com o projeto de existir socialmente e criar uma alternativa à situação existente (...) o povo manifesta-se por meio de movimentos históricos, sindicatos, partidos, associações locais, movimentos de libertação."<sup>1</sup>

As Ciências Sociais, se quiserem contribuir para com os movimentos libertários, não podem se restringir a fomentar a denúncia, mas deverão dar subsídios a fim de que os movimentos populares possam elaborar seus projetos, conforme suas aspirações e onde cada qual possa sentir-se co-artífice da construção comum. Projetos, por mais despretensiosos que possam aparecer, mas que sejam viáveis e que apontem na direção da construção de uma nova sociedade. É através dos indivíduos e grupos concretos efetivando mudanças nas suas relações e práticas cotidianas que estes mesmos grupos e indivíduos se transformam e vão constituindo uma transformação mais ampla. "A urgência pelo objetivo a longo prazo e a perspectiva do grande projeto histórico levam frequentemente a não se dar importância às pequenas mudanças que, lentamente, podem ir (e de fato vão) tomando corpo a nível dos indivíduos, dos grupos e da comunidade".<sup>2</sup> As mudanças macropolíticas necessitam para se sustentar, das transformações das próprias pessoas e das suas relações interpessoais. É no enfrentamento coletivo dos fatos concretos do cotidiano que a consciência se constitui e a ação transformadora se torna possível. Fica mais fácil para as pessoas entenderem os problemas que sentem na própria pele e a partir destes chegarem a um entendimento do contexto mais amplo e fazendo da ação mais imediata, localizada, particular ou grupal, a conexão para um projeto social mais amplo, do que fazerem o caminho inverso. É claro que, para chegar de um nível ao outro, haverá necessidade de uma informação maior.

É no sentido acima que procuro também dimensionar as minhas aulas de Filosofia da Educação. Para muitos dos meus alunos, "ideologia dominante", "sistema social" etc nada ou pouco significam. Porém, quando se trata de refletir um problema concreto que os atinge, todos têm algo a dizer.

O estudo teórico, por outro lado, lhes possibilita perceber com outros olhos esta mesma realidade. Em todos os casos procuro alertar que o chavão pedagógico "partir da realidade" pressupõe uma investigação e reflexão sistemática sobre a ela e que uma "educação libertadora" começa com a educação do próprio educador, enquanto ele

\*\*\*\*\*

(1) Comblim, José - Antropologia Cristã - Ed. Vozes Petrópolis/RJ, 1985 p. 198.

(2) Torres, Rosa M. - "Discurso e Prática em Educação Popular" - Edt. Unijuí, 1988, pág. 64.

busca transformar as relações com seus alunos e colegas. É sempre bom lembrar o que D. Cooper nos diz: "Conceber a história como um processo de libertação do homem é perceber a liberdade como conquista histórica, e compreender que a passagem de uma liberdade abstrata a uma liberdade real não se realiza sem luta, cheia de escolhas, de possibilidades, de extravios e tentações de evasão contra tudo que oprime o homem. E isso implica não apenas melhores condições de vida, radical mudanças de estruturas, revolução social, mas muito mais: a criação contínua e inacabada de nova maneira de ser do homem, uma permanente revolução cultural."<sup>3</sup> Isto significa também que neste espaço histórico do movimento libertário existem tempos e ritmos diferentes para pessoas diferentes. Quem ignorar as possibilidades reais e os avanços diferenciados das pessoas e dos grupos, corre o risco de adotar a estratégia homogeneizadora da dominação, supondo sempre que existe alguém mais "conscientizado", mais "politicado", mais "engajado": — obviamente aquele que emite este juízo e que se coloca como modelo para os outros querendo normatizá-los. Por outro lado, não se pode, alegando um falso "respeito" pelo outro, abandoná-lo a si mesmo. A consciência, o conhecimento é, fundamentalmente, uma construção social que se constitui na interação dos sujeitos e destes com o mundo. Mas a libertação não é uma categoria racional, apenas. Ela é um valor ético sustentado pelo desejo de justiça e tem componentes fortemente afetivos, de envolvimento emocional. Neste sentido ela é sobretudo amor à vida, generosidade, solidariedade, construção positiva de um convívio de maior realização, de maior satisfação no espaço cotidiano.

A América Latina deu origem, desde a década de sessenta, à Filosofia da Libertação que extrapolou os muros da Universidade, rompendo com o isolamento do pensamento acadêmico na tentativa de estabelecer um maior vínculo com a maioria oprimida. É desta época também o surgimento da Teologia da Libertação com sua denúncia da situação de injustiça e seu engajamento ao lado dos oprimidos. Igualmente preocupados com as parcelas mais oprimidas e voltadas para a educação e cultura popular florescem aqui no Brasil o MEB - Movimento de Educação de Base, o MCP - Movimento de Cultura Popular, os CPCs - Centros Populares de Cultura, as campanhas de alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire, as CEBs... A análise marxista é vista nos meios intelectuais progressistas como uma das melhores, se não a única possibilidade sócio-analítica de dar conta da realidade sul-americana. O partido comunista, clandestino, acuado pela paranóia anti-comunista instalada principalmente por influência da Doutrina de Segurança Nacio

\*\*\*\*\*

(3) Cit in: Gutierrez, Gustavo - Teologia da Libertação - Edt. Vozes, pág. 40.

nal, mantêm uma posição organizacional extremamente autoritária e dogmática, subdividindo-se em facções que se digladiam mutuamente.

Todas as manifestações acima tinham como ponto de partida a consciência da situação de opressão do povo, lutando cada qual, à sua maneira, na superação desta. A urgência com que se revestiam levou em certos casos a um ativismo, a uma mobilização das massas, à vontade de ver resultados imediatos o que convivia com a necessidade de um trabalho mais consistente, de amadurecimento, de conscientização, de maior ênfase no processo.

Enquanto a Teologia da Libertação procurava reagir contra o paternalismo e a manipulação das consciências, a militância política (com emprego da luta armada ou não) não abdicava a estrutura hierárquica de organização e a persuasão: — a vontade de converter os outros aos seus dogmas, à sua causa. A persuasão impede o pensamento, a diferenciação, a divergência. Ela violenta a consciência alheia. Ora, tanto a estrutura hierárquica autoritária como a persuasão são formas de domínio e sujeição à unidade do partido, da ideologia, da doutrina. A unidade não é igualitária, ao contrário, ela nivela a diversidade em direção a um centro de poder. A concepção instrumental do poder, segundo a qual este é bom ou mau conforme quem o usa e em função de que é usado, levou a muitos militantes progressistas, tão logo obtiveram espaço para tal, a se assemelharem, através de posturas e ações, a aqueles que haviam combatido. Aquilo que deveria ser meio, instrumento, se torna sua segunda natureza.

A Igreja, enquanto instituição secular, também se viu ameaçada em sua unidade, mantida às custas de um centro de poder, de sua estrutura hierárquica, de seus dogmas..., com o surgimento da Teologia da Libertação. Pois esta admitia a diversidade, enquanto estimulava a participação das bases em detrimento das normas oriundas de Roma. Segundo Gutierrez, "sô teremos uma autêntica teologia da libertação quando os próprios oprimidos puderem alçar livremente a voz e exprimir-se direta e criadoramente na sociedade e no seio do povo de Deus, quando eles próprios se derem conta da esperança de que são portadores, quando forem os agenciadores de sua própria libertação".<sup>4</sup>

A militância política, na sua ânsia de aliciamento, relega muitas vezes a análise objetiva, consistente em favor da denúncia panfletária que fica na superfície das questões mas que, no entanto, dispõe de uma grande força de mobilização, útil para canalizar a revolta na "luta contra" e para a "conquista do poder pelo proletariado", o

\*\*\*\*\*

(4) Gutierrez, Gustavo — Teologia da Libertação — Edt. Vozes, pág. 250.

qual, na verdade, é administrado pelo partido. Tal situação, em suma, é o deslocamento do domínio de um centro para outro. Ludribiando-se o povo no seu desejo de participação e libertação.

Clarear cada vez mais as diferentes contribuições teóricas e das práticas sociais voltadas para a defesa da vida, é, para mim um estimulante desafio, a fim de poder dar mais efetivamente a minha contribuição através do lugar de onde falo, ou seja, através do espaço onde me situo existencial — e profissionalmente.

## A DIMENSÃO UTÓPICA E PROFÉTICA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE PAULO FREIRE

O início da década de 60 foi um período particularmente rico no tocante ao surgimento de movimentos sociais ligados à educação e à cultura. Movimentos que tinham como realidade inspiradora a situação de exploração/opressão em que se encontravam as populações rurais e das periferias dos grandes centros. Estes movimentos tinham como meta comum ajudar a parcela mais oprimida da sociedade a sair de sua condição de marginalização, de pobreza e de analfabetismo.

Foi neste contexto que começou a se projetar o trabalho de Paulo Freire enquanto educador voltado para a experiência da alfabetização de adultos aplicando em escala pequena seu método que vai cada vez mais ganhando aceitação não só no Nordeste como a nível nacional.

Considero que a compreensão da proposta de Paulo Freire é de fundamental importância para quem exerce uma atividade profissional na área da educação num contexto como o que vivemos na América Latina. Não pretendo recapitular suas principais idéias sobre a educação libertadora. Interessa-me destacar alguns aspectos de sua mensagem que tem servido para clarificar minha prática profissional.

### O DIREITO À PALAVRA

A primeira observação que gostaria de registrar a respeito da maneira como vejo a importância da "presença" de Paulo Freire no contexto de opressão em que se situava e se situa o Continente Latino-Americano, é que ele conseguiu despertar a atenção para o sentido e função do ato educativo enquanto prática libertadora a partir da sua existência (em seu universo de vida): que começa em sua experiência familiar, na convivência com seus pais, seus parentes (seu tio), com o espaço "geográfico" do quintal da casa onde ele viveu sua meninice, às ruas do seu bairro; que se prolonga, em sua formação acadêmica, em sua situação profissional em seu engajamento com os problemas vividos pelos seus contemporâneos em um determinado lugar (Nordeste do Brasil).

Ele conseguiu imprimir esta marca não sô pela sistematização de seu discurso mas a partir de seu testemunho, de seu compromisso com o sofrimento com a situação de opressão em que vivia e vive a grande maioria de seus contemporâneos. Situação esta que não basta ser "enxergada" ou entendida em sua relação de origem - causa-efeito - mas é preciso ser enfrentada com inteligência e dedicação para não dizer abnegação e amor - a fim de buscar e sugerir alternativas para sua transformação. A educação libertadora tal como Paulo Freire a concebe e a vivencia, tem antes de tudo uma dimensão utópica e profética.

Como entendo esta dimensão utópico-profética da Educação Libertadora? Pelo mesmo que caracteriza o profetismo em seu sentido de denúncia do "pecado" social que destrói a dignidade humana e de anúncio da possibilidade da construção de uma sociedade mais justa mais humana. A educação libertadora é utópica no sentido positivo que esta palavra encerra enquanto crítica perspectiva, e dimensão revolucionária. Como nos lembra Regis de Moraes "o discurso profético é o da ruptura: por esta razão, a função profética nada tem de integradora. É crítica, por excelência. Por ser utópica no melhor sentido que utopia pode ter. (...) "A utopia movimenta as esperanças humanas e anima-as, dizendo que o possível não se esgota no imediato. Ela (a utopia) nasce das inconformações mais radicais. Portanto, erguer utopias significa ter criticado de forma profundada aquilo que é. Crítica radical, porque as utopias não são reformistas mas essencialmente revolucionárias".<sup>5</sup>

O próprio Paulo Freire assim expressa a importância do sentido profético da conscientização. "Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança. A conscientização está evidentemente ligado à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornarmos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos".<sup>6</sup>

Numa sociedade onde predomina o autoritarismo e a exploração de poucos sobre a maioria, negando-se a esta maioria o di

\*\*\*\*\*

- (5) MORAIS, J. F. Regis. Os Bispos e a Política no Brasil. Ed. Cortez p. 47 e 48.
- (6) FREIRE, Paulo - Conscientização - Edt. Cortez e Moraes. São Paulo 1979 p. 28.

reito à palavra e boicotando a participação política - Paulo Freire pratica uma educação libertadora que propõe o diálogo e aprofunda o significado da palavra como expressão de realização humana.

Resgatar o direito à palavra e desbloquear os caminhos ao seu exercício pelo ser humano, é o grande desafio que a Educação Libertadora nos propõe. Um desafio que exige uma reeducação sobretudo daqueles a quem a Escola transformou no mais das vezes em seres competentes para dizer apenas o saber já elaborado. Mas também um desafio que se impõe a todos os que, fora da Escola, se defrontam com outras Instituições, com outras formas de organização da sociedade. E a palavra, a que se refere Freire na perspectiva libertadora, é a palavra que está relacionada à "leitura" e compreensão da própria realidade. A palavra que é pronunciada a partir da leitura da realidade é uma palavra que desmistifica esta realidade. E isso não agrada a quem detém o poder quando este é exercido enquanto mandato, enquanto função autoritária. Em um dos seus primeiros escritos em que estão expressas as principais características da educação libertadora, Paulo Freire afirma com muita propriedade que "a existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras com as quais os homens transformam o mundo. Existir, humanamente é "pronunciar" o mundo, é transformá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, retorna problematizado aos sujeitos "pronunciadores" exigindo deles um novo pronunciamento (...). Mas se dizer a palavra verdadeira que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo - dizê-la não é privilégio de alguns homens senão direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para outros em um ato de prescrição com o qual tira aos demais o direito de dizê-la. Dizer a palavra referida ao mundo que se há de transformar, implica em encontro dos homens para esta transformação. O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo não esgotando-se portanto, na mera relação eu - tu."7

#### A FUNÇÃO DA CONSCIENTIZAÇÃO

Há uma relação quase que indissociável entre o resgate do direito fundamental da palavra e a conscientização. Entre

\*\*\*\*\*

(7) FREIRE, Paulo - Pedagogia del Oprimido. Síglo Veintuno Argentina Editores S.A. Buenos Aires, p. 104-105.

tanto esta relação precisa ser bem entendida para que a própria conscientização não se transforme em "uma palavra" a mais "nobre", sem a devida força do testemunho de quem a utiliza. A propósito deste risco de sentido que a conscientização pode acarretar — Walburga observa muito bem que "a nível de educação escolar, a tônica da pedagogia progressista passa a ser o desenvolvimento do espírito crítico. O professor privilegia a conscientização sobre o ensino, a informação e, ocupado com esta tarefa, não deixa espaço para a fala do aluno, querendo resgatá-lo da dominação de outrem, submete-o a dominação de seu próprio discurso professoral. É ele que desenvolve um discurso crítico que, por sua vez, é devolvido pelos alunos, o que significa a persistência do pensamento colonizado. O outro permanece como ser negado, ele continua sendo falado, mesmo que o registro seja mais crítico. Anula-se a possibilidade de libertação. A linguagem passa a ser instrumento de algo que já está dado, que pre-existe no saber do professor. Fala-se sobre libertação, sobre a alienação, sobre as relações de poder, sobre os aparelhos ideológicos do Estado, sobre a sociedade dividida em opressores e oprimidos e continua-se a reproduzir o macro no micro da relação eu-tu. Paulo Freire chama isto de educação bancária." (...) quando se pensa na pedagogia de Paulo Freire, geralmente a ênfase é dada à conscientização como fator preponderante para uma educação política, voltada para a libertação. E passa quase despercebido aquilo que no meu entender é fundamental: - a oportunidade de o oprimido dizer a sua palavra, de produzir a sua fala, e, produzindo a sua fala, fortifica-se. Pois é deixando a produção da expressão se fazer que se escapa ao discurso do senhor. É ocupando o espaço com a fala própria que se diminui o espaço ocupado pela dominação".<sup>8</sup>

O que Walburga quer frisar, é que mais importante do que lutar contra o dominador, fazendo da conscientização uma "especialidade" de uns poucos "eleitos" - é "romper com os mecanismos que impedem a produção da própria fala".<sup>9</sup> Na verdade faz parte da educação libertadora que estejamos permanentemente atentos para que pela nossa práxis superemos o autoritarismo introjetado em nossa linguagem e em nosso agir, às vezes de maneira imperceptível.

E o que faz a educação libertadora ter uma dimensão utópica é que ela supõe uma solidariedade efetiva para com

\*\*\*\*\*

(8) SILVA, Walburga Arns da - Calaboca não morreu. A linguagem na Pré-escola. Edt. Vozes - p. 27 e 29.

(9) Idem. op. cit. p. 26.

aqueles que se encontram numa situação real de opressão. Paulo Freire insiste que toda liderança revolucionária, para agir no verdadeiro sentido utópico, deve buscar uma efetiva comunhão com as massas populares"<sup>10</sup>. Citando o testemunho de vida de Guevara e Camilo Torres, relembra que esta comunhão buscada por estes revolucionários é consequência de um amor verdadeiro; e não por desespero. "ambos procuravam realizar o sonho do novo homem e da nova mulher, nascendo na e da prática da libertação".<sup>11</sup>

O mesmo se diga do educador que adota uma perspectiva libertadora; esta comunhão deve ser praticada no próprio processo da educação; e nesta prática o educador deve tratar o educando sem domesticá-lo. Fazer-se presente sem anular com sua presença seus educandos. "E enquanto este é sempre o educador dos educandos, o educador para a libertação tem de "morrer" enquanto exclusivo educador dos educandos no sentido de renascer, no processo, como educador, educando dos educandos. Por outro lado "tem de propor aos educandos que também "morram" enquanto exclusivos educando do educador para que renasça como educandos - educadores do educador educando. Sem esta "morte" mútua e sem este mútuo "renascimento" a educação para a libertação é impossível."<sup>12</sup> Isto como observa o próprio Freire não implica cair em espontaneísmo nem num populismo pedagógico.

Na verdade o que a perspectiva libertadora propõe de forma direta é a felicidade do homem. Não uma felicidade distante, mas algo que precisa ser concretamente traduzido: através de melhoria de suas condições de vida; que começa com a saúde de seu corpo, com sua alimentação, seu direito ao lazer etc.

É evidente que a educação libertadora por ter preocupação em desmistificar as relações de poder numa sociedade fortemente marcada pela opressão e exploração - dificilmente será estimulada. Pelo contrário será sempre evitada quando não proibida.

É sabido quanto os sistemas de ensino através da prática daqueles que o integram, através da legislação, através das estruturas administrativo-burocráticas das Instituições Escolares e da gerência do ensino (Secretarias) - tende a refletir o autoritarismo, e os pseudos valores da sociedade, em nosso caso ainda muito marcada pelas regras do jogo de um capitalismo selvagem. É também evidente que numa situação desta a educação libertadora não

\*\*\*\*\*

(10) FREIRE, Paulo - Ação Cultural para a Liberdade - Edt. Paz e Terra p. 80.

(11) Idem Op. Cit. p. 80.

(12) FREIRE, Paulo - Op. Cit. p. 92.

encontra espaço institucional.

Disto Paulo Freire sempre teve consciência como aliás faz uma alerta para este fato, no prefácio que escreveu para o seu ensaio "Educação como Prática da Liberdade" (em 1965): "Nunca pensou, contudo, o autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, - que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, - pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação.<sup>13</sup>

E bem verdade que as Instituições da Sociedade como um todo oferecem resistência à perspectiva libertadora devido ao próprio caráter questionador que esta contém. Entretanto em sentido utópico está no fato e na possibilidade de ela mesma ir gradativamente abrindo espaço na sociedade através das pessoas que ainda insistem em acreditar na liberdade, na justiça, no amor como ingredientes permanentes da caminhada humana.

Neste sentido tenho acompanhado o esforço de educadores, em grande parte ex-alunos meus, nas suas tentativas de trabalhar numa perspectiva libertadora em escolas públicas, mesmo que não batizem o seu trabalho com tal rótulo, inclusive por questões estratégicas. Creio que nós da Universidade temos uma grande dívida com a História da Educação e também em frente a estas pessoas que, no anonimato, resistem a todas as formas de pressão e perseguição de órgãos oficiais do ensino. Uma dívida que pode ser resgatada enquanto procurarmos lançar pontes entre Universidade - através de seus programas de Ensino - Pesquisa e Extensão - e estes grupos que se encontram isolados e pelo Sistema de Ensino, dando-lhes apoio e reconhecimento institucional e divulgando suas experiências a fim de que se fortifiquem e ampliem seu raio de ação através do encorajamento de outros grupos.

A teoria e a prática de Paulo Freire voltou-se para a educação popular dirigida a adultos e fora do sistema formal de ensino. No entanto, muitos de seus princípios foram assimilados por educadores que trabalham no sentido de transformar a escola, desenvolvendo nela uma ação pedagógica que pode ser prenúncio de uma verdadeira educação popular, de um projeto político - pedagógico que coloque a escola a serviço do povo.

\*\*\*\*\*

(13) FREIRE, Paulo - Educação como prática da Liberdade - Edt. Paz e Terra p. 36.

## O SENTIDO PEDAGÓGICO DA EXPERIÊNCIA IGUALITÁRIA DE CANUDOS

Ao dedicar uma breve análise à figura de Antônio Con<sub>selheiro</sub> na qualidade de educador popular e à experiência igualitária que ele idealizou e concretizou com os habitantes de Belo Monte (Canu<sub>dos</sub>) - o faço para simbolizar um resgate de uma grande dívida que as Instituições de ensino têm para com Antônio Con<sub>selheiro</sub> e Canu<sub>dos</sub>. Uma dívida que basicamente consiste ora na história mal contada e, no mais das vezes, propositadamente distorcida pela historiografia oficial e livros didáticos, ora expressa através do espaço em branco preenchido por uma estranha omissão. Sem dúvida o Con<sub>selheiro</sub> e sua comunidade se configuraram em vítimas da opressão, desta vez não do inimigo exter<sub>no</sub>, mas de seus compatriotas.

### A DIMENSÃO LIBERTADORA DO CONSELHEIRO

Antônio Vicente Mendes Maciel, mais conhecido por An<sub>tônio</sub> Con<sub>selheiro</sub> (1828-1897) foi sem dúvida um grande educador numa perspectiva libertadora. Um educador, que sequer tem sido reconhecido ou denominado como tal por seus biógrafos e não ser numa breve alu<sub>são</sub> de que se "dedicou por algum tempo ao magistério e ao ofício de ad<sub>vogado</sub> dos pobres"<sup>14</sup>. Como bem observa Ataliba Nogueira: "Antônio Con<sub>selheiro</sub> foi grande homem, grande chefe, grande benfeitor. Soube agir com discernimento e descortino (...) Pelo perfeito conhecimento dos políticos, isola Belo Monte das politicalhas e do abuso de soldados, de chefetes e de magistrados maquiavélicos. Pelo perfeito conhecimento da religião afasta o seu povo de credices e do ateísmo"<sup>15</sup>.

Em seus vinte anos de caminhadas pelos sertões do Nordeste - o Con<sub>selheiro</sub> não fez outra coisa senão colocar-se ao lado da gente sofrida e espoliada. Não sô difundindo a doutrina dos evange<sub>lhos</sub> e da igreja católica, mas realizando obras que revertiam em benefí<sub>cio</sub> dos lugarejos por onde passava: construiu açudes, estradas, edifi-

\*\*\*\*\*

(14) Mendes, João Bosto F. - Euclides e o Con<sub>selheiro</sub> um grito do Nor<sub>deste</sub> - Ed. Tip. Minerva Fortaleza - Ce, 1982, p. 81.

(15) Ataliba Nogueira - Antônio Con<sub>selheiro</sub>, Canudos.

cando Igrejas e muros de cemitérios, fundou cidades. É evidente que sua prática num contexto onde reinava o mandonismo e o carrancismo dos poderosos, não agradou àqueles que sempre quiseram ter o povo como objeto de manipulação, como era o caso de muitas autoridades políticas e religiosas.

Edmundo Muniz assim o descreve. "Usava um chapéu de largas abas com fitas caídas. Apoiado em um bastão, caminhava de arraial a arraial, pregando a salvação dos homens por meio das boas obras. Totalmente independente no tocante ao Estado e à Igreja, opunha-se à ordem social baseada no latifúndio e na exploração dos camponeses. Só ele, Antônio Maciel, defendia realmente os interesses dos pobres e conhecia suas íntimas aspirações. Tinha o dom da palavra. Falava com simplicidade e clareza".<sup>16</sup>

Não era sem razão que lhe deram o tratamento de Conselheiro. Aquele a quem nas horas difíceis, as pessoas procuravam para ouvir uma palavra amiga, uma orientação. "Simples... modesto, sem aspirações no mundo, humilde e bom, ele sabia consolar os desesperados e aconselhar para o bem".<sup>17</sup>

O valor pedagógico da sua obra reside sobretudo no exemplo de laboriosidade e de fê que ele deixou para os seus contemporâneos e para o futuro: um exemplo de organização do trabalhador do campo que ante as maiores adversidades de clima e do solo, transformou uma fazenda velha e abandonada em uma espécie de oásis sob o aspecto sócio-econômico, religioso e político.

Na verdade o Conselheiro não se preocupou em adotar um discurso de contestação ou de fazer o jogo das Instituições que oprimiam o sertanejo, buscando revidar acusações. Ele se preocupou em buscar soluções concretas que resolvessem as necessidades básicas, especialmente quanto à alimentação, habitação e organização dos habitantes de Belo Monte.

As nossas Escolas - enquanto espaço onde se transmite a historiografia oficial - pouco ou quase nada tem feito para resgatar a figura do Conselheiro e de sua obra. A imprensa republicana desde o período da guerra de Canudos tentou hostilizar e distorcer a personalidade do Conselheiro apresentando-o de maneira preconceituosa. Vi

\*\*\*\*\*

(16) MUNIZ, Edmundo - Canudos a Guerra Social - 2ª edição Elo Edt. p.26.

(17) Manoel Benício, in o Rei dos Jagunços - citado por Ataliba Nogueira, op. cit. p. 195.

são esta que foi posteriormente mantida por Euclides da Cunha em "Os Sertões". Apesar de um escritor do porte de Machado de Assis ter-se colocado em defesa do Conselheiro e dos habitantes de Canudos, a detracção do Conselheiro se arrastou até nossos dias.<sup>18</sup>

Tudo o que se puder empreender a nível de Educação Escolar, para colocar no devido lugar — não apenas da história pátria mas da história que fazemos no dia a dia — a vida e obra de Antônio Conselheiro - será pouco. Na verdade como bem enfatiza Antônio Carlos Brito: "Antônio Conselheiro é o maior vulto da História do Brasil. Maior que Tiradentes".<sup>19</sup> Se tal afirmação é demasiado forte para nos sa visão da história que nos foi contada pela historiografia oficial, ao menos que se reflita o que diz Ataliba Nogueira: "Respeitemos as convicções do Conselheiro e reconheçamo-lhe a inteireza moral, intelectual e física. Nem insano, nem fanático. Homem excepcional, sim; embora extremamente simples. Amante do seu povo, para cujo serviço so freu muito e para cujo bem e progresso foi chefe e condutor."<sup>20</sup>

Até o presente não se conhece nenhum escrito específico do Conselheiro sobre educação entretanto isso não nos impede de reconhecer aquilo que ele ensinou e aquilo que o fez um educador, por excelência: que soube educar libertando o povo dos diferentes grupos que o oprimiam.

#### A LIÇÃO DE CANUDOS

Canudos inicialmente não passava de uma velha sede de uma fazenda abandonada situada às margens do Rio Vaza-Barris, no alto sertão da Bahia. Foi neste local que Antônio Conselheiro chegou em 1893 para fundar a comunidade de Belo Monte. Uma comunidade que se ria quatro anos mais tarde, após ter se tornado um dos centros mais p pulosos do sertão da Bahia - totalmente exterminada pelas expedições

\*\*\*\*\*

- (18) No auge da Guerra de Canudos, Machado de Assis, defendia na Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro, o Conselheiro, nos seguintes termos "um homem que só com uma palavra de fé e a quietação das autoridades congrege em torno de si três mil homens armados, é alguém." (citado por Ataliba Nogueira - in, op.cit. p. 42.
- (19) BRITO, Antônio Carlos - O Pesadelo no País de Canudos. Foi Ilha de São Paulo, 5.7.87 p. 58A.
- (20) NOGUEIRA, Ataliba - Op. Cit. p. 41.

militares cujo cerco final se deu em 5 de outubro de 1897.

Edmundo Muniz observa que "o crescimento de Canudos era espantoso, construindo-se até doze casas por dia. Ao se espalhar a notícia de que Antônio Conselheiro fundara a comunidade de Belo Monte sob sua única direção, independente das autoridades eclesiásticas-civis, os sertões estremeceram. Agora havia um abrigo estável para os esbulhados de seus bens, para os que viviam errantes, sem trabalho, para os perseguidos pelos grandes proprietários, pelo fisco, pelas autoridades policiais e políticas. Neste povoado que surgia, todos seriam iguais conforme os ensinamentos do Conselheiro. Suas idéias tornavam-se reais, visíveis, palpáveis. O que parecia uma promessa longínqua, ir realizável, finalmente iria concretizar-se".<sup>21</sup>

O rápido crescimento de Canudos (Belo Monte) chegando no final de 1897 a trinta mil habitantes numa época em que Salvador possuía aproximadamente cem mil (habitantes) abalou as estruturas dos grandes proprietários rurais da região do sertão compreendida pelos Estados da Bahia, Sergipe, Pernambuco e Alagoas. Não sô, contra a experiência igualitária de Canudos se moveram o governo da primeira República que para lá mandou quatro expedições militares num espaço de um ano - a hierarquia da Igreja Católica, parte da opinião pública e a ordem jurídica de então.

A guerra de Canudos inegavelmente foi uma grande injustiça praticada pela classe dominante contra a organização daquela comunidade de camponeses que vivia em paz baseada no trabalho e na divisão igualitária dos bens sem exploração do homem pelo homem. Injustiça tão bem reconhecida por Leopoldo Ranke quando afirmou "causa do ver perdido tanto e tão nobre trabalho".<sup>22</sup>

Interessa-me aqui suscitar uma reflexão sobre a lição que o Conselheiro e sua comunidade legaram para a posteridade. Lição que, por sinal, a classe dominante fez de tudo para que fosse esquecida. Para tanto é que se insistiu em se estereotipar a imagem de seu líder como um "beato insano, fanático". "Famigerado bárbaro", "agitador". Para tanto ainda é que após o cerco final, Canudos foi incendiada e, anos depois, construiu-se uma represa para que, em quarenta e sete quilômetros de águas, se afogassem os vestígios daquele lugar, apagando-o o quanto possível quando não da memória dos brasileiros, ao menos do mapa do Brasil.

\*\*\*\*\*

(21) MUNIZ, Edmundo — Op. Cit. 41.

(22) Historiador Alemão citado por Ataliba Nogueira in Antônio Conselheiro e Canudos. Edt. Nacional Coleção Brasileira, vol. 355 SP. p.

A lição a que me refiro sobre Canudos é a lição da vida vivida em comunhão, em dignidade e em fartura - apesar das adversidades da natureza em que se localiza, onde o sol marca forte presença o dia todo e todos os dias do ano. De maneira prática e bem sucedida provou que a seca, a terra árida podem ser superadas com a valorização do trabalho daqueles que vivem na região.

A lição de que a terra é um direito de todos e se constitui grande injustiça negá-la ao homem, para trabalhá-la e tirar dela sua subsistência.

A maneira com que o Conselheiro buscou solucionar este problema da terra foi organizando os que ali afluíam para que trabalhando-a de maneira coletiva, usufruissem coletivamente seus frutos de maneira justa. E isto sem dúvida não agradou àqueles que precisavam da força de trabalho do homem do campo para empregá-la em suas fazendas como mão de obra barata.

Se se pode resumir, o principal objetivo da vida e obra do Conselheiro foi a luta pela libertação e autonomia do povo trabalhador do campo, através da ocupação coletiva da terra para dela tirar-lhe o sustento.

#### A QUESTÃO AGRÁRIA - ONTEM E HOJE

No contexto da América Latina e como parte desta em especial o Brasil, a fonte geradora do sofrimento da grande maioria do povo é a questão do latifúndio sobretudo do latifúndio improdutivo onde a terra é concentrada nas mãos de poucos enquanto falta a milhões um pedaço de chão para trabalhar e para morar. No passado como no presente e enquanto este problema persistir, jamais teremos um povo desenvolvido sob os aspectos sócio-econômico e político e sequer feliz e realizado enquanto ser humano.

O conselheiro como homem afeito à vida do homem do sertão, conhecia de perto seu sofrimento e sua capacidade de trabalho, sabia que um povo se torna independente quando por si sabe produzir para garantir a própria subsistência. Neste sentido, Belo Monte foi um exemplo de organização do povo que deu certo sem que precisasse da tutela dos poderosos.

Apesar de Canudos ter sido queimada no cerco final e hoje suas ruínas se encontram sob as águas da represa de Cocorobó e, enquanto experiência igualitária bem sucedida, ter sido esmagada - sua

lição não se apagou com o fogo nem se afogou nas águas.

O estudo da história para extrair dos fatos lições para melhora do presente é uma tarefa pedagógica que pode e deve ser continuamente empreendida a nível acadêmico. Não sō, este compromisso deve estar presente nas organizações sindicais e associativas, nas comunidades de um modo geral.

Um dos desafios que se impõe até nossos dias é a respeito do que pode ser feito para que a situação de injustiça e de perseguições não continue a fazer vítimas como no passado!... No caso específico da região dos Sertões de Canudos, o que vem sendo feito a nível de Universidade, a nível das comunidades rurais e entidades culturais, em defesa do homem sofrido daquela região? Creio que foi a partir de busca de respostas concretas e esta questão que surgiu por volta de 1982, o Movimento Histórico de Canudos. Movimento, que surgiu como lembra Claudio Perani, "dentro do contexto das comunidades Eclesiais de Base de Monte Santo (Ba) e dos municípios vizinhos, desejando resgatar um movimento popular de libertação que teve na época grande impacto e alimentar a luta atual do povo nordestino que encontra na luta dos antepassados uma fonte de inspiração e de esperança. Nascido do povo, tinha que voltar ao povo. O movimento de Canudos reinterpreta a nível popular a história do Conselheiro e de sua comunidade. Releitura necessária e possível porque parte da situação de exploração do povo de hoje que tem semelhança surpreendente com a exploração do povo da época.<sup>23</sup>

### A DIMENSÃO UTÓPICA DE CANUDOS

A leitura que procuro fazer da experiência social de Canudos buscando compreendê-la enquanto mensagem pedagógica numa dimensão libertadora - não se circunscreve apenas àqueles que vivem no "tempo e espaço" onde se desenrolaram e desenrolam os fatos relacionados ao "episódio Canudos Ontem e Hoje". Um desafio que se impõe a cada um que se defronta com esta questão, é verificar como traduzi-la em sua prática profissional, em seu dia a dia, e extrair dela as alternativas para o enfrentamento daquilo que de um modo ou de outro dificul

\*\*\*\*\*

(23) Coordenação do Movimento histórico de Canudos - Noventa anos de pois Canudos de novo p.3 prefácio de Claudio Perani. A partir de 1988 este movimento através de sua coordenação, das comunidades dos camponeses, vem promovendo nos dias 4 e 5 de outubro um evento de natureza cultural e religiosa para celebrar a memória dos mártires de Canudos. Este evento tem tido também a participação de artistas da música popular brasileira que se interessam pelo resgate da memória de Canudos.

tam o crescimento em direção de uma vida mais humana, mais agradável, daqueles com os quais convivemos.

Canudos entretanto não é apenas um dos capítulos mais importantes da história de nossa Pátria ou uma região geográfica das mais áridas do Nordeste brasileiro. O Conselheiro, por aquilo que realizou com sua comunidade, nos deixou na mensagem, que Belo Monte pode e deve transcender sua conotação histórica e geográfica. E seu sentido pedagógico reside justamente no fato de Belo Monte (Canudos) poder assumir a dimensão de qualquer causa humana, pequena ou grande, pela qual valha a pena lutar, preservar, por uma questão de honestidade para com a história que nos cabe também construir.<sup>24</sup>

Os últimos momentos de Canudos foram descritos por um poeta que na qualidade de soldado participou dos conflitos finais

"O conselheiro mandou  
cercar nossa divisão  
fazer melhor pontaria  
sobre os homens de galão  
Pois não temia ao governo  
nem a sua expedição

.....

incendiou-se Canudos  
muitos morreram queimados  
nas labaredas do fogo  
ficaram carbonizados  
achou-se as mães em carvão  
com os filhinhos abraçados

.....

foi desmanchada a cidade  
Toda telha se quebrou  
Derrubamos as igrejas  
A madeira se queimou  
A cidade criminosa  
Como tapera ficou

.....

\*\*\*\*\*

(24) Em 1987 iniciei juntamente com alunos da Universidade Federal de Sergipe um projeto de Pesquisa "Resgate da Memória Histórica: Canudos Ontem e Hoje" cujo objetivo principal é despertar no meio acadêmico universitário e trabalhar junto às escolas de 1º e 2º graus - uma revisão crítica do que foi a experiência igualitária de Canudos.

Conselheiro estava morto  
 Foi de seu tūmulo arrancado  
 Largando barba e cabelo  
 Hā dias foi enterrado  
 Entāo viemos embora  
 que tudo estava acabado"25

Para este poeta na qualidade de intēprete do lado do poder das armas, Canudos chegou ao final. Esta ē tambēm a vontade de todos aqueles (Instituiçōes e pessoas) que ajudaram a ver Canudos exterminada.

Entretanto outros poetas no presente, por seu caminhar, chegaram a Canudos e estāo a nos dizer que nāo ē verdade que Canudos "foi destruída", ela existe com a mesma pujança, ē questāo de saber chegar atē lā. Sāo seus versos:

"Canudos nāo morreu  
 ele estā presente dentro de nosso coração  
 dando mais força e coragem  
 em nossa luta pela libertaçāo  
 numa luta em defesa da paz  
 e contra essa terrível escravidāo"26

"Lutaram atē o final  
 Canudos nāo se rendeu  
 Em noventa e sete acabou  
 Mas a semente nasceu  
 E a sede Justiça  
 No Nordeste floresceu"27

É evidente que estes poetas em sua caminhada atē Canudos nāo estāo munidos de armas. Certamente trazem em seu farnel, idēias, coragem e muito amor a esta causa. Por isso que para eles o ideal de Belo Monte nāo se afogou nas āguas nem se destruiu no fogo.

\*\*\*\*\*

- (25) SILVA, João Melchiades Ferreira da - Guerra de Canudos, s.l.p.s.c. p.s.d. citado por Calazans, José - in Ensaio 110 Canudos na Literatura de Cordel. Ed. Ática SP. 1984 p. 35-38-39.
- (26) NASCIMENTO, José Gonçalves do - poeta da comunidade de Monte Santo Bahia - citado por Claudio Perani in Noventa Anos Depois... Canudos de Novo - p. 3.
- (27) PAIXÃO, Enoque Araūjo da - Canudos nāo se Rendeu. Cordel Emq. Gráfica Editora Bahia p. 8.

A lição pedagógica de Canudos e sua dimensão utópica se renova continuamente em cada comunidade sertaneja quando hoje reunidas para discutir e buscar soluções para seus problemas - oram através de cânticos como estes

#### DEIXEM-ME VIVER

"Deixem-me viver, Deixem-me falar  
Deixem-me crescer, Deixem-me organizar(Bis)

1. Quando eu vivia no sertão  
aos pés de quem devia me mandar  
gemia calo e dor nas minhas mãos  
a canga era pesada pra levar.
2. Aí apareceu pelo sertão  
um monte que passou a cativar  
tão belo que ajuntou o povo irmão  
patrão e opressor não tinha lâ
3. Canudos outra vez vai florescer  
a vida como um galho vai frondar  
a luta pela terra gera o pão  
Amores vão de novo começar."<sup>27</sup>

#### PERSEGUIÇÃO

Por que cortar a planta que nasceu?  
Por que podar a rosa que frondou?  
Por que calar a voz do povo meu?  
Por que tapar os olhos que amou?

Chamem os profetas do povo  
Chamem os beatos do Sertão  
Vejam o que fazer de novo:  
É tempo de, perseguição!

90 anos se passaram  
E não aprenderam a lição  
Canudos não bastou, o que calaram  
E mataram  
Por que maltratar o povo irmão?<sup>28</sup>

\*\*\*\*\*

(27) (28)

Estes poemas são da autoria do Pe. Enoque Oliveira - ex-pároco de Monte-Santo. Um dos integrantes da coordenação do novo Movimento Histórico de Canudos.

Os conquistadores e mercadores europeus, na sua ânsia de poder e lucro arrasaram com os povos indígenas. No entanto, a notícia destes povos primitivos e de sua organização social, através do Atlântico e instigou vários pensadores do Velho Mundo tanto para fazer uma implacável análise das sociedades européias como também para projetar sociedades imaginárias como a Utopia de Thomas Morus. Atravessando o Atlântico, o sonho da Utopia onde "tudo é comum a todos"(...) e onde "embora ninguém tenha nada de seu, todo mundo é rico"<sup>29</sup> retorna à sua origem e se transforma em realidade.

Antônio Conselheiro havia lido a Utopia e concretizou-a. Apesar de não conseguir impedir sua destruição material naquele momento histórico, Canudos contribuiu e continua contribuindo para que o desejo por uma sociedade igualitária e livre continue impelindo pensamento e ação de muitos.

Muitas são as veredas e caminhos dos sertões a que se podem chegar até Canudos. Ao longo dos conflitos, o sucesso de seus habitantes sobre as forças armadas muito mais aparelhadas, no mais das vezes, residia no fato de que os habitantes de Canudos conheciam muito bem os caminhos daquela vasta e árida caatinga. Belo Monte (Canúdos), enquanto utopia alcançada - está a nos dizer que lá se pode chegar pelos caminhos que nos cabem construir. Entretanto para chegarmos até lá é preciso caminhar. Um caminhar que necessariamente há de passar pelos sertões de nossa existência. Um caminhar no qual não pode faltar um mantimento importante: o resgate de nossa memória histórica.

\*\*\*\*\*

(29) MORUS, Thomas — A Utopia — Edt. Universidade de Brasília, 1982  
pág. 86.

## O MOTE

Antes da elaboração destes "Itinerários de Libertação", ou mais precisamente, quando cursava na UNICAMP as disciplinas referentes à parte dos créditos do Curso de Doutorado - comecei a me preocupar com algumas questões relativas à natureza do trabalho de dissertação que deveria fazer. Seria possível escrever um trabalho que atendesse às exigências do rigor científico quanto à metodologia, conteúdo original, fundamentação teórica etc e que ao mesmo tempo fosse um empreendimento que fizesse com gosto, ou seja, em que me sentisse bem ao fazê-lo? Como chegar a um produto cuja finalidade não fosse apenas a obtenção de um título acadêmico e que não fosse lido apenas por uma banca examinadora, ficando relegado depois a um arquivo de teses, mas que se constituísse em algo cuja leitura fosse, senão proveitosa, ao menos sugestiva para outras pessoas? Como evitar a marca pessoal da maioria dos trabalhos acadêmicos através de outro tipo de trabalho no qual também se leva em consideração a questão de "quem" fala, do "lugar" de onde fala e das "circunstâncias" em que fala?

Algumas disciplinas cursadas me ajudaram melhor a clarear estas questões e aos poucos foram desmistificando o que sempre aprendi: - que a busca do envolvimento prazeroso num trabalho acadêmico como que cheirava a certa alienação!

Ao me propor fazer um estudo sobre a perspectiva libertadora da educação tinha consciência de que não estava diante de uma tarefa simples. Isto porque estava diante de duas temáticas: a liberdade humana e a educação que por si sós são amplas e polêmicas. Se a questão da educação já exige que ela seja delimitada no tempo e no espaço sociais para fins de análise e de compreensão, o mesmo se diga da libertação como uma das dimensões inerentes à existência do ser humano. Entendia que ambos os temas educação e liberdade - não podiam ser tratados como conceitos universais abstratos. Elaborados através da História por grupos sociais organizados ao redor de produção material de sua existência, foram sendo marcados por perspectivas filosóficas, culturais diferentes. Foram vividos, desejados imaginados, pensados, negados e representados diferentemente em contextos e épocas por grupos sociais diferentes.

Restava-me entretanto um desafio: como abardar a temática em pauta? Isolá-la asceticamente em favor de uma suposta neutralidade científica e de uma linguagem acadêmica que atendessem às exigências formais ou assumir a minha fala, assumindo minha tra

jetória pessoal?

Na verdade sempre aprendi que uma produção intelectual, para ter a chancela de aprovação no ritual de progressão na escolarização e nos títulos acadêmicos, deve ter como característica o rigor da linguagem "científica". Deve ser alicerçada na objetividade, na cientificidade, na logicidade. Aliás nunca descartei que uma tese acadêmica não devesse ter sua especificidade tanto no conteúdo quanto na sua apresentação. O que indagava entretanto era a respeito da relação que uma obra acadêmica estabelece com o seu autor e com quem a lê. Como ela "trabalha" ou "deixa" aquele que a produz ou dela se aproxima? O traço característico de uma tese acadêmica é o de ser uma obra hermética. Nela geralmente não deve existir quase nenhum espaço para que o leitor entre e faça a partir daí, sua caminhada. Nela, não costuma existir espaço para o intuitivo, o provisório, para a dúvida. Todos os enunciados devem estar bem alicerçados, fundamentados, confirmados. Por outro lado não deixa de ser verdade que a grande maioria das teses se assemelha mais à condição de um "cadáver", que deve ser necropsiado enquanto ainda está para ser analisado, dissecado - do que à condição de um interlocutor vivo com o qual se pode conversar.

Sem desmerecer a necessidade de fazer um trabalho que estivesse dentro das exigências acadêmicas, optei por fazer algo no qual pudesse expressar meu confronto, meu envolvimento, minha vivência com o próprio tema. Arrisquei seguir um caminho que pelo menos para mim tivesse algum significado e fosse o quanto possível um caminho agradável. Na medida que comecei a caminhar nesta direção, comecei a sentir que não estava muito acostumado a este hábito. Vi que estava diante de um sério desafio. Além do mais acompanhava-me a sensação do início ao fim de que estava correndo certo risco: de que minha fala não estivesse suficientemente respaldada pelo saber competente e que não correspondesse aos padrões de cientificidade.

Esta sensação era uma espécie de tentação para que seguisse outro itinerário, diferente do inicialmente desejado.

Apesar destas dúvidas prossegui no rumo que apontava para reelaboração do saber a partir da minha experiência, sem sacrificar minha própria fala, nem desmerecer a palavra de outros, autores consagrados ou não.

É claro que para caminhar nesta direção encontrei pessoas que me motivaram, me incentivaram me apoiaram. Cada qual a seu modo. Posso dizer que o principal incentivador, por aquilo que consegui apreender de seus questionamentos ao longo dos cursos que frequentei, foi o meu orientador. Ele incentivou-me, sem que o soubesse, des

de o momento em que suas indagações em sala de aula batiam com minhas preocupações ainda germinadas no silêncio de minha condição de aluno. Questões como a importância da valorização da própria palavra, da imaginação, da bondade, da consciência lúdica, da corporeidade, começaram a se rearrumar em meu universo de valores com maior sentido prospectivo, sobretudo em função daquilo que se prega ou se pratica no contexto da Educação Escolar. Sua orientação começou quando através do curso de uma disciplina (Filosofia Social), deflagrou em mim um processo de valorização da palavra não apenas como reelaboração do pensamento, como interação com outro, mas como resgate da própria memória. Resgate da memória que é ao mesmo tempo um falar, um procurar situar-se, um constituir-se: — um confrontar-se com o outro que fomos e que neste confronto constitui o sujeito de hoje. Um sujeito que ontem e hoje foi e continua sendo influenciado pelos outros sujeitos e a outros influencia. Um mesmo sujeito mas sempre diferente constituindo-se, formando a sua consciência e redefinindo a sua ação com a palavra.

Neste caminhar, outras pessoas como é o caso dos professores que integraram a banca do exame de qualificação, muito contribuíram para torná-lo menos enfadonho, ajudando-me a tirar do roteiro alguns escolhos apontando-me sobretudo alguns "cortes" para que, pegando determinadas veredas, o itinerário se tornasse menos longo, menos arenoso.

Uma pessoa também que muito me ajudou nesta trajetória, foi minha esposa. Todas as vezes que ela me via sobrecarregado com outras coisas, ou distraído com outras tarefas, ou mesmo quando a preguiça me estimulava a ficar mais tempo à sombra de uma "árvore" — ela com paciência e persistência encontrava um meio de me ajudar a prosseguir.

Iniciei este meu caminhar citando os versos de uma cantoria. Antes, porém, de me retirar, ou desaparecer na curva, peço licença para encerrar estes dizeres com uma frase da autoria do meu orientador. Uma frase — que, no contexto de tempo e lugar em que a li se constituiu para mim uma espécie de fio condutor, ou melhor dizendo, foi para mim uma espécie de mote. A frase a que me refiro é de Rubem Alves em sua fala sobre o preparo do Educador: "... Na linha que vai de Platão a Freud o evento libertador exige que sejamos capazes de dar nomes ao nosso passado... A lembrança é uma experiência transfiguradora e revolucionária."<sup>30</sup>

\*\*\*\*\*

(30) ALVES, Rubem — O Preparo do Educador, In. Carlos R. Brandão (org.)  
O Educador: Vida e Morte. Graal p. 28.

Uma espécie de mote que, à semelhança do mote de uma cantoria improvisada, estabeleceu comigo uma comunicação a partir da qual tentei rimar:

- infância e história  
com pedaços de memória;
- morte e opressão  
com vida e libertação
- razão e educação  
com amor e imaginação;
- desejo e utopia  
com esperança e novo dia.

## BIBLIOGRAFIA

## BIBLIOGRAFIA CITADA

- \*ALVES, R. \_\_\_\_\_ "A Escola Fragmento do Futuro" - in Educ. Municipal, Ano 1, nº 1, junho 1988.
- \*ARNT, R. (org) - O Armamentismo e o Brasil - Brasiliense, 1985.
- \*BERARDO, J. B. - Guerrilhas e Guerrilheiros no Drama da América Latina - Ed. Populares - 1981.
- \*BRANDÃO C. R. (org) - O Educador: Vida e Morte. Graal, 1982.
- \*BRITO, A. C - O Pesadelo no País de Canudos - Folha de S.P., 5/7/87.
- \*CALAZANS, J. - Ensaio 110 Canudos na Literatura de Cordel - Atualidade, 1984.
- \*CHAUI, M.H. - "Ideologia e Educação" in Educação e Sociedade CEDES, nº 5 jan-1980.
- \*COMBLIN, J. - Antropologia Cristã - Vozes, 1985
- \*COTEP (org). - Uma História Depois Outra - COTEP-SEC-SE- 1986.
- \*COX, Harvey - A Festa dos Foliões - Vozes, 1974.
- \*FERREIRA, A. - Catimbô, Cana Caiana, Xenhenhêm - Nordeste, 1981.
- \*FOUCAULT, M. - Vigiar e Punir - Vozes, 1977.
- \* \_\_\_\_\_ - Microfísica do Poder - Graal, 1979.
- \*FREIRE, P. - Ação Cultural para a Liberdade - Paz e Terra, 1975.
- \* \_\_\_\_\_ - Conscientização - Cortez e Moraes, 1979.
- \* \_\_\_\_\_ - Educação como Prática da Liberdade - Paz e Terra 1967,
- \* \_\_\_\_\_ - Pedagogia del Oprimido - Siglo Ventuno, - Argentina, 1970.

- \*GRZYBOWSKI, C. (org). — O Testamento do Homem da Floresta - Chico Mendes por ele mesmo - FASE - 1989.
- \*GUERNIER, M. — Die Dritte Welt, Drei Viertel der Welt — Praper, Trad. Goergen, P. (mimeog).
- \*GUTIERRES, G. — Teologia da Libertação — Vozes — 1975.
- \*IANNI, O. — Imperialismo e Cultura - Vozes, 1976.
- \*LA BOËTIE, E. — Discurso da Servidão Voluntária — Brasiliense, 1982.
- \*MENDES, J. B. T. — Euclides e o Conselheiro - Um Grito do Nordeste — Minerva, 1982.
- \*MORAIS, J. F. R. — Os Bispos e a Política no Brasil — Cortez, 1982.
- \*MORUS, T. — A Utopia - UNB - 1982.
- \*MONIZ, E. — Canudos, A Guerra Social — Civilização Brasileira, 1978.
- \*MUNOZ, R. — A Realidade Latino-Americana- Vozes, 1979.
- \*NOGUEIRA, A. — Antônio Conselheiro e Canudos - Nacional - Coleção Brasiliana, 1978.
- \*PAIXÃO, E. A. — Canudos não se rendeu - Edt. Bahia - 1984.
- \*PERANI, C. — Noventa Anos Depois — Gráfica Salvador, 1986.
- \*SÁBATO, E. — O Escritor e seus Fantasmas — Francisco Alves, 1981.
- \*SILVA, W. A. — Cala-Boca Não Morreu — A Linguagem na Prê-Escola — Vozes - 1987.
- \*TORRES, R. M. — Discurso e Prática em Educação Popular - UNIJUI, 1988.
- \*TRAGTENBERG, M. — "Apresentação" in: Guimarães, A.M — Vigilância, Punição e Depredação Escolar - Papyrus,
- \*VIRÍLIO, P. e LOTRINGER, S. — Guerra Pura. A Militarização do Cotidiano — Brasiliense, 1984.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- \* \_\_\_\_\_ . Variações sobre a Vida e a Morte. Paulinas, 1982.
- \* \_\_\_\_\_ . Protestantismo e repressão. Ática, 1982.
- \* \_\_\_\_\_ . O enigma da Religião Vozes, 1979
- \*ASSMANN, H. — Pressupostos Políticos de uma Filosofia Latino-Americana, (artigo), 1974.
- \* \_\_\_\_\_ . — Filosofia da Libertação buscando refletir a partir das maiorias oprimidas — UNIMEP - 1982.
- \*BANDY, S. — América Latina. Filosofia y Liberacion - Bonum, 1974.
- \*BOFF, C. — Teologia do Político e suas Mediações - Vozes, 1978.
- \*BOFF, L. — A Graça Libertadora no Mundo - Vozes, 1977.
- \* \_\_\_\_\_ . — Teologia do Cativo e da Libertação - Vozes, 1980.
- \* \_\_\_\_\_ . — Da Libertação: O Teológico das Libertações Sócio-Históricas — Vozes, 1979.
- \*BRANDÃO, C (org.) — A Questão Política na Educação Popular - Brasileira, 1980.
- \*BRUNEAU, T. — O Catolicismo Brasileiro em Época de Transição — Loyola, 1974.
- \*CASALA, M. — Notas para uma Filosofia Latino-Americana — Siglo XXI, 1974.
- \*CELAM — A Igreja na Atual Transformação da América Latina à Luz do Concílio — Vozes, 1971.
- \*CLASTRES, P. — A Sociedade contra o Estado - Vozes, 1985.
- \*DUSSEL, E. — De Medellín a Puebla - Uma Década de Sangue e Esperança — Loyola, 1981.
- \* \_\_\_\_\_ . — América Latina: Dependência y Liberacion — Garcia, 1973.
- \* \_\_\_\_\_ . — Filosofia da Libertação na América Latina - Loyola, 1981.

- \* \_\_\_\_\_ . — História da Teologia na América Latina - Paulinas, 1981.
- \*FAVERO, O. (org.) - Cultura Popular, Educação Popular - Memórias dos Anos 60 - Graal, 1983.
- \*GADOTTI, M. — Educação Contra Educação - Paz e Terra, 1981.
- \* \_\_\_\_\_ . — Pensamento Pedagógico Brasileiro — Ática, 1987.
- \*GNERRE, M. — Variação Lingüística e Ensino da Língua Materna — SEC/SP., 1978.
- \*JAKOBSKIND, M. A. - América Latina - Histórias da Dominação e Libertação - Papyrus, 1985.
- \*MANFREDI, S.M. - Política: Educação Popular — Símbolo, 1978.
- \*MONDIN, B. — Os Teólogos da Libertação — Paulinas, 1977.
- \*MORAIS, J. R. - Entre a Educação e a Barbárie — Papyrus, 1983.
- \*OLIVEIRA, J. — Elegia para uma Re(li)gião: SUDENE - Nordeste, Pla<sup>ne</sup>jamentos e Conflitos de Classe - Paz e Terra, 1977.
- \*FERREIRA, O. D. -- Multinacionais no Brasil. Aspectos Sociais e Políticos - Civilização Brasileira, 1975.
- \*RUBIO, A. G. — Teologia da Libertação: Política ou Profetismo — Loyola, 1972.
- \*SANTOS, L. G. — Desregulagens - Brasiliense, 1981.
- \*SEGUNDO, J. E. — Libertação da Teologia - Loyola, 1980.