

Armadilhas para a formação de leitores: didatismo, sistema cultural dominante e políticas educacionais.¹

Ricardo Azevedo²

Segundo os dicionários, armadilha significa “logro astucioso, engano para fazer mal a alguém, cilada em que alguém se deixa cair”.

Esse artigo trata exatamente disso: logros que fazem mal à gente, ciladas em que nos deixamos cair.

Pesquisa feita de três em três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do seu Programa para Avaliação Internacional de Estudantes, tem examinado alunos das redes pública e privada que estão concluindo o fundamental.

Na edição de 2003, o tema do exame foi Matemática e envolveu 250 mil estudantes de 40 países.

Cada aluno podia ser classificado em seis níveis de competência: muito fraco, fraco, razoável, bom, muito bom e excelente.

Cerca de 8 mil jovens brasileiros foram avaliados, entre os diferentes níveis.

9% alcançaram a categoria intermediária, dos níveis razoável e bom (720 alunos).

37% foram considerados de categoria inferior - dos níveis muito fraco ao fraco (2.960 alunos).

Os restantes não apresentaram desempenho suficiente, nem para se qualificar à categoria inferior e foram classificados num nível especial: os abaixo do muito fraco. São 54% do universo avaliado (4.320 alunos).

Estamos falando de analfabetos funcionais no que tange a Matemática.

Vale ressaltar, nenhum estudante, de escolas particulares e públicas, conseguiu atingir as categorias superiores, muito bom e excelente.

Na pesquisa anterior, realizada no ano 2000, o tema era Linguagem e Comunicação e o Brasil tirou o último lugar³.

¹ Publicado no livro *Nos caminhos da literatura* (vários autores), São Paulo, Editora Fundação Peirópolis, 2008 e na Revista Releitura – Belo Horizonte – Junho 2008 – Nº 22 – ISSN 1980-3354. Texto base para a conferência “Armadilha didáticas da leitura na escola” feita no 16º COLE Congresso de Leitura do Brasil, no Centro de Convenções da Unicamp, em 11 de julho de 2007. Tema do congresso: “No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebra-las”. Está nos sites www.ricardoazevedo.com.br e <http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/a88.htm>.

² Escritor e ilustrador, doutor em Letras pela Universidade de São Paulo.

Segundo o jornal *O Estado de S.Paulo*, 0,2% das escolas públicas brasileiras, 160 num universo de 55.000 escolas, chega a um índice de qualidade considerado médio entre os países da OCDE.⁴ Boa parte delas, como sabemos, são escolas de aplicação, diretamente ligadas às faculdades de educação, portanto, em situação especial.

São dados que reafirmam o que é público e notório: existem muitos problemas com nossa educação, seja em escolas públicas, seja em particulares.

Como trabalho com literatura, tenho me preocupado com um pequeno aspecto de nossa imensa e complexa questão educacional: a forma como os livros de ficção e poesia são tratados nas escolas.

Minha sensação, após 27 anos de visitas a escolas e conversas com estudantes que leram meus livros, assim como com seus professores, é a de que a escola, tirando poucas exceções, não sabe bem o que fazer com a literatura.

Para levantar e discutir o problema, venho tentando apontar, em artigos e palestras, certas diferenças e contradições existentes entre o discurso técnico-utilitário, característico dos livros didáticos, e o discurso ficcional e poético, característico dos livros de literatura.

Tenho feito isso por sentir que, muitas vezes, o atual modelo escolar confunde as coisas, tratando livros de literatura como se fossem didáticos.

Na verdade, além de muito diferentes eles implicam, como pretendo demonstrar, maneiras divergentes de enxergar a vida e o mundo.

Vivemos na chamada “cultura moderna”, o sistema cultural dominante na sociedade ocidental. Nas palavras do antropólogo Roberto Da Matta, sistema impregnado por uma “ideologia econômica, fundada na noção do indivíduo e na idéia de mercado, local onde tudo pode ser trocado, comprado e vendido”.⁵ Além disso, construído a partir de “sistemas individualistas (...) marcados pelo progresso e pelo consumo e permeados pela técnica” [pela ciência, eu acrescentaria] “e pela ‘razão crítica’”.⁶

³ C.f. Artigo “Ensino básico, silenciosa tragédia nacional” de Sebastião de Amorim em *O Estado de S. Paulo*, 20 de abril de 2007.

⁴ C.f. *O Estado de S.Paulo* Caderno “Metas para a educação”, 21 de junho de 2007

⁵ DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis – Para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979, p.17.

⁶ DA MATTA, Roberto. *A casa & a rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 6ª ed. Rio de Janeiro, Rocco, 2000, p.136.

Naturalmente, o discurso técnico-utilitário, largamente difundido pela escola, está formatado tendo em vista o “sistema cultural dominante” e tem sido um importante meio de difusão dos paradigmas da “cultura moderna”. É preciso ressaltar que tudo isso extrapola a educação propriamente dita afinal os paradigmas referidos fazem parte da cultura oficial contemporânea, estão naturalizados, influenciam a visão de mundo de todos nós e têm sido divulgados cotidianamente não só por livros didáticos, mas, também, por manuais técnicos de todo tipo, jornais e revistas, publicidade, internet etc.. Eis alguns deles:

1) a valorização da ação individual, o que implica o individualismo.

De acordo com os estudiosos do assunto, o individualismo corresponde à idéia de que o homem seja “livre” (daí o “livre arbítrio”, a “livre iniciativa”, o “livre comércio” etc.); “igual” (supõe a “igualdade de oportunidades” ou a “igualdade perante a lei”) e “autônomo” (valoriza a “auto-governabilidade” ou o agir segundo leis e interesses próprios). Segundo esse modelo, em tese, cada homem constrói com liberdade e autonomia, baseado em seus próprios interesses, seu destino, suas ações, seu conhecimento, suas crenças, seu mundo interior, suas relações com o Outro, suas utopias etc.;

2) a valorização do pensamento analítico, reflexivo e crítico.

Trata-se de um modo de pensamento ligado à postura técnica e científica que, diante de qualquer fenômeno (um corpo físico, uma sociedade, um texto, uma paisagem, um sonho, uma flor, uma emoção, o Outro etc.), pretende, através do distanciamento e da impessoalidade, a) buscar a visão geral para situar o fenômeno; b) compreender sua estrutura, identificar e separar as partes que compõem o todo (o que supõe que tudo seja passível de ser decomposto em partes); c) examinar criticamente, ou seja, “detectar inconsistências”; d) definir, classificar e catalogar; e) criar hipóteses sobre seu funcionamento para, finalmente, f) determinar leis gerais ou universais ou construir explicações, definições e interpretações a respeito do assunto estudado;

3) a valorização do pensamento descontextualizado que busca estabelecer conceitos e princípios gerais e universais.

Por descontextualização, refiro-me ao pressuposto ou à crença de que todo fenômeno implica necessariamente a existência de um conjunto de leis gerais e abstratas que transcendem o fenômeno em si. J.Peter Denny⁷ dá como exemplo o ensino às crianças de formas abstratas como quadrado, círculo e triângulo, modelos sintéticos inexistentes na natureza, apresentados em diagramas desligados de qualquer objeto real. Nesse caso, o círculo seria a “descontextualização” de uma lua cheia ou de uma bola de futebol.

Outro bom exemplo desse modelo seria a velha e conhecida dicotomia *parole/langue*. Por meio dela, como sabemos, a “palavra” é vista como parte de um processo plástico e mutante, em constante criação, presente nas conversações e na linguagem informal do no dia-a-dia. Já a “língua”, ao contrário, apresenta-se como uma estrutura organizada, um sistema abstrato constituído por um vocabulário limitado contido em dicionários, e por um conjunto objetivo, preciso e coerente de noções e leis gramaticais.

Pensar na linguagem falada corresponderia remeter à contextualização, com regras caso a caso.

Pensar na linguagem escrita corresponderia remeter à descontextualização, com regras gerais sistematizadas e fixadas por texto.

Noutro patamar, a descontextualização pode ser descrita como a criação de noções e princípios abstratos, a chamada *nominalização*, por meio da qual uma ação como “aplaudir” passa a ser “aplausos” ou “inferir” a ser “inferência”. São exemplos de descontextualização conceitos abstratos tais como “ser humano”, “modernidade”, “cultura popular”, “liberdade”, “igualdade”, “indivíduo” ou “autonomia”.

De acordo com o filósofo John Searle, a explicação científica sobre um fenômeno “consiste em mostrar como a sua ocorrência resulta de certas leis científicas e essas leis são generalizações universais acerca do modo com as coisas acontecem.”⁸

Descontextualizar implica, portanto, necessariamente abstrair e generalizar.

4) a valorização da objetividade, ou seja, a leitura dos fenômenos pretensamente feita com completa isenção, neutralidade, imparcialidade e impessoalidade. Louis Dumont define objetividade como “ausência de sujeito”⁹.

⁷ DENNY, J.Peter “O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita”, in OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo, Ática, 1995.

⁸ SEARLE, John *Mente, cérebro e ciência*. Lisboa, Edições 70, 1984, p.88.

⁹ C.f. DUMONT, Louis. *O individualismo - Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.

Com a objetividade, em resumo, somos condicionados a acreditar na capacidade humana de enxergar os assuntos e os fenômenos com distanciamento e impessoalidade, ou seja, livre da influência de emoções, hábitos, cultura e marcas pessoais. Em outras palavras, aprendemos a agir e pensar supostamente isentos de nossa subjetividade.

O discurso crítico e objetivo é muito conhecido e fácil de ser identificado. A frase “A água ferve a 100 graus” por sua grande universalidade, funcionalidade e impessoalidade pode ser considerada paradigmática do modelo acima discutido. Note-se que nesse tipo de discurso não

existe o sujeito que fala. O mesmo se dá no seguinte texto: “O Brasil é banhado pelo oceano Atlântico, desde o cabo Orange até o arroio Chuí, numa extensão de 7.408 km, que aumenta para 9.198 km se considerarmos as saliências e reentrâncias do litoral, ao longo do qual se alternam praias, falésias, dunas, mangues, recifes, baías, restingas e outras formações menores.”¹⁰.

Max Planck, fundador da física quântica, acreditava que “real (...) é aquilo que pode ser medido”.¹¹

5) o utilitarismo, ou seja, a tendência a valorizar-se os aspectos úteis e funcionais de todo e qualquer fenômeno.

Creio que podemos encontrar aqui uma das raízes da noção de tecnocracia, a valorização e o poder da técnica acima de tudo (a “supremacia dos técnicos”), marca indiscutível do “sistema cultural dominante” e da mentalidade valorizada pelo *status quo*.

6) a secularização, ou a laicização, em outras palavras, a rejeição ou a independência com relação a qualquer explicação ou interpretação religiosa da vida e do mundo, substituída pela “razão crítica”, a argumentação objetiva, científica e técnica;

7) a valorização da inovação, a busca da originalidade, do conhecimento de “vanguarda” etc. o que implica a “desautomatização” do pensamento e, num outro patamar, a busca da chamada “expansão da consciência”;

8) o evolucionismo, ou seja, a crença no princípio de que os fenômenos culturais estejam imersos num constante, natural e permanente processo de desenvolvimento, progresso e aprimoramento. Por esse princípio, somos levados a inferir que a própria realidade seja condicionada a um fluxo perene de desenvolvimento e evolução que rumaria linearmente do “simples” ao “complexo” ou do “selvagem” ao “civilizado”.

Nesse sentido, “evolução” e “modernização” podem ser consideradas noções sinônimas.

É preciso problematizar e discutir esses paradigmas. Não se trata de negá-los – sem eles talvez não existissem nem ciência nem técnica – mas, sim, de relativizá-los.

Em entrevistas feitas por Luria e Vygostky com analfabetos da Ásia Central, isso nos anos de 1930, foi constatada a aparente dificuldade dos analfabetos de lidar com o raciocínio silogístico.

¹⁰ C.f. ANTUNES, CELSO. *Geografia do Brasil 2º Grau*. São Paulo, Scipione, 1990.

¹¹ C.f. HEIDEGGER, Martin. *Língua de tradição e língua técnica*. Lisboa, Passagens, 1995.

Sabemos que o *silogismo* é um método dedutivo segundo o qual, postas duas proposições, chamadas “premissas”, delas se tira uma terceira, considerada a “conclusão”. Tal procedimento consiste em pensar abstratamente por meio da descontextualização, até porque o silogismo é auto-suficiente: sua conclusão deriva exclusivamente de suas premissas.

No caso dos camponeses, ficou clara a relutância em responder silogismos simples como: “Todas as mulheres que moram em Monróvia são casadas; Kemu não é casada; Kemu mora em Monróvia?”.

Em geral, as respostas dos camponeses analfabetos eram “Não sei, não conheço essa tal Kemu” ou “Nunca estive em Monróvia” ou, depois de muita insistência “Se você diz que a Kemu não mora em Monróvia, então ela não mora”.

Conclusão da pesquisa: analfabetos têm o pensamento abstrato pouco desenvolvido e são incapazes de fazer silogismos.

Décadas depois, o mesmo teste foi aplicado, mas a partir de idéias fantásticas ou situações improváveis, algo como “Todas as pedras na Lua são azuis. Você foi à Lua e viu uma pedra. Essa pedra era azul?”.

Surpreendentemente, o resultado entre analfabetos e letrados quase se nivelou.

O psicólogo e educador canadense David Olson explica o porquê¹². Segundo ele, analfabetos estão habituados ao pensamento preponderantemente pragmático, sempre construído a partir de situações e casos concretos oriundos da experiência prática. Por essa razão, a premissa “todas as mulheres que moram em Monróvia são casadas” foi considerada por eles, embora de forma não explícita, inaceitável por uma mera questão de lógica (!). Ela contraria a experiência humana prática e situada, contextualizada, sempre menos generalizável. Salvo em situações absolutamente raras e excepcionais, seria impossível que “todas” as mulheres de qualquer lugar fossem casadas. E as muito moças? E as separadas? E as viúvas? E as doentes? E as que preferiram outras opções?

Por essa razão, entre os analfabetos consultados, o jogo silogístico simplesmente não funcionou.

Pessoas alfabetizadas, por outro lado, note-se a conclusão dos pesquisadores, têm o costume e são treinadas pela escola para raciocinar a partir de axiomas e premissas dadas, “sem discuti-las”. Eis porque, no caso do silogismo das mulheres de Monróvia, os entrevistados conseguiram pensar nos termos pedidos pela pesquisa.

¹² C.f. OLSON, David R. *O mundo no papel – As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Editora Ática, 1997.

Em outras palavras, raciocinaram mecanicamente a partir de premissas teóricas, sem se preocupar se as mesmas eram ou não factíveis na vida prática. Souberam, portanto, pensar de forma descontextualizada mas, ao contrário dos analfabetos, ignoraram sua própria capacidade de também pensar de forma contextualizada.

Não por acaso, os gregos já brincavam com o silogismo. Diziam algo como: “aquilo que não perdeste, aquilo tens. Não perdestes os cornos, logo, cornos tens.”¹³

Embora não se possa tomar as conclusões da pesquisa citada de forma absoluta, afinal esses mesmos analfabetos podem ter crenças e superstições também baseadas em pressupostos bastante abstratos, a questão do pensamento criado principalmente a partir de premissas teóricas merece ser levada em consideração. Estaria a escola formando pessoas menos capazes de lidar com a realidade concreta e situada do que com teorias e abstrações?

Uma coisa é certa: sabemos que, não poucas vezes, a teoria na prática é outra.

Trouxe esse exemplo para ressaltar que é preciso colocar em discussão ou relativizar certos procedimentos mentais largamente difundidos e naturalizados pelas escolas, por livros técnicos, pela mídia e pelo próprio ambiente cultural que nos rodeia.

Abro parênteses: numa sociedade como a nossa, com tantos analfabetos ou semi-analfabetos, o choque entre diferentes tipos de abordagens que, é bom dizer, implica diferentes padrões culturais construídos socialmente, mereceria ser melhor estudado e compreendido.

O que ocorre com a cabeça de uma criança, filha de analfabetos, acostumada a valorizar a experiência prática das coisas, quando entra em contato com o mundo escolar construído a partir de conceitos e informações abstratas?

Por outro lado, num ambiente “moderno” que tende a desconhecer e desprezar as culturas “tradicionais”, como se sente essa criança, oriunda de uma rica e heterodoxa cultura popular marcada pela oralidade, ao ser levada a acreditar que seus pais não sabem “nada”, ou seja, não sabem escrever e ler, não conhecem gramática, matemática, ciências e todo um conjunto de informações e pressupostos abstratos marcados pela cultura escrita?

Dito isso, passo a discutir as premissas que relacionei ao discurso técnico-didático e, de forma mais ampla, à visão de mundo característica do sistema cultural dominante.

1) sobre a valorização da ação individual e do individualismo.

¹³ C.f. GUERREIRO, Mario A.L. *O dizível e o indizível. Filosofia da linguagem*. Campinas, Papirus Editora, 1989.

Ora, sem dúvida é uma beleza ser livre, igual e autônomo mas... o que é liberdade? O que é igualdade? O que é autonomia?

Até que ponto sou livre para colocar meus interesses acima dos interesses da sociedade onde vivo?

Até que ponto sou livre para destruir a natureza ou poluir o meio ambiente tendo em vista o crescimento de minha empresa ou a geração de lucros em benefício próprio?

Até que ponto sou livre para criar, produzir, promover e vender produtos que óbvio e comprovadamente destroem a saúde de seus consumidores?

Caso não seja tão livre assim, repito, o que é liberdade?

Como, por outro lado, falar em algo abstrato como “igualdade de condições” ou “livre concorrência” num país onde cerca de 80% da população é semi-analfabeta ou mesmo analfabeta?

Enfim, o que é “autonomia”?

Sou autônomo com relação à sociedade onde vivo ou tenho obrigações e responsabilidades para com ela e para com as pessoas que a formam comigo?

Peço ao leitor que tente pensar em um único exemplo prático de algum fenômeno humano ou social que possa de fato ser considerado “autônomo”.

Mesmo o câncer, em tese, um desenvolvimento livre e autônomo, depende da base de um organismo vivo para prosperar.

Lembro Hannah Arendt para quem “a igualdade de condições, embora constitua requisito básico da justiça, é uma das mais incertas especulações da humanidade moderna.”¹⁴

Tudo isso para dizer que “liberdade”, “igualdade” e “autonomia”, embora sejam metas que, em princípio, devemos sempre buscar, parecem ser premissas bastante teóricas e abstratas que não devem nem podem ser tratadas como fatos concretos, consensuais, suficientes e absolutos.

Aproveito para trazer algumas características do homem moderno e individualista (descrito muitas vezes como “livre, igual e autônomo”), segundo a proposta do sociólogo Christopher Lasch¹⁵ que, aliás, o define apenas como “narcísico”: o “viver para si, não para os que virão a seguir ou para a posteridade” (o que implicaria, segundo Lasch, a perda do sentido de

¹⁴ Apud. DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis – Para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

¹⁵ C.f. LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo. A vida americana numa era de esperanças em declínio*. Rio de Janeiro, Imago, 1983.

continuidade histórica e no desinteresse pelo futuro); o “isolamento do eu” (o único, o diferente de todos, o *outsider*); o culto da “saúde mental”: segundo Lasch “a destruição de inibições e a imediata gratificação de qualquer impulso”; a valorização da “popularidade do modo confessional” (que mistura o público e o privado: *Big Brother?* Revista *Caras?*); o “vazio interior”; o “culto da celebridade” (“a mídia dá substância e (...) intensifica os sonhos narcisistas de fama e glória, encoraja o homem comum a identificar-se com as estrelas e a odiar “o rebanho” e torna cada vez mais difícil (...) aceitar a banalidade da existência cotidiana”); a ‘crença de que a sociedade não tem futuro’ (devido a “uma incapacidade narcisista de identificar-se com a posteridade ou de sentir-se parte do fluxo da história”); a organização da vida privada “de acordo com as exigências das grandes organizações” (horários, linguagens, posturas, festas com o objetivo de ampliar a rede de contatos etc.); a “tentativa de vender a própria imagem” como mercadoria e com valor de mercado, entre muitas outras características bastante corriqueiras e facilmente verificáveis na sociedade atual.

É válido pretender ser um indivíduo moderno, livre e “descolado”, mas é urgente discutir melhor os paradigmas e os limites da “modernidade” e do “individualismo”. Este, se levado às últimas conseqüências, tende, como sabemos, a resultar na guerra de todos contra todos.

Na verdade, a crença individualista costuma ser exclusivista por definição. Segundo ela, o que importa é o “meu” interesse, o “meu” jeito de ser, o “meu” gosto, a “minha” classe social, a “minha” cultura, a “minha” linguagem, a “minha” crença etc. O resto, o “diferente de mim”, deve ser excluído, para não dizer destruído. Dou um trágico exemplo: alguns jovens da elite, estudantes de escolas caras, transformados em pessoas individualistas, alienadas e imbecilizadas, que costumam sair por aí tirando rachas de automóveis em pleno espaço público, fazendo quebra-quebra, matando ou agredindo índios, mendigos, empregadas domésticas, garçons e prostitutas, ou seja, pessoas pobres pertencentes a “outro” universo.

Nesse sentido, creio, “individualismo”, “exclusão social” e “intolerância” podem ser considerados sinônimos.

O sociólogo Norbert Elias ensina que a noção moderna que supõe o conceito de “indivíduo” autônomo e livre, portanto, em tese, independente de qualquer tipo de grupo, era desconhecida no mundo antigo. Pertencer a uma família, a uma tribo ou ao Estado era papel inalienável e inerente à imagem do homem grego e romano.

Segundo Elias, o termo grego *idiotes* pode ser associado à noção atual de indivíduo. Na

Grécia, *idiotes* (idiota) era a “pessoa privada”, o “leigo”, o “excêntrico”, o “ignorante” ou o “tolo”. A própria palavra *individuum* aplicada a uma pessoa é desconhecida no latim clássico.¹⁶

Nas palavras de Elias, “[n]ão havia necessidade de um termo abrangente e universal que significasse que toda pessoa, além do grupo a que pertencia, era uma pessoa independente e singular, diferente de todas as demais e que expressasse, ao mesmo tempo, o alto valor conferido a essa singularidade”.¹⁷

Acrescente-se que, infelizmente, temos sido bombardeados e condicionados diariamente por duas relevantes fontes da “ficção individualista”: anúncios de publicidade, criados em geral a partir da inveja com relação aos que têm “algo a mais” ou “sabem o que querem” (leia-se, sabem optar pelo produto anunciado), e parte importante do cinema de entretenimento, notadamente o norte-americano, com seus super-heróis e protagonistas que se arvoram no direito de fazer justiça com as próprias mãos.

É preciso ressaltar este paradoxo: vivemos numa sociedade formada por indivíduos levados a acreditar que “livres” para “fazer o que querem” quando, na verdade, são manipulados e mesmo tendem a ser massa de manobra da sociedade de massas. Politicamente falando, uma sociedade pulverizada constituída por “indivíduos” egocentros, alienados e crentes de que são “livres” é muito mais fácil de ser dominada pois não tem a força representada pela coletividade.

No âmbito escolar, o individualismo pode, a meu ver, ser associado às visões que enxergam a criança como um tesouro a ser burilado. Por esse viés, o ensino deve ser construído “de dentro para fora”, ou seja, a partir do interior de cada criança. Nesses termos, o cultivo da liberdade individual e da subjetividade tende a ser muito valorizado. Em casos extremos, como a experiência de Summerhill, são os próprios alunos que determinam regras e tarefas escolares.

É indiscutível que as crianças, com sua beleza, alegria e espontaneidade, costumem ser “tesouros”, mas é preciso cuidar para que essas abordagens não façam com que elas acreditem ser o centro do mundo.

Repito: como construir um sociedade equilibrada composta por “centros” do mundo, gente “auto-centrada”, egocêntrica e solipsista voltada, exclusivamente, para seus próprios interesses?

Fico pensando na crença que imagina pessoas “livres, iguais e autônomas”.

O lema da Revolução Francesa, como sabemos, era outro: “liberdade, igualdade e fraternidade”.

¹⁶ ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994, p. 131.

¹⁷ Idem, *ibidem*, p. 131.

Por algum motivo que desconheço – seria excesso de “objetividade”? – a noção de “fraternidade”, que supõe uma espécie de familiaridade entre todas as pessoas e, portanto, a exigência da responsabilidade perante o Outro, foi, em princípio, excluída do repertório contemporâneo.

Pergunto: é possível imaginar uma sociedade que possa ser considerada equilibrada sem um mínimo de fraternidade, no sentido referido acima, entre as pessoas que a compõem?

2) Sobre o pensamento analítico, reflexivo e crítico.

Para muitos estudiosos, a grande valorização e legitimidade desse tipo de pensamento têm se dado graças aos avanços da técnica e da ciência. De fato, ambas têm obtido extraordinários resultados mas, note-se, principalmente diante dos fenômenos biológicos, químicos e físicos, que pressupõem desenvolvimentos e processos mecânicos, substâncias e materiais. Ou, em decorrência, no caso de produtos, objetos, artefatos, medicamentos, aparelhos, equipamentos, motores, máquinas e outras peças tecnológicas.

Quando se trata de compreender homens de carne e osso situados, sociedades e relações humanas, culturas, artes, padrões morais e éticos e mitos culturais, a coisa se complica um pouco.

Como dizia P. J. Stahl: “a ciência explica o relógio, mas ainda não conseguiu explicar o relojoeiro.”¹⁸

De que adianta, por exemplo, numa guerra, saber que nela existem moléculas e átomos?

De que adianta, para quem está apaixonado, saber que seu objeto de paixão é composto de células e neurônios? Ou que possui ossos, veias, nervos, músculos, hormônios, órgãos e cartilagens?

Digo tudo isso porque a literatura e a poesia costumam tratar de assuntos relativos à existência humana concreta e esta, em geral, anda longe de teorias, objetividades, racionalizações, descontextualizações e generalizações. A literatura – sem mencionar as extraordinárias possibilidades de experimentação da linguagem – interessa-se pelos homens, suas existências, seus atos e suas relações com as coisas do mundo. Em suma, trata, sempre de forma ficcional ou poética, de vidas e vozes particulares, de experiências humanas, de relações situadas entre pessoas, de emoções, conflitos, contradições, ambigüidades e subjetividades.

¹⁸ C.f. prefácio de PERRAULT, Charles. *Contos*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1985.

Daí a recorrência de temas como a busca do auto-conhecimento; a busca da identidade; a dúvida entre o que é realidade e o que é fantasia; as questões morais; as sempre complexas relações com o Outro; as utopias sociais e pessoais; a luta do velho contra o novo; a luta pela construção da voz pessoal; a possibilidade da múltipla existência da verdade; as relações entre o bem e o mal; as incoerências e ambigüidades próprias do ser humano etc.

O homem é um animal que pergunta, então pergunto: se sabemos que vamos morrer por que fazemos tantos projetos? Em termos “econômicos” e “objetivos”, não parece ser uma incoerência, pura perda de tempo e energia?

Note-se que a cultura escolar sempre fugiu de incoerências, subjetividades, contradições e ambigüidades. Mais: tende a apresentar aos estudantes um mundo higienizado, homogêneo e sistematizado onde elas simplesmente não têm lugar.

Nesse ambiente “racional”, didático, técnico e utilitário, o homem é descrito como um elemento lógico e previsível, sempre em busca de sua integração no *status quo*.

Enquanto isso, o personagem de ficção costuma, ao contrário, ser inesperado, paradoxal e conflitado, por vezes incompreensível ou incoerente, mergulhado num constante processo de modificação e ressignificação; sempre na busca de seu auto-conhecimento e da construção tanto do significado de sua vida como de sua relação com a sociedade em que vive.

Ao que tudo indica, repito, enquanto o pensamento analítico e objetivo tende a funcionar muito bem em problemas materiais e tecnológicos, diante do ser humano concreto, social, sexuado, emotivo, corporal e efêmero, repleto de ambigüidades e contradições, isso nem sempre ocorre.

Sobre o discurso técnico, criado a partir dos paradigmas da “razão crítica”, da “objetividade” e do “utilitarismo”, vale a pena ler o texto “Vaca” de Vilém Flusser, de quem aliás tive a sorte de ter sido aluno na faculdade:

São máquinas eficientes para a transformação de erva em leite. E têm, se comparadas com outros tipo de máquinas, vantagens indiscutíveis. Por exemplo: são auto-reprodutivas e quando se tornam obsoletas, a sua "hardware" pode ser utilizada na forma de carne, couro e outros produtos consumíveis. Não poluem o ambiente e até seus refugos podem ser utilizados economicamente como adubo, como material de construção e como combustível. O seu manejo não é custoso e não requer mão-de-obra altamente especializada. São sistemas estruturalmente

muito complexos mas funcionalmente extremamente simples. Já que se auto-reproduzem, já que, portanto, a sua construção se dá automaticamente sem necessidade de intervenção de engenheiros desenhistas, esta complexidade estrutural é vantagem. São versáteis, já que podem ser utilizadas também como geradores de energia e como motores para veículos lentos. Embora tenham certas desvantagens funcionais (por exemplo: sua reprodução exige máquinas em si anti-econômicas, touros; e certos distúrbios funcionais exigem intervenção de especialistas universitários, veterinários caros) podem ser consideradas protótipos de máquinas do futuro, que são projetadas por uma tecnologia avançada e informadas pela ecologia. Com efeito, podemos afirmar desde já que vacas são o triunfo de uma tecnologia que aponta o futuro¹⁹.

3) Sobre o pensamento descontextualizado.

É preciso reconhecer que o pensamento teórico e descontextualizado costuma ser um recurso poderoso embora, por vezes, possa camuflar aspectos importantes da vida cotidiana e até nos distrair da realidade.

Vou ilustrar melhor meu ponto de vista. Digamos que políticos e economistas, baseados em projeções estatísticas, venham a público garantir que, mantidas certas condições sócio-econômicas, a fome e a miséria deverão ser extintas do país num prazo de vinte anos.

Seria exemplo da aplicação de uma abordagem objetiva, impessoal, teórica, técnica e descontextualizada a respeito de um processo social e vital, tratando-o como se fosse um fenômeno abstrato, mecânico e lógico. Ocorre que a vida concreta e situada não se desenvolve dentro de modelos teóricos e abstratos. O efeito da falta de emprego, casa, comida e saúde dá-se na vida real, no aqui e agora, ou seja, é contextualizado. Como farão os pobres e miseráveis para sobreviver durante os tais vinte anos?

É preciso acrescentar, por outro lado, que se políticos, economistas e estatísticos vivessem, eles mesmos e suas famílias, num ambiente de fome e miséria, certamente o referido prazo seria drasticamente reduzido. Tento dizer que noções estatísticas apresentadas como “objetivas”, “lógicas” e “racionais” escondem, muitas vezes, uma espantosa relatividade.²⁰

O mesmo exemplo, aliás, poderia ser dado com relação à educação no Brasil. Se uma lei determinasse que a elite, governantes, políticos, empresários e demais autoridades, tivessem que colocar seus filhos nas escolas públicas de 1º e 2º graus, aposto que elas seriam muito melhor equipadas, seus programas melhor pensados, os professores ganhariam melhores salários e seriam capacitados periodicamente, isso sem falar nas ótimas bibliotecas, laboratórios, computadores de primeira linha, quadras esportivas, piscinas etc.

¹⁹ C.f. FLUSSER, Vilém. *Natural: mente*, Duas Cidades, 1979.

²⁰ C.f. meu artigo “Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil” publicado em OLIVEIRA, Ieda de (Org) *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil - Com a palavra o escritor*, São Paulo, DCL, 2005.

4) Sobre a objetividade.

Apesar de muitas vezes ser importante tentar examinar os fatos com isenção e imparcialidade, livres de impressões pessoais, costumes, desejos e crenças – o que, diga-se de passagem, nunca foi fácil – é preciso lembrar que, convenhamos, não é possível descartar o fato de que, em última análise, todas as metodologias, classificações, medições e sistemas de controle passam pelos sentidos humanos e, sendo assim, em certa medida, são subjetivos e relativos.

Infelizmente, com tanto discurso “técnico”, “didático”, “objetivo”, “informativo” e “utilitário” no ar, por vezes somos levados a desprezar os discursos subjetivos por vezes considerados “inúteis”. Entretanto eles também podem ser muito importantes. Três exemplos:

Os dois lados

*Deste lado tem meu corpo
Tem o sonho
Tem a minha namorada na janela
Tem as ruas gritando de luzes e movimentos
Tem meu amor tão lento
Tem o mundo batendo na minha memória
Tem o caminho pro trabalho*

*Do outro lado tem outras vidas vivendo da minha vida
Tem pensamentos sérios me esperando na sala de visitas
Tem minha noiva definitiva me esperando com flores na mão
Tem a morte, as colunas da ordem e da desordem.²¹*

História

*Na cidade em que nasci
Havia um bicho morto em cada sala
Mas nunca se falou a respeito
Os meninos cavávamos buracos nos quintais
As meninas penteavam bonecas
Como em qualquer lugar do mundo
Nas salas o bicho morto apodrecia
As tripas cobertas de moscas
(os anos cobertos de culpas)
e ninguém dizia nada
mais tarde bebíamos cerveja
as brincadeiras eram junto com as meninas
a noite aliviava o dia
das janelas o sangue podre
(ninguém tocava no assunto)
escorria lento e seco*

²¹ MENDES, Murilo. *O menino experimental*, Summus, 1979.

e a cidade fedida era já insuportável

*parti à noite despedidas de praxe
embora sem dúvidas chorasse.²²*

Poêmios

*Os poêmios bebem a noite inteira
e eruditos sobre a mesa
arrotam odes a Herodes
e nênias a Homero e Nero*

*Quando já cansados de lero-lero
e exaustos de tangar boleros
sonâmbulos de sambar requiebros
os poêmios se recolhem pelos
escuros becos alexandrinos*

*E assim se vão como bons meninos
a poemar
os prêmios
de seus destinos
até que a noite tire do bolso o dia*

*E a poemada toda em algaravia
pára no caminho pra comer bombom
onde justamente outro poêmio dorme
como a pedra enorme
de Drummond²³*

Não creio que seja possível falar a sério a respeito de educação, sem que haja acesso, compreensão e familiaridade com textos poéticos e subjetivos.

5) Sobre a crença no utilitarismo.

“A civilização em si” dizia o filósofo Martin Heidegger “tem por finalidade cultivar, desenvolver e proteger o ser-homem do homem, [e também proteger] a sua humanidade.” E perguntava ele: “será que a cultura técnica – e por conseguinte a própria técnica – contribui em geral, e se assim em que sentido, para a cultura humana (...) ou arruína-a e a ameaça-a?”²⁴

²² CORSALETTI, Fabrício. *Estudos para o seu corpo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

²³ BARRETO, Antonio. Site do autor.

²⁴ HEIDEGGER, Martin. *Língua de tradição e língua técnica*. Lisboa, Passagens, 1995, p.17

Sua conclusão é a de que a técnica, inicialmente dependente ou resultante, em termos, da ciência, passou, por razões práticas, em geral de ordem econômica, a determiná-la. As duas, segundo o filósofo, tentam responder “como é que a natureza deve ser projetada antecipadamente enquanto domínio da objetividade para que os processos naturais sejam calculáveis *a priori*?”²⁵ pois o projeto fundamental da técnica moderna é o de “tornar (intimar) a natureza (a ser) “útil”²⁶

Segundo Heidegger, a técnica, considerada pelos gregos uma forma de auto-conhecimento – “conhecer-se no ato de produzir” – tornou-se, com o passar do tempo, um recurso objetivo resultante de princípios e parâmetros criados pela ciência. A modernidade, porém, caracteriza-se pelo surgimento de um processo dialético, de influência recíproca, entre ciência e técnica, com predominância da ação sempre imediatamente utilitária da técnica. O objetivo final de ciência e técnica seria extrair e tornar útil de forma controlada e ilimitada, a energia da natureza. Como o homem é parte da natureza, de dono da técnica e da ciência passa, pouco a pouco, a ser mero objeto das duas. Em resumo, para o filósofo, o princípio da técnica teria adquirido autonomia sobre o homem.

Temo que Heidegger talvez esteja certo.

Esclareço logo ao leitor que, por favor, não se trata de ir contra a ciência e a técnica ou negar sua óbvia importância mas, sim, de refletir sobre como as relações entre o homem e a tecnologia estão estabelecidas em nossos dias e, principalmente, como essas relações tem influenciado nossa vida e nossa visão de mundo.

Como é natural, num ambiente objetivo, técnico e funcionalista, invariavelmente surgem perguntas do tipo: qual a função da literatura? Qual a função da poesia?

Temos sido condicionados – e a escola tem parte nisso – a acreditar que tudo tem uma função. Pergunto: qual a função da saudade? Qual a função da amizade? Qual a função do sublime? Qual a função do ser humano? Qual a função da vida? Quem disse que tudo tem uma função?

Pensando bem, talvez as coisas mais relevantes da vida sejam justamente aquelas que não tem função alguma

6) Sobre a secularização ou a laicização.

²⁵ Idem, ibidem, p.25

²⁶ Idem, ibidem, p.26

Não pretendo defender nenhuma religião, nem o ensino do chamado “criacionismo” na escola, mas é preciso lembrar que, segundo as pesquisas, mais de 90% dos brasileiros declara ter alguma crença religiosa.

Não levar em consideração um dado tão expressivo parece-me, além de mera veleidade, um equívoco.

Embora devendo ser laica, a escola poderia transformar-se num extraordinário espaço para a reflexão e discussão das crenças e motivações religiosas.

Não se trata de ensiná-las ou negá-las mas, sim, de refletir abertamente e sem preconceitos sobre as questões humanas suscitadas por elas, obviamente de forma não doutrinária ou conclusiva. Muito embora posições diante desses assuntos sejam de ordem pessoal, creio que a discussão livre e franca a respeito deles só poderia contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Vou dar um exemplo da urgência de se trazer tal assunto para o âmbito escolar: a maioria das crianças brasileiras, sem falar nos professores, vêm de casas e famílias que cultivam religiões e explicações religiosas de mundo. Ao entrar em contato com o discurso laico e técnico, que não reconhece e desqualifica as premissas religiosas, o estudante 1) pode ficar confuso e dividido entre o que aprendeu em casa e as explicações materiais e objetivas sobre a vida e o mundo apresentadas pela escola; 2) pode ser levado a desprezar seus familiares e 3) pode passar a acreditar que o discurso técnico e impessoal representa o único pensamento digno desse nome existente na face da terra.

Ora, a Via Láctea, local onde, hoje se imagina, se encontra o Sistema Solar, compõe-se de cerca de 100 bilhões de estrelas. Ela, por sua vez, é composta de aproximadamente 100 bilhões de galáxias. O planeta Terra é apenas uma inexpressiva e minúscula parte do Sistema Solar.

Sobre os elementos constituintes do universo, a noção atual é a de que seriam 5% de átomos, 30% de uma partícula desconhecida e 65% de um meio difuso, descoberto em 1998, de origem desconhecida²⁷.

Não é preciso mencionar teorias obscuras como a do *Big Bang* ou a dos buracos negros, tudo muito imponderável e sujeito a todo o tipo de reformulação.

Tento dizer que pode ser válido ter segurança com relação ao discurso técnico e crítico mas não tanto assim. Nem mesmo o universo sabemos onde fica!

²⁷ Artigo “De que é feito o universo?”, do físico Rogério Rosenfeld, *Folha de S. Paulo*, 7/7/2002.

O antropólogo Jean Duvignaud, por exemplo, propõe que as “culturas” sejam “extensões” conquistadas ao caos e dotadas pelo homem de significado. Nas palavras dele: “ ‘a cultura’ ” [acrescento, portanto, a arte, a literatura, a linguagem, a moral etc.] “expressa uma resposta à agressão natural, uma tentativa impotente e, por conseguinte, simbólica, de conquistar o espaço, organizando-o em torno dos homens”.²⁸

Trago de volta o texto: “O Brasil é banhado pelo oceano Atlântico, desde o cabo Orange até o arroio Chuí, numa extensão de 7.408 km, que aumenta para 9.198 km se considerarmos as saliências e reentrâncias do litoral etc.”.

Note-se o tom impessoal, normativo e assertivo que sequer recorre a um “cerca de”.

Não seria exatidão demais decretar os exatos “7.408 km”?

Como fica a cabeça do estudante diante de tão extraordinária demonstração de controle e precisão quando pensa em sua própria humanidade, em sua família ou na sociedade contraditória, incoerente e desequilibrada em que vive?

Vejamos, por outro lado, esse texto também técnico, objetivo, informativo e didático: “Nem todos os homens teem a mesma côr. Não é igual a sua maneira de viver em toda a parte. Teem costumes e hábitos diferentes (...) Os negros matam as aves e os animais com flechas, porque não teem espingardas. Os povos selvagens precisam as vezes, de ser castigados, porque são maus. Não sabem lêr e escrever porque não querem.”²⁹

Foi extraído de um livro didático do começo do século XX.

Trago esse exemplo para ressaltar que o discurso “utilitário” “racional”, “impessoal” e “técnico” é sempre e necessariamente datado, marcado pela ideologia reinante e dependente de atualização periódica.

Voltando à religiosidade, se a escola pretende desenvolver o pensamento crítico e formar cidadãos humanistas, por que não discutir e tentar compreender, de forma livre e aberta, as diferentes tentativas humanas de tornar a vida minimamente interpretável?

7) Sobre a inovação, a “expansão da consciência”, a criação do novo, da “última palavra”, o pertencer à “vanguarda” etc.

Certamente a busca do novo pode ser algo fundamental. A questão é que costuma ser muito fácil identificar inovações científicas e tecnológicas mas, quando falamos em sociedades, valores sociais, culturas humanas, arte, literatura e ética, tal facilidade evapora.

²⁸ DUVIGNAUD, Jean. *Festas e civilizações*. Edições Universidade Federal do Ceará. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1983, p. 37.

²⁹ Texto de um livro didático ilustrado, publicado provavelmente em Portugal, no começo do século XX. Tenho a obra em mãos mas ela, infelizmente, não apresenta nenhum dado bibliográfico, nem mesmo o título.

Como identificar, nesse âmbito, inovação de simulacro e retrocesso?

Como separar modernidades criadas para que as coisas permaneçam inalteradas de tradições fundamentais para que as mudanças ocorram?

A valorização da inovação, em todo o caso, muitas vezes é vista como a recusa da manutenção das tradições.

Tradição, como sabemos, é um termo vago.

Pode ser associado, por exemplo, a “nobreza”, “aristocracia” e “qualidade comprovada”. Não vou tratar desse tipo de “tradição” que, em geral, vincula-se tanto ao poder de oligarquias quanto a produtos comerciais como perfumes, vinhos ou relógios de “marcas tradicionais”. Sobre o assunto recomendo o texto do historiador Eric Hobsbawm que demonstra que essas tradições nem sempre são tão tradicionais assim ³⁰.

É preciso, contudo, atentar para a tendência de simplesmente desqualificar mecanicamente todas as tradições. Trata-se de um erro óbvio. Como sabemos, a lógica das culturas é permanecer e simultaneamente mudar. Nem poderia ser de outra forma. Tal tendência, pretensiosa para dizer o mínimo, sugere, em tese, a negação automática de tudo o que veio antes, todo o substrato, toda a cultura, toda a história. Um ponto de vista assim só pode existir no plano ideal da abstração e da teoria, ou de premissas bastante distanciadas de qualquer coisa que se possa chamar realidade.

Tradição e cultura são conceitos análogos e dialéticos, afinal, são interdependentes e exercem influência recíproca de forma permanente.

Seja na modernidade ou em outro lugar, não há como uma existir sem a outra.

É preciso ser claro: visões pré-concebidas ou preconceituosas são, em geral, associadas às culturas tradicionais embora elas não ocorram exclusivamente nesse âmbito.

Existem obras modernas inovadoras e obras tradicionais antiquadas e irrelevantes.

Existem também simulacros de modernidade, datados e criados para serem consumidos e descartados, assim como manifestações tradicionais e populares de extraordinária importância.

No plano da pessoa, vale acrescentar, as concepções que negam as tradições têm sido uma das fontes do desprezo automático pelos mais velhos e suas vivências, algo lamentável e desumano, para não falar em pura imbecilidade.

Como ensinou Walter Benjamin, é preciso saber separar “informação” de experiência concreta de vida.

³⁰ HOBBSAWM, Eric (org.), *A invenção das tradições*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

8) Sobre o evolucionismo.

Para Max Weber, a idéia de “evolução constante” é decorrente do conhecimento que temos com relação aos avanços científicos e tecnológicos que, de fato, têm possibilitado conquistas extraordinárias, nos dias de hoje aparentemente quase que diárias.

Quando, porém, utilizados como paradigma comparativo para a vida humana, esses avanços podem significar pura e simples desumanização.

É que num ambiente marcado por contínuo “progresso”, “desenvolvimento” e “evolução”, reafirmados tanto pelas descobertas científicas e tecnológicas alardeadas pela imprensa, como pela enxurrada de publicidade, sempre oferecendo produtos “totalmente novos” ou “a última palavra” sobre alguma coisa – em geral, mera retórica – num ambiente assim, repito, o homem moderno entra em crise pois examina o espelho e percebe estar sempre cada vez mais velho.

Em outras palavras, na sociedade contemporânea, individualista e tecnológica, certas condições humanas como o envelhecimento (e a morte) parecem ganhar contornos de algo esquisito, um contratempo atípico, um fenômeno inesperado, contraditório, não-natural, desconfortável e ilógico. Se tudo se desenvolve, tudo evolui, tudo progride, tudo se moderniza e se aperfeiçoa, como assimilar organismos individuais que, contraditoriamente, a partir de um dado momento, só fazem decair e tender à decrepitude e à extinção, num processo entrópico desolador?

Fora tudo isso, nunca é demais lembrar que num país como nosso, composto de uma pequena elite – cerca de 20% são ricos e classe média e cerca de 80% são pobres em diferentes graus – sentir-se na vanguarda, detentor de informações privilegiadas e linguagens especializadas, ser “cult”, ser “erudito”, dominar conceitos e jargões acessíveis e compreensíveis por pouquíssimos eleitos, parece propiciar além de posição social – o tão almejado *status* – um prazer indescritível a algumas pessoas, que, por vezes, inebriadas, tendem a esquecer de discutir o valor efetivo de suas premissas, informações e linguagens.

Até agora, tentei caracterizar e colocar em discussão certos paradigmas e premissas, largamente difundidos e valorizados, melhor dizendo, naturalizados, nos dias de hoje.

Chegou a hora de trazer um complicador. Mais que isso, uma autêntica e complexa armadilha em que podemos nos deixar cair.

Falar em educação pressupõe não só levar em conta procedimentos e métodos pedagógicos mas, também, políticas educacionais.

Tendemos, normalmente, a confundir as duas coisas.

Sem entrar no mérito de métodos pedagógicos, pergunto: que políticas educacionais têm sido adotadas no Brasil? Que tipo de pessoa, afinal, nosso sistema educacional pretende formar?

A questão tem razão de ser, pelo menos para alguém que como eu vem há anos criticando a maneira como a literatura tem sido, em geral e tirando as exceções de praxe, tratada na escola.

Se o objetivo de nossa política educacional é formar cidadãos humanistas, minha discussão pode fazer algum sentido. Esclareço que por humanismo refiro-me simplesmente à visão do homem como um ser eminentemente social, com determinadas potencialidades e limites, um ser expressivo, emotivo, criativo e efêmero, capaz de construir linguagens e símbolos e de transformar a natureza e a sociedade.

Mas, voltando, e se o objetivo de nossa política educacional for outro?

Em seu importante estudo sobre a vida moderna nos Estados Unidos, o citado sociólogo Christopher Lasch³¹ recupera, páginas tantas, um pouco da história da educação norte-americana. Recordo particularmente um debate, ocorrido, no fim do século XIX, entre aqueles que, como John Dewey, propunham uma escola eminentemente democrática, fundada em princípios humanistas, e alguns teóricos com posições mais conservadoras.

A escola pensada por Dewey seria, em suma, acessível a todas as pessoas independentemente de classes sociais; pretendia substituir uma “hierarquia de classes” por uma “hierarquia de capacidades”; seria voltada para o desenvolvimento individual de cada pessoa; pretendia levar o indivíduo a perceber-se como alguém vinculado, comprometido e dependente de seu meio social; propunha o combate ao individualismo tradicional, ego-centrado, solipsista, estéril e ultrapassado etc.

Essas idéias, inspiradas em Dewey e outros, foram, no Brasil, defendidas num manifesto publicado em 1932 (e depois em outro manifesto de 1959) por educadores pioneiros como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meirelles e alguns outros³².

Infelizmente, esses importantes intelectuais pouco ou nada foram ouvidos por nossos governantes.

³¹ LASCH, Christopher. Op.cit.

³² C.f. os dois manifestos em GHIRALDELLI Jr. Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo, Cortez, 2006.

Nos EUA, segundo Lasch, ocorreu o mesmo. O referido debate foi vencido pelo grupo que defendia uma educação tecnocrata e despolitizada, voltada para a valorização do conhecimento técnico, cujo objetivo era, de um lado, formar pessoas para trabalharem nas indústrias que floresciam e, de outro, dar poder aquisitivo a essas mesmas pessoas para que pudessem constituir mercados, consumir e fazer escoar os produtos industriais, fabricados em escalas cada vez maiores.

A partir daí, Christopher Lash descreve o surgimento de um “novo analfabetismo”, um analfabetismo social, resultante de uma educação voltada não para objetivos e interesses da cidadania e da sociedade como um todo mas, sim, para objetivos e interesses industriais; a valorização da formação apenas técnica; a subordinação de homens às máquinas; a inculcação de esquemas de disciplina e princípios de organização e administração inspirados nos modelos e padrões empresariais; a valorização do utilitarismo; o treinamento “vocacional” (que privilegia os cargos com demanda no mercado de trabalho do momento); a supervalorização de metodologias, estatísticas, testes objetivos de múltipla escolha, classificações do tipo QI etc.

Em resumo, uma escola voltada a formar técnicos-acríticos, ou seja, indivíduos moldados para ocupar cargos no mercado de trabalho, mas sem capacidade e instrumentos para discutir os paradigmas da sociedade em que vivem.

Segundo Lasch, tal modelo escolar, eminentemente burocrático e técnico, “minou a capacidade da escola de servir como agente de emancipação intelectual”.

Essa opção foi vitoriosa nos EUA e, ao que parece, disseminada por outros países, inclusive o Brasil.

Para comprovar isso, vejamos rapidamente alguns momentos das políticas educacionais brasileiras.

Gustavo Capanema, ministro da Educação de 1934-1945, período do governo de Getúlio Vargas, propôs o “dualismo educacional”. O que seria isso?

Significava organizar um sistema “bifurcado”, com o ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, “às elites condutoras” e um ensino secundário técnico e profissionalizante destinado “aos outros setores da população”.

É válido, naturalmente, pretender formar uma elite bem preparada, mas segregar antecipadamente quem vai e quem não vai estudar nas melhores escolas? Existirem, por outro lado, como estratégia política, numa mesma e única sociedade, escolas melhores destinadas a uns e escolas piores destinadas a outros?

Na época, diga-se de passagem, o colegial público, considerado muito bom, era acessível exclusivamente aos jovens das classes altas.

Temos um reflexo dessa política educacional até os dias de hoje. Basta lembrar nossas universidades públicas, freqüentadas principalmente por jovens das classes médias e altas, nossas “elites condutoras”.

Outro exemplo. O regime militar que deu um golpe em 1964 importou dos EUA, através dos chamados acordos MEC/USAID (*United States Agency for International Development*), uma espécie de receita para construir sua política educacional. Foram doze acordos firmados entre 1964 e 1968.

Por essa época, note-se, o ministro Roberto Campos defendia a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho.

Para Campos, a agitação estudantil brasileira – naquele tempo ela ainda existia – era devida a “vácuos de lazer” que possibilitavam “aventuras políticas”. Pregava, por essa razão, a despolitização das escolas.

Entretanto, como sabemos, isso não era bem verdade. A inquietação estudantil não podia ser considerada exclusivamente brasileira mas, sim, um fenômeno mundial. Vale lembrar os *hippies*, a chamada “contra cultura” ou o movimento estudantil de maio de 1968 na França.

Fora isso, convenhamos, a inquietação sempre foi inerente à juventude.

Queremos formar jovens, independentemente de classes sociais, inquietos, criativos e questionadores que aprendam a utilizar sua energia para seu próprio desenvolvimento e também para aprimorar a sociedade em que vivem ou, ao contrário, jovens entediados, passivos, alienados, egocêntricos e, talvez por isso, imbecilizados e violentos?

Campos defendia, ainda, que o ensino médio público, naquele momento já com conteúdos mais técnicos ou profissionalizantes, deveria atender à população “em sua maioria”, enquanto o ensino universitário deveria continuar reservado às elites.

De certa forma foi o que ocorreu e continua ocorrendo, levando-se em conta a universidade pública.

Segundo os militares da época, em todo o caso, o sistema educacional não deveria “...despertar aspirações que não pudessem ser satisfeitas”.

Os acordos MEC/USAID, em suma, modificaram a escola do fundamental à universidade e propunham o ensino voltado à técnica e a despolitização.

Faz todo o sentido que a política de um país se preocupe em formar pessoas para ocupar os cargos do mercado de trabalho. Mas transformando cidadãos em técnicos acríticos politicamente alienados?

Vejamos o que dizia o sociólogo Octavio Ianni a respeito dessa reforma universitária: “tratava-se de dar andamento ao processo de burocratização, tecnificação e ‘despolitização’ do trabalho intelectual. O sistema de poder se propôs eliminar ou controlar o espírito crítico, inerente a toda atividade intelectual: jornalística, artística, filosófica ou científica.” (...) E assim “transformar a universidade numa agência de produção de técnicos, assessores, consultores, conselheiros, executivos ou simplesmente funcionários” do sistema vigente.³³

Ainda sobre a reforma universitária, segundo Paulo Ghiraldelli Jr., dela decorreu “a departamentalização, a matrícula por disciplina, o regime de créditos e a institucionalização do curso parcelado, completando uma estrutura pouco viável para um ensino universitário eficaz. (...) A conseqüência (...) foi a inevitável fragmentação do trabalho escolar, o isolamento dos pesquisadores e, ainda, a dispersão dos alunos pelo sistema de créditos provocando a despolitização e a impossibilidade de organização estudantil a partir do núcleo básico que era a turma.”³⁴

O resultado de tudo isso, esse é o ponto que pretendo ressaltar nesse artigo, foi a despolitização da escola e, em decorrência, da própria sociedade.

Confundiu-se, a meu ver, “doutrinação” com “política” e, com isso, a discussão e a reflexão política simplesmente saíram de pauta.

Ocorre que a política é um instrumento fundamental inventado pelos homens para construir o futuro. Pessoas despolitizadas ficam confusas, cétricas e desesperançadas.

Ao serem aliados e afastados do pensamento político, nossos jovens são levados a acreditar que a realidade social corresponde a algo fixo e imutável e, dessa forma, tornam-se incapazes de planejar ou mesmo de sonhar com um futuro melhor. Em outras palavras, ficam sem um canal de ligação entre eles e o futuro.

Na minha visão, isso corresponde a um gravíssimo crime social.

Num ambiente como o nosso, de individualismo sem limites, consumismo doentio, tecnocracia e despreparo e/ou corrupção das autoridades públicas, sem falar no óbvio e aviltante desequilíbrio social, o efeito da despolitização tem sido simplesmente desastroso.

³³ IANNI, Octavio. *Ensaio de sociologia da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991, p.169.

³⁴ GHIRALDELLI Jr. Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo, Cortez, 2006.p.119. C.f. também ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 31ª ed. Petrópolis, Vozes, 2007.

Após quase trinta anos de trabalho como escritor, uma das coisas que mais me impressionam quando visito escolas e converso com estudantes que leram meus livros, assim como com seus professores, é a total ausência das questões políticas.

Trata-se de uma despolitização ampla, geral e irrestrita que, ao que tudo indica, parece ter sido fruto, pelo menos em parte, das citadas políticas educacionais.

Quero esclarecer que quando falo em discussão política não penso apenas em abordar velhos, embora importantíssimos, temas como “justiça social” mas sim:

1. discutir a tecnocracia, ou seja, a sociedade controlada pelo poder da técnica;
2. discutir o individualismo, suas características e suas implicações na vida de todos nós (como a crença de que os interesses do indivíduo estão sempre e necessariamente acima dos interesses da coletividade);
3. discutir a sociedade de consumo, suas características principais, seus objetivos e valores;
4. discutir a chamada “indústria cultural” ;
5. discutir características e limites das noções de modernidade e tradição;
6. discutir com os alunos inclusive, por que não, um pouco da história da escola, sua função social e suas políticas educacionais, ou seja, que tipo de aluno a sociedade pretende formar.

Podemos falar de uma educação que vise:

1. a integração da pessoa no sistema social vigente;
2. preparar para o trabalho produtivo, politicamente vinculado ao consumismo, dentro de uma ordem social a ser “modernizada” sem ser transformada;
3. a capacitação de mão de obra de diferentes níveis (em suma, “técnicos” e “executivos”);
4. a formação de cidadãos ajustados ao *status quo*, ou seja, técnicos-acríticos prontos para constituir mercados consumidores.
5. enfim, no lugar de cidadãos humanistas formar técnicos consumidores.

Creio, francamente, que numa escola assim não faz muito sentido discutir literatura e poesia.

Podemos porém sonhar com uma educação que busque:

1. a integração do sujeito aos problemas de sua sociedade;
2. a formação do cidadão político;

3. a formação do cidadão que saiba pensar e se exprimir livremente;
4. a formação de pessoas que busquem o auto-conhecimento sem deixar de compreender a necessidade do respeito ao Outro;
5. a formação de pessoas com pensamento crítico capazes, não só de situar-se histórica e culturalmente, mas também de discutir a respeito dos paradigmas e valores de sua sociedade;
6. a formação de pessoas que saibam refletir tendo em vista o aperfeiçoamento social e o fortalecimento da sociedade civil;
7. em suma, uma escola que sirva como agente da emancipação intelectual do estudante.

Queria muito poder discutir literatura e poesia numa escola assim!

Creio na construção de uma sociedade brasileira melhor e mais justa mas isso só será possível quando nossos cidadãos, independentemente de idades, graus de instrução ou classe social, se derem conta de que são responsáveis pela sociedade em que vivem.

A escola tem papel fundamental nesse processo.

É preciso definir o que queremos. Formar alunos para manter o que aí está ou prepará-los para construir uma sociedade mais equilibrada, competente, inteligente, criativa e humana.

Bibliografia

- AMORIM, Sebastião de. “Ensino básico, silenciosa tragédia nacional” em *O Estado de S. Paulo*, 20 de abril de 2007.
- ANTUNES, CELSO. *Geografia do Brasil 2º Grau*. São Paulo, Scipione, 1990.
- BARRETO, Antonio. Site do autor.
- CORSALETTI, Fabrício. *Estudos para o seu corpo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.
- DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis – Para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- DA MATTA, Roberto. *A casa & a rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 6ª ed. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.
- DUMONT, Louis. *O individualismo - Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.
- DUVIGNAUD, Jean. *Festas e civilizações*. Edições Universidade Federal do Ceará. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1983.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.
- FLUSSER, Vilém. *Natural: mente*, Duas Cidade, 1979.
- GHIRALDELLI Jr. Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo, Cortez, 2006.
- GUERREIRO, Mario A.L. *O dizível e o indizível. Filosofia da linguagem*. Campinas, Papyrus, 1989.
- HEIDEGGER, Martin. *Língua de tradição e língua técnica*. Lisboa, Passagens, 1995.
- HOBBSBAWN, Eric (org.). *A invenção das tradições*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- IANNI, Octavio. *Ensaio de sociologia da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.
- LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo. A vida americana numa era de esperanças em declínio*. Rio de Janeiro, Imago, 1983.
- MENDES, Murilo. *O menino experimental*, Summus, 1979.
- O Estado de S. Paulo* Caderno “Metas para a educação”, 21 de junho de 2007.

- OLIVEIRA, Ieda de (Org) *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil - Com a palavra o escritor*, São Paulo, DCL, 2005
- OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo, Ática, 1995.
- OLSON, David R. *O mundo no papel – As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Editora Ática, 1997.
- PERRAULT, Charles. *Contos*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1985
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 31ª ed. Petrópolis, Vozes, 2007.
- ROSENFELD, Rogério. “De que é feito o universo” *Folha de S. Paulo*, 7 de julho de 2002.
- SEARLE, John *Mente, cérebro e ciência*. Lisboa, Edições 70, 1984.
- WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo, Editora Cultrix, 1985.

Resumo

O artigo levanta alguns dados a respeito da educação brasileira atual. Ressalta um conjunto de paradigmas – costumeiramente valorizados e naturalizados pela chamada “cultura moderna” e “oficial” dominante – disseminados não apenas pela escola mas também por jornais, revistas, publicidade, televisão, internet etc. Tais padrões sociais, culturais, éticos e estéticos, segundo a visão defendida no texto, constituem determinada visão da vida e do mundo. Após identificar e caracterizar alguns desses paradigmas, reconhecendo sua evidente importância – sem eles talvez não existissem nem ciência, nem tecnologia – são apontadas suas possíveis limitações e a necessidade de discuti-los e relativizá-los, principalmente levando-se em conta uma sociedade heterogênea e desigual como a brasileira. Lembrando a importância da diferenciação entre métodos pedagógicos e políticas educacionais, o artigo propõe uma associação entre os referidos padrões oficiais e dominantes, em geral aceitos como os únicos, e a adoção de determinadas políticas educacionais para explicar os graves problemas da escola brasileira atual. O texto é concluído com a seguinte indagação: “Formar alunos para manter o que aí está ou prepará-los para construir uma sociedade mais equilibrada, competente, inteligente, criativa e humana?”

Palavras-chave: literatura, educação, sociedade, modernidade e modelos culturais.

Revisto em 12/2008