



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁXIS
PEDAGÓGICA**

PENSAMENTO E DESEJO

**Práticas educativas e processos de formação humana em pleno
capitalismo.**

MAURÍCIO MOGILKA

SALVADOR

ABRIL 2004

M696 Mogilka, Maurício.

Pensamento e desejo. Práticas educativas e processos de formação humana em pleno capitalismo/Maurício Mogilka.

Salvador, 2004.

216 p.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia,
2004.

1. Educação - Teoria. 2. Prática de ensino.
3. Autonomia nas crianças. I. Título.

CDD 370.19

Tese de doutoramento

Maurício Mogilka

PENSAMENTO E DESEJO

Práticas educativas e processos de formação humana em pleno capitalismo.

Tese submetida ao colegiado do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de doutor em educação, sob a orientação do Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

SALVADOR

ABRIL 2004

Maurício Mogilka

PENSAMENTO E DESEJO

Práticas educativas e processos de formação humana em pleno capitalismo.

Aprovado com distinção pela comissão examinadora em
16 de abril de 2004.

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi – Orientador
Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas
Prof. Dr. José Policarpo Júnior
Prof. Dr. Jorge Luiz Bezerra Nóvoa
Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel
Profa. Dra. Maria Antonieta Tourinho

AGRADECIMENTO

Esta tese deve muito a Dante Augusto Galeffi,
inclusive antes da sua gênese.

SUMÁRIO

1. SOBRE A TESE	p. 1
2. UMA PEDAGOGIA CÓSMICA	
2.1 Liberdade e necessidade	p. 21
2.2 Natureza e sociedade	p. 38
2.3 A educação como experiência formadora	p. 58
3. EDUCAÇÃO E VIDA DEMOCRÁTICA	
3.1 Pedagogia humanista e condições sociais	p. 71
3.2 Democracia como um modo de vida	p. 79
3.3 O que é educação democrática?	p. 89
4. O PENSAR E O CONHECER	
4.1 Conhecimento e ação	p. 104
4.2 Desejo e aprendizagem	p. 118
4.3 Aprendizagem significativa e educação democrática	p. 122
5. PRÁTICAS EDUCATIVAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO HUMANA	
5.1 Reflexão, desejo e formação ética	p. 135
5.2 Infância, cultura e formação humana	p. 144
5.3 Interesse e significado: o motor da atividade integradora	p. 153
5.4 Vida afetiva e formação democrática	p. 179
6. CONCLUSÕES DESTA INVESTIGAÇÃO	p. 194
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 213

RESUMO

Os vários paradigmas docentes surgidos no século XX, com orientações teóricas e ideológicas alternativas ao modelo tradicional, preconizam ou ao menos sugerem uma educação integral para a formação do sujeito-cidadão. Contudo, a estruturação metodológica desta formação integral tem se mostrado difícil, na teoria e na prática. Será tal dificuldade inerente à prática educativa? Será sempre necessário que uma prática privilegie uma dimensão na formação das crianças (cognitiva, afetiva ou social) em prejuízo das demais? Este é o problema central desta investigação, que foi desenvolvida com os conceitos e reflexões da pedagogia humanista, especialmente o pensamento de Rousseau, Dewey e Rogers. Trata-se aqui de uma pesquisa teórica, que buscou inicialmente trabalhar com os conceitos de *sujeito* e de *natureza humana* para lidar com a questão da formação humana. Em seguida, foi abordada a filosofia social e a concepção de democracia, com especial ênfase para a forma como esta abordagem relaciona os fenômenos do desenvolvimento pessoal e vida social, tentando superar os dualismos presentes nos modos modernos de pensar, tais como individual-social, sujeito-estrutura, mente-objeto, razão-emoção. A próxima etapa foi desenvolver a concepção de conhecimento e aprendizagem, e a forma como ela poderia favorecer os processos de formação integral. Na última parte, esta investigação procurou mergulhar nos aspectos mais íntimos do que seriam estas práticas de formação integral, tentando desvendar os mistérios do que já existe e construir alguns princípios para o que poderá vir a existir. Contudo, esta construção aqui não se refere a técnicas, receitas ou fórmulas, mas princípios inspiradores para a ação e o pensamento. Por último, este estudo apresenta algumas conclusões sobre as possibilidades de formação integral das crianças, na realidade que vivemos. Embora esta seja entendida como uma possibilidade viável, ela é problemática, pois a sua constituição envolveria a superação ao menos parcial de algumas das fragmentações que envolvem o ato educativo, referentes à própria subjetividade das pessoas que trabalham com as crianças, como também aquelas de caráter mais amplo, como o currículo, a organização da instituição educativa, as condições materiais do trabalho e as suas relações com as comunidades externas e as suas lutas sociais.

ABSTRACT

*Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos.
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.*

Fernando Pessoa

CAP. 1
SOBRE A TESE

O “intelectualismo” como método soberano em filosofia é tão alheio aos fatos da experiência primária que não somente obriga o recurso ao método não-empírico como termina por fazer o conhecimento, concebido como onipresente, inexplicável. Se partirmos da experiência primária, a qual se apresenta principalmente sob a forma de ação e paixão, é fácil ver para que serve o conhecimento – para a possibilidade de administração inteligente dos elementos do fazer e do padecer.

John Dewey

CAP. 2 **UMA PEDAGOGIA CÓSMICA**

Será que se deve chamar a este humanismo que fala contra todo humanismo conhecido, mas que ao mesmo tempo, de maneira alguma, se arvora em intérprete do inumano, ainda de “humanismo”? E isto apenas para talvez participar no uso da expressão, acompanhar as correntes dominantes que se afogam no subjetivismo metafísico e que estão afundadas no esquecimento do ser? Ou será tarefa do pensamento tentar, através de uma aberta oposição contra o “humanismo”, um novo impulso que poderia suscitar uma atenção para a humanidade do ser humano e sua fundamentação?

Martin Heidegger

CAP. 3

EDUCAÇÃO E VIDA DEMOCRÁTICA

Os abipones, por um costume recebido dos seus ancestrais, fazem tudo de acordo com sua vontade e não de acordo com a de seu cacique. Cabe a mim dirigi-los, mas eu não poderia prejudicar nenhum dos meus sem prejudicar a mim mesmo; se eu utilizasse as ordens ou a força com meus companheiros, logo eles me dariam as costas. Prefiro ser amado e não temido por eles.

(Relato do chefe guerreiro Alaykin, nação Abipone, chaco argentino; citado por Clastres, 1990).

CAP. 4 **O PENSAR E O CONHECER**

O conhecimento possui uma função e uma tarefa na melhora e no enriquecimento dos objetos da experiência primária. Tornamo-nos preparados para compreender aquilo que somos dentro de um contexto mais amplo (...) Mas o conhecimento onipresente, que tudo inclui e monopoliza, deixa de ter significação pela perda de todo contexto; o que, se não é visível quando ele é tornado supremo e auto-suficiente, explica-se por ser literalmente impossível excluir tal contexto, representado pelo objeto não-cognitivo mas experienciado, que proporciona ao que é conhecido sua significação.

John Dewey

CAP. 5

PRÁTICAS EDUCATIVAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO HUMANA

Depois de ter sobrecarregado a memória de uma criança com palavras que ela não pode entender ou com coisas que em nada lhe auxiliam, depois de ter abafado o natural com paixões que se incitam, entrega-se este ser fictício a um preceptor, o qual acaba de desenvolver os germens artificiais que já encontra formado e lhe ensina tudo, menos a se conhecer, menos a tirar proveito de si mesmo, menos a saber viver bem e se tornar feliz.

Jean-Jacques Rousseau

CAP. 6
CONCLUSÕES DESTA INVESTIGAÇÃO

Uma criança passa seis ou sete anos sob o poder de uma educação arbitrária, vítima do capricho dos adultos e dos seus próprios. Finalmente quando esta criança, escrava e tirana, cheia de conhecimentos e desprovida de sentidos, igualmente débil de corpo e de alma, é jogada no mundo mostrando sua inépcia, seu orgulho e todos os seus vícios, ela faz com que se deplorem a miséria e a perversidade humanas. Enganamos: esse é o homem de nossa fantasia, o da natureza é diferente.

Jean-Jacques Rousseau

1.1 Da temática escolhida

A teorização didática na forma dos diferentes paradigmas de docência buscou incessantemente resolver, durante todo o século XX, algumas questões problemáticas que atingem as práticas pedagógicas, escolares ou não. Especialmente nos paradigmas que se apresentam com uma postura mais crítica em relação às contradições da sociedade existente, esta busca é bem visível. A escola nova, a educação anarquista, a pedagogia não-diretiva, as propostas de base marxista, a pedagogia freireana, embora com acentuadas diferenças em seus pressupostos teóricos e propostas de ação, têm tentado solucionar de diferentes formas problemas e questões muitas vezes semelhantes.

Um dos grandes problemas de qualquer teorização na área de práticas pedagógicas é o próprio fato dela se constituir como uma teorização sobre a prática, portanto, sempre sujeita a uma distância entre as suas reflexões e a realização da prática. A não ser que adotemos uma compreensão de teoria e de prática baseada na racionalidade positivista, compreenderemos que esta última sempre extravasa as orientações teóricas, devido à sua complexidade e instabilidade. Contudo, este fenômeno não deve significar um desestímulo à teorização na área, pois se as práticas extrapolam a teoria, por outro lado toda prática estruturada está fundamentada em algum tipo de orientação teórica, a qual exerce influência, mesmo que indireta e parcial, sobre o campo pragmático.

Outro problema da teorização na área de práticas pedagógicas, e por extensão, na pedagogia, é fato das práticas ocorrerem em um contexto social e político, que exerce forte influência nos fins, na estruturação e nos resultados de qualquer prática. Desta maneira, por mais consistente e crítica que seja uma teorização nesta área, seu objeto de estudo estará sempre em conexão com complicados fatores sociais, os quais, se podem ser analisados pela formulações teóricas da área, não podem ser resolvidos por ela.

Pode a teorização didática prestar alguma contribuição à modificação das práticas, embora lhe escape o controle sobre o contexto onde ocorrem estas práticas? A resposta à esta pergunta envolve uma tentativa de entender qual o grau de autonomia que as práticas pedagógicas e ação dos sujeitos têm em relação às

estruturas sociais que são o seu contexto. A análise desta questão, a articulação entre o micro e o macrossocial, constituiu um importante passo metodológico desta investigação. Ao ser desenvolvida, tal questão serviu de suporte para o entendimento do problema colocado acima.

Se estudarmos com atenção as inúmeras propostas didáticas alternativas, nos últimos duzentos anos no ocidente, veremos como as práticas preconizadas por elas freqüentemente enfatizam um determinado aspecto da estruturação dos alunos (cognitivo, sócio-afetivo ou político) colocando em segundo plano os demais. Esta dificuldade se origina não apenas do paradigma de ensino que orienta cada proposta, mas também de um fator que é inerente à estrutura das práticas pedagógicas: é realmente difícil articular estas três dimensões em uma mesma prática. Algumas destas propostas alternativas, contudo, trazem em sua constituição - ao menos teoricamente - o conceito de *educação integral*, como percebemos em autores tão diferentes como Marx, Bakunin, Dewey ou Freinet. Mas a passagem do conceito teórico para a estruturação metodológica - campo privilegiado da didática - tem-se mostrado de difícil efetivação.

O tema central deste estudo se constituiu na tentativa de investigar as possibilidades das práticas pedagógicas promoverem a constituição cognitiva, sócio-afetiva e política dos educandos, simultaneamente, isto é, se elas podem se constituir em processos de formação integral. Como seria a conformação metodológica e relacional destas práticas? Esta pesquisa se constituiu, portanto, em uma análise teórica das práticas pedagógicas, na perspectiva de construção de alternativas a estas práticas.

Ela carrega a esperança de vir a compor, senão um novo projeto pedagógico, pelo menos uma teorização rigorosa dos princípios metodológicos e relacionais que poderiam gerar, em futuro próximo, e ao serem apropriados pelos agentes educacionais, novas propostas de prática. Entenda-se, contudo, que esta preocupação com a metodologia, se por um lado pretende mergulhar na *tecnicidade* necessária a qualquer prática complexa, nunca significa uma discussão meramente técnica, e jamais um modelo de orientações para o *que fazer*.

O conhecimento da teorização sobre práticas pedagógicas e o acompanhamento constante de experiências alternativas realizadas em situação

escolar e não-escolar,¹ que eu venho realizando nos últimos dez anos, têm demonstrado como este tipo de enfoque sobre metodologias alternativas enfrenta muita dificuldade para gerar soluções originais, na medida em que, freqüentemente, não é apropriado pelos sujeitos que o "utilizam". Na perspectiva que orientou a presente proposta de investigação, *metodológico* significa não apenas uma forma de estruturar uma prática, mas uma forma de percebê-la e pensá-la: o termo é utilizado, portanto, no seu sentido original grego, com um significado que é distinto do termo *técnica*, esta sim, a forma prática de efetivar a dimensão metodológica, e sempre derivada dela.

Desta maneira, teorizar sobre os princípios metodológicos e seus possíveis efeitos, envolve uma percepção dos educadores escolares como sujeitos potencialmente capazes de pensar, sentir e perceber a sua prática de forma diferenciada dos modelos convencionais, e jamais como executores de propostas pré-elaboradas. O tema desta investigação poderia ser sintetizado da seguinte maneira: *Como poderíamos, em uma perspectiva humanista, buscar os princípios que sustentariam, na dimensão metodológica e relacional, a construção de práticas alternativas, favoráveis ao processo de estruturação simultaneamente cognitiva, sócio-afetiva e política? É possível a alguma prática alcançar tal objetivo? É possível, então, a formação de sujeitos integrais em uma sociedade fragmentada em classes?*

Logo, esta pesquisa buscou investigar as possibilidades de constituição de práticas alternativas, enfatizando a questão da aprendizagem nestas possíveis propostas e sua relação com o complexo problema da formação integral, tão preconizada quanto escassamente obtida nas várias experiências alternativas. Este problema é especialmente grave em situações escolares, onde a expectativa de aprendizagem dos conteúdos disciplinares geralmente entra em conflito com o desenvolvimento das dimensões afetiva, política e até mesmo intelectual do aprendiz (uma vez que conhecimento e pensamento não são a mesma coisa).

Será este conflito inerente à estrutura da prática pedagógica, isto é, atinge qualquer prática, em qualquer situação? Será, portanto, inevitável, provocando

¹ É utilizado aqui o conceito de *práticas não-escolares*, em substituição ao conceito de *práticas informais* (pois toda prática tem uma forma), ou o conceito *práticas educativas*, pois nem todas as práticas não-escolares são efetivamente educativas, no sentido rigoroso do termo.

necessariamente a sobreposição de uma dimensão do desenvolvimento do aprendiz sobre as demais? Esta indagação, que constituiu o núcleo da investigação, nasce acompanhada da esperança de que a teorização possa lançar novas luzes sobre o trabalho pedagógico, talvez superando os impasses teóricos e metodológicos que hoje vivenciamos nesta área. Trata-se, desta maneira, de uma investigação que procura não somente analisar as condições em que se dá a ação pedagógica, mas essencialmente, projetar novas possibilidades para esta ação, isto é, trata-se de uma investigação projetiva, voltada para o futuro e suas possibilidades.

1.2 Da relevância desta investigação

É quase uma unanimidade, segundo o enfoque dos diferentes paradigmas críticos de docência citados anteriormente, a ênfase na necessidade de mudança nas práticas pedagógicas. A teorização nestes paradigmas, embora com diferentes graus de radicalidade em suas proposições, tem procurado demonstrar como as práticas sociais que ocorrem nas escolas atuam como poderoso meio de controle social, isto é, têm um caráter político muito efetivo, embora nem sempre visível. Algumas pesquisas procuram indicar, inclusive, que os processos, conhecimentos e valores trabalhados nas práticas pedagógicas de forma sub-reptícia, ou seja, não declarada, podem representar um elemento formativo mais atuante do que o currículo formal, constituindo o que ficou conhecido como *currículo oculto* (Apple, 1989).

Em concordância com esta percepção, estes diferentes paradigmas têm buscado novas bases epistemológicas, metodológicas e, em alguns casos, relacionais, de modo a fundamentar propostas de intervenção que sejam bem sucedidas, promovendo aprendizagem e formação em situações escolares, porém fora do âmbito convencional. Pretende-se assim e de forma diferenciada, superar os problemas de aprendizagem, proporcionando uma formação crítica e democrática. Contudo, e como já foi afirmado, a geração de alternativas metodológicas, com um mínimo de condições de efetivação nas situações escolares, é escassa em relação à produção teórica.

Parte desta dificuldade poderia ser atribuída, na minha interpretação, à ruptura teórica violenta que ocorreu em nosso país, na reflexão didática dos anos

oitenta: ao incorporar preocupações teóricas de cunho político progressista nas análises sobre as práticas - objetivo da maior importância social, sem dúvida - a teorização pedagógica, e especialmente, didática, secundarizou fortemente as tradições humanista, construtivista e tecnopedagógica. Isto criou um vácuo metodológico gravíssimo, pois o pensamento crítico não possuía arcabouço teórico para lidar com estas questões, apesar da sua competência para desenvolver as análises sócio-políticas.

Contudo, o aspecto metodológico de uma prática não está dado automaticamente, desde quando se definam os fins políticos e formativos desta prática. A dimensão metodológica não nasce espontaneamente, mas exige intenso e apropriado trabalho intelectual, para gerar, a partir dos valores e objetivos daquela proposta, formas específicas e coerentes de ação. Exige, portanto, que se entre no mérito da questão. Ao contrário do que ocorreu no Brasil no início dos anos oitenta, o trabalho de teorização sobre a prática pedagógica, desenvolvido nos Estados Unidos e Europa Ocidental nos últimos anos, e recentemente incorporado pela produção brasileira, deu, de diferentes formas e em diferentes abordagens teóricas, uma especial atenção às questões metodológicas e subjetivas presentes nas práticas.

A subjetividade dos agentes envolvidos, a forma do professor pensar e representar a prática, a relação entre afetividade e aprendizagem, a qualidade das relações interpessoais estabelecidas, a estruturação metodológica da prática e seus efeitos, estão em diferentes níveis e graus de importância, presentes em abordagens e paradigmas recentes de investigação e/ou formação docente, como o chamado *paradigma da prática reflexiva* (cf. Shöm, 1995; Zeichner, 1995; Sacristán & Pérez Gómez, 1998), ou o paradigma da *formação clínica de professores* (cf. Perrenoud, 1993), ou ainda as recentes tentativas de construção de uma teorização didática a partir do construtivismo, como em Zabala (1998) ou Coll (1996).

A relevância da pesquisa aqui apresentada poderia ser justificada, então, pela importância destas questões metodológicas e subjetivas para a construção das práticas alternativas, ou seja, práticas que consigam cobrir - se isto for possível - os três diferentes e interligados campos da formação humana: cognitivo, afetivo, político, nas condições sociais vividas em nosso país. Longe de ser uma problemática já resolvida pelas mais recentes teorias, esta questão é de uma grande

atualidade, em virtude do próprio fato de não se ter ainda alcançado em nossa sociedade um suficiente grau de autonomia dos atores sociais, que permita um suporte político para os projetos realmente democráticos de sociedade. Este problema perdura além e apesar de todo o desenvolvimento das tecnologias da informação, pois os efeitos políticos destas dependem de como elas são apropriadas socialmente, e com que fins.

A formação integral aqui é vista como uma possibilidade de superar a semi-formação proporcionada pelo modelo unidimensional de prática, característico da cultura capitalista, onde as elites são obrigadas, como resultado de conquistas históricas, a conviver com grande porcentagem da população na escola, fenômeno que não era enfrentado pelas elites medievais, por exemplo. Neste contexto social, a formação se reduz a uma semi-formação, excessivamente centrada na dimensão cognitiva e racional (mas não reflexiva). Ou seja, racional no sentido instrumental, voltada para fins produtivos e imediatos, e não para a reflexão ampla e crítica da realidade. Esta semi-formação depurou a cultura do seu possível caráter formativo, humanizador e emancipatório (Giroux, 1983, 1986; Adorno & Horkheimer, 1985).

Este modelo, em articulação com outras estruturas sociais conservadoras, favorece a produção de subjetividades fragmentadas, devido à negação ou sub-estruturação de importantes dimensões do sujeito. Tal subjetividade é menos resistente ao domínio e à hegemonia, pois é mais frágil a sua integração consigo mesma, com seus semelhantes e com o contexto onde vive. No atual contexto social e cultural, como se colocam, então, os processos pedagógicos de formação do sujeito, escolares ou não-escolares? Podem os mesmos se constituir em potentes estratégias sociais para a formação de subjetividades ativas e democráticas?

1.3 Do suporte teórico

O suporte escolhido para esta investigação é uma abordagem teórica com forte presença nas formulações didáticas no século XX: a *pedagogia humanista*. Há aqui não somente a intenção de utilizá-la para a elucidação da temática proposta, como também atualizá-la, mostrando a sua vitalidade. Esta abordagem teórica forneceu o suporte para as questões de fundo da pesquisa, como a concepção de sujeito, de conhecimento e de sociedade, especialmente pelo seu vigor na

fundamentação de um conceito democrático de sociedade, desde Rousseau. Mas por se tratar de uma filosofia da educação, esta abordagem oferece também os conceitos e reflexões que tematizam a própria prática docente. Ela contribuiu também, portanto, no âmbito das questões diretamente metodológicas e subjetivas destas práticas, ao mergulhar nas difíceis questões de estruturação das mesmas, fora dos modelos convencionais.

A pedagogia humanista tem sido lida com acentuada resistência por uma parte dos autores da pedagogia política, especialmente aqueles ligados a uma visão mais estruturalista ou materialista ortodoxa. Segundo estas análises, os autores humanistas careceriam de uma visão "política" e crítica de educação. Contudo, em outros países, autores reconhecidamente críticos reconhecem o potencial democrático de autores humanistas, e os articulam com suas referências de origem. Pedagogos como Michel Apple (Apple & Beane, 1997) ou Henry Giroux (1997), por exemplos, são leitores de John Dewey.

No caso presente deste estudo, uma investigação diretamente realizada nas fontes humanistas - e não apenas em comentadores - têm demonstrado o potencial crítico e alternativo desta abordagem. O que parece ser realmente uma contradição de alguns pedagogos humanistas está na dificuldade deste pensamento realizar de forma mais ousada a articulação micro-macrossocial. O pensamento de Dewey, contudo, não parece apresentar esta contradição.

Na pesquisa aqui apresentada, a pedagogia humanista foi também um importante suporte para a análise de aspectos subjetivos inerentes às práticas, principalmente se entendemos que estas são sempre, mesmo que de forma distorcida e alienada, práticas de formação da subjetividade. Os autores escolhidos aqui são Rousseau (1978a, 1878b, 1996), Dewey (1944, 1952, 1953, 1958, 1970, 1979a, 1979b, 1980a, 1980b, 1980c, 1980d, 1980e, 2001) e Rogers (1978, 1983, 1985, 1991, 1992).

Especialmente o pensamento social de Dewey representou aqui o principal suporte teórico para fazer mais diretamente as associações entre práticas pedagógicas, educação no sentido amplo e estruturas sócio-políticas. O pensamento deste autor, dentro das várias linhas da pedagogia humanista, foi escolhido pelo seu vigor na análise das relações entre política e processos educativos. Por outro lado, foi eleito também devido ao seu horizonte teórico mais extenso, em relação às

correntes críticas deterministas. Desta forma, esta filosofia social contribui para realizar as articulações citadas sem incorrer em perspectivas reducionistas, que estabeleçam uma hierarquia entre educação e estruturas políticas.

O trabalho intelectual deste autor, considerado hoje ao ser relido, uma verdadeira filosofia da democracia, se caracteriza pela intenção de estabelecer um discurso teórico e metodológico que consegue ser crítico e fazer uma análise sociológica da educação, sem, contudo, dissolver as questões subjetivas e culturais que constituem a própria estrutura das práticas e relações pedagógicas. Desta forma, há aqui uma tentativa de superação dos impasses e limitações das teorias deterministas sobre a relação escola-sociedade, sem recair, contudo, em uma análise colada ao liberalismo conservador, que projeta a liberdade do sujeito para uma esfera metafísica. Por isto, este autor se constitui em um adequado apoio para trabalhar com as questões da singularidade, especificidade, indeterminação e conflito de valores sempre presentes nas práticas pedagógicas.

Dewey realiza uma tentativa, a partir do pragmatismo norte-americano e de uma visão interacionista de sujeito, de articular os aspectos subjetivos, singulares e relacionais da prática escolar com a ação das estruturas sociais dominantes. Ele busca mostrar como a chamada *educação tradicional* planta suas sementes na subjetividade da criança, para produzir futuros adultos conformados e pouco participativos. Isto, para o autor, é um obstáculo grave para a construção de qualquer proposta democrática de sociedade. A democracia radical, para Dewey, está baseada em uma vida fortemente participativa e intensamente comunicada. Por isto, tal projeto social depende fortemente do elemento subjetivo. O trabalho deste autor envolve, portanto, a intenção de estabelecer a conexão micro-macrossocial, embora ele não use explicitamente este conceito.

Um outro questionamento importante que é feito à pedagogia humanista reside nas suas ligações com a ciência clássica; Dewey, inclusive, é tido por alguns autores como um pensador positivista. Daí o questionamento: estas propostas de formação democrática não estão dentro dos marcos da ciência ocidental? A ciência não é uma estrutura de legitimação da ordem social? Além disto, como falar em formação integral baseado na ciência, se ela fragmenta e divide?

Os autores de base desta tese são Rousseau, Dewey e Rogers. Nenhum deles, na minha percepção, está dentro dos marcos da ciência ocidental, nem no

seu sentido estrito (positivismo) nem no sentido mais amplo. No caso de Rousseau, temos um filósofo que contesta em grande parte os proclamados avanços sociais que seriam trazidos pela ciência e pela tecnologia, enfrentando abertamente as principais teses do iluminismo (embora Rousseau não rejeite integralmente as contribuições deste movimento filosófico). As desconfianças do autor suíço com respeito à ciência ficam bem patentes no seu *Discurso sobre as ciências e as artes*, que ganhou em 1750 o prêmio da Academia de Dijon. À pergunta: *O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes?*, Rousseau responde radicalmente em seu *Discurso*: não.

Quanto a Dewey, trata-se de um autor que respeita e valoriza a ciência, mas de forma crítica e relativizada. Além do estilo poético de fazer filosofia, presente em muitas de suas obras, como *Experiência e natureza*, a sua busca de uma radicalidade experiencial para a filosofia o leva a uma das mais poderosas críticas às filosofias especulativas. Sua percepção integral da realidade o leva a tratar estética e educação de forma conjunta, assim como fé e democracia. Juntamente com seu estilo poético, Dewey nos apresenta em muitas de suas obras uma visão cósmica e espiritualizada da realidade. Em muitos pontos, seu discurso apresenta semelhanças com as grandes narrativas espirituais, como a cosmologia grega, os textos védicos e o taoísmo. Recentemente foram realizadas pesquisas na China, tentando demonstrar paralelos entre as concepções deweyanas e a filosofia do tao (Dewey trabalhou dois anos no Japão e na China, entre 1919-1921).

Dewey também será um dos autores responsáveis pela arrancada pragmatista, que retira a ciência do âmbito epistemológico e a atira no campo da política, sendo por isto reconhecido como um precursor, sob um certo aspecto, do pós-estruturalismo. Só para se ter uma ligeira idéia da forma como Dewey concebe a atividade humana de geração do conhecimento, ele se refere às técnicas de pesquisa científica como *operações existenciais*, devido ao grau de envolvimento pessoal e político que os pesquisadores têm na produção dos saberes. Podemos chamar um autor destes de positivista?

Carl Rogers teve a sua formação inicial marcada pela ciência clássica, pela escola nova e pelo existencialismo. Ao longo de sua carreira intelectual (ele escreveu incessantemente entre 1930 e 1987) irá agregar estas referências a outras, inclusive os autores ligados às linhas mais divergentes da ciência ocidental, como a

física quântica. Posteriormente, irá integrar ao seu trabalho intelectual, clínico e social vários princípios das filosofias do extremo oriente, como o taoísmo. Rogers participará intensamente do *movimento do potencial humano*, que explodiu na década de sessenta, associando princípios das psicologias ocidentais com aqueles de origem oriental, como o zen budismo, buscando uma integração entre mente e emoções, ciência e espiritualidade, pessoa e comunidade.

Finalmente, um terceiro questionamento feito à pedagogia humanista está baseado na suposição de que se trata de uma teoria ultrapassada, pois foi gerada em um outro contexto histórico. Ora, o respeito à história e às mutações de época à época nos levam a ter uma saudável atenção com a especificidade de cada tempo e os seus problemas sociais. A filosofia política de Hegel e Marx foram importantes discursos para afirmar esta perspectiva nas ciências humanas em geral, e nas ciências sociais em particular.

Contudo, uma perspectiva de respeito à história precisa ser tomada com equilíbrio, para evitarmos cair no extremo oposto das abordagens idealistas ou liberais, que perdem o senso da relatividade histórica. Ou seja, para evitarmos reduzir tudo à história, e perdermos o senso daquilo que permanece: as estruturas. Estas evidentemente também mudam. Aliás, tudo muda, pois o cosmos está em permanente movimento, nada permanece como é, para a eternidade. Mas algumas estruturas – como as genéticas ou a estrutura física da matéria – mudam tão lentamente que suas alterações são pouco perceptíveis em um período de milênios.

Também as estruturas políticas e culturais, especialmente no que elas têm de mais íntimo na sua relação com a subjetividade, mudam na sua forma externa, mas se alteram pouco no que têm de essencial. A estrutura básica da relação de dominação-submissão, por exemplo, muda muito pouco no espaço de décadas, e até mesmo de séculos. Os dominadores aprendem formas mais sofisticadas e ágeis de controlar, e aqueles que ocupam uma posição de subordinação encontram formas adaptativas de viver a situação da maneira mais inteligente e confortável que lhes seja possível. Mas a essência deste tipo de relação, a sua estrutura íntima, permanece muito semelhante.

Trabalhando na área social há mais de dez anos, tenho percebido como é fácil, no trabalho comunitário, o trabalhador social e as lideranças reproduzirem, com as comunidades (e as comunidades conosco) as mesmas características estruturais

das relações autoritárias ou paternalistas que elas vivenciavam com o poder público ou econômico. Ou seja, como podemos, sem perceber, substituir a tutela anterior pela nossa. Esta tendência é bem visível quando a comunidade ou grupo não vivenciou anteriormente experiências consistentes de autonomia, e quando os profissionais e a concepção do projeto assumem atividades e responsabilidades que deveriam caber à comunidade.

Mas o que isto tudo tem a ver com a questão da atualidade da pedagogia humanista? Primeiramente, este modo de olhar – percebendo o que muda e o que permanece – nos mostra que, no espaço de décadas, e ainda dentro da sociedade capitalista, alguns problemas continuam. Algumas das problemáticas que Dewey e seus colaboradores tentaram resolver através de reflexões e experiências práticas, realizadas na primeira metade do século XX, por exemplo, são muito semelhantes àquelas que ainda tentamos solucionar hoje. E isto porque estas problemáticas estão ligadas a questões estruturais.

Eu gostaria muito de admitir que a pedagogia humanista não serve mais para analisar os problemas que hoje enfrentamos em nossas práticas escolares. Pois isto significaria que os problemas que esta abordagem havia detectado e tentado resolver já foram solucionados. Mas não é assim que a realidade escolar tem se mostrado. Com freqüência, a minha experiência e a de outros colegas, realizada semanalmente nas escolas públicas, tem demonstrado problemas e conflitos muito semelhantes àqueles descritos e analisados, por exemplo, no pequeno livro publicado por Dewey em 1938, *Experiência e educação*.

Os problemas de disciplina, a ansiedade das professoras, a inquietação e sofrimento das crianças, a dicotomia entre o programa escolar e a vida vivida, as saídas autoritárias ou permissivas, a dificuldade de estabelecermos as bases de uma autoridade democrática – todas estas problemáticas têm uma grande semelhança com aquelas descritas nesta obra. E isto ocorre porque se trata de um estudo estrutural, isto é, que atinge a estrutura do ato pedagógico e da sociedade onde se dá este ato.

Um outro argumento que justifica e demonstra a vitalidade desta teoria ainda hoje é o fato dela estar presente, de forma secreta ou explícita, em teorias muito atuais, como o construtivismo. Isto se torna bem claro quando analisamos as

relações entre o pensamento de Piaget e a escola nova.² As semelhanças entre as experiências atuais, nas escolas inspiradas pela epistemologia genética e seus desdobramentos pedagógicos, e as anteriores experiências da educação ativa se devem ao fato de Piaget ter sido profundamente influenciado pela escola nova. Como se sabe, o autor suíço não era um pedagogo, e nem o ensino era sua principal preocupação. Apenas duas obras suas, *Para onde vai a educação?*, publicada em 1948, e *Psicologia e pedagogia*, de 1969, são dedicadas à educação enquanto educação.

Mas Piaget, especialmente preocupado com os processos de aprendizagem humana, irá influir muito na educação do século XX, através de autores como Ausubel, na década de sessenta, e César Coll e o grupo de Barcelona, a partir da década de oitenta. Estes autores transpuseram para a área didática muitas descobertas e princípios teóricos da epistemologia genética.

Piaget, inicialmente um biólogo e posteriormente um epistemólogo, sofreu muita influência dos pedagogos da escola nova: Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, John Dewey, Édouard Claparède (que o trouxe para trabalhar junto de si, a partir de 1921), Maria Montessori (por quem tinha grande respeito), entre outros. Estas influências são reconhecidas pelo próprio Piaget, especialmente nas duas obras citadas acima. Isto certamente explica as semelhanças entre as escolas ativas atuais, de base construtivista, e a escola nova.

² Não há consenso, no pensamento pedagógico brasileiro, sobre a questão das relações entre o construtivismo e escola nova, e entre Piaget e os autores escolanovistas. Nos estudos da área, ou estas relações não são mencionadas, ou se verificam geralmente duas posições extremas: colocar o construtivismo como uma teorização completamente original, autônoma em relação à escola nova, ou simplesmente classificar Piaget como um autor escolanovista. Na minha interpretação estas relações se dão da seguinte forma: o construtivismo piagetiano é, simultaneamente, tributário da escola nova e parcialmente autônomo em relação a ela. Muitos dos princípios e conceitos pedagógicos utilizados pela epistemologia genética já estão, implícita ou explicitamente, em autores como Rousseau ou Dewey, como o próprio Piaget o admite (Piaget, 1970). Mas o construtivismo piagetiano é também uma teorização original em alguns de seus aspectos e descobertas, na medida em que Piaget radicaliza e extrapola parte da teorização escolanovista, estabelecendo conceitos, especialmente na área da psicologia da aprendizagem, que são aquisições novas, que não encontramos nos autores escolanovistas, como os conceitos de *assimilação*, *acomodação* e *equilíbrio majorante*, ou a precisa teorização de Piaget sobre as fases do desenvolvimento cognitivo da criança.

1.4 Dos objetivos visados

- Recuperar a discussão sobre a importância da subjetividade e da autonomia individual, sem desarticulá-las das dimensões políticas e sociais que envolvem o sujeito.
- Discutir rigorosamente o conceito de *práticas educativas*.
- Discutir a relação entre prática pedagógica e formação humana, a partir de uma perspectiva humanista.
- Analisar as possibilidades e conexões entre educação e democracia.
- Rever a importância dos métodos ativos no processo didático, enquanto exercício prático da autonomia; atualizar esta discussão, construindo seus nexos com a liberdade e a autonomia sociais, isto é, coletivamente considerada.
- Investigar, com o auxílio das teorias escolhidas, as relações possíveis entre os três campos da formação humana - cognitivo, sócio-afetivo e de inserção e atuação social - bem como procurar estabelecer se é possível a estruturação metodológica de uma prática que contemple simultaneamente estes campos, em situações escolares e não-escolares.
- Verificar o potencial da pedagogia humanista para gerar soluções pragmáticas para os problemas hoje colocados no campo de constituição de uma educação democrática.
- Construir uma referência teórico-metodológica para a elaboração de experiências alternativas de práticas pedagógicas, para situações escolares e não-escolares, porém fora do âmbito das soluções tradicionais.
- Fornecer fundamentos teórico-metodológicos (geração de princípios) para os cursos de formação de professores (objetivo conseqüente ou prospectivo da pesquisa).

1.5 Do percurso metodológico

Questões gerais

O caminho metodológico dentro de uma pesquisa desta natureza só se define plenamente no próprio percurso investigativo, em contato e alimentado pelo tema vivo a ser pesquisado. Não cabia, portanto, um profundo detalhamento na

proposta inicial, pois seria um esforço artificial e contraditório com a própria atitude intelectual e com os fundamentos que sustentaram esta investigação. É necessário explicitar que se trata de uma pesquisa teórica, ainda que voltada para um tema da prática social.

Contudo, isto não excluiu a busca do apoio em fontes empíricas, que serviram para balizar e relativizar as reflexões e conceitos teóricos. Estas fontes se constituíram, nesta investigação, a partir de duas origens: os resultados de pesquisas empíricas e a minha própria experiência docente, inicialmente como professor do ensino fundamental e médio e atualmente nos cursos de formação de professores, em contato constante com as práticas pedagógicas. Outro suporte empírico veio da minha experiência em extensão, trabalhando há alguns anos em projetos e movimentos sociais, em contato constante com práticas de educação não-escolar.

Esta experiência provocou a busca de um diálogo entre as *práticas escolares* e as *não-escolares*, tentando entender de que maneira estas últimas podem iluminar novos horizontes para os complexos problemas da didática escolar. Contudo, o contrário também se verifica: as práticas escolares e a tentativa de gerar alternativas para as mesmas têm possibilitado importantes contribuições ao entendimento das práticas em movimentos e projetos sociais de educação. Isto se dá porque a leitura realizada sobre estas práticas tem se fundamentado em referências alternativas aos modelos convencionais. Tal leitura aproxima práticas que, de outra forma, pareceriam distantes: torna-se perceptível ao investigador que a estrutura básica destas atividades é a mesma.

A articulação das dimensões micro-macrossocial se constituiu em um importante passo metodológico para o desenvolvimento desta investigação teórica. É justamente o seu esclarecimento que permitiu transitar com alguma segurança pelo instável e singular território das práticas, investigando os seus aspectos subjetivos e metodológicos sem desvinculá-los das condições e estruturas sociais. A investigação sobre a articulação citada constitui-se em difícil exercício intelectual, escassamente obtido tanto pelas pedagogias de orientação funcionalista, como por aquelas de inspiração materialista. Contudo, igualmente as teorias pedagógicas orientadas pelas sociologias centradas na dimensão microssocial, como o interacionismo simbólico e a Nova Sociologia da Educação (especialmente em sua

primeira fase) têm dificuldades de estabelecer os nexos entre as duas dimensões (Coulon, 1995).

A rica vertente da pesquisa qualitativa em educação, de caráter etnográfico e antropológico, representa, nos últimos anos em nosso país, uma saudável tentativa de investigar as práticas escolares sem recair em análises por demais estruturais e deterministas, que muitas vezes desconhecem ou não enfatizam suficientemente a riqueza e complexidade de cada prática específica. Indiretamente influenciadas pela fenomenologia e pelo interacionismo simbólico, estas investigações empíricas de natureza etnográfica e "ecológica" têm demonstrado a importância de elementos singulares, subjetivos e relacionais no processo e nos resultados destas práticas.

Como todo trabalho que analisa uma dimensão singular da realidade social, seja ele de natureza empírica ou teórica, estas abordagens sempre estão sujeitas ao risco de, mergulhando e descrevendo o específico, não conseguir em alguma etapa da pesquisa fazer as necessárias conexões com as dimensões estruturais que deixam, muitas vezes invisivelmente, as suas marcas no singular. Para evitar este risco, torna-se necessário neste tipo de investigação o cuidado metodológico de buscar as citadas conexões, em um esforço que necessita de intensa atividade interpretativa, com adequado apoio teórico. Assim, o método da investigação aqui apresentada pretendeu se constituir em um processo contínuo de diálogo entre o singular e o geral, o institucional e o estrutural. Desta forma, parece haver possibilidades de alcançar a difícil articulação micro-macrossocial.

O interessante nesta proposta metodológica é a possibilidade de realizar a investigação em várias direções ao mesmo tempo, sem cair em determinismos do estrutural sobre o singular e o subjetivo – o que anularia as possibilidades de emancipação e o próprio devir histórico – mas também sem negligenciar a força que as estruturas existentes exercem sobre os agentes educacionais e sobre as instituições escolares, isto é, sem retornar para uma análise liberal ou metafísica (no sentido negativo da palavra). A pedagogia humanista, especialmente no pensamento de John Dewey, mostrou-se um referencial adequado para realizar esta intenção metodológica.

Outro aspecto metodológico importante nesta investigação diz respeito ao fato que, se observamos com bastante atenção, ao falarmos de *formação integral*,

na maneira como aqui está sendo definido, perceberemos que este fenômeno nada mais é do que o educar, *educere: formação integral* e *educar* são uma só e a mesma coisa. Logo, a resposta à pergunta: *como favorecer uma formação integral?*, depende da resposta à uma pergunta anterior: *o que é educar?* Desta forma, o problema desta investigação, definido anteriormente, pode ser colocado de uma forma ligeiramente diferente, sem deixar de ser o que é: *Podem as práticas pedagógicas se converter em práticas educativas, na realidade em que vivemos? E se isto for possível, como poderia ser estruturado na prática?*³

Educere, como era entendido pelos antigos, significava a experiência que desenvolve as potencialidades da pessoa, estrutura produtivamente o eu, e portanto parece implicar em um processo de formação, mais amplo e mais integral do que aquele que se obtém com o ensino dos conhecimentos. Mas a palavra *educere* representa uma prática que, mesmo sendo muito antiga, está parcialmente oculta na modernidade. Daí os termos *educar* e *ensinar* serem com freqüência tomados como sinônimos. Mas será o processo educativo redutível ao ensino de conhecimentos? É neste sentido rigoroso que o termo *educar* será tomado como objeto desta investigação. O que podemos afirmar sobre isto hoje, em pleno capitalismo? Há ainda validade nesta discussão? Que contribuições traz a pedagogia humanista para temática tão complexa?

Seqüência metodológica da investigação

Acima foi afirmado que esta foi uma investigação inicialmente aberta, isto é, pretendeu encontrar o seu método, o seu caminho, no próprio caminhar. Embora ela já tivesse o seu tema e o seu sustento teórico definido, ela iniciou-se aberta, receptiva, plena de possibilidades quanto ao percurso a construir. Esta atitude fenomenológica (no sentido amplo da expressão) favorece a construção de novos significados e novas soluções para o urgente e ancestral problema da formação integral.

Contudo, isto não impediu que se projetasse, de forma precária e bastante flexível, uma seqüência metodológica para a tese. Este exercício

³ Aqui o termo *práticas pedagógicas* é tomado no sentido amplo, envolvendo qualquer prática sistemática, escolar ou não, onde ocorra algum processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos. Inclui, portanto, desde uma simples prática de ensino até as práticas mais elaboradas e complexas, como as educativas.

imaginário, mesmo sendo alterado com o desenvolvimento da investigação e com o apoio do programa de doutoramento, representou saudável tentativa de fazer uma reflexão sobre as possibilidades do percurso a ser desenvolvido. Afinal, não é isto que significa o termo *metodologia*? Esta seqüência metodológica foi definida em seis momentos, sendo cada um deles um capítulo da tese projetada. O primeiro momento foi a proposta da investigação, com o seu tema, seu apoio teórico, seus problemas. Trata-se, portanto, do próprio projeto, com as modificações que o tempo mostrou como necessárias.

O segundo momento consistiu em uma discussão aprofundada sobre o que é a pedagogia humanista, base teórica da investigação. Neste momento ou capítulo, além de uma contextualização histórica, foi necessário desenvolver alguns conceitos fundamentais desta abordagem teórica: a sua concepção de *sujeito* e de *natureza humana*; o conceito de *desenvolvimento*; a sua compreensão da relação *sujeito-sociedade*; a articulação micro-macrossocial; o conceito de *experiência*; e finalmente o conceito do que é *educar*, no sentido rigoroso do termo, cuja compreensão foi essencial para esta investigação. A intenção aqui foi demonstrar as características básicas desta abordagem, e preparar o leitor para o uso que estes conceitos terão nos capítulos seguintes, ao mergulhar no tema da tese.

O terceiro momento foi denominado *Educação e vida democrática*. Aqui a intenção foi analisar as conexões entre as condições sociais mais amplas e as práticas educativas. Embora navegue por um trajeto nitidamente não-determinista, a filosofia política que está subjacente à pedagogia humanista sempre leva em consideração o contexto social na análise de qualquer evento singular. Isto se explica pelo seu caráter interacionista, visível principalmente em autores como Dewey, com uma sólida concepção de sociedade e uma vigorosa utopia social, a sociedade democrática.

Dewey pensa uma educação plenamente democrática em uma sociedade democrática, diferente do modelo de democracia vigente: trata-se de uma democracia radical, um modo de vida compartilhado, e não apenas uma forma de governo. Mas o autor sustenta um certo otimismo nas possibilidades da educação, transformada, transformar a sociedade. Há aqui uma dialética e uma contradição, que parece ser fecunda em novas idéias e soluções pragmáticas para se compreender a relação educação-sociedade. Pode-se constituir práticas de

formação integral, “produtoras” de subjetividades capazes de mudar as estruturas? Podem as estruturas ser modificadas pelas coletividades organizadas, em pleno capitalismo?

O quarto momento se constituiu em algo que poderíamos chamar de “epistemológico”. A intenção foi conectar as discussões precedentes com uma reflexão do que é o pensar e o conhecer, segundo a pedagogia humanista. Aqui se tentou demonstrar as conexões entre o pensamento, o conhecimento e a ação, e entre desejo, interesse e aprendizagem. Desponta aqui uma característica singular da concepção de conhecimento da pedagogia humanista, já presente em Rousseau no século XVIII: o pensamento e a geração de conhecimentos são entendidos como indissociáveis da ação e da paixão.

Trata-se, portanto, de uma concepção estética e erótica do conhecer e do pensar, bem diferente da noção moderna de razão. Tal noção prevaleceu durante grande parte da modernidade e vem sendo sistematicamente demolida desde o século XIX, por autores tão diferentes como Schopenhauer, Nietzsche ou Marx. Contudo, ainda é grande a sua força nos processos de formação atuais, comprometendo a suas possibilidades de formação integral, pois esta concepção de conhecimento desvincula desejo e aprendizagem, corporeidade e intelecto. Na verdade, tal concepção parece ainda fundamentar boa parte dos modelos de subjetividade existentes, e das possibilidades reais de sua superação depende, em parte, a constituição de práticas de formação integral.

O quinto momento consistiu em uma discussão sobre a relação entre práticas educativas e os processos de formação humana. Aqui a investigação tentou concluir a trajetória proposta. Ao abordar a formação humana e quais as condições da sua realização, tornou-se possível dialogar com o caráter desta formação: uma formação fragmentária humaniza? O que é, e em que condições se dá, isto que nós, na modernidade, chamamos de “humano”? Quais as relações entre uma formação fragmentária – uma semi-formação, como diz Adorno – e as estruturas sociais do mundo capitalista? Há qualquer condição real e efetiva, e não “inventada” no nível teórico, apenas, de subverter os dolorosos e desumanos processos de formação presentes naquilo que nós chamamos de *pedagogia tradicional*? Aqui nós voltamos à questão inicial, fechando o ciclo da investigação.

O sexto momento deste trabalho se constituiu nas conclusões de todo o processo desenvolvido, representando uma síntese do processo intelectual. A intenção foi fazer um fechamento com caráter reflexivo. Contudo, tais conclusões devem ser encarados aqui como resultados precários, instáveis e sempre sujeitos a novas perguntas, dentro de uma inspiração heideggeriana: uma resposta só guarda sua força de resposta enquanto permanece enraizada no questionamento.

CAP. 2
UMA PEDAGOGIA CÓSMICA

Será que se deve chamar a este humanismo que fala contra todo humanismo conhecido, mas que ao mesmo tempo, de maneira alguma, se arvora em intérprete do inumano, ainda de “humanismo”? E isto apenas para talvez participar no uso da expressão, acompanhar as correntes dominantes que se afogam no subjetivismo metafísico e que estão afundadas no esquecimento do ser? Ou será tarefa do pensamento tentar, através de uma aberta oposição contra o “humanismo”, um novo impulso que poderia suscitar uma atenção para a humanidade do ser humano e sua fundamentação?

Martin Heidegger

2.1 Liberdade e necessidade

Neste trabalho, adotarei a distinção conceitual entre os termos *pedagogia* e *educação*, da maneira como foi definido por Dürkheim (1976). Assim, *educação* significando as práticas sociais de formação e socialização da pessoa, e *pedagogia* entendida como as teorias e discursos sobre estas práticas. Desta forma, se entenderá que o termo *escola nova* significa um movimento social de reforma das práticas e mentalidades, enquanto o conceito *pedagogia humanista* diz respeito ao principal fundamento teórico deste movimento social.

Esta pedagogia é o fundamento teórico deste estudo. Ela é a mais radical proposta de contestação às práticas da pedagogia tradicional, vigente nos modernos sistemas escolares do ocidente a partir do início do século XIX. Uma de suas principais características é a tentativa de instauração de práticas de formação democráticas, baseadas no respeito à liberdade e ao interesse dos alunos. Daí, inclusive, surgiu uma das mais freqüentes críticas feitas à pedagogia humanista: ao priorizar a liberdade e os interesses dos educandos, ela se constituiria em uma proposta pedagógica frouxa, que enfraquece a disciplina.

Esta crítica foi feita incontáveis vezes à pedagogia humanista, por autores de diversas tendências teóricas, durante todo século XX. Por se contrapor ao exercício da coerção como fundamento da disciplina, esta abordagem foi acusada de nada colocar no lugar, resultando na formação de pessoas inconstantes e fracas de vontade. Como responder à tal objeção?

Para construir tal resposta, precisamos inicialmente “desdobrar” o que é a pedagogia humanista, pois se trata de uma abordagem ampla e não uma teoria específica. Embora haja alguns pontos em comum entre quaisquer uma de suas linhas, temos também várias divergências. Entre os princípios que são comuns, podemos destacar a ênfase na educação ativa, no aproveitamento do interesse dos educandos e na experiência como base do processo educativo. Podemos destacar também a tentativa de estabelecer conexões entre a prática educativa e a construção de uma sociedade democrática, embora o modo como as várias linhas tentaram realizar esta intenção seja diferente.

Mas quais são as linhas da pedagogia humanista? Fernando de Azevedo, grande estudioso da sociologia e adepto da escola nova no Brasil, faz uma classificação interessante e muito didática. Ele nos mostra que podemos perceber pelo menos duas grandes tendências dentro do amplo movimento de renovação das idéias e práticas educativas conhecido como escola nova:

- { Abordagens centradas na criança
- { Abordagens centradas na função social da escola

Sem abandonar a classificação sugerida por Fernando de Azevedo, e consciente que toda classificação envolve um certa simplificação do tema, eu creio que podemos ampliar nossa compreensão deste rico movimento com a identificação de, no mínimo, quatro grandes linhas, três européias e uma norte-americana:

- { Funcionalista
- { Montessoriana
- { Pedagogia Freinet
- { Pragmatista

Logo, a resposta à pergunta: *Não seria a pedagogia humanista uma proposta que enfraquece a disciplina?*, só pode ser adequada e genuinamente construída se definirmos qual linha está sendo tomada como referência para a resposta. Qualquer resposta geral, me parece, seria imprecisa, além de injusta com alguns linhas e condescendente com outras.

Por exemplo, a linha funcionalista é calcada no trabalho teórico e experimental dos psicólogos europeus na virada do século XIX para o XX, especialmente Claparède, e tem profunda e visceral ligação com o pensamento de Rousseau. Esta linha é, na minha percepção, centrada na criança e nas suas necessidades, embora Claparède, notável pesquisador suíço e mestre de Piaget,

tenha sempre preocupações a respeito da relação entre escola e sociedade. Note-se que não há aqui nenhuma tentativa de desqualificar ou minimizar a importância das linhas, apenas indicar as diferenças para que o leitor localize quais são os fundamentos teóricos deste estudo.

Além disto, a classificação que eu tento fazer aqui é didática, pois não há uma separação rígida entre as linhas, embora existam diferenças. Um exemplo: Claparède e os trabalhos do Instituto Jean-Jacques Rousseau, dirigido por ele no início do século XX em Genebra, sofreram imensa influência dos estudos da psicologia norte-americana, especialmente Dewey e Willian James. Claparède leu trabalhos de Dewey, e as reflexões deweyanas sobre o interesse foram importantes para a estruturação do conceito de educação funcional. Isto comprova a influência ampla e deslumbrante do autor norte-americano, atingindo uma extensão transcontinental já nesta época.

A linha montessoriana está também calcada na grande corrente rousseauista que vem do século XVIII, mesmo que indiretamente. É imensa a sua contribuição à modificação das práticas educativas, com o grande respeito de Maria Montessori à criança e à sua especificidade. É dela, por exemplo, a idéia de adotar móveis na sala de aula adequados ao tamanho das crianças. Esta grande médica e pedagoga italiana promoveu uma luta incansável pela educação infantil como um direito de todas as crianças, com a fundação em larga escala de instituições para crianças pequenas, as *casa dei bambini*, que atendiam às crianças pobres ou miseráveis. Não foi por acaso, portanto, que a Itália se tornou um dos primeiros países onde a educação infantil se universalizou, e tem atualmente uma pré-escola que é considerada uma das mais avançadas do mundo.

A pedagogia de Montessori, contudo, está plena de uma concepção inatista de criança, e de um idealismo de base cristã. Sem querer aqui estabelecer um julgamento de valor sobre estas duas características de suas concepções educacionais, desejo apenas indicar que elas levam à uma atuação muito indireta da educadora junto à criança, atuação esta defendida explicitamente por Montessori: *Para o progresso da criança, a professora deve se eclipsar e renunciar aos direitos que antes eram dela; deve entender muito bem que não pode haver nenhuma influência nem sobre a formação nem sobre a disciplina do aluno, e que toda a sua*

confiança deve ser colocada nas energias latentes de seu discípulo. (Montessori, s/d, p. 43).

Esta atuação indireta da educadora, e a crença em uma sabedoria inata da criança para se auto-governar dão à pedagogia montessoriana – neste aspecto específico que está aqui sendo tratado – um caráter insuficientemente interativo, isto é, esta pedagogia não aproveita suficientemente a interação entre o adulto e a criança, um dos elementos básicos para se construir uma disciplina democrática e uma autonomia responsável.

A pedagogia do francês Célestin Freinet marcou muito a educação fundamental na França durante o século XX. Hoje vivemos um grande florescimento da pedagogia Freinet, em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Este autor foi muito influenciado pelas idéias originais da escola nova, especialmente pelas obras de Rousseau, Pestalozzi e Adolphe Ferrière. Podemos dizer que a principal matriz do pensamento de Freinet é a escola nova. Contudo ele irá combinar esta influência com ideais e princípios socialistas, tentando aproximar as idéias e métodos da escola nova européia com uma perspectiva de educação mais popular, mais próxima das condições de seus alunos da classe trabalhadora em Bar-sur-Loup, pequena aldeia francesa onde ensinava desde 1920.

A pedagogia Freinet, pela sua preocupação com uma educação classista, pela sensibilidade para as relações entre a escola e a sociedade e pela escolha do trabalho como centro metodológico de sua proposta, é, assim como a linha pragmatista norte-americana, uma linha centrada na função social da escola. Sua concepção de disciplina valoriza a dignidade e autonomia da criança, mas esta última é construída em um processo interativo com o educador (assim como na linha norte-americana).

O trabalho, para Freinet, é a atividade produtiva intimamente ligada ao ser da criança, de tal forma que se transforma em uma função própria à vida, cujo exercício gera a sua auto-satisfação. De forma muito semelhante a Dewey, como será visto mais adiante nesta tese, Freinet defende que o trabalho, concebido como necessidade orgânica que utiliza o potencial da vida, produz a disciplina democrática: *Na medida em que organizarmos o trabalho teremos resolvido os principais problemas de ordem e disciplina, não de uma ordem formal e artificial, que não se mantém senão por um sistema de sanções (...)* A preocupação com a

disciplina está em razão inversa com a perfeição na organização do trabalho e no interesse ativo dos alunos. (Freinet, 1974, p. 292).

Finalmente, a pedagogia humanista, na linha pragmatista, busca um fundamento que possa fornecer condições de sustentação para a disciplina interativa e democrática. Tal fundamento repousa em dois elementos: preservar a autoridade do adulto, ressignificando-a e dando-lhe um caráter democrático (o que implica que os limites serão trabalhados, e não abandonados); e incluir os educandos na construção das regras e limites, permitindo a construção de sua autonomia na prática e ajudando-os a perceber o significado e a importância das regras construídas coletivamente.

O que é rejeitado pela linha pragmatista da escola nova (realização histórica das idéias da pedagogia humanista) é a prática de submeter os educandos à obediência irreflexiva e sem sentido para eles, e a aceitação de uma autoridade externa e desligada das necessidades do grupo. Ou seja, o poder sobre o qual repousa a autoridade da escola e dos educadores jamais pode se justificar pela hierarquia. Esta linha pragmatista será o principal fundamento deste estudo, e por isto vamos analisá-la mais profundamente.

O mais importante representante da pedagogia humanista na sua vertente norte-americana, o filósofo e ativista social John Dewey, nos alerta para a complexidade dos temas tratados pela pedagogia. A educação é tema por demais complexo e conflitivo. Seus conceitos nascem de elementos em conflito, em um problema real e legítimo, não resultante, portanto, apenas de um mero jogo de idéias. Tal problema é verdadeiro justamente porque os elementos que o compõem não podem chegar a uma conciliação, ele encerra situações contraditórias.

A solução, compreendida como a compreensão do problema e suas causas, envolve uma reconstrução do problema, uma percepção sob diversos ângulos, diferentes do original. Como isto significa um árduo trabalho intelectual, é freqüente nas teorias a tendência a optar por um dos aspectos do problema, eliminando os demais, e elegendo-o como solução exclusiva, ao invés de considerá-lo como um dos fatores do problema (Dewey, CPE).⁴

⁴ Devido à freqüência com que serão utilizadas neste texto, e para facilitar o acesso do leitor, as obras clássicas de Rousseau, Dewey e Rogers serão identificadas pelas iniciais do título de cada obra. Os demais autores serão identificados pelas regras usuais de trabalhos

Outra dificuldade na abordagem intelectual dos problemas em educação, muito comum e que também compromete uma compreensão mais profunda, é a tendência a considerar os problemas em termos extremos, dividindo um fenômeno em dois pólos opostos, entre os quais não se reconhecem possibilidades intermediárias. A tal atitude Dewey denomina filosofia do “isto-ou-aquilo”. Um claro exemplo desta atitude é a tendência, que tem marcado toda a teoria da educação, a se considerar a educação como um processo de fora para dentro, que implica vencer inclinações naturais da criança, substituindo-as por hábitos externos; ou, no extremo contrário, considerá-la desenvolvimento de dentro para fora, consistindo basicamente em realizar uma essência inata (EE).

Graças a esta compreensão complexa e problemática, Dewey foi acusado de moderado e liberal, uma vez que suas idéias não teriam radicalidade, permanecendo em um compromisso entre o conservadorismo e a inovação. Contudo, se examinarmos cuidadosamente, tal crítica não se mantém. Primeiro porque considerar um problema em ciências humanas em sua integralidade e complexidade, evitando simplificações, é o caminho que promete melhores chances para sua solução. Segundo, porque as análises de Dewey sobre os problemas da educação escolar no capitalismo norte-americano são radicais, tanto no exame dos problemas como nas conclusões práticas, algumas das quais experimentadas na prática pelo próprio autor e seus colaboradores, na escola experimental da universidade de Chicago, entre 1896 e 1903.

Uma terceira característica da forma como Dewey pensa os objetos das ciências humanas é a sua tendência a contextualizar estes objetos ou eventos:

Princípio a discussão introduzindo e explanando a força denotativa da palavra situação. Sua significação poderá ser talvez melhor indicada por meio de um

científicos. A seguir os códigos utilizados para cada obra, e a data da sua primeira publicação: Rousseau: DSD (*Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*, 1755); CS (*Do contrato social*, 1757); E (*Emílio ou da educação*, 1762). Dewey: MCP (*Meu credo pedagógico*, 1898); CPE (*A criança e o programa escolar*, 1902); TVM (*Teoria da vida moral*, 1908); CP (*Como pensamos*, 1910); IE (*Interesse e esforço*, 1913); DE (*Democracia e educação*, 1916); RF (*Reconstrução em filosofia*, 1920); EN (*Experiência e natureza*, 1925); PEP (*Pode a educação participar na reconstrução social?*, 1934); EE (*Experiência e educação*, 1938); LTI (*Lógica - a teoria da investigação*, 1938); LLC (*Liberalismo, liberdade e cultura*, 1935, 1939); HSP (*O homem e seus problemas*, 1946). Rogers: LA (*Liberdade para aprender*, 1969); JS (*Um jeito de ser*, 1980); LAD (*Liberdade de aprender em nossa década*, 1983).

enunciado negativo preliminar. O que é designado pela palavra “situação” não é um objeto ou evento singular, ou um conjunto de objetos e de eventos. Pois nós jamais experienciamos nem formamos juízos acerca de objetos e de eventos isoladamente, mas apenas em conexão com um todo contextual. Este último é que é chamado uma “situação”.

(Dewey, LTI. p. 58).

Dewey alerta que a filosofia moderna se ligou ao problema da existência enquanto determinada perceptual e conceitualmente. Tal análise focal tem provocado confusão e falácia, devido à diferença entre um objeto e uma situação, aliás, devido à falta de distinção entre o objeto e a situação. Semelhante problema tem ocorrido na psicologia. Com frequência a psicologia toma um objeto ou um evento singular como seu objeto de análise, por exemplo, a percepção humana.

Contudo, na experiência real, jamais há tal objeto ou evento singular. Um objeto ou evento é sempre uma parte, fase ou aspecto especial de um mundo circundante experienciado, ou seja, de uma situação. O objeto singular se destaca devido à sua posição focal e decisiva em um momento específico, na determinação de algum problema de uso ou gozo que o complexo total de circunstâncias apresenta. Mas há sempre um *campo* no qual ocorre a observação deste ou daquele objeto, *campo* este que uma vez excluído da observação, torna incompreensível o objeto ou evento (Dewey, LTI).

Uma aplicação dos princípios de *relatividade*, *complexidade* e *contextualização*, presentes no pensamento deweyano, é visível na concepção de sujeito e na subseqüentes análises sobre as práticas escolares feitas pelo autor. Em *Experiência e educação*, publicado em 1938, Dewey alerta para o perigo de pensarmos que, apenas praticando o contrário do que defende a educação conservadora, estaremos resolvendo os problemas de uma educação democrática. Este foi um desvio bastante freqüente nas escolas novas, desde o século XIX. Além de desconsiderar importantes questões da formação humana através das práticas educativas, esta atitude acaba por reforçar o conservadorismo, ao mostrar a fragilidade das alternativas.

A concepção de sujeito na pedagogia humanista procura superar a dicotomia entre externo e interno, mente e objeto, sujeito e mundo: o sujeito está no mundo, se relaciona com ele todo o tempo. O meio social e natural influencia a

criança continuamente, dialoga com ela: ela não poderia existir sem este meio. Isto não significa, contudo, que a criança seja determinada pelo meio, seja um produto de suas condições sociais e históricas. Ao contrário, ela também é capaz de modificar o meio, através da sua ação. Onde há vida, há atividade, e para que a vida continue é necessário que esta atividade seja adaptada ao meio. Esta adaptação, contudo, não é entendida aqui como simples ajustamento, moldagem do organismo ao meio.

Ao contrário, tal processo de adaptação é entendido no sentido ativo de domínio dos recursos, por parte do organismo, para a sua sobrevivência e realização. Logo, o organismo não permanece passivo e inerte à espera de alguma coisa que o impressione de fora para dentro. Ele age sobre o meio de acordo com sua própria estrutura, simples ou complexa. Em consequência disto, as mudanças produzidas no meio reagem sobre organismo e suas atividades, e ele sofre as consequências das suas próprias ações (Dewey, RF; DE). Por isto, a concepção de sujeito na pedagogia humanista é interacionista:

Quando se diz que uma pessoa vive em uma série de situações, o sentido da palavra em é diferente do seu sentido quando dizemos que o dinheiro está em um cofre, ou a tinta em uma lata. Significa, repetimos, que há interação entre o indivíduo, objetos e outras pessoas. Os conceitos de situação e interação são inseparáveis um do outro. Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre o indivíduo e o seu meio (...) O meio ou ambiente é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói.

(Dewey, EE, p. 36-37).

Em interação constante com o meio ambiente e com a sociedade, é através desta interação que a criança se forma. Na perspectiva interacionista, se considera que a criança necessita do meio para sua formação, pois ela não tem todas as chaves de sua constituição. Mas, simultaneamente, ela não é uma tábula rasa, um conjunto de estruturas orgânicas e neurológicas sobre as quais a cultura e a relação social vão trabalhar para "produzir" o sujeito. Ela é entendida como um

organismo incompleto, porém pleno de possibilidades: já possui tendências, interesses e capacidades. Contudo, muitas de suas capacidades e faculdades inatas não estão estruturadas. É através da ação da criança, da cultura e da relação social que é possível à criança estruturar aquilo que ela já traz, e que demanda expansão.

Embora sensível aos estímulos do meio e respondendo a eles, a criança não é compreendida como um simples ser reativo, regido pelo mecanismo de *estímulo-resposta*. Isto se dá porque os estímulos do meio são interpretados pela criança, a partir de suas experiências prévias e sistemas de referência, e é a partir desta interpretação que se torna compreensível o comportamento. É, portanto, nestas trocas e interações contínuas que se daria a experiência humana, a aprendizagem e o desenvolvimento, nunca imune ao meio, nunca determinado completamente por ele. Esta compreensão de sujeito não resvala para o subjetivismo, mesmo valorizando a consciência, pois sempre leva em consideração que a autonomia do sujeito é relativa, está sempre em conexão com fatores que a afetam, como o ambiente, a pressão social, as experiências passadas:

Não há dúvida de que a nossa herança genética estabelece limites para o desenvolvimento do indivíduo. Esses limites têm elasticidade maior do que supúnhamos, mas existem. Para mim, não há dúvida de que somos muito moldados pelo que nos acontece na infância, na nossa vida de família, e no nosso contato com a sociedade. Mas é fato também que, no momento presente, a própria pessoa é capaz de compreender os fatores que contribuíram para ela ser o que é, e escolher o seu próprio futuro. (...) Acho que quando a pessoa se torna consciente desses vários fatores da sua formação, ela pode escolher de maneira realista e sensata a maneira de viver e de transcender as circunstâncias do passado. Há várias maneiras de tratar a questão filosoficamente. Não acredito em livre-arbítrio no sentido de que a pessoa é livre para fazer qualquer coisa. Mas negar a realidade da escolha, como fazem os behavioristas, é totalmente quimérico. (...) Quando a pessoa confia verdadeiramente em si mesma, no que é, e no que é capaz de fazer, passa a utilizar o seu passado, seus condicionamentos e a base biológica do seu ser, de modo mais construtivo.

(Rogers, em Evans, 1979, p. 94)⁵

Esta forma de entender a relação sujeito-meio encontra respaldo em outras teorias, fora do que podemos definir rigorosamente como pedagogia humanista. Por exemplo, na fenomenologia existencial, a discussão sobre desenvolvimento supõe a criança como um ser ativo e reativo simultaneamente. Contudo, suas reações não dependem unicamente de fenômenos exteriores. Mesmo que admitíssemos que apenas os estímulos exteriores provocam resposta, ainda assim o organismo não é passivo. A resposta depende não apenas da intensidade e do tipo de estímulo, mas também da atitude do organismo a seu respeito, pois ele seleciona os elementos operantes do meio que o cerca.

Além disto, mesmo em organismos extremamente simples percebemos como as suas modificações têm também causas endógenas, anteriores à influência do meio. Não há adaptação de um organismo passivo a um meio ativo, mas uma pré-adaptação ativa: o organismo tende a se estabilizar em um meio apropriado para desenvolver as suas possibilidades (Merleau-Ponty, 1990). Por exemplo, um organismo extremamente simples como uma ameba ou um protozoário se move no meio ambiente, em busca de locais onde a temperatura ou a salinidade sejam adequadas ao seu crescimento e sobrevivência. Mesmo que os parâmetros aceitáveis para o organismo variem com as condições ambientais, eles variam dentro de uma certa faixa de tolerância do organismo, que não é ditada pelo meio, mas pela genética. Se esta adaptação ativa ocorre em organismos tão simples, como não será em organismos tão complexos como uma criança?

A concepção de sujeito da fenomenologia está bem próxima àquela defendida pela pedagogia humanista. Este sujeito,

⁵ Aqui se torna visível como o conceito de sujeito de Carl Rogers não é subjetivista, nem tão pouco isola a sua compreensão das influências sociais. No âmbito das questões microsociais Rogers realiza uma analítica do sujeito extremamente interessante e crítica, aproveitada por autores que trabalham no campo da psicologia da aprendizagem, como Solé (1996) ou da psicossociologia, como Lobrot (1974). Os problemas da psicologia social rogeriana surgem da falta de uma sólida articulação micro-macrossocial, devido a uma opção pessoal e explícita do autor: *antes de prosseguir preciso esclarecer o que entendo pela palavra "política". Não estou em absoluto, pensando em partidos políticos ou organizações governamentais (...)* Neste sentido atual, creio que a palavra "política" se refere ao poder ou controle nos relacionamentos interpessoais e a luta das pessoas para conseguir este poder - ou para renunciar a ele. (Rogers, JS, p. 92). O pensamento político de Dewey não possui este limite, como tentarei demonstrar no decurso deste estudo.

(...) já não é apenas o sujeito epistemológico, mas o sujeito humano que, por uma dialética contínua, pensa segundo sua situação, forma suas categorias no contato com a experiência e modifica tal situação e tal experiência pelo sentido que encontra para elas. Em particular, esse sujeito já não está sozinho, já não é mais a consciência em geral ou o puro ser para si - está no meio de outras consciências igualmente situadas, é para o outro e por isso sofre uma objetivação, tornando-se sujeito genérico. Pela primeira vez desde Hegel, a filosofia militante não reflete sobre a subjetividade, mas sobre a intersubjetividade. A subjetividade transcendental, diz Husserl, é intersubjetividade. O homem não aparece mais como um produto do meio ou como um legislador absoluto, mas como produtor-produto, como lugar onde a necessidade pode virar liberdade concreta.

(Merleau-Ponty, 1980a, p. 80)

Embora não se defina explicitamente como *interacionista*, preferindo o conceito *dialético*, Merleau-Ponty mergulha em uma reflexão sobre a subjetividade que é muito próxima de Dewey e Rogers. O filósofo francês mostra, assim como Dewey (RF), que não haverá saída para entendermos a questão da liberdade relativa do ator social enquanto não superarmos os dualismos característicos do pensamento moderno, especialmente a dicotomia sujeito-objeto. Este pensamento racionalista tem dificuldade em elaborar um conceito de autonomia que seja relativa e situada, por oscilar entre posições extremas, ora buscando uma liberdade plena, ora negando a sua possibilidade e caindo no determinismo.

Durante a modernidade o pensamento objetivo, que inclui o sujeito na rede de determinismos, se opôs à reflexão idealista, que faz o determinismo repousar na atividade constituinte do sujeito. Nos dois casos se está na abstração, porque se permanece na alternativa entre o sujeito e o objeto, pensados separadamente (Merleau-Ponty, 1996). Isto só é possível porque estas análises se desenvolvem de forma autônoma em relação ao fenômeno que investigam, ou como diria Dewey, elas se dão fora da *experiência*. Não conseguimos, desta maneira, entender o sujeito como vivendo na liberdade e na limitação, simultaneamente. Segundo este pensamento moderno,

Para que algo pudesse determinar-me do exterior seria preciso que eu fosse uma coisa. Minha liberdade e minha universalidade não podem admitir eclipse. É inconcebível que eu seja livre em algumas de minhas ações e determinado em outras: o que seria esta liberdade ociosa que deixa os determinismos funcionarem? Se se supõe que ela se abole quando não age, de onde ela renasceria? Se, por uma circunstância improvável, eu tivesse podido fazer-me coisa, como em seguida eu tornaria a fazer-me consciência? Se, por uma única vez, sou livre, é porque não faço parte das coisas, e é preciso que eu o seja sem cessar.

(Merleau-Ponty, 1996, p. 582).

É preciso, portanto, rever não apenas o *conceito* de liberdade e determinismo, mas primeiramente a *forma* como nos aproximamos intelectualmente destes fenômenos, de tal maneira que possamos superar o dualismo que dificulta uma abordagem interacionista. Buscando compreender a liberdade na condições concretas de vida, atitude fundamental na investigação fenomenológica, percebemos que este sujeito nasce ao mesmo tempo do mundo e no mundo. O mundo social já está constituído, mas ele nunca está completamente constituído. Somos solicitados por ele, mas também podemos explorar uma infinidade de possíveis, ele está pleno de espaços que precisam ser estruturados para tornar possível a vida humana. Nunca há determinismo e nunca há escolha absoluta, nunca somos coisa e nunca somos consciência pura (Merleau-Ponty, 1996).

Mesmo ao tomarmos uma decisão de forma autônoma, somos conduzidos pelo encadeamento de ações que ela gera, e que jamais poderíamos prever inicialmente. Nossa decisão pessoal nos engaja no mundo social exterior ao nosso eu, estamos misturados ao mundo e ao outros em uma confusão inextricável. Nas trocas intermináveis entre o sujeito que toma uma decisão e a situação onde esta decisão se converte em *práxis*, é impossível delimitar a parte que cabe ao sujeito e a parte que cabe à situação. Concretamente considerada, a liberdade é um encontro do exterior e do interior. Ela é potencialmente maior quando a situação oferece condições que são favoráveis à nossa existência; e ela se degrada, sem nunca se anular, à medida que diminui a tolerância dos dados corporais e institucionais de nossa vida (Merleau-Ponty, 1996).

Nesta compreensão do sujeito, não há uma dicotomia entre o ator social e a grande estrutura. A tentativa de superar as oposições rígidas entre indivíduo e sociedade constitui um importante intenção da fenomenologia, nas suas análises sobre as ciências sociais. Merleau-Ponty (1980b), ao refletir sobre a antropologia e as abordagens etnográficas de pesquisa, destaca como foi importante a ênfase na noção de estrutura (sociais e simbólicas), colocada pelo estruturalismo, para o entendimento da dinâmica social. Contudo, divergindo em parte dos autores estruturalistas, procura mostrar como as estruturas, embora anteriores à existência do sujeito singular e fundamentais na sua constituição, são também influenciadas, reinterpretadas e modificadas pelos próprios indivíduos e grupos sociais. Nesta perspectiva humanista, seria então possível articular o social, o institucional e a ação do ator sem reduzir um ao outro:

O social, como o próprio homem, tem dois pólos ou duas faces: é significativa, pode-se compreendê-lo de dentro, e, ao mesmo tempo, a intenção pessoal encontra-se nele generalizada, amortecida, tende para o processo (...) a regulação que circunscreve o indivíduo não o suprime. Não há mais que escolher entre o individual e o coletivo. (...) Concebendo o social como simbolismo, conseguimos encontrar o meio para respeitar a realidade do indivíduo, a do social e a variedade das culturas sem torná-las impermeáveis umas às outras. O maior interesse desta nova investigação consiste em substituir as antinomias por relações de complementaridade.

(Merleau-Ponty, 1980b, p. 193-195)

Logo, as estruturas e as instituições não se realizam de forma soberana e imune à ação dos atores, elas não estão acima ou “fora” da sociedade, não se impõem externa e imperativamente sobre os sujeitos individuais e coletivos. Elas são as formas organizadas de vida social, apropriadas pelos atores para dar sentido às suas experiências e para conseguirem conviver. Elas estão fora e dentro da pessoa, ao mesmo tempo. Por isto, as relações sociais e as ações dos atores não são um efeito da sociedade, mas a própria sociedade em ato (Merleau-Ponty, 1980b).

Merleau-Ponty defende, metodologicamente, a necessidade de pesquisas empíricas e etnográficas associadas aos processos investigativos teóricos e dedutivos. Desta forma se obteria a condição de estabelecer o diálogo interminável

entre o macro e o microsocial, o geral e o singular, que é tão defendido por este autor.⁶ É a prática das investigações empíricas e etnográficas, dentro desta perspectiva de associação com as influências estruturais,⁷ que permite ao pesquisador em ciências sociais resgatar a dimensão singular e específica dos fenômenos e superar perspectivas e conclusões excessivamente gerais e dedutivas, que freqüentemente anulam a subjetividade.

Esta forma de ver a relação entre o sujeito e a estrutura social aproxima as reflexões de Merleau-Ponty às de Sartre, ao menos na segunda fase do pensamento sartreano. O texto *Questão de método* (1998b) constitui o núcleo metodológico da *Crítica da razão dialética*, publicado por Sartre na França em 1960. Em *Questão de método* Sartre tenta elaborar um método de análise capaz de atingir tanto os aspectos estruturais e amplos que plasmam o processo histórico nas sociedades atuais quanto os aspectos singulares, decorrentes das ações dos sujeitos, fortemente permeados pela complexidade e conflito de valores. Trabalhando a partir de uma idéia do sociólogo marxista Henry Lefebvre, Sartre denomina o método para tal tarefa intelectual como *método progressivo-regressivo*.

Trata-se de um método simultaneamente indutivo e dedutivo, que vai do singular para o geral e vice-versa, interminavelmente. Por isto, ele é capaz de captar as dimensões gerais e as específicas da dinâmica social, mostrando que entre elas não há um vazio, mas que ambas estão incessantemente se interconstituindo. O suporte teórico utilizado por Sartre para construir tal método são o materialismo dialético, a fenomenologia existencial e a psicanálise. Um dos grandes projetos de Sartre nesta fase é articular marxismo e existencialismo, tentando mostrar como estas concepções não são incompatíveis, esforço semelhante ao realizado por Merleau-Ponty à mesma época.

⁶ A dimensão microsocial, em uma pesquisa científica, tem sido definida de duas formas diferentes. Segundo alguns autores, pesquisa a nível microsocial é aquela baseada nas interações observadas diretamente pelo pesquisador; para outros autores, o nível microsociológico se constitui sempre que a investigação tem o indivíduo como unidade de base, independente do método utilizado (Coulon, 1995).

⁷ Creio que é justamente a fragilidade na associação entre os aspectos singulares descobertos, e aqueles mais gerais e mediados que também influem no singular, deixando a sua marca, que tem causado dificuldades a algumas pesquisas do tipo etnográfico, estudo de caso e histórias de vida, que enfatizam o singular e são tão freqüentes hoje na pesquisa pedagógica brasileira.

O interessante na proposta metodológica de Sartre é que ela permite que se realize a investigação social em várias direções ao mesmo tempo, sem cair em determinismos do estrutural sobre o subjetivo, o que anularia as possibilidades de emancipação e o próprio devir histórico. Mas o método sartreano também permite à investigação não negligenciar a força que as estruturas sociais exercem sobre os atores, evitando o retorno à uma análise metafísica do sujeito, tomando aqui *metafísico* como aquilo que se coloca de forma totalmente transcendente em relação à facticidade e ao contexto social.

O *método progressivo-regressivo* procura totalizar o singular sem dissolvê-lo no geral. Desta forma, pode-se perceber o específico em sua originalidade e simultaneamente identificá-lo como produto de estruturas que lhe são anteriores, às quais ele não é imune, nem na sua gênese, nem na sua atualidade:

Para o intelectual afeito ao método dialético, os homens, suas objetivações e seus trabalhos, as relações humanas, enfim, são o que há de mais concreto; pois uma primeira abordagem recoloca-os sem dificuldade em seu nível e descobre suas determinações gerais (...) todo fato novo (homem, ação, obra) aparece como já situado na sua generalidade; o progresso consiste em esclarecer as estruturas mais profundas pela originalidade do fato considerado, para poder determinar em compensação esta originalidade, pelas estruturas fundamentais. Há um duplo movimento.

(Sartre, 1978b, p. 133).

Assim podemos restabelecer em nossa atividade compreensiva aquilo que já está acontecendo na vida social: o interminável diálogo micro-macrossocial. Superamos o seu mistério, o que é muito difícil em uma metodologia estruturalista ou materialista dogmática (devido à dissolução do singular no geral) ou positivista (devido ao isolamento do singular em relação ao geral, o que dificulta a totalização).

Ao restabelecer este diálogo o método sartreano considera que há uma dialética entre o subjetivo e o objetivo. Ou seja, a teoria do sujeito que fundamenta este humanismo destaca que na vida social ocorre simultaneamente a “interiorização do exterior” e a “exteriorização do interior”. Sartre explica: para que uma nova situação objetiva possa ser criada, ela precisa antes ser vivida como realidade subjetiva pelo ator social. Esta superação subjetiva da objetividade em direção a

uma nova objetividade é o que o autor denomina *projeto*. Desta forma, o subjetivo se constitui em um momento necessário do processo objetivo: só assim é possível a práxis.

Para Sartre, as referências da ação humana são as experiências vividas, subjetivadas e interiorizadas, de forma alienada ou não. As condições materiais que afetam tão fortemente a vida dos atores não levam a novas ações, se não forem vividas na particularidade de situações particulares. Como exemplo, cita que a diminuição do poder aquisitivo dos salários (fator objetivo) só provoca ações reivindicatórias por parte dos trabalhadores (práxis) porque estes sentem corporalmente os efeitos das carências provocadas por esta diminuição, isto é, porque eles sentem o objetivo subjetivamente.

Esta subjetividade, ou vivência pessoal do objetivo, se for conscientizada e transformada em projeto pelo sujeito, é que torna possível a práxis, capaz de gerar uma nova situação objetiva. Somente a partir do *projeto* como ponte subjetiva entre duas situações objetivas diferentes é que se pode compreender o devir histórico. Neste caso, o sujeito não é entendido como um simples emissor de respostas determinadas pelas suas condições sociais e materiais, pois neste caso todas as mudanças possíveis seriam aquelas resultantes de modificações externas. A subjetividade deixaria de ter um papel importante nos resultados da ação.

Assim, condições objetivas de vida delimitam as possibilidades do sujeito, mas não as determinam. Contudo, Sartre, assim como Merleau-Ponty e Dewey, não se descuida da força que as estruturas exercem continuamente sobre os sujeitos individuais e coletivos. Se estes sujeitos são potencialmente capazes de modificar as condições que estruturam as suas vidas, eles nunca são auto-suficientes em relação às mesmas. Isto está bem colocado nas palavras do próprio Sartre:

A superação (das condições objetivas) só é concebível como uma relação do existente com seus possíveis. Aliás, dizer de um homem o que ele “é” é dizer ao mesmo tempo o que ele pode, e reciprocamente: as condições materiais de sua existência circunscrevem o campo de suas possibilidades (...) é superando o dado em direção ao campo dos possíveis e realizando uma possibilidade entre todas que o indivíduo se objetiva e contribui para fazer a história.

(Sartre, 1978b, p. 153).

Esta noção de sujeito situado mas não-determinado é realizado a partir de uma crítica e simultaneamente um resgate do materialismo dialético, associado, no pensamento sartreano, com a fenomenologia e o existencialismo:

Se se quiser dar toda a sua complexidade ao pensamento marxista seria preciso dizer que o homem, em período de exploração, é ao mesmo tempo o produto do seu próprio produto e um agente histórico que não pode, em caso algum, passar por um produto. Tal contradição não é cristalizada, é preciso apreendê-la no movimento mesmo da práxis; então, ela esclarecerá a frase de Engels: os homens fazem a sua história sobre as condições reais anteriores (entre os quais devem se contar os caracteres adquiridos, as deformações impostas pelo modo de trabalho e de vida, a alienação, etc.), mas são eles que a fazem, e não as condições anteriores: caso contrário, eles seriam o simples veículo de forças inumanas que regeriam, através deles, o mundo social. Certamente, estas condições existem e são elas, apenas elas, que podem fornecer uma direção e uma realidade material às mudanças que se preparam; mas o movimento da práxis humana supera-as conservando-as.

(Sartre, 1978b, p. 150).

Apesar das pessoas muitas vezes estarem reificadas no capitalismo, elas não são coisas, da mesma forma como os objetos o são:

Assim, a alienação pode modificar os resultados da ação, mas não a sua realidade profunda. Recusamos confundir o homem alienado com uma coisa, e alienação com as leis físicas que regem os condicionamentos de exterioridade. Afirmamos a especificidade do ato humano, que atravessa o meio social, conservando-lhe as determinações e que transforma o mundo sobre a base de condições dadas. Para nós, o homem caracteriza-se antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele, mesmo que ele não se reconheça jamais em sua objetivação.

(Sartre, 1978b, p. 151-152).

A possibilidade do indivíduo converter-se em sujeito histórico, na práxis humana interpessoal e mediada pela cultura, sempre foi problemática e contraditória no pensamento de Marx e Engels. Ao mesmo tempo que estes autores tentam

afirmar a importância do ser humano como agente histórico, comprometem esta possibilidade através do conceito determinista de *condicionamento*: *Os homens fazem, eles próprios, a sua história, mas num meio dado que os condiciona* (Engels, citado por Sartre, 1978b: 149). A resistência destes autores em admitir uma certa liberdade e autonomia do ator social está relacionada às limitações do conceito materialista de *determinação em última instância*, além das características do contexto no qual estes autores viveram.

No século XIX, o grande combate das teorias emergentes - como o materialismo dialético e o existencialismo kierkegaardiano - se dava contra o idealismo alemão, que priorizava a consciência e definia um sujeito emancipado pelo saber. Este combate produziu o positivo efeito de superação de algumas teses deste idealismo de origem iluminista, mas também resultou em alguns reducionismos, como a hipervalorização dos aspectos materiais sobre a consciência (Marx) ou da dimensão interior, subjetiva e individual (Kierkegaard), compreensíveis naquele contexto histórico, mas que preservados hoje comprometem o desenvolvimento do pensamento crítico e as ações associadas.

2.2 Natureza e sociedade

Além da concepção interacionista de sujeito, acima exposta, outro conceito fundamental para entendermos a pedagogia humanista é o de *desenvolvimento*. O conceito de desenvolvimento é, na minha interpretação, um dos mais críticos em educação. A fragilidade no seu entendimento ou a influência de teorias com forte viés sociológico têm produzido o seu escamoteamento, com graves consequências na prática. O conceito de desenvolvimento na pedagogia humanista espelha de forma bem clara a concepção interacionista. A criança não é originalmente uma folha em branco, um ser moldável pelas forças sociais, sem nenhuma tendência inata. Contudo, ela não se estrutura espontaneamente, a sua construção cognitiva e pessoal é um processo social. É um equívoco considerar o desenvolvimento um processo que se dá por si mesmo:

O perigo da nova educação está em considerar as forças e interesses da criança como coisa de significação definitiva (...) A “velha educação” tinha a tendência

para ignorar a qualidade dinâmica, a força intrínseca de desenvolvimento da experiência infantil; daí pressupor que direção e controle eram inteiramente arbitrários consistindo em pôr a criança em um determinado caminho e a compelir a segui-lo. A “educação nova” está em perigo de tomar a idéia de desenvolvimento de um modo muito vazio e formal. Espera-se que a criança “desenvolva” este ou aquele fato ou idéia, de seu próprio espírito. Queremos que ela pense sobre coisas ou que ela aja, sem supri-la das condições indispensáveis para despertar e guiar o pensamento.

(Dewey, CPE, p. 145).

Daquilo que é incompleto e rudimentar, somente o incompleto pode-se desenvolver. Não conseguiremos muito em termos de desenvolvimento, se contarmos apenas com o que a criança já traz. De potência a ato, a criança precisa do mundo. A natureza da criança não provê tudo o que é necessário para ela ser o que precisa ser. A natureza precisa da experiência:

Desenvolvimento não quer dizer retirar qualquer coisa da própria natureza. O verdadeiro desenvolvimento é desenvolvimento da experiência pela experiência. E isto será impossível, se não providenciarmos um meio educativo que permita o funcionamento dos interesses e forças que foram selecionados como mais úteis. Estas capacidades devem entrar em operação, o que dependerá essencialmente dos estímulos que os envolvam e do material sobre o qual se exercitem. O problema do direcionamento do desenvolvimento infantil é, pois, o problema da seleção dos estímulos adequados aos instintos e impulsos que desejamos desenvolver.

(Dewey, CPE, p. 145).

Dewey tenta resolver, através do interacionismo, um problema presente na teoria pedagógica desde a antigüidade, inclusive no seio do próprio humanismo. Como contemplar natureza e sociedade em uma mesma análise?

Se considerássemos que a criança tem apenas, inicialmente, o aparato neurológico e as estruturas físico-químicas e sensorio-motoras que servirão de base ao processo de formação do eu, através da ação da cultura e das relações sociais, a questão seria bem mais simples. Formada de fora para dentro, essencialmente, a sua estrutura seria conseqüência deste processo formativo, que permitiria, em maior

ou menor grau, um certo espaço para a criança se auto-regular e se auto-determinar. O problema é que toda criança, a partir de uma certa idade, possui um certo grau de autonomia e um senso de escolhas, e nunca é completamente previsível o seu comportamento.

Então, como um elemento externo ao eu pode fornecer a imprevisibilidade? Como uma formação, que se realiza através de elementos definidos, pode prover o indefinido, se ele já não for uma capacidade inata da criança? A autonomia implica um comportamento que sempre apresenta um certo grau de incerteza, instabilidade e indeterminação, a não ser que expliquemos o comportamento humano como algo previsível, cuja previsibilidade é decorrente de determinações externas ao sujeito, decorrentes das estruturas da vida material e social. Embora eu respeite as reflexões destas concepções e seus defensores, eu penso de forma bem diversa, pois me parece que elas dão pouca ênfase à ação da criança e às potencialidades inatas no seu processo de formação.

Na minha percepção, é do jogo complexo, conflitivo e às vezes tenso, entre as potencialidades inatas, a ação da criança e a importante contribuição da cultura e das relações sociais que se dá o indeterminado e instável processo de formação humana. Em pleno século XX, a pedagogia humanista buscou, através de seus diversos autores, explicar o comportamento humano dotado de certo grau de imprevisibilidade, somente explicável a partir de uma tendência inata do organismo humano para a liberdade. O ser humano possui um senso de escolhas livre e responsável, que lhe permite um elenco de respostas aos estímulos do ambiente, maior do que se dispusesse apenas do instinto e de aprendizagens primárias (Rogers, LA).

Na pedagogia e na psicologia humanistas, o ser humano é entendido como um organismo complexo, onde são indissociáveis mente, corpo e sociedade, isto é, ele é um ser bio-psico-social. Além da tendência inata para a liberdade, o ser humano é visto como possuindo uma tendência natural para a realização, o bem-estar e o crescimento. Ele é intrinsecamente motivado, e deseja crescer e aprender sempre mais sobre o seu ambiente e sobre si mesmo. Ao concebermos o ser humano desta forma integral, não desconsideramos o processo de alienação e fragmentação, mas estes são entendidos como conseqüência de uma socialização repressiva, e não de uma tendência estrutural do eu.

Segundo Rogers (LAD), existe uma base orgânica para o processo de valores: estes não são exclusivamente culturais. O ser humano, quando sadio e não-alienado, tem nas suas sensações e emoções um sistema de referência, que lhe permite elaborar valores no contato rico e contínuo com a realidade e com o seu próprio mundo interior. Esta base orgânica dá à vida humana um mínimo de estabilidade, que nos permite reconhecermos aquilo que é humano em culturas e locais tão diversos. Sem esta base, cairíamos no relativismo total, que não é confirmado nem pela antropologia, nem pela história: não haveriam estruturas.

Inclusive na minha interpretação, é justamente a necessidade de superar o relativismo total e explicar as estruturas da vida humana, que se repetem de cultura a cultura, que levou a filosofia racionalista a buscar uma certeza supra-histórica. Contudo, estes filósofos, desde o século XVI, procuraram este elemento mais estável em um plano metafísico, em um princípio absoluto, ideal e inexistente, ao invés de buscá-lo nas estruturas orgânicas da vida, na ontologia genética da espécie. Talvez por já viverem em uma cultura que nega a vida sensorial, e por não tê-la superado, estes filósofos não julgaram a corporeidade digna da reflexão filosófica.

Quando dirigiram as suas reflexões para o tema da corporeidade, os filósofos racionalistas o fizeram de forma negativa e não afirmativa. Desta forma, a corporeidade não é definida como elemento integrante e fundamental da subjetividade. Descartes, na *Meditação II*, nos dá um bom exemplo desta tomada de posição: *Não sou esta reunião de membros que se chama corpo humano; não sou um ar solto e penetrante, espalhado por todos os membros; não sou um vento, um sopro, um vapor, e nada daquilo que posso fingir ou imaginar.* (Descartes, citado por Merleau-Ponty, 1980a, p. 71).

Um fator que dificulta a nossa apreensão da integralidade, ou colocado de outra forma, dificulta uma compreensão integral do sujeito e das suas relações holísticas com a realidade, é a racionalidade dominante no ocidente nos últimos trezentos anos. Mesmo que a partir do século XIX, e especialmente a partir de meados do século XX, esta racionalidade venha sendo combatida e demolida em seus fundamentos, ela ainda é muito forte nos processos formativos do ser humano. Eu penso que tal racionalidade, tal modo de compreender e explicar o sujeito, se

baseia em uma redução da pessoa e da realidade que opera de três formas diferentes.

A primeira é a redução da consciência ao pensar, ao intelecto. Pensar e tomar consciência são considerados sinônimos. Este reducionismo produz uma hipertrofia da atividade intelectual, prometendo um alcance que ela não pode ter. Além disto, desconhece ou trata de forma secundária os dois outros modos de ser da consciência, a percepção e a imaginação. Estas são tratadas como funções psíquicas de segunda grandeza, ou até mesmo como obstáculos ao pensar límpido e lúcido. Este modo de explicar a consciência humana sobrecarrega a atividade intelectual, provoca stress no sujeito e dificulta a tomada de consciência do real, produzindo uma compreensão pobre da sua riqueza.

A segunda forma é a redução do sujeito à consciência, sendo esta definida como explicado acima. A pessoa humana, ou melhor, aquilo que caracteriza o que é humano na pessoa, se reduz à capacidade de pensar. Se penso, existo. Assim se deixa de fora daquilo que é precisamente humano os desejos e a corporeidade, os instintos e a sexualidade, a ação e as relações. Desta forma, este organismo extremamente complexo, biológico, psíquico e social, tem a sua natureza definida por uma das suas funções. Mesmo quando se reconhece, nos discursos, a existência da vida corporal, esta é admitida como uma dimensão menor, ou inferior, ou como um substrato físico às atividades intelectuais.

É interessante analisarmos aqui uma característica do discurso humano, quando ele não é dotado de complexidade. Um dos efeitos mais poderosos do discurso, seja ele científico ou cotidiano, é obtido de forma sutil: exatamente por aquilo que não é dito, pelos silêncios do texto, ou então por aquilo que não é suficientemente realçado. Omitir um elemento é uma das formas de reforçar os outros elementos envolvidos – e ainda carrega uma vantagem estratégica, pois o autor do discurso não precisa se confrontar com a força daquilo que é omitido, o que seria impossível se defendesse explicitamente a sua negação. O resultado da omissão é ainda mais forte quando aquele discurso pretende fornecer uma explicação completa sobre o tema: se não aparece, é porque não existe ou não tem importância.

Isto é muito relevante nos processos de formação humana, pela importância que têm os discursos e a comunicação, de uma forma geral, na

estruturação do que nós chamamos e reconhecemos como humano. Os signos e temas utilizados nos discursos têm função instrumental, isto é, eles significam ou remetem a algo. Mas eles também têm função estruturante, eles contribuem para formar os objetos conhecidos e as próprias pessoas que interagem com e através deles. Eu não creio que os discursos formem o sujeito, literalmente, ou seja, que a pessoa humana seja um resultado da linguagem. Mas parece inegável, embora não-explicito (porque ocorre de forma velada) que a comunicação é um dos fatores que jogam um importante papel na formação do sujeito.

Por último, a terceira forma de redução do sujeito e da realidade é a redução do real àquilo que pode ser conhecido e pensado. Deste modo, a riqueza da nossa relação cotidiana com o real, através da experiência primária, é desconhecida ou valorada de forma depreciativa. Os sonhos e a imaginação, o desejar e o desfrutar, o agir e o possuir, o sentir e o sofrer, não são identificados como algo que se possa dignamente chamar de realidade. Ou pelo menos, que se possa chamar de conhecimento científico da realidade. No máximo são obstáculos que, se convenientemente “tratados”, podem reduzir o erro e a ignorância, produzindo um pensamento cujas conclusões são certas e verdadeiras. Eles não são entendidos como aspectos do real, que enriquecem, sustentam e orientam a reflexão.

Uma característica muito importante da pedagogia humanista é que ela tenta superar esta racionalidade fragmentadora, produzindo uma compreensão da realidade que abarque, na medida em que isto é possível em um discurso, a integralidade da pessoa em todas as suas relações. Por isto, creio que podemos acrescentar mais uma definição para esta pedagogia, ampliando os significados que identificam esta abordagem: trata-se, na minha percepção, de uma pedagogia cósmica. Isto porque ela integra o organismo humano à natureza, e por extensão, ao cosmos. Aliás, ela não “integra”, ela reconhece a união ou vínculo. Pois a integração é anterior ao pensamento. É a própria análise intelectual, e a atitude da subjetividade formada a partir dela, que produz a representação fragmentária do sujeito. Isto é promovido e reforçado pelas divisões sociais, que limitam certos tipos de experiências e mentalidades a certos grupos e classes sociais, dificultando a estruturação de outros tipos de experiências.

Esta compreensão cósmica da vida nos leva a "integrar", por assim dizer, o pensamento ao organismo; o indivíduo à vida social (sem sociedade não há sujeito, pois não ocorre o processo de formação humana); a cultura à natureza, pois o ser social produtor de cultura não deixa de ser natureza. Caso não fosse assim, caso não pertencêssemos à natureza, como explicar fenômenos como a menstruação, regulada por um ciclo de aproximadamente 28 dias, independente da cultura à qual a mulher pertence? Como entender que alguns dos nossos comportamentos e estados de espírito são influenciados por fenômenos cósmicos, como a proximidade da lua, da mesma forma que esta influencia o ritmo da marés?

Como explicar que precisamos dormir a cada 24 horas, que é o período de rotação da terra em relação ao sol? Porque não dormimos a cada 36 horas, por exemplo? Como um fenômeno aparentemente tão "psicológico" como a depressão pode ser causado por um baixo nível de compostos bioquímicos em nosso corpo, os neurotransmissores? Todos estes fatos, tão comprováveis em nosso cotidiano, parecem mostrar a nossa unidade orgânica com o universo. Alguns dos elementos químicos que compõem nosso corpo são do mesmo tipo daqueles que constituem gigantescas estrelas de galáxias distantes bilhões de anos-luz da terra. Uma unidade que desconhece distâncias, provavelmente resultante de uma origem comum entre nós e as estrelas.

Finalmente, este tipo de compreensão da vida humana reconhece, ou intuitivamente percebe, a integração da pessoa com a imensidão do cosmos. Isto caracteriza a religiosidade, não como adesão a uma religião instituída, mas como uma experiência que atira o sujeito de encontro ao universo, transcendendo os limites individuais e mesmo planetários.

Como foi afirmado anteriormente, a psicologia humanista defende a existência de uma base orgânica para o processo de valores. Esta base orgânica para o processo de elaboração dos valores é tão mais eficaz, quanto mais a pessoa é aberta à suas próprias experiências, inclusive as suas vivências internas. Esta base orgânica do processo de valoração tem duas características importantes. Primeiro, ela representa uma base comum, que se repete não só em pessoas diferentes, mas tem orientações comuns à vida em geral. Ela faz parte do funcionamento do processo vital de qualquer organismo saudável, e tem relação

direta com a própria sobrevivência individual e coletiva. São valores orientados para vida:

Tem sido um fato notável de minha experiência que, na terapia onde os indivíduos são valorizados, onde existe uma maior liberdade de sentir e de ser, aparentemente surgem certas direções de valor. Elas não são caóticas, mas ao contrário, possuem uma homogeneidade surpreendente, que não depende da personalidade do terapeuta, pois já vi tais tendências surgirem em clientes de terapeutas com personalidades nitidamente diferentes. Esta homogeneidade também não parece ser devida às influências de qualquer cultura, pois já encontrei provas destas direções em culturas tão divergentes como as dos EUA, Holanda, França e Japão.

(Rogers, LAD, p. 281).

Esta base orgânica do processo de valoração, que reaparece nas pessoas que passam a conviver em ambientes mais abertos aos seus sentimentos e ao seus modos autênticos de ser, são bem visíveis nas crianças pequenas. Elas preferem algumas coisas e rejeitam outras, mesmo com pouca experiência de vida. Do estudo cuidadoso do comportamento infantil, Rogers constata que as crianças preferem as experiências que mantêm, aperfeiçoam ou tornam efetivo o seu organismo, rejeitando aquelas que comprometem o seu bem-estar. A fome, por exemplo, é valorada de forma negativa. O alimento é valorado positivamente, mas passa a sê-lo de forma negativa, quando a criança já está satisfeita. A dor também é valorada negativamente, sem que ninguém ensine que a dor é dolorosa. Por outro lado, a segurança e as experiências de descoberta são valoradas positivamente (Rogers, LAD).

A perspectiva de valoração da criança pequena, de base orgânica, têm algumas tendências. É flexível e mutante, e não rígida: ela valoriza segurança, mas pode rejeitá-la em outro momento, em troca de novas experiências. Isto ocorre porque cada experiência, em cada momento, é pesada e escolhida ou rejeitada de acordo com a sua tendência a atualizar ou não o organismo. Isto evidentemente é um processo orgânico e não simbólico ou consciente. São valores operativos, isto é, aqueles que se baseiam na sabedoria instintiva do corpo, e não valores concebidos.

Outro aspecto da perspectiva de valoração da criança pequena é que a fonte do processo de valoração se encontra dentro dela. Ao contrário da maioria dos adultos, o bebê sabe do que gosta e não gosta, e a origem da escolha está dentro do organismo. Seus próprios sentidos, no contato com o objeto da escolha, é que lhe fornecem as evidências para as suas opções. Ele ainda não se acha influenciado pelo que os pais ou a igreja acham que ele deveria preferir, e mesmo assim, escolhe. É dentro de sua própria experiência que o seu organismo está dizendo, de forma não-verbal, “isto é bom para mim”, “isto é mau para mim”. Ele riria de nossa preocupação com valores, se pudesse entendê-la. Como pode alguém não saber do que gosta, do que é bom ou não para si? (Rogers, LAD).

A criança é naturalmente integrada. É justamente a família, a escola e as demais relações sociais, quando autoritárias ou paternalistas, que vão progressivamente afastando a criança de suas próprias percepções, enfraquecendo a base corporal de referência e fragmentando o eu, ao negar o corpo e as emoções. Este processo provoca o afastamento da experiência, reduz a auto-confiança e aumenta dependência em relação aos valores instituídos, uma vez que a criança e o jovem têm enfraquecida a sua relação com a realidade: está montado o cenário para o domínio do eu.

É claro que poderíamos argumentar com Rogers o seguinte: o campo de escolhas do adulto é muito mais vasto e mais complexo do que o da criança pequena. Além disto, ele possui a capacidade de simbolizar, que o coloca em confronto com valores e escolhas simbólicas, que nem sempre podem ser testadas organicamente. Isto é verdadeiro, mas não anula a capacidade, que tem também o adulto, de recorrer aos seus sentimentos e percepções diretas como base para a avaliação de situações, mesmo aquelas complexas. Neste caso, a base orgânica, ou a experiência corporal, é ainda a referência para escolhas, mesmo que de forma indireta. Mesmo no contato com símbolos ou situações imaginadas, recorreremos a alguma experiência primária, anterior, e às sensações que ela nos causou, para podermos avaliá-las. A capacidade de simbolizar, em conjunto com a memória, é que nos permite fazer esta ponte, mas ela nunca se emancipa por completo da experiência corporal.

A partir de sua larga experiência clínica, Rogers mostra que a reversão deste processo de fragmentação interna ocorre quando a pessoa encontra um clima

de aceitação e confiança, que lhe permita entrar em contato mais intenso com sua própria experiência, e resgatar a autenticidade do eu. Este clima e as relações interpessoais que o caracterizam ajudam a pessoa a se aceitar, ao invés de negar seus sentimentos e sensações. A vivência do que está ocorrendo em seu íntimo é empaticamente compreendida e valorizada, e ela tem a liberdade de experienciar os seus próprios sentimentos e os dos outros, sem se sentir ameaçada por fazê-lo. Ao amadurecer neste processo, a pessoa se aproxima (neste aspecto) da criança pequena que ainda não aprendeu a negar, em sua consciência, os processos que ocorrem no seu íntimo.

Rogers mostra, com provas clínicas, quais são algumas destas orientações de valor, que se repetem em pessoas diferentes quando se deslocam na direção do crescimento pessoal e da autenticidade. Tais características representariam um estoque, um acervo inato de tendências positivas do ser humano, resgatadas. Entre elas, a tendência da pessoa a dispensar as aparências, as fachadas e a valorizar a autenticidade; afastamento da noção impositiva do dever: a pessoa se distancia de comportamentos compulsivos, dos sentimentos expressos em frases do tipo “*eu deveria fazer assim ou deveria ser assim*”; tendência a não satisfazer as expectativas dos outros, a agradar os outros como um objetivo em si, para obter aprovação; valorização da auto-orientação, da capacidade em fazer as suas próprias escolhas; abertura às próprias experiências, internas e externas, e aos sentimentos, próprios e dos outros, na comunicação contínua com a realidade (LAD).

A pedagogia humanista fundamenta esta concepção positiva do ser humano em diferentes matrizes filosóficas, como o pragmatismo norte-americano, a fenomenologia e o existencialismo. Contudo, uma referência do século XVIII praticamente atravessa toda a pedagogia humanista: trata-se do pensamento de Jean-Jacques Rousseau. O conflito entre exterior e interior, natureza e experiência, que a pedagogia humanista tenta resolver no século XX, está bem marcado no pensamento brilhante e contraditório de Rousseau. Este filósofo suíço tem uma importância primordial não só no âmbito desta pedagogia, mas no pensamento ocidental. Seus textos de filosofia política foram uma referência para a construção dos modernos regimes políticos, ditos democráticos, embora a democracia formal existente seja diferente daquela pensada por Rousseau.

Em plena era iluminista, ele alertava para os limites da razão, e para importância do instinto, intuição e emoção para se compreender o comportamento humano. Rousseau tem uma forma de pensar que eu chamaria de *oscilatória*: ele hesita, se move inquietamente entre posições diferentes, às vezes assumindo o que estabelecera como seu contraponto, parecendo abandonar o que originalmente definira como sua posição. Esta forma de pensar parece indicar conflitos e dúvidas internas do autor, mas em parte é explicável pela dificuldade em tratar temas extremamente complexos, em uma época na qual os dados empíricos eram bem mais escassos do que hoje. Por isso, podemos questionar algumas de suas afirmações.

Rousseau nos mostra a importância daquilo que trazemos ao mundo, em nós mesmos, ao nascermos. Sem desprezar a importância do social sobre o indivíduo – a filosofia política ocupa uma parte considerável das atenções deste autor – ele coloca em evidência a natureza humana, através do conceito de *estado natural*. Rousseau define o estado da natureza como aquilo que a pessoa é, antes de qualquer processo de socialização. Em tal estado hipotético não há o desejo de domínio sobre o outro, e tampouco comportamentos que degradem a própria natureza do indivíduo. É um estado sadio, embora limitado pelas condições que o meio-ambiente oferece e pelo pouco desenvolvido aparato psíquico (Rousseau, CS, DSD).

O caminho seguido por Rousseau é problemático. Primeiro porque não há ser humano antes da socialização: os casos de crianças que crescerem sem o contato humano, como as meninas-lobo na Índia e o garoto selvagem descoberto pelo dr. Itard, na França do século XIX, mostraram como estas crianças não mostravam comportamentos humanos, mas fortemente instintivos. Em segundo lugar, ao contrário do afirmado por Rousseau em seu raciocínio hipotético-dedutivo, o ser humano não é naturalmente tendente à vida solitária, mas inatamente gregário. Não há sequer uma cultura humana onde os indivíduos vivam isolados, como já nos mostrou a antropologia e a história.

Inclusive, o próprio autor irá rever este conceito solitário de sujeito, alguns anos depois, no livro *Emílio: Mas se, como não se pode pôr em dúvida, o homem é sociável por sua natureza, ou ao menos feito para sê-lo, ele só o pode ser através de outros sentimentos inatos, relativos à sua espécie*. (E, p. 337). Apesar destas

contradições, e sustentado por um raciocínio brilhante, Rousseau legou ao século XIX, neste ponto específico do seu pensamento, uma concepção positiva de ser humano e uma crítica rigorosa a uma sociedade que corrompe o estado natural.

Esta concepção positiva de ser humano se fundamenta no conceito que Rousseau tem da natureza humana. Esta é essencialmente positiva, sadia, embora precise ser estruturada pela vida em sociedade e pelo exercício da razão. Se a razão é importante para Rousseau, por outro lado ela não pode dar aquilo que não possui. Ela trabalha sobre a natureza, mas não pode produzi-la. A consciência não é a constituidora do real, e só em parte responde pela construção do sujeito. Por isto, dois sentimentos que definem o ser humano são anteriores à razão: uma tendência à auto-conservação e à busca do próprio bem-estar, e uma rejeição natural à morte ou sofrimento de qualquer ser sensível, especialmente seus semelhantes (Rousseau, DSD). O homem não é, portanto, o lobo do homem: a competição e o domínio são produzidos na socialização, e a tendência natural do ser humano é pela compaixão, e não pela destruição dos outros seres:

...seus deveres para com outrem não lhe são unicamente ditados pelas lições tardias de sabedoria, e enquanto resistir ao impulso interior natural da comiseração, jamais fará qualquer mal a um outro homem, nem mesmo a um ser sensível, exceto no caso legítimo em que, encontrando-se em jogo sua conservação, é obrigado a dar preferência si mesmo.

(Rousseau, DSD, p. 231).

Rousseau nos mostra que nem a liberdade, nem a compaixão, nem o respeito pela vida do outro se sustentariam se não possuíssem uma base natural, isto é, se fossem desenvolvidas apenas pela razão, pela cultura e pela socialização, especialmente em uma sociedade de classes. Há muito tempo a espécie humana teria perecido, se a sua conservação dependesse apenas da aprendizagem social e da razão. Rousseau recorre a argumentos muito fortes, com base na vida cotidiana, para demonstrar que a natureza humana não só existe, como também é inicialmente sadia e voltada à positividade. Como explicar, por exemplo, a compaixão?

Mesmo em segurança, ao vermos uma pessoa ser injustiçada ou maltratada, o sentimento de identificação com seu sofrimento e a cólera contra o agressor nos assaltam. Como explicar isto, se a ação agressiva não nos atinge

como indivíduos? Porque sofreremos com o sofrimento dos outros? (DSD, E). Rousseau luta, no seu tempo, contra as duas mais poderosas vertentes da filosofia moderna: o empirismo e o racionalismo. Esta filosofia, que só admite o que pode explicar, nega, pelo racionalismo de base cartesiana, a força dos instintos e da vida sensorial; e pelo empirismo radical, qualquer estrutura inata, já que, segundo esta concepção, nada existe no sujeito que não tenha sido introduzido pela experiência, e nada julgamos senão através das idéias adquiridas (Rousseau, E).

Contra tudo e contra todos, e antes de Kant, Rousseau nos mostra que impossível reduzir todas as capacidades humanas ao repertório disponível em nossa cultura. Algo existe em nós antes da socialização:

Basta para isto fazer-vos distinguir nossas idéias adquiridas de nossos sentimentos naturais, porque sentimos antes de conhecermos. E como não aprendemos a querer nosso bem e a fugir de nosso mal e recebemos essa vontade da natureza, o amor ao bom e o ódio ao mau são tão naturais quanto o amor a nós mesmos. Os atos da consciência não são julgamentos e sim sentimentos.

(Rousseau, E, p. 337).

Se a compaixão e o senso inato de justiça não são sentimentos inicialmente despertados a partir de nossa memória natural, de onde eles vêm? Nas sociedades de classe, a moral e a cultura não são predominantemente favoráveis à solidariedade e à compaixão. Como elas poderiam então ser aprendidas?

Existir é sentir. A sensibilidade é anterior à inteligência, tivemos sentimentos antes de ter idéias. Os sentimentos positivos são fundamentais para a conservação do indivíduo e da espécie (Rousseau, E). É nesta base estética que repousa o início da atividade intelectual e da vida moral. Entenda-se aqui *estética* como sinônimo da vida sensorial, e por extensão, de toda a afetividade. Isto é bem claro para Rousseau: *é do sistema moral formado por esta dupla relação consigo mesmo e com seus semelhantes que nasce o impulso da consciência. Conhecer o bem não é amá-lo: o homem não tem o conhecimento inato dele, mas logo que sua razão o faz conhecer, sua consciência o leva a amá-lo: esse sentimento é que é inato.* (Rousseau, E, p. 338).

Mas se a natureza da criança é potencialmente boa e sadia, de onde vem a maldade e a patologia humanas? De estruturas sociais injustas, isto é evidente. Mas como a maldade é incorporada em cada criança, transformando o bem potencial em mal real? Nada funciona sem energia. Qual a força, de onde a patologia retira a sua energia? Ora, é a própria energia do impulso e do desejo reprimidos que sustentam a estrutura do sofrimento. Uma criança não nasce má, cruel e nem tem tendência a provocar sofrimento em si mesma. Quem trabalha com crianças pequenas, creio que tem condições de confirmar na prática este conceito. As crianças são orientadas naturalmente para o prazer, a ação e o próprio crescimento. Contudo, elas tem funções naturais que permitem que elas se defendam.

Por exemplo, a agressividade, despertada quando se sentem ameaçadas. A agressividade não é um impulso negativo, mas sadio. Sem a agressividade, sequer sobreviveríamos, pois até o ato de mastigar um alimento é agressivo: ele envolve a destruição para permitir a continuidade da vida. Agressividade não é o mesmo que crueldade, nem hostilidade. A crueldade consiste em ter prazer ao provocar sofrimento no outro. Na agressividade, sentimos prazer ao reagir, afastando um estímulo que nos causava mal. É um movimento direcionado contra o mal, buscando o bem estar e a segurança próprias. Tão logo o problema seja resolvido, e voltemos a nos sentir em segurança, cessa a ação agressiva. Esta capacidade de reagir, até o extremo da violência se necessário, a criança possui.

Diferente é a dinâmica da crueldade. Ela nasce de um continuado processo de repressão aos impulsos e desejos, inclusive ao impulso de agredir para se proteger. A crueldade nasce do ressentimento, em parte uma expressão distorcida da agressividade que não foi bem conduzida. Essencialmente, a crueldade, como a hostilidade (bem diferente da raiva, sentimento natural) ou o masoquismo, nascem da infelicidade e da impossibilidade de realizar desejos genuínos, e não de algum princípio biológico e natural, oculto na criança, esperando a ocasião de se manifestar. Ao vermos uma criança apresentar comportamentos cruéis, esquecemos de perguntar o que ela passou para ser assim. Lidamos com aquilo que se apresenta, não questionamos a sua história.

Dewey nos mostrava isto já em 1908, em *Teoria da vida moral*. Os desejos e impulsos são a energia da vida em movimento. Eles são tão poderosos

que não podem ser suprimidos, podem apenas ser deslocados. Sem eles, não haveria vida. Analisando o processo de repressão dos apetites e impulsos, Dewey explica que, primeiro, eles são excluídos do campo do pensamento e da observação. Depois, há a supressão, que impulsiona os desejos para canais secretos de expressão. Eles não perdem a sua força, mas são deslocados, de tal modo que exercem a sua ação de maneira indireta (TVM). Muitas vezes esta ação indireta e distorcida, em relação à sua natureza original, é que fornecerá o combustível para a maldade e a patologia.

O princípio de funcionamento do organismo humano é o princípio do prazer. Não apenas a psicologia e a pedagogia humanista afirmam isto. Nós podemos reencontrar este princípio em muitas outras teorias, de origens diferentes. Aquilo que é, aparece. Por exemplo, é o mesmo princípio que reaparece quando a bioenergética nos mostra a fisiologia do prazer. O sistema nervoso parassimpático atua em situações de relaxamento e prazer; ele é associado à descontração, ao contato com o meio, à receptividade. O sistema simpático, denominado *o nervo da guerra*, é ativado em situações que exigem reações rápidas e alto dispêndio de energia. Trata-se de situações e de uma fisiologia onde a vivência do prazer não é possível, mas elas são temporárias.

O organismo não pode viver muito tempo sob o domínio do sistema nervoso simpático, inclusive porque ele não tem estrutura para isso, esta não é a sua função. Sua atuação prolongada produz stress e desgaste. Segundo a bioenergética, uma pessoa sadia só se afasta do objeto do prazer em duas situações. A primeira é quando está em perigo, e ativa o sistema nervoso simpático para reagir e garantir a sobrevivência, lutando ou fugindo. A segunda é quando a pessoa percebe – e aí entra a reflexão – que o adiamento da situação de prazer significa um prazer maior em momento posterior (Lowen, 1984).

Não obstante todo o valor das reflexões rousseauístas, e da sua coerente defesa da positividade da natureza humana, este autor, como qualquer outro, precisa ser interpretado de forma crítica. Algumas posições de Rousseau precisam ser relativizadas, para não cairmos em extremos que não encontram respaldo na realidade, e poderiam comprometer a constituição de uma educação democrática. Por exemplo, em alguns momentos o autor exagera as possibilidades da afetividade fundamentar a vida moral: *Embora todas as nossas idéias nos venham de fora, os*

sentimentos que as apreciam estão dentro de nós e é unicamente por eles que conhecemos a conveniência ou a inconveniência que existe entre nós e as coisas que devemos respeitar ou evitar. (Rousseau, E, p. 337).

Neste momento, Rousseau parece desconhecer que na cultura e no conhecimento também existem elementos positivos, capazes de orientar, junto com a vida estética, a elaboração de uma sociabilidade realmente ética. A pedagogia humanista, no século XX, vai retomar Rousseau de forma bastante crítica, e demonstrar como a ética precisa se fundamentar na vida estética, mas também necessita dos elementos positivos da cultura (entenda-se positivos aqui como aqueles elementos favoráveis à vida humana). A ética também necessita da reflexão. Por isto, Dewey se refere à *ética reflexiva*, para diferenciá-la da *ética costumeira*, baseada na tradição (Dewey, TVM). Isto será retomado no capítulo cinco deste estudo.

Várias reflexões do pensamento rousseauísta serão fundamentais para a constituição da pedagogia humanista nos fins do século XIX e durante todo o século XX. Contudo, três conceitos são mais importantes para o tema deste estudo: o conceito de *estado natural*, a idéia de que as desigualdades sociais não são derivadas, intrínseca e necessariamente, da natureza humana, e a tendência humana para a liberdade. Da mesma forma como não é naturalmente destrutivo ao ser do outro, a pessoa humana também não possui uma tendência natural à servidão. O estado natural é um estado de liberdade, e é somente após séculos de domínio que se pode entender o comportamento submisso dos civilizados, que tanta indignação causa a Rousseau.

Freqüentemente interpretamos um fenômeno apenas por aquilo que vemos, sem perceber que ele poderia ser diferente daquilo é: atribuímos qualidades a ele, quando na verdade elas são contingenciais, isto é, históricas, e não essenciais. Rousseau nos mostra como atribuímos à pessoa humana uma tendência natural à servidão, pois vemos em nossa sociedade um grande contingente de pessoas se acomodarem à sua falta de liberdade. Esquecemos que só se percebe o valor da liberdade quando a usufruímos, e que perdemos o seu gosto quando não a temos na prática. O autor recorre a um outro argumento para provar a tese segundo a qual o ser humano possui uma tendência natural para a liberdade. A submissão dos civilizados não pode ser tomado como indício de uma suposta tendência à

servidão, pois a luta dos povos não-civilizados para conservar a liberdade demonstra como este bem lhes é importante:

Não é pois pelo aviltamento dos povos dominados que se devem julgar das disposições naturais do homem a favor ou contra a servidão, mas sim pelo prodígio realizado por todos os povos livres para se defenderem da opressão. Sei que os primeiros nada fazem senão enaltecer continuamente a paz e o sossego de que gozam sob seus grilhões e que chamam de paz à mais miserável das servidões, mas quando vejo os outros sacrificarem os prazeres e o repouso, a riqueza o poder e a própria vida pela conservação deste único bem tão desprezado por aqueles que o perderam (...) concluo não poderem ser os escravos os mais indicados para raciocinar sobre a liberdade.

(Rousseau, DSD, p. 272-273).

Esta concepção positiva de natureza humana estará presente obra de Rousseau mais especificamente pedagógica, *Emílio ou da educação*. Aqui também habitam contradições que exigem uma leitura cuidadosa e uma interpretação relativizada. O autor demonstra a positividade do organismo humano, analisando o processo de repressão e violência praticado pela educação em sua época. A deformação produzida na criança, através deste processo violento, ou ao contrário, pela permissividade e falta de orientação, levou muitos pedagogos a acreditar na tese da maldade e passividade da natureza humana. Tomavam o resultado pela origem, buscando meios de corrigir esta natureza “deficiente”:

Ao nascer, uma criança grita; sua primeira infância passa a chorar. Sacodem-na às vezes ou a acariciam para acalmá-la; ameaçam-na também e batem-na para que se cale. Ou fazemos o que lhe agrada, ou dela exigimos o que nos agrada (...) não há meio termo, é preciso que nos dê ordens ou que as receba. Assim, suas primeiras idéias são de império ou servidão. Antes de saber falar ela manda, antes de poder agir ela obedece; e não raro castigam-na antes que ela possa conhecer os seus erros. Ou os cometer. E assim é que se inculcam em seu jovem coração as paixões imputadas a seguir à natureza que, depois de ter se esforçado por torná-la má, a gente se queixa de descobri-la má.

(Rousseau, E, p. 23-24).

Daí a importância social da educação: é preciso preservar o estado de natureza, conservar o potencial inato do ser humano para o bem, e desenvolvê-lo para a construção de uma sociedade democrática. Isto exige uma intervenção cuidadosa logo na educação infantil, pois uma função inata e fundamental à vida democrática e à convivência ética, a sensibilidade, fica fortemente comprometida em processos de socialização repressivos: *se a voz do sangue não for fortalecida pelo hábito e pelos cuidados, ela se extinguirá nos primeiros anos, e o coração morrerá (por assim dizer), antes de nascer. Ei-nos, desde os primeiros dias, fora da natureza.* (Rousseau, E, p. 22).

Os problemas da educação proposta no *Emílio*, me parecem, surgem principalmente na área metodológica. E isto é consequência, ao menos em parte, de uma questão conceitual: a noção de natureza humana defendida pelo autor, aliás, o peso que a natureza representaria no processo de formação humana. O próprio Rousseau alerta que não é um educador, sendo escassas as suas experiências como preceptor, apesar dos diversos convites recebidos. A ênfase na natureza humana e seu potencial é extremamente positiva para uma educação democrática. Contudo, a construção metodológica a partir destes princípios é trabalho árduo, embora apaixonante. Parece-me que o problema principal aqui não é a ênfase atribuída por Rousseau à natureza da criança no processo de formação humana. O problema seria a maneira como o autor entende aquilo que é originário, inato. Ele parece pensar que a natureza está razoavelmente estruturada, sendo necessário fazê-la desabrochar (embora em algumas passagens do discurso rousseauísta isto não parece tão claro para o autor).

É preciso preservar esta estrutura: *Quereis que conserve sua forma original? Conservai a partir do instante em que vem ao mundo. Logo ao nascer apropriai-vos dele, não o largueis antes que seja homem: nada conseguireis sem isto.* (E, p. 24). Contudo, não parece haver uma forma original. O que há são potencialidades, tendências, funções, impulsos, desejo. As formas e estruturas são o resultado da interação destas tendências e potencialidades com a cultura e as relações sociais. Este conceito de *forma original* conduz a princípios metodológicos onde a intervenção da educadora é insuficientemente enfatizada. Um exemplo desta influência, no século XX, é visível em Montessori, no próprio seio da pedagogia humanista, como foi mostrado anteriormente.

Uma compreensão radicalmente interacionista nos permite lidar com o fenômeno do desenvolvimento e com a natureza humana sem recair em uma visão ingênua de educação. Elaborado e operado desta maneira, o conceito de natureza humana não conduz a uma concepção fatalista ou essencialista. A natureza humana não é uma essência abstrata e imutável, pronta para um desabrochar espontâneo, sem a ação construtiva da criança e sem a influência do mundo exterior ao eu.

Tão pouco o ser da criança, em um dado momento, é apenas o resultado da atualização desta constituição inicial. Mas a natureza humana, com variações de criança para criança, é o repertório inicial, a estrutura das estruturas, o princípio de construção do eu. Esquecer este fato tem conduzido a discursos e práticas dotados de uma violência cada vez mais sofisticada, mesmo que fundamentados em princípios e intenções críticas.

Creio que há um problema conceitual que tem travado a compreensão sobre a importância da natureza humana na formação do sujeito, quando este tema é abordado. Trata-se da não-distinção entre “natureza humana” e “eu”. Aqueles que argumentam contra a existência da natureza humana, ou seja, a existência de um conjunto de características, tendências e sentimentos que são inatos, dizem que isto levaria a uma concepção essencialista de sujeito. Contudo, o problema reside na confusão entre estes dois conceitos, e o que eles representam.

É preciso fazer a distinção entre “natureza humana” e “eu”, pois a primeira contribui para formar o segundo, mas o “eu” é mais do que oferece a natureza inicial da criança. Tomados estes conceitos como sinônimos, reforçam-se atitudes intelectuais que têm conduzido tanto ao descuido pela natureza e potencialidades inatas, próprias às abordagens de sustentação empirista (para evitar cair no inatismo), como à supervalorização da natureza inicial, própria às abordagens inatistas ou essencialistas.

Quando percebemos esta distinção (não separação) entre “natureza humana” e “eu”, vemos que o “eu” é construído a partir desta natureza, transformada, enriquecida, e acima de tudo, estruturada pela cultura e pelas condições sociais. Muitas vezes estas condições deformam, ao invés de formar, por serem desumanas; mas isto não nega o que está sendo afirmado aqui: a natureza inicial é sempre o ponto de partida e sempre estará presente, modificada, naquilo que nós chamamos de “eu” ou “sujeito”. O problema das propostas de formação de

base empirista não é a ênfase, muito coerente, que elas dão aos fatores sociais na formação humana, mas a desvalorização dos fatores inatos.

Logo, a formação humana é um resultado da interação destas três grandes forças cósmicas: a natureza genética, as relações sociais e a cultura. A humanização é um modo de ser, de um organismo específico, que nasce do confronto destas três forças. Ela não está, a meu ver, em nenhum deles isoladamente; ela não está “depositada” na cultura. Por isto, em um interacionismo radical, não há sentido em se falar em “internalização das funções psíquicas superiores”. A cultura nada faz, sem a interação com a genética. Podemos ver isto com um exemplo muito simples: mesmo com as melhores atividades e produtos culturais, e as mais estimulantes relações sociais, não conseguimos transformar um bebê de chimpanzé em um ser humano.

Quanto às relações sociais, elas representam a terceira força cósmica, a tendência, não só dos humanos mas de tudo que existe no universo, para a comunhão, o compartilhamento, o choque transformador, a completação no outro. Os elementos cósmicos “necessitam”, por assim dizer, voltar à integração com o cosmos e tudo aquilo que o representa. Sua energia pulsante não permite que eles fiquem em repouso permanente. Isto é ainda mais visível nas formas de vida, e ainda mais nos organismos gregários, como o ser humano. O desenvolvimento do seu ser, nunca concluído, exige esta constante interação com outros elementos cósmicos, através da qual ambos se modificam.

Por isto, as relações sociais jamais podem ser transcendidas no processo de formação humana. Estas relações são importantes não só, como se tem afirmado, porque elas são a ponte, a mediação entre a criança e a cultura; mas também porque a relação é formadora (ou deformadora) em si mesma, ela tem caráter educativo e moral em sua própria natureza. Além disto, as relações sociais possuem fortíssimos aspectos afetivos, especialmente as relações que têm uma certa continuidade no tempo.

Por temor de cair em “psicologismo”, muitas teorias contemporâneas subvaloram os aspectos afetivos das relações sociais, deixando no campo teórico um vácuo onde precisaria existir uma reflexão mais profunda sobre a subjetividade, desde que tratada em articulação com as estruturas políticas e sociais. Devido ao seu caráter formador e afetivo, as relações sociais democráticas representam o

maior potencial de humanização, ao menos nos tempos modernos. Isto será analisado em mais profundidade no capítulo cinco desta tese.

2.3 A educação como experiência formadora

Quando falamos, em nossa linguagem comum, em experiência, geralmente nos referimos aquilo que foi vivido na prática, e tivemos consciência disto. Estão implícitos então dois elementos: prática e consciência. Uma outra forma de definir experiência, mais cognitiva, é defini-la como sendo o conhecimento adquirido através dos sentidos, em oposição à especulação lógica. Na pedagogia humanista, contudo, este conceito é mais complexo.

Nesta abordagem, o conceito de *experiência* é central. Não escapa a nenhum conhecedor desta pedagogia e da *escola nova*, a sua intenção de superar a concepção intelectualista de educação: por isto alguns autores se reportam à esta abordagem como uma *pedagogia existencial*. Muito influenciada pela vaga existencialista do século XIX, ela terá como uma de suas pretensões centrais constituir-se como uma concepção e uma prática centradas na integralidade da criança e do seu processo de desenvolvimento. Desta forma, a educação não pode ser um processo essencialmente cognitivo, mas é também afetivo, corporal e social. Como fundamentar isto teoricamente? Toda prática se fundamenta em uma filosofia da educação, não podemos desconhecer isto.

Um dos mais consistentes fundamentos da *escola nova* norte-americana é o conceito deweyano de *experiência*. A tentativa de superar os dualismos herdados da filosofia moderna pela educação é central no pensamento pragmatista deste autor. A dicotomia entre sujeito e objeto, e a decorrente desvalorização da prática, nas sociedade capitalista, é uma das causas principais dos males que afligem a educação, usando palavras do próprio Dewey. Este autor recupera a dignidade da prática, sem contudo subordinar o pensamento e o conhecimento à ela. Ao contrário, o pensamento representa uma fase da ação, uma capacidade que tem o organismo humano para resolver problemas: pensamos para lidar com as situações problemáticas de nossa existência prática, e não por mero prazer especulativo, como veremos melhor no capítulo quatro.

É dentro desta tentativa de superar a compreensão dualista de prática e de pensamento, que Dewey elege a *experiência* como um dos conceitos fundamentais de sua filosofia. Ela nasce da percepção de que a concepção epistemológica de sujeito deixa de fora elementos essenciais à compreensão da vida social. Ao tentar superar o dualismo sujeito-objeto, Dewey argumenta que é insustentável a antiga oposição entre experiência e natureza (ou humanidade e natureza). Isto porque o ente humano, ser social e cultural, não deixa de ser um organismo, ele não abandona a natureza ao ingressar na cultura. Ele é, simultaneamente, experiência e natureza. O ser humano é a natureza capaz de tomar consciência de si mesma: é natureza com capacidades especiais. Não há como opor experiência e natureza (Dewey, EN).

Se falar da associação entre experiência e natureza é algo que parece tão absurdo como falar de um quadrado redondo, isto se deve à nossa formação cultural racionalista. Esta fortaleceu a noção da separação entre a humanidade e experiência, de um lado, e natureza, do outro. Nesta concepção, a natureza é completa, à parte da experiência. Quanto à experiência, *é importante para os seres que a têm, mas é demasiado casual e esporádica em sua ocorrência para trazer consigo implicações importantes relativas à natureza da natureza* (EN, p. 3).

Quando elege o termo *experiência* como um conceito central nas suas reflexões, Dewey procura superar o dualismo sujeito-objeto, e também o reducionismo presente na concepção epistemológica de sujeito, que exclui a vida sensível e a vontade daquilo que nós chamamos o “real” :

Quando os objetos reais são identificados, ponto por ponto, aos objetos do conhecimento, todos os objetos afetivos e volitivos são inevitavelmente excluídos do mundo “real”, e são levados a buscar refúgio na intimidade de um sujeito experienciante, ou mente. Assim a noção da onipresença de toda experiência cognitiva compreensiva resulta, por lógica necessária, na construção de um sólido muro entre o sujeito experienciante e a natureza que é experienciada. O eu se torna não apenas um peregrino como ainda um estranho, não naturalizado nem naturalizável, no mundo.

(Dewey, EN, p. 19).

Experiência, nesta perspectiva, é um conceito mais amplo e inclusivo do que *conhecimento* e *pensamento*: é a experiência que contém o conhecer, e não o contrário. Não experienciamos porque conhecemos, mas conhecemos através da experiência; é a ação humana, na experiência, que gera o conhecimento. A experiência cognitiva nunca é mais ampla do que o todo da experiência no qual ela foi gerada. Contudo Dewey não nega a possibilidade do conhecimento, e do conhecimento da própria experiência. Mas a experiência cognitiva não possui a qualidade da onni-inclusividade (conter em si todos os outros aspectos da experiência):

Não se nega que qualquer objeto experienciado possa tornar-se objeto de reflexão e de inspeção cognitiva. Mas a ênfase é sobre “tornar-se”; o cognitivo jamais é totalmente inclusivo: ou seja, quando o material de uma experiência anteriormente não-cognitiva é objeto de conhecimento, ela e o ato de conhecer são incluídos dentro de uma nova e mais ampla experiência não-cognitiva – e esta situação jamais pode ser transcendida. Somente quando o caráter temporal das coisas experienciadas é esquecido é que é afirmada a idéia da total “transcendência” do conhecimento.

(Dewey, EN, p. 19).

Como poderíamos definir, então o conceito de *experiência*? O que é a experiência no seio desta pedagogia? Primeiramente, como já vimos, a *experiência* não é primariamente cognitiva, mas ativa. Ela se constitui a partir de uma ação da criança sobre o meio. Mas ao mesmo tempo que age e modifica o meio, a criança também sofre (vivencia) a ação deste meio sobre si. Ela sofre as conseqüências da reação do meio à sua ação inicial, ou colocado de outra maneira, sofre as conseqüências da sua própria ação, intermediada pelo meio ou pelo objeto de sua ação. Como vimos anteriormente, a concepção interacionista da relação entre a criança e o mundo pressupõe a influência recíproca entre eles. Ou, como dirá mais tarde Piaget, de forma luminosa, não há um sujeito já pleno e um objeto já constituído, mas um sujeito e um objeto em constante e mútua construção (Piaget, 1978a).

Portanto, experiência é um fenômeno cósmico, um modo de ser da natureza. Ela ocorre toda vez que os elementos do cosmos interagem, sofrendo

ambos alterações. Compreendida desta maneira, a experiência é primária, antepredicativa e pré-reflexiva. Mas há algumas experiências que, sem perderem esta qualidade cósmica, possibilitam a emergência da consciência, da reflexão e da percepção. São estas experiências que têm alto valor educativo.

Ou seja, além de ativa e passiva, a experiência ainda necessita ter mais uma característica essencial, para ser uma experiência educativa: ela precisa ser dotada de significado. Além de agir sobre o objeto da experiência e vivenciar as conseqüências, o refluxo desta ação sobre si, a criança vive uma experiência de valor educativo se há consciência destes efeitos, se a ação é dotada de significação para ela. Isto é, se ela consegue compreender as relações, as conexões entre a sua ação sobre o meio e a ação do meio sobre si. A simples atividade não constitui uma experiência educativa. Por exemplo, quando uma criança simplesmente põe o dedo no fogo. Haverá valor educativo quando este ato for associado com a dor que ela sofre, em conseqüência do seu movimento. Ser queimado será uma simples modificação física, como queimar um objeto, se não for percebido como conseqüência de uma outra ação (Dewey, DE).

Sintetizando, *experiência*, assim concebida, envolve ação sobre o meio, ação do meio sobre a criança e a percepção destas relações, por parte da criança. São estas percepções e significados que tornam a experiência de fundamental importância educativa, pois envolvem aprendizagem e desenvolvimento mental. É por isto que as atividades didáticas, tanto na escola nova como no construtivismo, buscam sempre ser significativas para a criança, jamais devem se transformar em rotina. Neste último caso o potencial educativo da atividade é enfraquecido, pois as crianças aprendem de forma mais sólida se há o exercício simultâneo da ação, pensamento e desejo, coisa que a atividade rotineira não consegue mobilizar.

Em *Experiência e educação*, Dewey defende que a idéia fundamental do movimento da escola nova, e que lhe fornece a unidade, é a da existência de uma relação íntima e necessária entre os processos da experiência real e a educação. Contudo, reconhecer tal fenômeno não é suficiente para estruturar uma prática, ela não surgirá espontaneamente de tal percepção. Ao contrário, torna-se necessário elaborar uma teoria da experiência educativa, levando em conta os fatores sociais que operam na constituição da experiência individual. Não podemos esquecer que nas práticas tradicionais as crianças também passam por experiências. O problema

está no tipo de experiências que estão sendo proporcionadas, de tal modo que elas sejam efetivamente educativas, isto é, promovam aprendizagem e desenvolvimento:

Faço tais perguntas, não para qualquer condenação global da educação tradicional, mas com propósito muito diverso. Na realidade, desejo apenas dar ênfase ao fato, primeiro, de que os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências e, segundo, que o problema não é a falta de experiências mas o caráter dessas experiências - habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências.

(Dewey, EE, p. 16)

Nem toda experiência é genuinamente educativa, embora toda educação genuína se realize através da experiência: experiência e educação não são termos equivalentes. Para Dewey, é deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para experiências posteriores. Tal efeito pode ser provocado por experiências que produzam dureza e insensibilidade, restringindo a capacidade da criança responder aos apelos da vida e a possibilidade de participar de futuras experiências mais ricas. Ou por aquelas que aumentam a destreza em alguma atividade automática, mas rotinizam a sua percepção e dificultam a abertura para experiências mais criativas. Ou ainda aquelas experiências que, embora imediatamente agradáveis, concorrem para estimular atitudes descuidadas e acomodadas, e desfavorecem a possibilidade da pessoa tirar de futuras experiências tudo que elas têm para dar, pois tal possibilidade depende da atividade da pessoa, isto é, o aproveitamento da experiência têm um caráter ativo.

Segundo Dewey, há dois princípios fundamentais para que se possa entender o caráter educativo de uma experiência: *continuidade* e *interação*. Por *continuidade* o autor entende a necessidade das experiências, para serem educativas, influenciarem positiva e criativamente sobre experiências posteriores. Toda experiência exerce efeitos sobre o sujeito e suas futuras experiências. Assim, constitui um problema para o educador que fundamenta o seu trabalho no princípio da experiência, selecionar as situações que além de serem agradáveis e mobilizarem a criança, a enriqueçam e a preparem para experiências mais amplas ou mais profundas.

Note-se que não estamos diante de uma opção: não se trata, para o autor, de escolher se a experiência vai ou não afetar a criança. Ela está no mundo, e com ele se relaciona todo o tempo. É a partir da concepção interacionista, fundamento do pensamento deweyano, que se pode entender esta ênfase na experiência para a constituição do sujeito: ... *toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subseqüentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (...) o princípio da continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes.* (EE, p. 25-26).

Embora o princípio da *continuidade* nos mostre a relação entre as experiências, ele não garante critérios para definir que tipo de crescimento está sendo proporcionado por esta ou aquela experiência. Com efeito, ele pode operar de modo a imobilizar a criança em um baixo nível de desenvolvimento, limitando o seu crescimento. Como exemplo, temos o caso da criança criada com excesso de complacência, o que fortalece atitudes egocêntricas e dificulta a vivência de experiências posteriores que exigiriam da criança perseverança e disciplina. Por isto mesmo é que o valor de uma experiência só pode ser julgado analisando-se os objetivos e a direção para onde ela se move.

Como não pode a criança fazer tal julgamento - pelo menos não integralmente - é que o educador é imprescindível, pois sua maior experiência e maturidade lhe permitem selecionar as experiências e criar as situações propícias às experiências efetivamente educativas. Dewey acentua que a função do educador é muito mais difícil no paradigma de ensino baseado na teoria da experiência. Aliás, esta dificuldade não atinge apenas a escola nova: no paradigma tradicional o modelo já está montado, e contraditório ou não, a necessidade de tomadas de decisão é muito menos freqüente do que em propostas alternativas.

Por outro lado, o *princípio da interação* nos mostra que a experiência não se processa apenas dentro da criança. Embora o eu seja um dos campos privilegiados de sua ocorrência, pois a experiência influi na formação de atitudes, desejos e propósitos, ela também é social, pois a criança está sempre em relação, de forma direta ou mediada. Toda experiência genuína tem um lado ativo, que modifica as condições objetivas nas quais as experiências se passam (e que por sua

vez, influem na experiência vivida pela criança). Vivemos em um mundo de pessoas e coisas, que em parte é o que é devido ao que se fez dele: *Dispensável repetir que a experiência não ocorre no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. E estas nascentes a alimentam constantemente.* (EE, p. 31).

Quando se reconhece a importância dos meios materiais e sociais para a ocorrência da experiência, isto é, quando se reconhece o seu caráter interativo, temos o princípio através do qual o educador pode dirigir a experiência do jovem, sem exercer imposição ou autoridade arbitrária: uma vez que as condições materiais e sociais do meio afetam a experiência presente da criança, cabe ao educador reconhecer e selecionar as condições concretas que conduzem a experiências propícias ao crescimento.

O equívoco do paradigma tradicional não está na ênfase que dá ao provimento do meio, mas na desconsideração da importância do outro fator na criação da experiência, as capacidades e propósitos daquele a quem se pretende educar. Determinadas condições são tidas, a priori, como desejáveis, independente da sua qualidade de provocar respostas positivas por parte da criança: é ela que se deve adaptar ao modelo, mesmo que este seja estranho ao seu ser. Esta falta de adaptação mútua torna acidental o processo de ensinar e aprender, segundo Dewey. Aqueles que se identificam com as condições aprendem; os demais têm muito mais dificuldades. Mais recentemente, com as contribuições das *teorias da reprodução*, vemos o impacto social deste fenômeno: a identificação citada é mais fácil para os alunos da elite e da classe média, pois dominam a linguagem e valores privilegiados pelo modelo tradicional.

Mas se o modelo tradicional viola o princípio da interação, ao não considerar os aspectos internos na produção da experiência, também será um equívoco desconsiderar a importância das condições materiais e sociais, como já ocorreu em práticas alternativas. A subordinação das condições objetivas àquelas que se encontram no indivíduo é uma falácia educativa, que resulta na própria impossibilidade de se educar, uma vez que a criança não é um ser já pronto, que contenha em si todas as chaves para a sua formação.

Em Rousseau, cujo pensamento é um dos fundamentos de Dewey, já existe a clara compreensão do caráter interativo e social da formação humana. Para Dewey, toda teoria que subordina as condições externas, materiais e sociais, ao que

ocorre dentro da criança, acha-se baseada na idéia segundo a qual enfatizar as condições objetivas significaria impor controle externo e limitar a liberdade individual e a própria experiência. Tal posição não se mantém, contudo, ao percebermos que a experiência do indivíduo não é nunca exclusivamente interna, mas também social: ela não se constitui sem as condições objetivas.

O princípio da *continuidade*, como critério de definição das experiências que são efetivamente educativas, resolve apenas em parte esta questão. Com efeito, parece difícil discordar que conduzir para experiências mais ricas e mais amplas seja uma exigência de toda experiência educativa, a não ser que entendamos que *educação* se restringe à aprendizagem de conteúdos, desconsiderando o desenvolvimento da criança como função educativa – o que certamente não é o caso da *escola nova*. Contudo, o princípio da *continuidade* não permite discriminar que tipo de experiências serão privilegiadas para serem ampliadas, e outras não. De onde poderá vir o critério desta escolha?

Aqui desponta um problema no pensamento de Dewey. Ele define que o fim da educação é promover desenvolvimento, e que o fim do desenvolvimento é conduzir a mais desenvolvimento (EE, DE). Mesmo ressaltando-se que o conceito de desenvolvimento em Dewey é bastante amplo, incluindo a própria socialização, a adaptação ativa à comunidade à qual a criança pertence, ainda assim temos aqui um impasse. Por mais amplo e preciso que seja, o desenvolvimento não pode conter todas as respostas do processo de formação humana. A cultura é um elemento fundamental na definição daquilo que chamamos *humano*.

Mesmo se argumentarmos que a cultura também está ligada às tendências inatas do organismo humano – falamos em culturas mais ou menos favoráveis à vida humana, por exemplo – esta é essencialmente um produto social, resultado de um longo processo histórico e contingencial. Contudo, não há humanidade sem cultura. A formação humana, portanto, é o resultado desta *interação* entre a natureza inicial e a cultura. Logo, ao afirmar que o desenvolvimento, em uma educação democrática, não pode ter fins exteriores ao seu processo, Dewey cai em contradição. Porque o autor pensa desta forma?

Dewey é um leitor de Rousseau. Contudo, sua leitura do autor suíço é cuidadosa e recontextualizada, na maioria das vezes. Ele nos chama a atenção para o valor das idéias rousseauístas, tais como a importância dos fatores internos e

maturacionais para o desenvolvimento infantil. Mas Dewey acha que Rousseau se equivoca, ao pensar em uma educação natural, longe das instituições e relações sociais. Ele acredita que as capacidades inatas possam se estruturar sem o seu uso em atividades práticas, socialmente compartilhadas. Crê que elas possam se desenvolver à parte, em uma educação negativa.

Eu penso que Dewey é muito lúcido na sua apropriação das idéias de Rousseau. Contudo, no caso específico do conceito exposto acima – o fim do desenvolvimento é promover mais desenvolvimento – parece-me que Dewey reproduz, sem perceber, a tendência do autor suíço, e dos inatistas de uma forma geral, a subvalorar os fatores externos no processo de crescimento humano.⁸ Com todo respeito e admiração que tenho pelo ativista social norte-americano, eu realmente não posso concordar com ele neste ponto.

Dewey é por excelência um interacionista. Contudo, ao defender que os objetivos de uma atividade educativa precisam ser definidos internamente à atividade, e não escolhidos externamente à natureza desta, o autor assume uma posição inatista que destoa profundamente do conjunto de suas idéias. Além disto, tal posicionamento fere e contradiz o *princípio da interação* na composição da experiência humana, como vimos há pouco. Isto é, que toda experiência resulta da interação dos fatores orgânicos e sociais, do diálogo entre o externo e o interno.

Na minha percepção, o autor norte-americano caiu nesta contradição, subvalorando os fatores externos como finalidades do desenvolvimento (ou pelo menos como elementos que compõem estas finalidades) devido à sua tentativa de desestabilizar radicalmente o “ideal da preparação”. Ou seja, quebrar a hegemonia da concepção, tão forte na pedagogia tradicional, de que é válido, e mesmo necessário, sacrificar o presente, os desejos e os impulsos vitais da criança para formar no futuro um adulto disciplinado e competente para viver em sociedade. Aceitar finalidades externas à atividade educativa seria, para Dewey, recair nesta concepção.

É coerente a idéia de que a superação do “ideal da preparação” é essencial para uma educação democrática. Afinal, não podemos construir uma casa destruindo os seus alicerces; e os fundamentos do futuro estão no presente. Além

⁸ Não estou afirmando que Rousseau seja um inatista. Creio que o autor suíço é inatista, empirista e interacionista ao mesmo tempo, conforme podemos verificar no texto polêmico e

disto, se vive, sempre, no presente: o resto é imaginação. Mas Dewey parece não ter percebido, ou admitido, que as finalidades do processo de desenvolvimento são internas e externas simultaneamente. Mesmo uma formação democrática ou integral já é um processo cujas finalidades e conceito foram gerados em parte externamente ao próprio processo.

Eu acredito que o que define o caráter democrático ou integral do processo de desenvolvimento humano é não é o fato de todas as suas finalidades serem internas ao processo, mas se as finalidades externas são de caráter não-repressivo às potencialidades internas ou inatas. Ou dito de outra forma, se há um acordo entre finalidades externas e potencial interno. Pois nenhum processo de crescimento consegue gerar sozinho todas as suas finalidades. O que caracteriza as práticas autoritárias não é o fato delas serem direcionadas por fins externos, mas a natureza destes fins e o desconhecimento dos desejos e capacidades naturais da criança.

Logo, existe uma contradição no pensamento de Dewey, pois os fins do *educar*, do processo pleno e rigoroso de formação humana, estão dentro e fora do desenvolvimento da criança, ao menos na minha interpretação. Este processo de formação precisa atender a duas dimensões simultaneamente: o processo de plenificação das potencialidades inatas da criança, e a definição das formas e relações culturais que tornarão este processo possível. É isto que é difícil, pois aí caímos no campo dos valores, e mesmo tendo estes uma base inicial orgânica, esta é insuficiente para prover todas as decisões necessárias ao processo educativo. Desta forma, o processo de formação humana sempre envolve um campo de escolhas éticas, que só parcialmente as tendências do organismo humano e a experiência histórica ajudam a orientar. Por isto, *educar* exhibe sempre algum grau de instabilidade e incerteza.

Esta contradição do pensamento deweyano foi explorada por vários autores, gerando polêmicas ricas, que colocam a pedagogia humanista em cheque. Mas isto não deve ser compreendido como o fracasso desta teoria. Primeiro, porque não existe teoria inexpugnável, isenta de contradições. Uma teoria não deve buscar isto, mas ser o mais coerente possível, e explicar a realidade da maneira mais útil e mais democrática, reconhecendo que é apenas uma tentativa de explicação. Em

segundo lugar, porque é precisamente do diálogo fecundo entre concepções diferentes, em uma discussão aberta e democrática sobre suas contradições, que as concepções teóricas avançam.

Um dos autores que questiona Dewey e o princípio da *continuidade* é Dearden (1975). Baseando-se em um exemplo citado pelo próprio Dewey, Dearden pergunta: não será o aperfeiçoamento do político corrupto também uma forma de crescimento, atendendo portanto o princípio da *continuidade* das experiências? Dewey, em *Experiência e educação*, havia resolvido esta questão apenas parcialmente. Ele argumentara que o crescimento garantido pelo princípio da *continuidade* é um crescimento integral, físico, intelectual e moral. Do ponto de vista educativo, a questão é saber se o crescimento da experiência em uma certa direção promove ou retarda o crescimento geral. Se este crescimento, nesta área específica, cria as condições para o subsequente crescimento em outras direções, reforçando atitudes e hábitos que abrirão o caminho para o desenvolvimento de outras potencialidades.

Contudo, o problema ainda persiste, pois os critérios da *continuidade* e da *interação* são intrínsecos à experiência e também externos à ela, no sentido que não escapam à questão ética. Dearden acredita que Dewey atribui ao professor a capacidade de vislumbrar que o princípio da *continuidade* da experiência esteja assegurado na presente experiência da criança. Mas qual continuidade deve o professor assegurar? Ele não precisará de critérios mais substantivos para decidir isto? Ao decidir, não o estará fazendo a partir de critérios morais, externos ao processo de crescimento? Desta forma, não estará privilegiando um tipo específico de desenvolvimento, aquele que é mais valorizado em sua sociedade?

A questão, recolocada, parece ser: o desenvolvimento, como pessoa corrupta, promove ou retarda o desenvolvimento geral do indivíduo? A partir da própria reflexão de Dewey, talvez seja possível avançar um pouco nesta discussão. Parece-me coerente que o princípio da *continuidade*, ao abrir para experiências mais ricas e mais amplas, não pode se desvincular do desenvolvimento integral da criança: mental, emocional, físico e social. Isto porque *educação*, no sentido rigoroso, envolve formação integral, e não especialização: é impossível favorecer a formação humana trabalhando apenas com uma dimensão do sujeito.

Se estivermos no campo educativo, e não no campo do treinamento de habilidades específicas, isto parece uma afirmação sustentável, a menos que trabalhemos com um conceito diferente, mais restrito, de *educação*. Logo, a *formação integral* seria um critério para a escolha dos tipos de experiências que a educação deve proporcionar; trata-se de um critério externo ao princípio da *continuidade*, resolvendo em parte o problema. Ainda voltando à questão do aperfeiçoamento do político corrupto, poderíamos dizer que este processo não atende a critérios educativos, na medida em que este sujeito não se desenvolve integralmente. Áreas do seu eu, como as emoções, a autenticidade e a sociabilidade genuína, são pouco desenvolvidas.

Ainda resta uma questão, a interface do processo educativo com o social. O desenvolvimento integral do sujeito não pode ser desvinculado das relações interpessoais e da capacidade de estabelecer interação com o outro. O crescimento do eu, na perspectiva de formação humana, é dirigido por tendências e capacidades inatas, e simultaneamente, pela interação com outro: nunca é um processo isolado do social. Se eu me desenvolvo com o outro, eu não consigo me desenvolver oprimindo o outro: eu não posso oprimir aquilo que me desenvolve, sem oprimir a mim mesmo, e sem comprometer o meu próprio processo de desenvolvimento. Se esta reflexão estiver correta, o aperfeiçoamento em desonestidade não levaria ao desenvolvimento integral do indivíduo, não significando um processo educativo. Talvez esta discussão resolva em parte o problema levantado. De qualquer forma, o debate continua em aberto.

CAP. 3 **EDUCAÇÃO E VIDA DEMOCRÁTICA**

Os abipones, por um costume recebido dos seus ancestrais, fazem tudo de acordo com sua vontade e não de acordo com a de seu cacique. Cabe a mim dirigi-los, mas eu não poderia prejudicar nenhum dos meus sem prejudicar a mim mesmo; se eu utilizasse as ordens ou a força com meus companheiros, logo eles me dariam as costas. Prefiro ser amado e não temido por eles.

(Relato do chefe guerreiro Alaykin, nação Abipone, chaco argentino; citado por Clastres, 1990).

3.1 Pedagogia humanista e condições sociais

As críticas levantados quanto à suposta falta de radicalidade da pedagogia humanista estão geralmente baseados no argumento de que esta abordagem, nos seus vários autores (tratados indistintamente, muitas vezes), nas suas análises sobre educação, política e democracia, negligenciaria os aspectos mais estruturais da sociedade, em benefício de uma ênfase sobre os aspectos psicológicos e singulares da experiência. Negligenciaria, também, as relações de interprodução entre estas duas dimensões da vida social, ou seja, a articulação micro-macrossocial. Serão válidas tais críticas?

A articulação entre estas duas dimensões é difícil em qualquer teoria e em qualquer campo de conhecimento, devido à forma de operar da racionalidade ocidental, tributária da razão instrumental que tudo divide, tudo fragmenta, tudo parcela. Se examinarmos a maneira que as teorias estruturalistas e materialistas ortodoxas encontraram para explicar a vida social, veremos que estas teorias não resolveram o problema: ao subordinar o singular e o subjetivo ao estrutural mergulhamos no determinismo, e não em um caminho capaz de gerar soluções para a vida social.

Esta não é a solução que a pedagogia humanista dá à vida social e ao problema da relação entre educação e democracia. Contudo, o problema persiste, pois apenas garantindo a existência da dimensão singular e subjetiva da vida social ainda não estamos encaminhados, pois a vida social não se resume a elas. Como tal pedagogia concebe estas relações? Ela efetivamente considera a importância e a força das estruturas sociais?

Vou aqui tomar Dewey mais uma vez como autor para análise. Em Dewey e Rousseau esta percepção da força do social sobre o indivíduo é bastante clara. Embora consciente dos aspectos subjetivos da experiência humana, Dewey continuamente coloca o seu objeto em condições sociais onde ele se movimenta. As condições sociais são imprescindíveis para entender qualquer elemento singular, porque ele nunca está isolado, não poderia existir suspenso no ar: a concepção é de contínua *interação* entre o objeto e as condições, em um processo de construção

mútua e interminável. Somente em situações autoritárias é que esta relação de mútua influência se vê comprometida.

Eu gostaria de dar um exemplo fora do pensamento deweyano. Por exemplo, na metáfora do senhor e do escravo, de Hegel, percebemos que o senhor quer determinar o escravo, de acordo com seus interesses: só assim pode explorar o seu trabalho. Contudo, mesmo desta forma, a interação ainda ocorre. A contínua vigilância do senhor já mostra que ele não é imune à interação com o escravo: também o senhor não é livre, embora esteja em situação material mais conveniente. É impossível influenciar sem ser influenciado. Mas em uma relação autoritária, a interação se dá de tal forma que a liberdade de atuação de ambos os elementos fica comprometida, ela se dá de forma distorcida, de maneira que o desenvolvimento de ambos é retardado ou paralisado.

Dewey está bem atento para a influência do econômico sobre o cultural, embora de uma forma não-determinista. Analisando o poder que as estruturas culturais e econômicas tem na formação moral, e como elas dificultam a emergência de uma legítima ética, ele nos mostra que

O que se aplica na escala pessoal se aplica, também, numa larga escala social. A ordem social geral pode ser organizada de tal modo, que premia a espécie de satisfação que é rude, grosseira e “materialista” e atitudes impacientes por se agarrar qualquer bem aparentemente próximo. Tal situação é característica de muitas fases da vida dos norte-americanos. A paixão pelo poder sobre os outros, pela exibição e pelo luxo, pela riqueza pecuniária, é alimentada pelo regime econômico de nosso povo (...) Há necessidade, acima de tudo, de refazer as condições sociais de maneira a apoiarem elas, quase automaticamente, valores mais completos e mais duradouros, e reduzirem esses hábitos sociais que favorecem livre ação ao impulso não ordenado pelo pensamento ou que fazem com que homens se contentem a entregar-se a mera rotina e convenção. O grande baluarte da sabedoria em julgar valores é uma ordem social justa e nobre.

(Dewey, TVM, p. 239-240).

Dewey defende que não só a formação moral, mas também a filosofia e as teorias que orientam a vida em sociedade e as propostas de escolarização são o

resultado das condições sociais de existência. Por isto, uma mudança na orientação teórica dos educadores não modificará, por si, estas condições, embora possa contribuir nos esforços para a mudança social. Em sua concepção pragmatista, Dewey afirma que as atitudes fundamentais das pessoas perante o mundo são fixadas pelo alcance e qualidade das atividades de que participam. Os dualismos como sujeito-objeto, teoria-prática, refletem a divisão da sociedade entre aqueles que pensam e comandam e aqueles que executam as ações: neste caso, a prática perde o seu caráter de integrar o ser humano consigo mesmo e com a realidade, pois se transforma em mero movimento produtivo, sem reflexão e sensibilidade (DE).

O potencial da atividade humana para a mudança das condições sociais depende da integração entre atividade, reflexão e desejo, como afirmado anteriormente. Na sociedade capitalista, a divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual provoca uma situação na qual o trabalhador, de uma forma geral, age sem o recurso da reflexão e da afetividade. As decisões principais referentes ao curso do seu trabalho e os seus fins estão fora do seu domínio (DE). Isto faz com que o trabalho se torne, com freqüência, algo externo ao seus desejos, algo que lhe é indiferente, com o qual ele não se identifica e não se engaja integralmente. Isto se aproxima do que Marx denomina *trabalho alienado*, não obstante as diferenças teóricas entre as duas concepções. O trabalho é mecânico, e isto brutaliza a sensibilidade e torna espessa a consciência. Por não haver nenhuma recompensa espiritual, nem enriquecimento intelectual ou afetivo, o trabalho não representa um interesse direto para a pessoa.

Tal estado de coisas, para Dewey, persistirá enquanto a sociedade for organizada com fundamento na divisão em classes trabalhadoras e não trabalhadoras, isto é, na divisão social do trabalho. Nas condições sociais geradas por este tipo de organização social, a maioria dos seres humanos ainda não goza de liberdade econômica, e por conseqüência estão reduzidas a uma condição servil. Este fenômeno amplia a desintegração entre o sujeito e a realidade, pois aí as atividades profissionais são escolhidas pelo acaso do mercado e pela necessidade imediata de sobrevivência. Estas atividades acabam não representando a expressão das capacidades e talentos pessoais, que em interação com as necessidades sociais e os recursos do ambiente, se tornariam fonte de realização da pessoa na sociedade, que reforçariam o caráter integrador do trabalho (DE).

A conseqüência da alienação da atividade intelectual e da cultura elaborada, concentrada em uma classe social e separada da prática, acabou tornando a vida intelectual organizada uma forma de domínio sobre o outro. Desta forma a ciência e a cultura elaborada acabam produzindo um saber desumano, em vez de contribuir na luta resoluta para submeter a organização social aos fins humanos. Para Dewey, a ciência – incluindo a ciência ensinada na escola – deve ser apropriada por todas as pessoas, de forma a ajudar o estudante a compreender como a tecnologia, a produção e distribuição dos bens econômicos e as relações sociais existentes contribuem para a produção da sua própria experiência de vida.

Mas a apropriação da ciência por parte dos estudantes também é fundamental para provocar uma compreensão das forças sociais existentes, pois estas forças sociais devem ser comandadas e dirigidas pela coletividade, e não por uma elite. A ciência e da tecnologia contribuíram para a produção das injustas condições sociais existentes, por conseqüência do monopólio que dela têm os grupos privilegiados. Mas isto não as descaracteriza como instrumentos que, ao serem socialmente apropriados, indicam o caminho para as políticas que poderão produzir ordens sociais mais justas (EE).

Dewey critica severamente o liberalismo conservador. Esta concepção, base dos sistemas ideológicos da sociedade capitalista, desconsidera as condições sociais e trabalha com uma noção idealista e individualista de liberdade. Isto torna a discussão sobre a liberdade efetiva uma questão formal, dificultando a compreensão do cidadão comum sobre a gênese dos mecanismo de distribuição e posse do poder. Contudo, Dewey alerta, a liberdade é sempre uma questão social, e não individual. Isto acontece porque a liberdade de um indivíduo depende da distribuição dos poderes e liberdades existentes naquela sociedade, que não são infinitos, mas limitados. Se há liberdade em uma parte, há restrição em outra: *não há liberdade, liberdade ou poder efetivo de um indivíduo, grupo ou classe a não ser em relação com a liberdade e os poderes efetivos outros indivíduos, grupos e classes.* (Dewey, HSP, p. 102).

O humanismo pragmatista de Dewey concebe a liberdade não como uma idéia, um princípio abstrato, mas como *poder*, poder efetivo para fazer as coisas, isto é, ação. Não existe, portanto, a liberdade no sentido geral, amplo, mas como uma forma específica e ativa de viver. Para o liberalismo conservador, esta forma

abstrata de definir liberdade, como também definir o indivíduo, repousa na sua tendência a operar com conceitos absolutos. Quando assim se procede, perde-se a relatividade histórica e social de cada experiência. Esta filosofia conceitua o indivíduo como algo dado e completo em si mesmo, e a liberdade como algo uma posse já realizada pelo indivíduo, e não algo conquistado socialmente. Estas idéias particulares são consideradas como se fossem verdades absolutas e eternas, para qualquer tempo e lugar, tentando produzir uma compreensão a-histórica (HSP).

Este tipo de entendimento nominal da liberdade acaba por produzir aquele que é um dos mais poderosos conceitos do capitalismo, o individualismo. Identificando liberdade como a irrestrição individual, a liberdade individual para agir, esta concepção acaba por comprometer, de forma implícita, a liberdade dos demais. A ação de forma completamente alheia às necessidades da coletividade é uma liberdade não-democrática, pois a liberdade só pode ser considerada socialmente. O fracasso da democracia liberal deve-se ao fato que a identificação da liberdade com o máximo de ação individual, sem que esta sofra controle da coletividade, resulta na impossibilidade da liberdade (para todos), bem como na impossibilidade da igualdade (HSP).

Isto é bem claro na área econômica, onde a falta de controles sociais acaba submetendo a atividade econômica a interesses particulares, e retirando a economia da esfera das necessidades da maioria. Além disto, esta submissão da economia acaba produzindo a desigualdade social, que torna a liberdade inviável. A democracia só encontra uma chance de sua viabilidade se estabelecer-se um controle social, exercido pela coletividade, sobre as forças sociais, principalmente sobre as forças econômicas. Para isto é necessário uma mudança radical nas instituições econômicas e na ordem política. Assim, uma nova ordem social poderá levar à liberação de todos os indivíduos associados no grande empreendimento de construir uma vida social que promova a liberdade humana (HSP).

Mas como criar esta nova ordem social? Se a filosofia política de Dewey discorda do liberalismo *laissez-faire*, ela também não adere a uma saída fundamentada na violência, uma alternativa revolucionária. Vejamos os seus argumentos. Primeiramente, ele concorda que a saída para os impasses e desigualdades sociais, nas sociedades modernas, exigem soluções radicais. Mas este radicalismo, para ele, não significa o uso da violência como método principal de

promover as mudanças estruturais. Significa o compromisso com a organização da ação inteligente como método, e o pensar científico como o seu suporte.

Questionando as teorias que defendem as mudanças pelo caminho revolucionário, inclusive o marxismo e o conceito de *luta de classes*, Dewey tenta mostrar que este caminho levará à exclusão da reflexão inteligente como método: quando acreditamos que o uso da força violenta é inevitável, limitamos o uso da inteligência disponível, pois onde reina o inevitável, a inteligência não pode ser usada. O compromisso com a inevitabilidade é resultado do dogma; a reflexão inteligente, ao contrário, procura soluções através da experimentação, o oposto do dogma preconcebido. Além disto, a aceitação antecipada da inevitabilidade da violência tende a levar ao seu uso mesmo em casos onde os métodos pacíficos poderiam bastar (LLC).

Segundo Dewey, a questão não é a de que alguma quantidade de violência acompanhará a mudança radical das instituições. A questão é saber se é a força ou a inteligência que deve ser o método em que devemos confiar e a cuja promoção devemos dedicar as nossas energias. Ele inclusive admite que seria exagero sustentar que todo o progresso social do passado tenha sido obtido somente com a cooperação, e não com o conflito. Mas entre este exagero e o exagero de afirmar que toda a história humana é a história da luta de classes, Dewey acha o primeiro mais razoável (LLC). Eu não considero esta uma boa saída para a questão.

Como ficamos então? Como sair deste impasse? Como avançar em uma questão como esta, que não é só teórica, ao contrário, é inerente e primariamente prática? Nós, que trabalhamos diretamente com processos de mobilização popular e organização comunitária, sabemos que aí está um dos maiores impasses para as mudanças estruturais da sociedade, se consideramos que esta pode ser promovida pela ação humana, e não apenas pelo movimento de re-acomodação das grandes estruturas, sejam elas econômicas, políticas ou culturais. As reflexões de Dewey me parecem muito pertinentes, pelo menos até um certo ponto. Sua descrença no uso da força violenta, sem o uso da reflexão, é um alerta importante. Mas mesmo admitindo a necessidade de algum uso da força, Dewey parece submeter esta força criadora à tutela da reflexão, e por extensão, à ciência.

Penso, contudo, que é da integração entre o uso da força e da reflexão inteligente que surge a potência coletiva capaz de mudar estruturas, e não da submissão de uma à outra. Aliás, creio que a questão é ainda mais complexa, envolvendo cinco fatores: a ação coletiva (que se materializa como força criadora, dotada de alguma violência capaz de desestruturar o instituído); a reflexão coletiva, sempre considerando e reconsiderando dinamicamente a situação e as melhores alternativas; o desejo pela mudança; os laços afetivos entre os membros do movimento social, que os mantém unidos e permitem a identificação como grupo; e um mínimo de condições materiais, inclusive acesso aos textos que veiculam os conhecimentos necessários para a comunidade conseguir entender mais amplamente a situação política e as suas causas.

Um outro ponto importante é que, ao contrário do pensador norte-americano, eu não tenho tanta crença na ciência como força orientadora da luta social. Mesmo considerando que Dewey se refere à ciência como método de pensar as questões sociais, e não aos produtos da atividade científica, não me parece que a reflexão experimental, aberta e não-dogmática possa ser considerada o método orientador das ações coletivas. Pensar a realidade, e pensar de forma aberta e ampla, é certamente um fator necessário à reconstrução social, em conjunto com os outros quatro fatores citados acima. Mas ele não tem o poder orientador que lhe é atribuído com frequência. Democracia não é uma questão de racionalidade, mas uma opção e um desejo por uma certa forma de viver em sociedade.

A alternativa revolucionária não é em si mesma algo a ser desconsiderado na reflexão política sobre as mudanças estruturais. O seu problema maior, me parece, não reside no uso da força, mas no fato que a maioria dos processos revolucionários, não obstante resultarem de um longo processo de “incubação”, explodem de forma muito rápida. Isto significa que há pouco tempo para as mudanças subjetivas da população, para que ela se capacite para o domínio eficaz e democrático das estruturas de poder que lhes chegam às mãos. Com isto, ela rapidamente perde o controle sobre estas estruturas, para grupos mais ágeis e acostumados a este controle.

Os processos de mudança social, em uma direção democrática, são complexos, e talvez sua maior dificuldade provém do fato que estes processos dependem, para sua efetivação plena, de transformações nas estruturas sociais e na

subjetividade, simultaneamente. As estruturas transformadas, além de modificarem diretamente a vida concreta dos sujeitos, fornecem as poderosas condições de formação de novas subjetividades. Por outro lado é a pessoa autônoma e ativa, resistente a qualquer forma de opressão, que fornece, coletivamente, o suporte para os projetos democráticos de sociedade.

Sob um exame cuidadoso, a história nos mostra como os processos de transformação social que não se realizam simultaneamente nas dimensões social (externa) e subjetiva (interna) tendem a perder a sua radicalidade enquanto processos democráticos, pois as subjetividades não se transformaram para dar sustentação e continuidade ao processo. Devido a isto, os resultados sociais destes movimentos acabaram sendo incorporados por novas elites, em benefício próprio, produzindo novas formas de manipulação e exclusão. A Revolução Francesa no século XVIII e a Revolução Russa em 1917, com seus desdobramentos, mostram isto com clareza.

Daí advém, na minha percepção, a vantagem e a maior eficácia dos processos de reconstrução social, quando comparados com os processos de ruptura violenta e muito rápida da ordem social. A reconstrução social, assim definida, se baseia na luta social, na pressão coletiva, no enfrentamento e conquista gradual do poder pela maioria, com o auxílio de todos aqueles que podem oferecer meios culturais aos quais a população, injustamente, não teve acesso, como os intelectuais engajados, artistas, educadores e lideranças. As vantagens da reconstrução social, permitindo o domínio gradual das estruturas de poder pelas coletividades, permite simultaneamente o desenvolvimento de novos valores e a capacitação para o uso do poder.

A reconstrução social, note-se, é um processo de luta social e não de acomodação e apaziguamento das insatisfações. Ela possibilita, no próprio processo de luta, o desenvolvimento do discurso democrático. Ela também oferece melhores condições para reforçar o ânimo e a motivação advindos das conquistas sucessivas, que estimulam a coletividade a novos enfrentamentos e ganhos, fator subjetivo importantíssimo em um movimento social. Em síntese, a reconstrução social, no próprio processo de conquista das estruturas e dos bens necessários à vida humana, oferece o tempo para as mudanças subjetivas.

3.2 Democracia como um modo de vida

As relações entre subjetividade e política são críticas para os modelos de democracia comunitária. Estes modelos envolvem não apenas uma crença na possibilidade de radicalização democrática, como também uma especial atenção aos processos de formação da subjetividade, entendida como o principal suporte da democracia. Ou seja, acredita-se no poder da subjetividade, pelo menos até um certo ponto, para constituir e re-construir a vida política. Isto significa abandonar as posições deterministas na reflexão política, embora não signifique, ao menos na abordagem aqui escolhida, um otimismo ingênuo.

Apesar das desconfianças de Rousseau quanto à capacidade de gestão política pelas forças populares, este autor é importante referência nos modelos de democracia comunitária no século XX, pelo caráter fundamental de suas reflexões sobre democracia. Rousseau, já em 1757 no *Contrato social*, mostrava a importância da subjetividade para a constituição das estruturas de poder, e dos elementos simbólicos e culturais que atuam na formação política do sujeito. Dispondo apenas da força física ou militar é impossível estabelecer domínio sobre uma coletividade, principalmente por longos períodos. Por isto, o domínio precisa ser representado socialmente como um direito do príncipe: *O mais forte nunca é suficientemente forte para ser sempre o senhor, senão transformando sua força em direito e a obediência em dever.* (CS, p. 25).

Rousseau foi muito lúcido na sua percepção de como o poder político coercitivo não é natural, mas social. Ou seja, de como este poder não pode prescindir de uma organização social que estimule uma formação moral, uma organização espiritual e ética que consiga criar e fortalecer em cada subjetividade a omissão, a transferência do poder para uma autoridade e a obediência como dever justo e legítimo. Alguns dos conceitos políticos defendidos por Rousseau serão confirmados pela antropologia no século XX. Baseada em ricas e exaustivas investigações etnográficas, fruto de anos de convivência com as chamadas comunidades primitivas, a antropologia política, ao menos em algumas de suas vertentes, nos permite hoje sustentar com uma certa segurança a desnaturalização das relações de coerção e autonomização do poder.

Estes trabalhos, como os estudos do antropólogo francês Pierre Clastres, que conviveu durante anos com comunidades indígenas na América do Sul, nos mostram como estas são sociedades sem estado, mas não sem poder: este é exercido por toda a coletividade, que só o delega em ocasiões especiais por alguma causa que o justifique, como o líder guerreiro, investido deste poder pelas suas capacidades de coordenar e liderar os esforços de guerra, ofensivos ou defensivos. Ou então, o poder pode ser delegado por causa de alguma função específica, alguma habilidade especial. Tal é o caso dos sacerdotes ou xamãs, devido a suas capacidades espirituais muito desenvolvidas, úteis à comunidade.

Mas de forma alguma estas sociedades deixam o chefe ir além dos limites técnicos, de tal maneira que a superioridade técnica se converta em autoridade política. O chefe está a serviço da comunidade, e esta é o lugar do poder. Em tal organização social e ética, é impossível para o chefe alterar esta relação para o seu proveito, colocando a coletividade a seu serviço. A sociedade primitiva nunca irá tolerar que seu chefe se transforme em déspota. No caso, por exemplo, do líder guerreiro, este poder além de limitado é transitório. Uma vez terminado o combate, seja qual for o resultado, o chefe guerreiro volta a ser um chefe sem poder, e o prestígio decorrente da vitória não se transforma em autoridade permanente (Clastres, 1990).

Contudo, o chefe pode ceder ao impulso embriagante da vitória e do prestígio. Isto o faz querer organizar novas expedições guerreiras, pois não há guerreiro sem guerras. Enquanto o seu desejo de guerra corresponder à vontade geral da tribo, enquanto a vontade do líder não ultrapassar a da comunidade, as relações habituais entre estas duas vontades permanecerão inalteradas. Mas às vezes o líder tenta impor a sua vontade ao grupo, tenta ir além do estreito limite determinado à sua função, substituindo o interesse coletivo pelo seu interesse pessoal. Desta forma, tenta colocar a tribo a seu serviço, e não mais ele estar a serviço da tribo. Contudo, isto nunca funciona, ele é destituído e perde completamente a sua autoridade (Clastres, 1990).

Em sociedades deste tipo, o aparecimento do estado, isto é, do poder coercitivo e concentrado, é impossível. Isto se dá pela recusa em delegar poder além do minimamente necessário, pela constante vigilância sobre aqueles que exercem qualquer atividade concentradora de poder, e pela desobediência a

qualquer ordem ou decisão que não seja percebida como necessária à sobrevivência ou bem-estar da coletividade. Estas sociedades têm uma percepção dos perigos do poder concentrado. Por exemplo, nos mitos e narrativas dos índios chulupi, do sul do Chaco paraguaio, as figuras que representam poder, como o xamã e o jaguar, aparecem ridicularizadas, grotescas e despertam o riso dos índios quando são recitadas pelos mais velhos.

Na vida real, tanto o poderoso jaguar, que mata os índios, como o xamã, que é sacerdote e médico simultaneamente, não despertam riso, mas medo ou respeito. Nas narrativas míticas, a sua posição aparece invertida. Este riso é uma catarse que evidencia, ao mesmo tempo, a descrença que os chulupi têm do poder concentrado, como o medo daquilo que é poderoso. Eles fazem ao nível do mito aquilo que não podem fazer ao nível do real. Além de distensionar a relação simbólica com estes poderes, os mitos têm função pedagógica. No caso do mito do xamã, por exemplo, este faz tudo que não deve fazer quando em função de cura, como faltar à sua atividade, comer e caçar, seduzir as jovens da tribo. Ele se aproveita de seu prestígio em proveito próprio. Por isto, o mito não o perdoa: ele é representado de forma ridícula (Clastres, 1990).

A autonomização do poder político em relação à coletividade é o fundamento de todas as sociedades divididas em classes sociais e com estado. Isto ocorre tanto nas ditaduras modernas quanto na democracia formal existente, o que não significa que o exercício político nestas duas formas de poder seja o mesmo. Somente através da autonomização do poder político é possível o livre trânsito da ideologia e o exercício do poder para um grupo ou classe particular, em prejuízo da coletividade maior. Por isto, o poder representativo é um problema para uma democracia radical. Este tipo de percepção já está bem claro em Rousseau, um dos fundadores da *idéia* moderna de democracia. Afirimo *idéia* porque não concordo que o modelo democrático pensado por Rousseau tenha prevalecido. Rousseau pensou em uma democracia regulada por um pacto social, onde cada membro da coletividade entrasse com tudo que tem de si, de tal forma que a sua sobrevivência dependesse da sobrevivência do todo (CS). Isto é expresso nas palavras do autor da seguinte maneira:

Essa soma de forças só pode nascer do concurso de muitos; sendo, porém, a força e a liberdade de cada indivíduo os instrumentos primordiais da sua conservação, como ele poderia empenhá-los sem prejudicar e sem negligenciar os cuidados que a si mesmo deve? Essa dificuldade poderá ser enunciada como se segue: (como) encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes.

(Rousseau, CS, p. 32).

Tendo se empenhado de forma integral, supõe Rousseau, cada indivíduo se identificaria com o corpo coletivo, não mais com a particularidade de uma situação particular, pois esta não existe mais. Sendo bem compreendido, o pacto social implica em uma cláusula fundamental: a alienação total de associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda. Dando-se cada um completamente ao todo, a condição é igual para todos, e sendo igual para todos, ninguém se interessa em torná-la onerosa para os demais, pois significaria onerar-se a si mesmo. Na medida em que cada um dá-se a todos, não se dá a ninguém (em particular), não existindo um associado sequer sobre o qual não se adquira o mesmo direito que se lhe cede sobre si mesmo. (CS).

Rousseau percebeu que os poderes particulares, ao se apropriarem de partes do todo, são um problema para a democracia. Contudo ele propõe a extinção da particularidade, o que só possível em uma proposta formal. Parece-me que não é a extinção da particularidade que garante a democracia, mas a submissão das particularidades ao poder coletivo. Um grande problema do pacto social imaginado por Rousseau é precisamente a sua formalidade, a sua composição fora do âmbito da experiência humana. Isto pode ser interessante como exercício intelectual, inclusive para ajudar a pensar a democracia, mas torna a proposta impossível de ser realizada.

Outro problema desta forma de pensar a democracia é a separação que faz Rousseau entre os conceitos de *vontade da maioria* e *vontade geral*. Para Rousseau, as deliberações do povo nem sempre levam à utilidade pública. Embora deseje sempre o próprio bem, característica da natureza humana, como visto anteriormente, o indivíduo nem sempre sabe onde está este bem, segundo o autor.

Ele pode ser enganado, e aí escolher o mau, sem sabê-lo. É por isto que o seu pacto se fundamenta, na dimensão operativa, não na *vontade da maioria*, mas na *vontade geral*. Esta não seria a soma das vontades particulares, mas a síntese de tudo aquilo que se repete nas vontades individuais, isto é, aquilo que é geral em cada particular. Seria, portanto, a soma de todos os particulares, após serem despidos daquilo que têm de particulares, e mutuamente se destroem, restando o núcleo único e semelhante. Para Rousseau, somente a *vontade geral* se prende ao interesse comum.

O autor teme que a vontade da maioria, prevalecendo, possa conduzir o arranjo social pensado para “fora” do pacto, isto é, que sendo o ser humano imperfeito, as decisões tomadas pela maioria não possuam a mesma solidez reflexiva que conduz, na sua opinião, à democracia. Rousseau pensa, inclusive, em mecanismos de votação onde seja impossível, institucionalmente, a comunicação entre as pessoas, de tal forma que uma não possa influenciar a outra e não se formem correntes de opinião. O temor do filósofo é que a existência destas correntes leve as decisões para longe da *vontade geral*, criando grupos particulares, isto é, quebrando a identificação total de cada indivíduo com o todo (CS).

Um terceiro problema na proposta democrática rousseuista diz respeito ao exercício do poder, tanto o legislativo como o executivo. Ele imagina um poder soberano, acima das particularidades e representante da vontade geral. Contudo, aqueles que vão exercer tal poder não são escolhidos pelos associados do pacto, isto é, pela coletividade. Rousseau mantém a figura do príncipe, desde que este seja representante da vontade geral, e do legislador como um sábio, cuja capacidade reflexiva o torna capaz de decisões que estejam acima dos interesses particulares. A ele cabe dizer o que o povo precisa, o que é melhor para ele.

Embora Rousseau admita que o povo deve ser o autor das leis, uma vez que à elas se submete, ele acha improvável que a coletividade tenha o discernimento e a organização necessárias para estruturar um sistema de legislação. O povo é cego (segundo o autor), não sabe o que deseja porque raramente sabe o que lhe convém; embora deseje o bem, nem sempre o encontra por si:

A vontade geral é sempre certa, mas o julgamento que a orienta nem sempre é esclarecido. É preciso fazê-la ver os objetos tais como são, algumas vezes como eles devem parecer-lhe, mostrar-lhe o caminho certo que procura, defendê-la da sedução das vontades particulares (...) Os particulares discernem o bem que rejeitam; o público quer o bem que não discerne. Todos necessitam igualmente de guias. A uns é preciso obrigar a conformar a vontade à razão, e ao outro, ensinar a conhecer o que quer. Então, das luzes públicas nasce a união do entendimento e da vontade no corpo social, e daí o perfeito concurso das partes, e enfim a maior força do todo. Eis donde nasce a necessidade de um legislador.

(Rousseau, CS, p. 56).

Rousseau parece não acreditar muito no potencial humano para a autonomia intelectual e para a auto-determinação. Esta descrença leva às soluções muito formais ou muito centralizadas, no seu modelo de democracia. Não podemos esquecer, contudo, que modos democráticos de vida social se constroem na própria luta democrática, e que democracia se aprende praticando democracia, sem modelos estritamente definidos a priori (antes da experiência), mas apenas com alguns princípios gerais e básicos do que, junto com a coletividade, podemos entender por modos de vida democráticos. Não defendo aqui a tese da infalibilidade da vontade da maioria, nem uma concepção idealista e romântica da participação coletiva. Mas se a democracia depende da reunião da força coletiva com a reflexão e a cultura elaborada (desde sempre negadas à coletividade), esta reunião precisa ser obtida na própria pessoa humana, isto é, em todas as pessoas da coletividade, e não concentrada em um legislador. Esta concentração é sempre anti-democrática.

O problema de se definir democracia como a *vontade da maioria*, além dos perigos apontados por Rousseau, é que se a maioria defende valores excludentes, isto poderá significar a exclusão, através do voto, de direitos de grupos que estão em minoria numérica. Por isto, a vontade da maioria – fundamento legítimo e inalienável da democracia radical – precisa ter limites. Estes limites, segundo a reflexão que procuro desenvolver aqui, são os direitos humanos: nenhuma maioria pode desrespeitá-los, ou estaremos fora do campo democrático. Contudo, esta solução também é problemática, pois exige que se prove que estes direitos são naturais, isto é, estão na estrutura da natureza humana, de tal forma que

contemplam qualquer grupo social. E, mais complicado ainda, do ponto de vista pragmático, a maioria precisaria ter como valor estes direitos.

Portanto, a democracia definida como vontade da maioria só evitará os perigos da exclusão de grupos em minoria numérica, no que são os direitos destas minorias, se a maioria estiver identificada com valores que protejam as estruturas básicas da vida humana. Estes direitos, para qualquer grupo social, não incluiriam a propriedade privada ilimitada. Mas porque em uma democracia radical a propriedade privada precisaria ser limitada? Ora, se todos pudessem viver na fortuna, não haveria porque impedi-la. Mas os bens econômicos são limitados. Se uma pessoa pode tê-los, porque os outros devem viver na privação? Não pode haver critérios desiguais na distribuição das riquezas, pelo menos aquelas que são básicas à vida humana plena.

Isto é definidor do campo democrático, se o entendemos de forma radical, isto é, envolvendo todos os aspectos da vida, e não apenas exercer direitos políticos. Não há nenhum argumento justo que autorize a riqueza, enquanto houver carência para outros. A vida econômica é uma produção coletiva, e não privada. O problema, portanto, não é a propriedade privada e o viver bem, mas os limites que ela precisa sofrer, para que todos possam viver bem: a legitimidade do meu bem-estar é o bem-estar do meu semelhante. A propriedade privada ilimitada impede o exercício deste princípio, contrariando a sua própria legitimidade, portanto.

Se acreditamos que a democracia é a forma mais válida de viver em comunidade, torna-se urgente definir com clareza o que se entende por *democracia*. Tal conceito, aqui, refere-se a uma proposta radical de democracia, diferenciada do modelo liberal vigente. Pode surgir a partir dele, pela participação ampliada dos sujeitos e coletividades nos processos de decisão e nas riquezas produzidas, mas não se reduz a esse modelo. No século XX, um dos autores que trabalhou um conceito radical de democracia foi John Dewey. Suas reflexões servem de base, ainda hoje, para teorias do pensamento social avançado, como a *teoria da resistência*. Para Dewey, democracia não é apenas uma forma de governo, mas uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. É uma forma de vida social que permite as mais plenas e realizadoras experiências, para todas as pessoas (LLC, EE, DE).

A proposta democrática defendida por Dewey é denominada *comunitária* ou *participativa*, pois depende do exercício coletivo do poder político, que não pode estar concentrado em instâncias privilegiadas de poder. Depende, também, da socialização da cultura elaborada e das riquezas. Para o autor, dois elementos são fundamentais para definir uma ordem social democrática. O primeiro é a existência de variados, ricos e intensos contatos sociais dentro dos grupos. Para Dewey, a comunicação autêntica e profunda, bem como as relações sociais intensas e participativas, são intrinsecamente educativas, isto é, promovem desenvolvimento. Isto ocorre porque, na comunicação autêntica, há compartilhamento de experiências, o que amplia a experiência anterior de cada pessoa, gerando desenvolvimento. É grande o valor da comunicação para a vida comunitária:

A comunicação é incomparavelmente instrumental e incomparavelmente final. É instrumental ao nos liberar da pressão de outro modo irresistível dos eventos e ao habilitar-nos para o viver em um mundo de coisas que têm significado. É final como um compartilhar nos objetos e artes preciosos para uma comunidade, um compartilhar através do qual os significados são ampliados, aprofundados e consolidados no sentido da participação. Por causa de sua instrumentalidade e finalidade características, a comunicação e seus objetos afins são dignos de veneração, admiração e legítima apreciação. São valiosos como meios, pois são os únicos meios que tornam a vida rica e variada em significados. São preciosos como fins, pois em tais fins o homem é libertado do seu isolamento imediato e participa em uma comunhão de significados.

(Dewey, EN, p. 51).

A separação das pessoas em classes e grupos sociais e o conseqüente isolamento cultural dificultam tanto a disposição para a co-participação como a compreensão ampliada dos eventos da vida:

A inteligência é parcial e especializada, porque a comunicação e a participação são limitadas, sectárias, provincianas, confinadas a classes, a partidos, a grupos profissionais. Prova disto é que nosso gozo dos fins é luxurioso e corruptor para alguns; brutal, frívolo, desagradável para outros; a exclusão, na vida, da comunicação livre e completa exclui igualmente a posse completa dos significados das coisas que compõem a experiência. Quando as funções

instrumental e final da comunicação residem conjuntamente na experiência, passam a existir uma inteligência que é o método e a recompensa da vida comum, e uma sociedade digna de afeição, admiração e lealdade.

(Dewey, EN, p. 51-52).

Entenda-se que Dewey se refere à comunicação quando ela é profunda e genuína, quando ela efetivamente expõe o que a pessoa é e experienciou. Da mesma forma, quando se refere a relações sociais intensas, não se fala do simples ajuntamento de pessoas em locais e atividades comuns, mas à participação consciente e desejada em atividades e objetivos coletivos. Estes fenômenos permitem que a pessoa compartilhe mais amplamente dos bens materiais e culturais do seu grupo social. Por outro lado, grupos onde há fraca e pobre qualidade das interações e da comunicação entre os seus membros não são favoráveis à democracia. Eles não estimulam o desenvolvimento de pessoas e nem a intensa vida comunitária. O modo de vida democrático depende de forte compartilhamento de interesses comuns, e isto precisa existir já nos grupos sociais aos quais cada pessoa pertence (DE).

O segundo elemento que caracteriza o modo de vida democrático são as livres e intensas relações entre os vários grupos que compõem a sociedade. Isto significa uma cooperação mais aberta entre os grupos, evitando o isolamento. Isto também promove a mudança dos hábitos sociais, permitindo às pessoas uma contínua adaptação às novas situações criadas pelos vários intercâmbios. Estas duas características da vida democrática favorecem que cada pessoa leve as ações das outras em conta, ao definir as suas, rompendo com um estilo individualista de comportamento (DE).

Estas duas características, que envolvem a participação de muitas pessoas nos mesmos interesses, também favorecem a supressão das barreiras de classe, raça e nacionalismo, que impedem a pessoa de perceber toda a significação e importância de sua atividade. Estes mais variados e numerosos pontos de contato oferecem maior diversidade de estímulos e incentivam, por conseqüência, um maior repertório de atos e idéias. Favorecem a libertação das energias que ficam reprimidas quando são parciais e unilaterais os estímulos para a ação, como ocorre

com os grupos fechados ou corporativos, cujo exclusivismo fecha a porta a muitos outros interesses (DE).

Como Rousseau, Dewey também vê nos particularismos uma ameaça à democracia, pois eles dificultam a identificação da pessoa com o todo social, fato fundamental às democracias de base comunitária. Contudo, ao contrário do filósofo suíço, Dewey vê justamente na intensa comunicação e no compartilhamento da vida comum a forma de evitar uma excessiva identificação com o grupo específico, comprometendo a participação na vida social mais ampla. E é precisamente pela omissão coletiva no compartilhamento do poder que estão as condições para a existência do poder autocrático, ou o poder que é exercido por uma classe social apenas.

Tal forma de vida social não pode existir sem ampla participação popular e sem o debate livre e aberto de opiniões. Sua base subjetiva é o ambiente de cooperação e solidariedade entre as pessoas. Para sua realização é imprescindível, no plano material, uma mudança radical na economia, que deve ser controlada pela sociedade, que colocaria os limites necessários para que ela exista em função da realização coletiva, e não o contrário, como vimos anteriormente. Dewey não fundamenta o conceito de democracia em princípios abstratos, mas na qualidade da experiência vivida. Isto afasta suas reflexões dos conceitos do liberalismo conservador, pois liberdade e igualdade precisam ser vividos na experiência prática, em uma sociedade efetivamente democrática:

Seria possível achar-se qualquer razão (para fundamentar a democracia) que não fosse reduzir-se à crença de que o arranjo social democrático promove melhor qualidade da experiência humana - experiências mais largamente acessíveis e mais capazes de satisfazer amplos anseios humanos do que as formas não-democráticas e antidemocráticas de vida social? O princípio de respeito à liberdade individual e à decência e amabilidade nas relações humanas não resulta afinal da convicção de que tais coisas decorrem da qualidade mais alta da experiência e por parte do número maior de pessoas, qualidade que falta aos métodos de repressão, coerção ou força? A razão de nossa preferência não é a de acreditarmos que a consulta mútua e as convicções alcançadas pela persuasão tornam possível, em larga escala, melhor qualidade da experiência do que a que se pode obter por qualquer outro método?

(Dewey, EE, p. 25)

Ao definir a democracia em uma perspectiva experiencial e pragmática, Dewey supera o conceito exclusivamente formal e abstrato de democracia. Esta maneira formal de definir democracia, como está hoje tomado de modo fortemente ideológico no discurso neoliberal, acaba por produzir resultados não-democráticos, ao reforçar a crença de que sociedade democrática é aquela onde existem leis que prescrevam os direitos básicos, embora as condições sociais não garantam a experiência do usufruto destes direitos, por todas as pessoas.

Este modo de vida democrático, de caráter experiencial, depende fortemente da educação, possivelmente mais do que outras formas de vida social. Ele exige, pela sua radicalidade, novas formas de se estruturar a subjetividade. Além disto, ele repudia o princípio da autoridade externa, e se baseia na aceitação e no interesse voluntários. Isto envolve um processo de formação, não só escolar, que ajude as pessoas a saber lidar com o poder e compartilhar a vida coletiva. Este processo de formação seria uma *educação democrática*.

3.3 O que é educação democrática?

Com a queda dos regimes burocratizados de orientação marxista, no leste europeu a partir de 1989, os movimentos e projetos de mudança social caíram em estado de grande perplexidade, pela perda de sua principal referência política. Algumas análises, fartamente divulgadas pela mídia, pareciam indicar o triunfo definitivo do sistema capitalista e a morte de qualquer alternativa.

Contudo, em história social nada é definitivo. Em alguns anos os movimentos sociais e a intelectualidade mais engajada socialmente se reorganizaram e recuperaram a vitalidade da luta social. Prova desta vitalidade são o movimento social em Chiapas, no sul do México, o MST, na sua luta pela reforma agrária no Brasil, e os movimentos sociais dos moradores de rua no meio urbano, para citar apenas alguns exemplos da América Latina.

Isto tem comprovado que a luta social não morreu, e que agora o referencial mais forte parece estar no campo democrático – no campo de uma democracia radical. Ou seja, as soluções totalitárias não conduzem à felicidade

coletiva. Esta compreensão têm ajudado a orientar os projetos de vida social em uma direção democrática, sejam eles de inspiração marxista, humanista, cristã ou de qualquer outra origem teórica. Por isto, os principais projetos de luta social têm estado fortemente embasados em dois conceitos: *democracia* e *cidadania*.

Estes dois conceitos são fundamentais para entendermos o que significa *educação democrática*. São fundamentais também para estabelecer a relação entre esta educação democrática e os movimentos sociais mais amplos pela democratização da sociedade. No humanismo de base desta tese há uma constante preocupação em instrumentalizar para a democracia. Contudo, *democracia* aqui é entendida de forma radical, mais ampla e mais profunda do que o modelo formal que vivemos hoje. Trata-se de uma democracia comunitária e fortemente participativa: uma forma de vida social, e não apenas uma forma de governo, como visto nas páginas anteriores.

Igualmente, o conceito de *cidadania* é radical nesta abordagem, pois envolve participação e exercício de direitos para todos e de forma concreta, e não apenas na letra da lei. A definição clássica de cidadania diz respeito ao exercício de direitos e deveres que se esperam de uma pessoa, por pertencer a uma comunidade ou sociedade. Contudo tais direitos e deveres, tidos como necessários à vida coletiva, não são naturais e inquestionáveis. Eles têm base natural, que são os direitos básicos da pessoa humana: direito à vida, à liberdade, à dignidade, à cultura, ao trabalho, entre outros.

Estas necessidades existem onde existir o organismo humano, independente da cultura e local específicos. Caso contrário – caso os direitos e a cidadania fossem resultado apenas de condições históricas e culturais de cada sociedade - teríamos que admitir, por exemplo, que em nome de um suposto respeito à identidade cultural, o poder talibã, que é um poder masculino, tem o direito de aprisionar as mulheres no espaço doméstico, e que as mulheres afegãs têm o dever de se submeter a isto, e não lutar contra esta estrutura cultural.

Os direitos humanos, na forma como os entendemos hoje, não são uma criação européia: são uma representação européia de necessidades inerentes às estruturas da vida humana. Estas necessidades emergem nas culturas em diferentes graus e formas. Mas elas são anteriores à cultura, elas estão aquém do fenômeno cultural. É claro que esta base natural é insuficiente para estruturar o eu e a

sociedade: mas ela estará sempre presente. O eu e vida social são o resultado da interação entre a cultura, a natureza e as relações sociais, como já defendido anteriormente. Isto explica porque as sociedades humanas são tão diferentes e tão semelhantes em alguns aspectos. Devido a este modo de explicar o processo de formação humana, é que a posição que eu defendo aqui não é inatista, mas interacionista.

Logo, embora tendo base natural, estes direitos e deveres não são naturais em si mesmos, isto é, não são dados automaticamente na existência. Eles precisam ser conquistados, e como os conhecemos hoje, foram gerados na história e na luta social. São o resultado do jogo de força de diferentes classes e grupos sociais, que conseguiram, de maneira instável e precária, fazer valer parte de suas reivindicações, valores morais e concepções de vida social. São resultado, portanto, de conflitos, consentimentos e acordos, e o seu caráter dinâmico permite que eles sejam modificados e ampliados.

Uma democrática e combativa definição de *cidadania* é aquela expressa neste importante documento para uma educação democrática em nosso país, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes parâmetros foram elaborados pelo MEC, mas tiveram ampla participação dos educadores e teóricos de todo o país. Estruturados a partir de diferentes matrizes teóricas, os PCN's têm na pedagogia humanista um poderoso e não-explicito fundamento filosófico e metodológico. Podemos perceber no texto dos PCN's a influência da concepção democrática de vida social da pedagogia humanista, especialmente na sua vertente mais ligada à filosofia social de autores como John Dewey.

Esta influência se torna visível, por exemplo, ao analisarmos os *Objetivos gerais do ensino fundamental*, propostos pelos PCN's. Lá vemos o conceito de *cidadania* definido não apenas como o exercício de direitos e deveres, mas como participação política, solidariedade e repúdio às injustiças:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

(MEC, 2000, p. 7).

Em outros objetivos propostos para o ensino fundamental ficam claras as compreensíveis preocupações dos PCN's com relação às complexas questões psicossociais, isto é, a articulações que se estabelecem entre a subjetividade de cada pessoa singular e as modificações das estruturas sociais, através da participação e da pressão coletiva. Estes aspectos psicossociais precisam ser levados em conta em qualquer proposta de educação democrática, que não acredite que a pessoa humana é um mero objeto reativo ao meio, que pode ser doutrinado, mas um sujeito responsável pela sua história:

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (...) Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

(MEC, 2000, p. 7-8).

Ao defender o diálogo como forma preferencial de resolver conflitos, as atuais reformas curriculares não são ingênuas, nem tão pouco resvalam para o escamoteamento dos sérios problemas sociais existentes em nosso país. Ao analisar a educação infantil, elas defendem:

Cabe à professora propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e auto-estima. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que a professora forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente.

(MEC, 1998, p. 31).

A intenção das reformas promovidas pelo MEC é tentar desenvolver com as crianças as capacidades psicossociais necessárias à convivência democrática.

Esta, em uma proposta radical de democracia participativa, significa a ampliação do modelo vigente no Brasil. No meu entendimento, a participação, a luta social, a pressão coletiva e a capacidade de negociação são competências sociais imprescindíveis neste processo de radicalização da democracia. Contudo, para desenvolver estas capacidades psicossociais com as crianças, as educadoras precisam antes tê-las desenvolvidas em si mesmas.

Além disto, tais capacidades psicossociais constituem elementos fundamentais para a coesão, o fortalecimento e a estruturação interna dos movimentos sociais. Nenhuma associação de bairro ou movimento comunitário consegue levar adiante as suas lutas e metas, se não conseguir dialogar e negociar internamente. Se porventura conseguir se organizar mesmo sem ter desenvolvido estas capacidades, por exemplo, através da submissão à vontade de grupos de poder dentro do movimento, estará reproduzindo em si o mesmo sistema que busca combater.

A concepção de cidadania que fundamenta esta proposta social exige a reconstrução da subjetividade, pois só sujeitos e grupos participativos e solidários são capazes de sustentar projetos democráticos de sociedade. A omissão do cidadão diante das contradições sociais é um dos principais sustentáculos das estruturas políticas conservadoras. A eficiência cívica, ou cidadania, é fundamental para o desenvolvimento de uma vida efetivamente democrática. Em *Democracia e educação* Dewey define a cidadania como tudo aquilo que torna uma pessoa melhor companheira no sentido político. Entre outras qualidades, a capacidade de julgar sensatamente os governantes e as medidas políticas, exercer controle sobre a vida pública e participar na elaboração das leis.

Contudo, o autor nos alerta para o perigo de compreendermos a cidadania, e a formação para a cidadania, de forma muito limitada. Ou seja, se pensarmos que a cidadania se constituiu apenas por atos manifestos, por ações públicas, sem consciência do significado do ato, por parte da pessoa. Isto acontece quando avaliamos a cidadania apenas por atos e produtos exteriores tangíveis, e não pela realização de uma experiência qualitativamente valiosa. Desta forma, negligenciamos os aspectos subjetivos da cidadania, que envolvem compreensão inteligente, sentido do ato e sentimento de identificação com o bem comum (Dewey, DE).

Ou seja, a cidadania ou responsabilidade cívica, e a formação para este exercício, é um fenômeno interior e exterior simultaneamente. Envolve ato e sensibilidade. Só pode ser desenvolvida em uma abordagem psicossocial, que contemple a formação interna do sujeito e a sua capacidade de atuação externa. Para Dewey, cidadania significa a capacidade para compartilhar do dar e receber da experiência comum. Por isto, abrange tudo aquilo que torna a experiência de uma pessoa mais valiosa para as outras, e tudo o que capacita alguém a participar mais ricamente das experiências valiosas dos demais.

Assim, a formação para a cidadania exige a socialização da psique de forma a contribuir ativamente para tornar a experiência mais comunicável, e para derrubar as barreiras e separações sociais que tornam as pessoas impenetráveis aos interesses dos outros. Portanto, indiretamente, desenvolver capacidades como criar e admirar obras de arte ou divertir-se e saber aproveitar significativamente o lazer podem ser de maior importância para a expansão da cidadania do que atos políticos e sociais, se estes possuírem um caráter mecânico, normativo ou puramente externo (Dewey, DE).

Na promoção e na conquista de uma vida realmente democrática, a educação e a luta social são os dois principais instrumentos, trabalhados de forma articulada e não em oposição. Assim, uma *educação democrática*, tanto na área escolar como na área social, funciona reforçando as lutas sociais, e não como alternativa a estas lutas. Isto é possível porque o conceito de *processos educativos* é bem amplo, envolvendo todas as situações sociais de formação humana, e não somente a escolar.

A concepção de *processos educativos* se baseia na idéia segundo a qual a educação escolar ou aquela realizada em qualquer outra situação social deve ser um processo vital, fortemente integrado com a vida social, sem perder a sua capacidade de modificar esta vida. Ela não deve ser rígida, formal e imune às questões da vida cotidiana. Ao contrário, deve ajudar as pessoas a entender e atuar de forma consciente sobre os problemas práticos e sociais, com o auxílio da ciência e da cultura elaborada. Para motivar as pessoas e contribuir nas mudanças sociais, ela precisa ser teórica, e não formal; prática, e não mecânica; afetiva, e não sentimentalista.

Este caráter de integração entre os processos educativos e a vida social é

bem expresso por uma frase de Dewey que praticamente atravessou todo o século XX, publicada em *Meu credo pedagógico*, de 1897: a educação não é uma preparação para a vida, ela é a própria vida. Os processos educativos são fundamentais nas concepções comunitárias de democracia, pois neste caso tal conceito não significa apenas um regime político, mas uma forma de vida social que depende estreitamente da educação como atividade formadora do cidadão:

Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhes como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, fundamentalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.

(Dewey, DE, p. 93).

Para Dewey, a escola não pode escapar às idéias e valores implantados pelas anteriores condições sociais, pois ela é uma instituição social, e como tal, mesmo sendo compreendida pela sociologia interacionista de forma não-determinista, ela sempre está ligada aos valores e estruturas econômicas que organizam a sociedade. Contudo, a escola pode contribuir para a modificação destas condições, a sua melhoria em termos humanos e sociais.

Em 1934 Dewey publicou um artigo em um jornal socialmente engajado, denominado *The social frontier – a journal of educational criticism and reconstruction*. O título do artigo é auto-explicativo: *Pode a educação participar na reconstrução social?* Neste artigo Dewey argumenta que não há *status quo* algum, se nós entendemos por este termo uma ordem social estável e constante. A ordem existente em um momento é o resultado de um jogo de forças extremamente dinâmico; se ela se mantém, o faz através de uma luta constante. Da mesma forma, as forças sociais que lutam pela reconstrução estão atuando todo o tempo, aumentando ou diminuindo o seu poder em função de vários fatores, como o número de pessoas e grupos que as apoiam.

Os professores e administradores escolares dizem freqüentemente que são obrigados a se conformar com as condições existentes, ao invés de fazer o que prefeririam, cita Dewey. Este argumento poderia ser verdadeiro se as condições

sociais fossem fixas. Mas elas são instáveis, desenvolvem-se em várias direções. Isto leva o educador a ser obrigado a fazer constantemente escolhas, no que tange à relação do trabalho pedagógico com a sociedade. O grande problema é que freqüentemente esta escolha é feita de forma inconsciente e não de forma explícita e assumida (PEP).

Dewey reconhece que as escolas não podem ser, literalmente, as construtoras da nova ordem social. No entanto elas podem participar na reconstrução social à medida que forem se alinhando com os diversos movimentos sociais engajados nesta meta. Se a escolha dos educadores for pelo alinhamento com as forças e movimentos que lutam pelo controle social do capitalismo, isto é, o controle e a posse coletiva do estado e do poder econômico, eles terão cotidianamente oportunidades de exercer esta escolha em inúmeros atos e processos. A atitude ativa e militante para transformar as escolas em meios de lançar as bases intelectuais e morais de uma nova e justa ordem social é algo a se construir cotidianamente. Não é possível termos um plano pronto e pré-definido de como será a luta, pois os caminhos da mudança são construídos na própria ação coletiva (PEP).

A escolarização conservadora tem estreita relação com as condições sociais de vida, a separação entre classes sociais e a segmentação entre trabalho manual e trabalho intelectual. A natureza fortemente utilitarista da educação fundamental, os exercícios mecânicos e sem sentido para o jovem, a submissão a normas de obediência, descaracterizando a autonomia pessoal e coletiva, contribuem para formar uma subjetividade adaptada ao trabalho servil e às regras sociais já existentes.

Ao oscilar entre exercícios seriados e intensivos para obter eficiência em atos exteriores, sem o uso da reflexão, e uma acumulação de conhecimentos desligados da experiência e da vida prática, a escola tradicional aceita as condições sociais existentes como definitivas, e assume, por meio da sua prática, a função de perpetuá-las. Por isto, as possibilidades da educação escolar contribuir na mudança social aumentam na medida em que o trabalho educativo supere a cisão entre *reflexão, atividade e desejo*, característica das sociedades de classes, e contribua para a formação de novos tipos de subjetividades, mais autônomas, solidárias e

integradas. Isto será examinado mais detalhadamente no capítulo cinco deste estudo.

Deriva desta necessidade – superar esta cisão - a grande preocupação da pedagogia humanista em não separar a aprendizagem das disciplinas da formação ética e da sociabilidade cooperativa. E não separar, também, a esta aprendizagem da vida prática dos estudantes e das atividades que eles desenvolvem na escola. Por trás desta concepção integral de formação está a idéia da indissociabilidade entre formação política democrática, estruturação cognitiva e o desenvolvimento pessoal e ético. A ética e a sociabilidade cooperativa são valores que precisam ser vividos e experimentados na prática, pois o discurso separado da experiência é ineficaz do ponto de vista educativo, para a criança.

Além de não separar a aprendizagem das disciplinas da formação ética e da sociabilidade, esta pedagogia insiste na associação entre os conhecimentos escolares e as relações sociais. Ou seja, que os conhecimentos ensinados se articulem com atividades humanas de significação social. Isto provoca nas crianças maior alcance e amplitude nas respostas. Quando a matéria e a atividade pedida abrangem, por seus objetivos e por seu recorte, grande extensão e grande complexidade de fatores, exigindo grande e variada coordenação de capacidades por parte das crianças, teremos por conseqüência uma formação integral (Dewey, DE).

Isto é impossível se a matéria a ensinar estiver desligada da vida social, pois aí ela sofre uma simplificação artificial, além de perder a base de atribuição de significados para qualquer conhecimento, que é o contexto social experienciado pela criança. Isolados da vida social desta forma, conteúdos de natureza humanística, como a arte ou a literatura, operam um efeito tão restritivo na formação quanto o material mais técnico de uma educação profissionalizante (Dewey, DE).

Como vimos, a pedagogia humanista atribui à escola um certo poder de contribuir na modificação das condições sociais. Isto é possível porque a escola possui, nas sociedades modernas, duas características que a diferenciam de outras instituições e grupos sociais. A primeira é a possibilidade que tem a escola de eliminar, na formação que proporciona, os aspectos desvantajosos para uma educação democrática, e que exercem influência sobre os valores e hábitos mentais das crianças. Ela pode exercer, em certas condições, um caráter seletivo, no sentido

positivo do termo. Ao escolher conscientemente certos valores e princípios, ela reforça o poder destes na vida social.

A outra característica da escola que lhe possibilita um caráter democrático é o seu poder de proporcionar um ambiente mais vasto do que o vivido por cada criança em seu grupo social de origem. Isto lhe permite contrabalançar os vários elementos do ambiente social, permitindo à cada criança escapar às limitações de sua cultura específica, sem negá-la. Por este meio se pode anular as forças desagregadoras da vida coletiva, geradas pela existência de grupos diferentes em uma mesma sociedade, pois alguns destes grupos são bastante exclusivistas e fechados.

A convivência, na escola, de crianças e jovens de raças, crenças e religiões diferentes, proporciona a todos a chance de integração, de crescimento através das diferenças e de abertura de horizontes mais amplos do que os seus contextos originais (Dewey, DE). Esta última característica reforça aquilo que vimos anteriormente, como condição para a sociedade democrática: a necessidade de intensas e ricas interações sociais entre os grupos, e a identificação com o bem comum, sem perder a identidade com os grupos de origem.

Poderíamos então definir *educação democrática*, segundo a abordagem aqui privilegiada, como aquela que atende a dois princípios. Um, mais “interno” à prática educativa, diz respeito à vivência direta, pessoal e coletiva, da autonomia, e à expansão da experiência. O outro se constitui na relação e impacto que este tipo de experiência produz na vida social. Ou seja, na articulação direta entre o que ocorre dentro e fora da escola, nas relações entre o tipo de subjetividades formadas e as estruturas sociais existentes.

Ou seja, como estas estruturas influem na formação dos jovens, e de forma interativa, como estes serão capazes de se organizar e interferir nas estruturas existentes. Qualquer conceito de *educação democrática* que desconsidere algum destes dois aspectos da formação redundará em práticas restritas de estruturação da subjetividade democrática. Também aqui se torna necessária uma *formação integral*, na medida em que esta significa a integração entre o interior e o exterior, o pessoal e o social, sem tentar isolar uma dimensão da outra.

Profundamente influenciados pela pedagogia humanista e pelo pensamento democrático de John Dewey, alguns autores norte-americanos da *teoria da resistência*, como Henry Giroux e Michael Apple, tem buscado, nos últimos anos, fundamentar teoricamente o conceito de *escolas democráticas*. Por tal conceito, que tem orientado experiências práticas nos EUA, entende-se aquelas escolas que tem por preocupação central a ampliação, por meio da educação, das condições favoráveis ao modo de vida democrático. Para se assegurar e manter a vida democrática, é preciso que as pessoas tenham a oportunidade de descobrir o que ela significa, e como pode ser vivenciada na prática.

As condições favoráveis a este modo de vida, que podem ser trabalhadas pelas *escolas democráticas*, segundo Apple & Beane (1997), são o livre fluxo de idéias, que permita às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível; fé na capacidade individual e coletiva das pessoas criarem condições de resolver problemas; o uso da reflexão crítica para avaliar problemas, idéias e políticas; preocupação com o bem-estar dos outros, com o bem comum e com a dignidade e os direitos dos indivíduos e minorias; compreensão de que a democracia não é um “ideal” a ser buscado, mas um conjunto de valores que devemos viver na prática e que devem regular a nossa vida coletiva; e a organização de instituições sociais para promover o modo de vida democrático.

Giroux (1983) nos alerta para a necessidade das propostas democráticas de educação conseguirem articular as atividades e conhecimentos da vida escolar com as estruturas sociais mais amplas. As *escolas democráticas*, assim, precisariam realizar um interessante e difícil trabalho de articulação das estruturas sócio-econômicas com a vida diária dos estudantes e os seus processos de escolarização. O pensamento de Giroux e Apple constitui aquilo que ficou conhecido como *teoria da resistência*, e tem como um dos seus fundamentos teóricos, além da pedagogia humanista de Dewey, o pensamento freireano e a dialética gramsciana.

Ao tentar definir um conceito de *educação democrática*, estes autores realizam uma consistente crítica aos processos didáticos utilizados nos sistemas de escolarização nas sociedades capitalistas, chamando a atenção para a importância dos aspectos culturais e subjetivos dos processos de dominação. Estes autores procuram fazer uma análise onde a força dos mecanismos de hegemonia e dominação, muitas vezes silenciosamente presentes nos processos didáticos, é

confrontada como o potencial do ser humano para a resistência, a auto-determinação e a luta coletiva pela sua constituição como sujeito.

Giroux chama a atenção, em obras mais recentes (1993, 1997), para a necessidade da teorização crítica superar alguns de seus impasses e desenvolver uma linguagem crítica e positiva, que dê conta dos aspectos subjetivos presentes nas práticas escolares. Assim, se reconhece o poder das estruturas dominantes, sem lhes atribuir um caráter onipotente, que anularia a subjetividade e conduziria ao imobilismo. Desta forma, a chamada teorização crítica tem maiores chances de se constituir em um instrumento cultural na luta democrática, promovendo uma verdadeira *alfabetização política*, isto é, ajudar os estudantes a aprender o saber escolar e aprender a ler a realidade, simultaneamente.

Ao longo de todo este estudo há uma posição ideológica claramente definida, ou seja, aquela que considera a *educação democrática*, como definida acima, a mais desejável. Contudo, cabe aqui um questionamento: qual o critério de validade, qual a base ética deste tipo de escolha? Por que uma educação democrática é preferível aos modelos mais convencionais ou mesmo a uma formação calcada em valores discriminatórios, por exemplo? Este tipo de questionamento pode ser levantado contra as concepções comunitárias de educação, como a que vem sendo exposta neste estudo.

Estas concepções comunitárias ou democráticas buscam provocar mudanças sociais, através da formação de diferentes subjetividades. Para alcançar este fim político, tomam como princípio que o sistema educacional deve trabalhar certos valores e práticas, favoráveis à democracia, independente das crenças dos vários grupos que compõem a sociedade. Da mesma forma, definem que alguns valores não são adequados à formação das crianças, por serem desfavoráveis à socialização democrática. As críticas aos modelos comunitários de educação argumentam que o sistema educacional deve ter um caráter mais neutro, menos ideológico, de forma que várias crenças e valores pudessem coabitar na instituição educativa, mesmo que tenham características de preconceito. Desta forma, as crianças poderiam escolher livremente os valores que preferem.

Como defender, então, um modelo democrático de educação? Creio que o primeiro argumento diz respeito ao caráter não-neutro da educação. Sendo a educação um ato ético, mesmo o modelo que defende a existência de várias crenças

na instituição, é também uma escolha, ou seja, ele não é neutro, da mesma forma como uma educação democrática não o é. O segundo argumento questiona diretamente a validade de se difundir crenças preconceituosas. Por exemplo, argumentam os críticos dos modelos comunitários de educação, por que não se deve permitir a difusão de idéias racistas? Como garantir que uma concepção de bem – ser tolerante, por exemplo – é superior a outra, como ser racista?

Eu argumentaria com a seguinte idéia: o racismo, como qualquer forma de preconceito, trai a sua própria justificativa. Ele se baseia, pelo menos nesta argumentação de caráter liberal, no conceito do livre trânsito de idéias e crenças, que obrigaria a escola e a sociedade a permitir a socialização das idéias racistas. Contudo, tão logo se institua, isto é, se converta em uma forma de poder, o racismo, como o nazismo, passa a excluir o trânsito de idéias contrárias às suas, por exemplo, idéias da cultura que aquele racismo discrimina. Isto é constitutivo das crenças totalitárias. Logo, ele nega o seu próprio argumento de validade, a não ser que, ao se instituir, convivesse livre e abertamente com a etnia ou cultura que discrimina. Mas aí não seria racismo.

Para finalizar a defesa da educação democrática, duas questões de caráter metodológico. A primeira é que em uma educação radicalmente democrática, embora não se defenda nenhum valor totalitário, qualquer idéia ou crença levantado para discussão, por alunos, pais ou mesmo por algum profissional da instituição, merece ser discutido livre e abertamente, mesmo que pareça absurda ou preconceituosa. O caráter democrático de uma formação não reside apenas no conteúdo, isto é, nas idéias, conceitos e valores, mas também na forma, na maneira de se conduzir o processo. Além disto, se a idéia levantada é preconceituosa, porque não permitir que isto se mostre no debate livre?

A outra questão diz respeito ao significado da palavra *crítica*. Pelo seu uso excessivo e muitas vezes mal compreendido, este conceito é freqüentemente entendido como *ser contra* alguma coisa, se opor, geralmente a algo instituído. Contudo, a simples resistência, em política, não é suficiente para ameaçar a ordem vigente, pois além de resistir é necessário re-instituir. Além disto, a atitude de oposição freqüentemente leva o profissional a induzir as crianças a aceitar a sua proposta ou posição, o que fere frontalmente a estruturação da autonomia, que

exige a capacidade de julgar. Como trabalhar a formação democrática sem doutrinar?

Para superar este conflito, precisamos examinar um dos significados originais do termo grego *kritikós*, que não é julgamento desfavorável, recusa de algo a priori e sem exame, mas *decisão*, que encerra discernimento, julgamento profundo e criterioso. Mas como podemos julgar algo sem colocá-lo em questão? Assim, criticar, mais modernamente, pode ser definido como: colocar em questão, questionar a veracidade daquilo que é apresentado como certo e verdadeiro, sem temer o que se possa descobrir. A oposição apressada e automática a qualquer crença ou idéia dificulta este trabalho mais profundo e cuidadoso, tão essencial à formação crítica das crianças. Este trabalho criterioso e democrático estimula as crianças a questionarem o instituído sem se sentirem constrangidas a aceitar a posição do educador, a não ser que elas, por sua própria elaboração, encontrem posição semelhante.

CAP. 4
O PENSAR E O CONHECER

O conhecimento possui uma função e uma tarefa na melhora e no enriquecimento dos objetos da experiência primária. Tornamo-nos preparados para compreender aquilo que somos dentro de um contexto mais amplo (...) Mas o conhecimento onipresente, que tudo inclui e monopoliza, deixa de ter significação pela perda de todo contexto; o que, se não é visível quando ele é tornado supremo e auto-suficiente, explica-se por ser literalmente impossível excluir tal contexto, representado pelo objeto não-cognitivo mas experienciado, que proporciona ao que é conhecido sua significação.

John Dewey

4.1 Conhecimento e ação

A concepção sobre o que é *pensar*, em Dewey, nos mostra a importância dada pelo autor à esta capacidade humana. Contudo, pela compreensão integral de ser humano que os autores da escola nova possuem, esta valorização da atividade intelectual não conduz a um racionalismo. Por racionalismo entenda-se a tentativa teórica de conceituar o que é humano a partir do pensamento, isto é, a noção segundo a qual o pensar define o sujeito e a própria vida real, e cuja expressão máxima é bem representada pela frase *Penso, logo existo*, de Descartes.

Desta forma, a mente e a consciência são entendidas como funções orgânicas, mas que precisam, para se estruturar, do contato com a cultura e a relações sociais. Ela – a consciência – é uma capacidade instrumental, pois aumenta as possibilidades de adaptação e de relação do organismo com o meio natural e com as complexas demandas sociais, muitas de caráter simbólico. Por isto, Dewey dá à sua teoria, entre outras definições, o nome de *instrumentalismo*. Assim, reincorporada à esfera orgânica, a atividade reflexiva tem a sua importância reconhecida, sem recair nas concepções idealistas de consciência, que lhe atribuíam um caráter mítico ou metafísico, ao acreditar na idéia de que ela teria o poder de constituir a realidade.

Mas a concepção do que é o *pensar*, neste humanismo, ainda tem outra característica bastante peculiar. Já foi exposto neste texto uma tendência que é incessantemente retomada por ela, e que é básica na sua compreensão integral de ser humano. Trata-se da superação dos vários dualismos que caracterizam a compreensão moderna de sujeito e de realidade: mente-corpo, sujeito-objeto, pensamento-ação. Nesta concepção humanista, estas separações não têm sentido, pois não há pensamento em si, sem objeto, sem mundo, assim como não há ação sem objeto: até para caminharmos precisamos do chão.

Esta é a outra característica desta compreensão da consciência: a indissociabilidade entre pensamento e ação. Para Dewey, o pensamento é uma fase da ação, aumenta o poder de intervir ativamente no mundo. Isto não significa que o pensamento esteja subordinado à ação, pois ele pode subvertê-la, mostrar que esta pode desenvolver-se de forma diferente, ampliando as chances de felicidade,

relacionamento e realização do organismo na vida social. Logo, a ênfase na ação e na experiência primária, bem como uma concepção instrumental do pensar, não significam a desvalorização da atividade intelectual.

Aliás, a consciência é entendida como o único modo de escapar ao impulso cego e à rotina. Uma pessoa privada da consciência se torna um ser dominado pelos instintos e desejos imediatos. Quando há consciência, os fatos presentes assumem o papel de símbolos, com os quais podemos elaborar fatos ainda não adquiridos pela experiência. Com este recurso mental, a pessoa pode agir apoiando-se em dados ausentes ou futuros. Ao invés de ser escrava de hábitos e tendências das quais não tenha consciência, será estimulada por uma influência mais vasta, do que aquela que teria se ela se orientasse apenas pelos dados dos quais tem conhecimento direto (Dewey, CP).

Logo, o que se dá nesta abordagem é uma fuga à idéia de uma transcendência do pensar em relação à experiência primária, pois não podemos pensar com eficiência e amplitude se esquecemos que esta experiência e os seus problemas são o campo inicial do pensar; e além disto, é nesta experiência que se dão os desejos e interesses que movem o pensamento. O pensar dificilmente fundamenta a sua própria necessidade. Daí a necessidade da integração entre pensamento, ação e desejo, para que se constituam práticas de formação integral, como este estudo tenta demonstrar ao longo do seu desenvolvimento.

Assim o pensamento em um pessoa sadia, de uma forma geral, não é contemplativo, desligado dos problemas da vida real: nós pensamos para resolver problemas e dificuldades que afetam nossos desejos e necessidades. Contudo, não é qualquer prática que produz reflexão, mas somente aquela que é complexa e progressiva: práticas rotineiras não levam ao pensar e ofendem a inteligência (Dewey, RF; DE).

A existência em nossa sociedade destas práticas sociais rotineiras e mecânicas, que exigem pouco uso da reflexão e da sensibilidade, é conseqüência de um processo de alienação, cujo fundamento é a divisão social entre classes. Tal configuração política produz pessoas para pensar, especular e dirigir a vida pública, distantes da lida diária com problemas práticos, e pessoas de ação, com grande capacidade de execução automática e rotineira, nas quais a capacidade reflexiva foi pouco estimulada. A pedagogia tradicional, ao trabalhar com exercícios “práticos”,

mecânicos e repetitivos, de um lado, e conhecimentos abstratos, de outro, contempla esta dicotomia, reforçando a formação diferenciada que foi citada acima.

Se a consciência tem um papel instrumental na vida humana, também é assim com o conhecimento. Para Dewey, mais do que um depositário da “verdade”, o conhecimento é uma forma de aumentar as nossas possibilidades de relação com o mundo e com os outros. Contudo, ele sempre precisa estar sujeito à verificação, ao confronto com a experiência concreta. Isto explica a ênfase dada pelo autor, em *Experiência e natureza*, ao método empírico na investigação teórica. Entenda-se *empírico* aqui não no sentido restrito de pesquisa experimental, de laboratório, mas como sinônimo de experiencial, isto é, aquilo que nasce, e no final, volta à experiência vivida.

Tal método de conhecer jamais busca na lógica formal ou na especulação o seu estatuto de validade, embora o pensamento moderno o haja tentado incessantemente (EN). O que o autor defende com respeito à teoria é plenamente válido com relação à sua concepção de conhecimento em geral, inclusive o escolar:

Penso que há, pois, aqui um teste de primeira ordem relativo ao valor de qualquer filosofia que nos seja oferecida: produz conclusões que, quando referidas às experiências da vida ordinária e às suas situações insatisfatórias, conseguem torná-las mais significativas, mais lúcidas para nós, e tornar nossas conexões com elas mais frutíferas? Ou torna as coisas da experiência ordinária mais opacas do que eram antes, privando-as de possuir em “realidade” até a significação que antes aparentavam possuir?

(Dewey, EN, p. 9).

Assim, o conhecimento que tenha validade é aquele que produz o enriquecimento de compreensão e de poder na vida cotidiana. Se os conhecimentos teóricos são postos a habitar separados em algum domínio técnico, pertencentes somente a eles e aos especialistas, eles causam à pessoa comum mais confusão e mistério no entendimento da vida diária. A busca de um critério de validade fora da experiência, conseqüência, em última análise, da divisão social em classes, é a responsável pelo fato de tantas teorias levarem a conclusões que depreciam e condenam a experiência primária. A distância criada, então, entre os assuntos da vida diária e a ciência conduz pessoas razoáveis e cultivadas a olhar com

desconfiança a teoria. Isto aumenta a separação entre cultura erudita e cultura popular (EN).

Para Dewey, racionalidade é uma questão da relação entre meios e conseqüências, jamais de “primeiros princípios fixos”, tomados como premissas irrefutáveis e transcendentais à experiência. Todo o pensamento é, assim, uma busca da relação entre meios necessários e conseqüências desejadas pelo sujeito. Para o pragmatismo, portanto, todo pensamento é pensamento prático; ele não acredita em fundamentos imutáveis, plenamente estáveis, para o pensar (Dewey, LTI). Os efeitos da ação, guiados pelo desejo e antecipados pela reflexão constituem o motivo básico do pensamento, não só para Dewey, mas para os pragmatistas de uma forma geral.

Os significados de conceitos e idéias são resultantes de ações práticas e socialmente compartilhadas, nos diz Dewey em *Democracia e educação*. Por exemplo, uma criança pequena constrói o significado de *chapéu* observando e acompanhando o pai usar o objeto, em certas situações, com certos fins, e não outros. Nesta experiência prática e vital, onde joga um forte papel os significados utilizados por adultos importantes para a criança, ela vai formando os seus conceitos e idéias; não em situações formais e desligadas da vida prática e social. É neste contexto vital e social que se formam os significados dos conceitos, não em uma zona lógica e metafísica.

Portanto, todo processo de conhecer, como toda reflexão lógica e mesmo a investigação científica, buscam significados contingentes, não transcendentais. Um conceito lógico ou científico jamais pode fundar a existência, embora possa, em certas circunstâncias, ampliar a nossa compreensão de aspectos da existência vital: essência nunca é existência, mesmo que a essência (o conceito ou idéia) seja o sentido purificado da existência (LTI). Talvez possamos afirmar com uma certa liberalidade, que também para Dewey a existência precede a essência.

Um grande erro da filosofia racionalista estaria em não reconhecer que nós não podemos ter os produtos cognitivos sem o processo de sua produção, que envolve a relação direta com a experiência contingente e primária. Tal filosofia defende um conceito de racionalidade que transforma esta em uma faculdade capaz de um vôo transcendental, independente e soberano em relação à experiência. Esta atitude intelectual, na opinião de Dewey, hipostasia o pensamento e lhe atribui a

suposta capacidade de atingir a percepção das “primeiras verdades” e intuitivamente apreender, a priori, os “princípios últimos”, a essência transcendente dos objetos e das coisas (LTI).

Para o pragmatismo, ao contrário, não há significados fixos, verdades imutáveis ou leis racionais acima do tempo ou da contingência. Pensar é um constante aperfeiçoamento em um mundo em contínua mudança, que nada apresenta de imutável, fixo ou seguro. Esta forma poética e dinâmica de ver o mundo foi escolhida por Dewey como herança da tradição pré-socrática que influenciou o autor norte-americano.

Muito influenciado também por Charles Peirce, Dewey acredita que nós entramos em estado de dúvida quando nossos hábitos são rompidos. As crenças são regras para a ação, e quando nossas funções ou hábitos entram em crise, isto é, não funcionam mais naquele contexto ou situação em que vivemos, a pessoa entra no estado de dúvida e ansiedade que inicia um processo de conhecer. Estas situações que geram o processo de conhecer são denominadas por Dewey de *situações indeterminadas*, carregadas de confusão, desordem, ambigüidade e conflito. Mas tal desordem não pode ser resolvida por processos intelectuais purificados da ação e do sentimento:

É a situação que tem tais características. Nós estamos incertos porque a situação é inerentemente incerta. Os estados pessoais de dúvida que não são evocados por, e relativos a alguma situação existencial, são patológicos; quando extremados, constituem a mania da dúvida. Por conseqüência, as situações que são perturbadas e turvadas, confusas ou obscuras, não podem ser endireitadas, clarificadas e postas em ordem pela manipulação de nossos estados mentais pessoais.

(Dewey, LTI, p. 59).

Esta concepção da relação sujeito-situação evidencia uma compreensão integral de ser humano, que entra em choque frontal com a concepção dualista. A criança é entendida como um ser social e biológico, que está em relação contínua com meio ou ambiência, e não isolado ou acima dela. A incerteza gerada pelas *situações indeterminadas* mostra esta continuidade (que não deve ser confundida com determinação):

O hábito de considerar a incerteza como se pertencesse somente a nós e não à situação existencial, na qual estamos envolvidos e implicados, é herança da psicologia subjetivista. As condições biológicas antecedentes de uma situação não-estabelecida estão envolvidas no estado de desequilíbrio das ações recíprocas entre o organismo e as condições ambientes. A restauração da integração pode ser efetuada apenas por operações que realmente modifiquem as condições existentes, não por processos puramente “mentais”.

(Dewey, LTI, p. 59).

Ao contrário de uma parte da tradição racionalista, Dewey acredita que a reflexão sobre o problema, que vai gerar conhecimento e soluções, ocorre na e durante a atividade. Não há desta forma, uma interrupção da atividade para o pensar, de forma especulativa: não há uma antinomia entre pensamento e ação. A atividade não cessa para se render à reflexão, pois tanto o pensamento como o sentimento e a imaginação são fases da ação (LTI).

Para Dewey, fins se distinguem de resultados, pois fins ou propósitos exigem reflexão e tomada de decisão. Desta forma, a intencionalidade distingue a ação inteligente do simples comportamento, que pode ser automático e até inconsciente. Sem a reflexão não há como elaborar propósitos e produzir os resultados desejados. Isto permite uma certa organização da experiência, através daquilo que foi mostrado anteriormente: a descoberta das conexões entre nossa ação e as suas conseqüências, a descoberta de que tipo de continuidade é possível estabelecer entre estes dois elementos (LTI).

Para o humanismo emancipatório deweyano, não há fins fixos e imutáveis, assim como também é função de uma educação democrática desenvolver na criança a capacidade de elaborar seus propósitos. Caso contrário, ela jamais será livre, estará sempre realizando propósitos alheios. Esta é a condição e o significado da liberdade: não uma essência metafísica, nem um transcorrer automático, nem uma ausência, mas uma conquista realizada pela ação inteligente e movida pelo desejo.

Este humanismo rejeita uma noção teleológica de ação humana e de história, herança, ao menos em parte, do realismo aristotélico. Dewey nos alerta como esta crença em fins fixos integra a busca por certeza, e é uma demanda por

garantia e segurança antes da ação. Mas somente pela aventura da experimentação podemos nos aproximar de algo que se possa chamar, e mesmo assim de forma instável, verdade e certeza. Há aqui portanto, uma radical rejeição ao dogmatismo e à submissão a qualquer regra ou princípio autoritário que supostamente regeria um processo fixo de conhecer ou pensar. Por isto podemos dizer que se trata de um humanismo emancipatório.

Eu penso que há um grande ganho para os processos de formação democrática quando encaramos o conhecimento desta forma: o saber e as teorias perdem o seu caráter universal e transcendental, e passam a ser encarados como *tentativa de explicação*, sempre parciais e de resultados relativos. O centro do processo de conhecimento não é mais uma capacidade supra-social chamada *razão*, mas a relação da pessoa que aprende com o objeto que busca conhecer, e com os outros sujeitos (intersubjetividade). Nesta arena se estabelecem acordos e complementações de visão, pois qualquer visão pessoal ou teórica é parcial. O único conhecimento democrático é aquele que resulta do debate livre e aberto de opiniões.

Estes processos intersubjetivos de acordo e negociação, sempre em conjunto com a relação direta dos sujeitos com o fenômeno investigado, é que permitem, caso a relação não seja autoritária, algum conhecimento sobre o mundo, embora precário, instável e sempre sujeito à revisão. Assim torna-se possível, simultaneamente, a superação do dogmatismo, do solipsismo e do ceticismo. Tal concepção do processo do conhecer, como fica evidente, está centrada nos sujeitos e nas suas relações com o outro e com o mundo concreto, e não no conhecimento em si, que passa a ser considerado um instrumento da atividade dos sujeitos.

É evidente que nesta concepção não há espaço para verdades fixas. Aliás, penso eu, a verdade é uma questão que não tem sentido, senão na própria experiência das pessoas com o mundo: não existe fora da experiência, isto é, quando está apenas na linguagem e no pensamento. Por isto nós não podemos comunicar a verdade. Se uma teoria ou idéia é verdadeira ou não, isto precisa ser verificado diretamente pela pessoa na prática social, isto é, o conceito precisa ser vivido, experimentado. Aquilo que uma coisa é, ela o é para uma pessoa ou grupo social específico, e somente na relação prática entre estes e a coisa, em um contexto concreto. Nisto concordam a fenomenologia existencial e a pedagogia humanista.

Esta concepção democrática e instrumental de conhecimento, além de favorecer a autonomia daquele que aprende, ainda toca em um outro ponto problemático do processo de conhecer. Qualquer tipo de conhecimento produzido, no campo cultural mais amplo ou na área científica, possui duas características: carrega a visão de mundo do conhecedor, pois a consciência é intencional; e enfatiza determinados aspectos da realidade investigada, em detrimento de outros, construindo uma visão parcial – mas não necessariamente falsa – desta realidade. Esta última característica é visível até nos projetos filosóficos de caráter sistemático e totalizante, como a filosofia aristotélica ou o materialismo marxiano. Por mais que tente ser exhaustiva, uma abordagem nunca consegue dar conta de uma realidade, permanecendo na incompletude.

A realidade excede qualquer conhecimento, porque é inesgotável e muito mais complexa do que as representações que se possa elaborar sobre ela. Isto não constitui uma falha do conhecimento, ao contrário, faz parte da sua essência, é característica estrutural da consciência (evidentemente não é o caso dos discursos conservadores, pois aí a incompletude é intencional, pretende ocultar certos aspectos do contexto e da subjetividade). Diz um ditado indiano: se sete pessoas olharem para uma estátua do buda, em posições diferentes, verão sete estátuas diferentes. As implicações educacionais desta concepção pragmática de conhecimento ficarão mais claras nas páginas seguintes.

Também na fenomenologia existencial encontramos concepção bastante semelhante do processo de conhecer, que nos ajuda a elucidar ainda mais esta forma experiencial de compreender o saber, que inclusive muito influenciou Rogers. Para autores como Merleau-Ponty, por exemplo, não há conhecimento enquanto um acesso privilegiado à verdade, isento de qualquer efeito da subjetividade: não há saber antes da experiência. Este autor francês promoveu um novo enfoque na própria reflexão fenomenológica, deslocando a *consciência originária* como fundamento do conhecimento, para a experiência do corpo e da percepção:

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam, e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todos as minhas percepções explícitas. A verdade não

“habita” o “homem interior”, ou antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, e é no mundo que ele se conhece.

(Merleau-Ponty, 1996, p. 6).

Assim, a relação da pessoa com os conhecimentos formais é sempre mediada pela sua experiência estética e corporal. Sem o contato sensível com o mundo ela não consegue atribuir significados, pois perde sua base de significação, que nesta concepção, não é transcendental, mas existencial. Todos os nossos conhecimentos sobre o mundo, inclusive o científico, estão baseados inicialmente na experiência cotidiana, sem a qual os símbolos da ciência nada diriam:

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e o seu alcance, precisamos primeiramente despertar esta experiência do mundo do qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele. Eu não sou um "ser vivo" ou mesmo um "homem" ou mesmo "uma consciência", com todos os caracteres que a biologia, a anatomia social ou a psicologia indutiva reconhecem a esses produtos da natureza ou da história - eu sou a fonte absoluta; minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim (e portanto ser no único sentido que a palavra possa ter para mim) essa tradição que escolho retomar, ou este horizonte cuja distância em relação a mim desmoronaria, visto que ela não lhe pertence como uma propriedade, se eu não estivesse lá para percorrê-la com o olhar.

(Merleau-Ponty, 1996, p. 3-4)

Segundo Merleau-Ponty, não há como manter a autonomia límpida e completa da ciência em relação ao mundo vivido. As elaboradas operações intelectuais, no mais rigoroso método científico, não são capazes de dissipar as obscuridades e mistérios da nossa crença ingênua no mundo: ao contrário, tais operações do pensamento representam uma expressão elaborada desta relação sensível dos sujeitos com o mundo, pressupõem e sustentam-se inicialmente nela. Isto se dá porque o pensamento científico opera a partir dos dados empíricos, e

estes, para serem produzidos, dependem da sensação e da percepção, isto é, do corpo. Supõe-se que o mundo preexiste em relação à ciência, mesmo na física clássica (Merleau-Ponty, 1999). Contudo, quem poderá garantir que o mundo existe?

Na busca por segurança os pensadores elaboraram os mais precisos e sofisticados procedimentos intelectuais para escapar aos efeitos da subjetividade sobre o conhecimento.⁹ Mas esta sofisticação não consegue esconder um fato tão notável quanto constrangedor: a nossa relação inicial com o mundo é corporal e perceptiva. Por isto, ela é permeada, desde a sua origem, pela paixão, incerteza e conflito de valores, mesmo que mediada pela cultura. A experiência inicial que temos do mundo é corporal, e inclusive a ciência, que influencia a nossa relação com o contexto imediato, é também afetada pela nossa experiência. Qualquer abstração, como um conceito científico por exemplo, para ser compreendida por uma pessoa, passa por um processo em que a mesma lhe atribui um sentido, só possível a partir de suas experiências anteriores.

Contudo, o leitor destas páginas poderá questionar o seguinte: “Tudo bem, o conhecimento da realidade não é absoluto. Ele depende de quem conhece esta realidade. Portanto, ele é relativo. Mas ao procurar superar o objetivismo não estamos caindo no relativismo?” Para responder a esta indagação precisamos primeiro fazer a distinção entre *relativismo* e *relatividade*. O primeiro afirma a independência da percepção, do saber e do valor em relação ao objeto. O relativismo parte de uma premissa válida, a necessidade de superar o objetivismo e a interpretação única sobre o objeto, que desconhece que um conceito sobre um objeto é construído em relações sociais, permeado pela política e calcado em uma visão de mundo muitas vezes classista, que influi na forma como este objeto é apresentado. Portanto, o conceito sobre o objeto não é neutro.

Mas esta posição, radicalizada, nos leva a seguinte situação: se todas as representações são políticas, e inteiramente políticas, na verdade não existe “objeto”, isto é, um mundo exterior com o qual temos contato imediato. Ou se existe, ele não pode ser representado na linguagem, com um mínimo de estabilidade. Logo, o “objeto” é o que uma classe ou grupo social diz que ele é: ele é construído na

⁹ A própria idéia de objetividade é parcialmente subjetiva; ela resulta de uma escolha do pesquisador, não contemplada integralmente pelos próprios dados gerados pelas pesquisas empíricas ou experimentais, se observamos com atenção seu planejamento e procedimentos.

linguagem e na cultura, de acordo com os interesses de poder daquele grupo, seja ele dominante ou não. Por exemplo (argumentam alguns defensores desta posição) não há distinção significativa entre Chitãozinho & Chororó e Vivaldi. Trata-se igualmente de música, e ambas têm semelhante poder humanizador, sendo os primeiros subvalorados apenas pelo uso de padrões de apreciação estética impostos pelo poder dominante.

Veja-se que deste modo, analisando com profundidade esta posição e mesmo reconhecendo o grande mérito que ela possui, de nos mostrar o caráter político e cultural da construção do objeto (na verdade, da construção da representação do objeto), nós retornamos ao solipsismo: não mais de caráter individual, mas um solipsismo coletivo e cultural. Já não há mais distinção no mundo, ou melhor, o mundo pode ser possuído por qualquer distinção, tudo é válido. O mundo passa a ser um campo de infinitas conceituações, em qualquer um dos seus aspectos.

Esta é uma questão de difícil solução, se é que pode ser solucionada. A tentativa aqui é demonstrar a posição adotada nesta tese: o princípio da relatividade do conhecimento admite que este é precário, e sempre construído em relações sociais e políticas que afetam o que ele será, isto é, afetam a forma como ele tentará representar o objeto. Mas ele sempre dialoga com o objeto imediato, tem um contato direto com ele. Mesmo que duas pessoas percebam e representem o mesmo objeto de forma diferente, a única forma delas se comunicarem é que estejam em contato direto com ele; e que reconheçam que ele existe previamente ao contato, que ele não foi inaugurado pela percepção delas – em síntese, que o mundo existe.

Logo, o que distingue o *relativismo* e a *relatividade* é que a última reconhece que a natureza do objeto possui uma estrutura própria, que independe do observador. O que é relativo não é o objeto, mas a representação sobre ele, se entendemos por objeto os elementos materiais e simbólicos que constituem o mundo. E mais: esta representação, mesmo sendo diferente em diferentes pessoas, será influenciada pela estrutura do objeto. Ela, ou pelo menos aspectos dela, aparecerão, ainda que de forma diferente, em diferentes representações. Esta é a única forma de evitarmos o subjetivismo total.

Por exemplo, uma casa em uma vila operária, será sempre uma casa em uma vila operária, com sua cor, seu pequeno tamanho, sua igualdade com as outras

casas circundantes, sua distância em relação ao centro da cidade, sua falta de infraestrutura. O que é relativo é o impacto, o valor e a importância que estas coisas têm para diferentes pessoas e classes sociais. Para uma pessoa da classe média, morar nesta vila poderá ser um grande sofrimento; para uma família que vem de uma favela, com infra-estrutura bem inferior, a mudança provavelmente será valorada de modo muito positivo.

As duas idéias centrais analisadas nestas páginas – a relatividade do conhecimento e a percepção das teorias como tentativas de explicação da realidade, e não como verdade - nos permitem trabalhar com o conhecimento e as idéias teóricas, produzindo um enriquecimento cultural e de significados, sem imposições. Ao invés de dizermos: “A realidade é assim”, podemos dizer, sem medo: “A realidade é explicada assim por esta teoria”. Apresentamos conceitos e idéias como parte da tentativa humana, sempre influenciada pela política, de compreender o mundo e a sociedade. Isto coloca para aquele que está aprendendo a responsabilidade e a liberdade de interpretar e se posicionar diante destas tentativas de explicar os fenômenos.

Esta atitude é difícil porque a professora está diante de um dilema: para dominar bem um campo de conhecimento, ou uma teoria, é necessário grande investimento energético. Isto leva a pessoa a estabelecer uma forte identificação afetiva com aquele saber, se ver nele. De certa forma, é como se aquele saber passasse a fazer parte da pessoa. Por outro lado, e aí é que está a outra face do dilema, para ensinar de forma significativa e democrática, é preciso trabalhar o conhecimento de maneira a que o outro descubra, reflita, interprete e se posicione. Ou seja, é necessário lidar efetivamente com os saberes, mas com um grau de liberdade de interpretação que entra em choque com aquela identificação afetiva entre a professora e o seu campo de saber (identificação esta que é inevitável e necessária, pois não conseguimos aprender com consistência, “a frio”). E esta identificação, no geral, leva ao desejo de produzir identificação semelhante na interpretação do outro.

Isto tudo ainda é reforçado pelos modelos de formação teórica das professoras, geralmente calcados na disputa teórica, na teoria como verdade e no pensamento linear, não-complexo. A superação deste dilema exige uma grande capacidade de trabalhar com a alteridade: se relacionar com a diferença e a

diversidade sem se sentir ameaçada. Mas o desenvolvimento desta capacidade passa pela superação de uma questão anterior, ainda mais complexa: a capacidade, tão necessária aos que trabalham com educação, de se descentrar, de compreender empaticamente o outro, de conseguir ver um processo com outros olhos, e aceitar que a nossa percepção do mundo não é a única.

Contudo, estas duas capacidades interligadas – trabalhar com a alteridade e compreender empaticamente – dependem de um fator ainda mais sutil: o processo de individuação da professora, o quanto o seu “eu” está bem constituído e integrado. Se o processo de constituição do “eu” não foi razoavelmente completado (ele nunca é completo), a pessoa tem dificuldade de se descentrar e dialogar com a diferença, pois ela se sente ameaçada naquilo que ela é. Parece contraditório, mas a condição para o diálogo saudável com a diferença reside na solidez da semelhança, isto é, na identificação da pessoa consigo mesma. Portanto, a questão cultural, a concepção de conhecimento com a qual trabalhamos (teoria como tentativa de explicação, e não como verdade), se articula com complexas questões psicológicas e subjetivas. Este fenômeno da individuação-diferença será retomado na terceira seção do capítulo cinco desta tese.

Assim, ao trabalharmos em educação baseados nas duas idéias aqui defendidas – relatividade do conhecimento e teoria como tentativa de explicação - evitamos dois extremos que comprometem as possibilidades de formação integral, voltadas para a autonomia. O primeiro é impor a idéia ou interpretação teórica como verdade. A justificativa ou finalidade desta atitude é a afirmação que este conceito será necessário para a formação social e política do aluno. O problema desta posição, na minha percepção, é que sua justificativa é válida, mas o seu método é inadequado, se queremos promover uma formação voltada para a autonomia. Ou seja, o método entra em contradição com a finalidade, pois não podemos desenvolver a autonomia através da imposição.

O outro extremo é abandonar o trabalho com as idéias, conceitos e o riquíssimo acervo cultural da humanidade, pois isto significaria imposição do saber erudito e europeu sobre a experiência do aluno e sobre o saber popular. Aqui, há uma forte tendência a supervalorizar a cultura popular, ficando o ato educativo circulando dentro desta cultura, refletindo e re-elaborando esta juntamente com o

grupo. Há um grande temor que trabalhar com o saber erudito signifique cometer invasão cultural.

Vamos analisar mais de perto esta segunda posição, muito freqüente ainda em escolas públicas e na educação popular. Há um grande mérito nestes tipos de experiências, pois se não valorizamos o saber e a experiência das pessoas com quem trabalhamos, incorremos em grande autoritarismo, pois estamos desqualificando não só a cultura do educando, mas a sua própria pessoa. Além disto, os saberes prévios são a base sobre a qual será possível construir qualquer desenvolvimento cultural posterior. Eles são o solo de significação, que pode ser ampliado e enriquecido pelo confronto com a ciência, a arte e a filosofia. Discordar deste fato seria cair em grande contradição, e esta tese desmoronaria como um castelo de areia invadido pela água do mar.

Mas o problema desta posição está nas suas desconfianças em relação ao que se chama de saber erudito ou cultura européia. Como nos alertaram os ativistas e autores marxistas do início do século XX, a chamada cultura elaborada não constitui um saber burguês, mas um saber apropriado pela burguesia. Ele é um patrimônio da humanidade. Ele não é propriedade privada. Por que as crianças de uma favela não devem ter acesso a Mozart, por exemplo? Ao valorizar a cultura popular (na verdade, culturas populares, pois ela não é homogênea) não precisamos desvalorizar os saberes da cultura erudita. Primeiro, pelo fato óbvio que esta cultura é a cultura dominante, e desconhecê-la é desconhecer os códigos de comunicação em muitas situações sociais.

Segundo, porque esta cultura permite compreender a gênese e o funcionamento da sociedade em que vivemos, com todos os seus aspectos positivos e problemáticos. Por último a cultura de origem européia, se for desvinculada de seus aspectos dominadores e se for recontextualizada, possui, na minha opinião, um alto poder humanizador. Não devemos esquecer que alguns dos discursos mais emancipatórios e que mais questionaram as formas autoritárias de poder nasceram na Europa, como as teorias de Marx, Nietzsche ou Foucault. E que um campo de conhecimento que, por excelência, questiona o etnocentrismo e valoriza a alteridade e as culturas não-européias também nasceu na Europa: a antropologia.

4.2 Desejo e aprendizagem

Uma grande contribuição para as propostas de educação integral está na concepção de *motivação intrínseca*, motor inicial de qualquer aprendizagem significativa e democrática. As aprendizagens baseadas principalmente (mas não somente) nestes tipo de motivação são no geral bem mais genuínas e significativa para a criança, porque nasceram de demandas que eram suas, e não impostas:

Fico irritadíssimo com a idéia de que o estudante deve ser “motivado”. O jovem é intrinsecamente motivado, em alto grau. Muitos elementos de seu meio ambiente constituem desafios para ele. É curioso, tem a ânsia de descobrir, de conhecer, de resolver problemas. O lado triste da maior parte da educação está em que, após a criança haver passado anos e anos na escola, essa motivação intrínseca está muito bem amortecida. Mas continua a existir, e nossa tarefa, como facilitadores de aprendizagem, é a de suscitar essa motivação, descobrir que desafios são reais para o jovem e proporcionar-lhe a oportunidade de enfrentá-los.

(Rogers, LA, p. 134-135).

A motivação intrínseca é preexistente ao processo de socialização. A escola tradicional desperdiça o grande potencial que ela representa, pois aproveitá-la implicaria rever os currículos e a organização da escola, que não são montados levando em conta a vida real do estudante. A motivação intrínseca, assim como o interesse da criança, estão intimamente articulados com as necessidades infantis, um dos elementos mais fundamentais e constitutivos do ser da criança, com o qual a prática educativa precisa dialogar todo o tempo, pelo menos em uma proposta democrática.

Dewey nos mostra que uma necessidade gera o impulso para a ação. A realização do impulso satisfaz a necessidade: isto gera prazer e restabelece o equilíbrio do organismo. Mas nem sempre as condições ambientais e sociais permitem a realização do impulso; neste caso, ele se transforma em desejo, até que a necessidade possa ser satisfeita. É neste momento que a criança precisa lançar mão da reflexão, pois esta surge em situações problemática, e uma necessidade não satisfeita é um problema. A criança compreende que precisa atuar sobre a

situação, precisa agir, para produzir uma nova condição, favorável à sua necessidade. Se agir obstinada e cegamente, dificilmente conseguirá satisfazer a sua necessidade (EE).

A reflexão surge para ajudar a criança a lidar com esta dificuldade, já que somente através da ação, ela não obteve solução. A reflexão ajuda a criança a elaborar um objetivo. O objetivo ou propósito é uma criação intelectual, na tentativa de realizar um desejo. A criança precisa considerar as condições do meio, os materiais disponíveis e os necessários, decidir o melhor caminho, fazer cálculos e ponderar (EE). Isto também ocorre em situações da vida prática, fora da escola. Tudo isto, nascido de um necessidade não satisfeita, é esforço reflexivo, que sob certas condições, provoca aprendizagem e desenvolvimento. A criança pensa para resolver problemas e satisfazer desejos, e não por necessidade especulativa e formal.

A escola tradicional tende a ignorar impulsos e desejos pessoais como dinâmicas fontes de ação. Mas isto não é razão para que uma *educação democrática* identifique impulso e desejo como os *objetivos* da prática educativa. Se assim o fizer, estará se descuidando da necessidade de ajudar as crianças a desenvolverem a observação cuidadosa, a grande quantidade de informações necessárias, a capacidade de análises e julgamentos adequados, para que elas para elas possam participar da elaboração dos objetivos que irão guiar suas atividades e esforços, junto com a professora. Em uma prática efetivamente *educativa*, a ocorrência do impulso e do desejo não é o objetivo final, mas sim a condição para o início do trabalho coletivo (EE).

O exercício reflexivo da criança ao elaborar objetivos, e a ação prática para realizá-los, é etapa fundamental do trabalho educativo. Dewey afirma, por isto, que os desejos precisam ser *inibidos* em situação educativa. *Inibição* dos desejos poderia parecer completamente contraditório com a pedagogia humanista e com uma *educação democrática*. E seria, se entendermos por *inibição*, o mesmo que *repressão*. Este conceito - *inibição* do desejo - está em *Experiência e educação*, publicado em 1938, e sem um conhecimento mais amplo da pedagogia humanista pode conduzir a interpretações equivocadas. Consultando um trabalho publicado trinta anos antes, *Teoria da vida moral*, entendemos o que Dewey quer dizer com *inibição*: trata-se do adiamento temporário do desejo da criança, para fazê-la pensar

e agir conscientemente. Há diferentes maneiras de provocar inibição, e suas conseqüências morais são diferentes.

A repressão exclui impulsos e desejos do campo do pensamento e da ação, impedindo a satisfação sadia das necessidades subjacentes. De forma bem diversa, o pensamento tem uma tendência a inibir temporariamente a realização de desejos. Ele invoca considerações que afetam a natureza da ação que a criança faria impulsivamente. Esta inibição pela reflexão não abafa ou suprime o desejo, mas o transforma em uma forma mais inteligente por conhecer melhor as condições de sua realização (TVM). É este tipo de inibição, que retarda um desejo, que tem valor educativo: ele provoca reflexão, aprendizagem e desenvolvimento. Por isto a escola nova, nas experiências que foram bem orientadas, não se constituiu em práticas permissivas.

O papel da educadora, importantíssimo, é cuidar para que seja aproveitada a oportunidade em que surgem os impulsos e desejos. Uma vez que a liberdade humana depende da observação inteligente, da busca de informações e do julgamento lúcido para a formação de objetivos para a ação, o direcionamento da educadora para o exercício da inteligência da criança é auxílio à liberdade e não restrição. Dewey critica os exageros de algumas práticas alternativas, que anulam a intervenção da professora, com receio de que esta represente uma influência sobre as crianças, violando a sua liberdade. As crianças são rodeadas de objetos e materiais, e deixadas sozinhas. Por que então, questiona, dar-lhes o material, se ele pode se constituir, de algum modo, em uma forma de influência sobre a criança? (EE).

É evidente que todo este encaminhamento só tem sentido se as crianças, como colocado anteriormente, puderem participar da elaboração dos objetivos e da tomada de decisões que vão orientar o trabalho educativo. A elaboração de objetivos, assim concebida, é atividade rica, que engaja as crianças nos vários aspectos de suas vidas: aí entram a reflexão, a vontade, a experiência, a capacidade de observação, as atitudes favoráveis à convivência em grupo. Por isto, tal atividade estimula uma formação integral, e não fragmentada. Integral inclusive porque não há uma cisão entre o desejo e a atividade que será realizada: estes estão juntos, e não separados.

Este é o principal argumento, na minha interpretação, para defender a idéia de que uma *educação democrática* precisa ser uma formação integral. O primeiro passo para se estabelecer o divórcio entre o eu e a atividade, e a conseqüente cisão interna no eu, é quebrar a vontade e o desejo da criança. Assim, posteriormente, uma relação fragmentária com a realidade, campo fértil para a ideologia, nasce da negação do desejo: as duas questões, a política e a subjetiva, caminham juntas. Desejo e prazer dialogam sempre com o poder. Não se trata aqui, portanto, de um mero “subjetivismo”.

Contudo, este processo rico de estimular as crianças a participarem da elaboração dos objetivos não funciona sem a democratização dos processos escolares. As crianças não são ingênuas, percebem razoavelmente quando estão sendo manipuladas. Mas elas não são impermeáveis à autoridade adulta: também percebem, intuitivamente ou por experiência, que a maturidade dos mais velhos é importante para sua sobrevivência e crescimento. As crianças, na sua maioria, sabem conviver com regras, e percebem inclusive como elas são indispensáveis à vida em comum: a prova disto é como elas respeitam as regras nos jogos dos quais participam. Mas elas têm uma rejeição instintiva e atávica ao abuso de poder, ao arbítrio.

É por isto que a autoridade não precisa ser anulada para que uma prática de formação seja democrática. Aliás, a autoridade não pode ser anulada, pois o poder, quando exercido positivamente (de forma favorável à vida humana), é estruturador do eu. A intervenção educativa, em moldes democráticos, é uma das interações mais férteis e ricas para formação da criança, tanto cultural como social. Se a prática é organizada de tal forma que há o desenvolvimento de uma auto-disciplina, originada da natureza do trabalho coletivo na escola, os momentos em que a autoridade direta do adulto se exercer serão reduzidas. Isto foi tratado no capítulo anterior.

Nesta perspectiva, quando o adulto tiver que exercer uma autoridade direta, não o fará como simples manifestação da vontade pessoal. Ele exerce esta autoridade como representante dos interesses do grupo como um todo. Aí reside a diferença entre poder arbitrário e poder justo (Dewey, EE). As crianças respeitam também a autoridade do adulto, quando sentem que esta, mesmo que contrarie um desejo imediato, contribui para um crescimento, para uma habilidade ou amplia a

experiência coletiva que elas estão vivendo. É precisamente assim que a pedagogia humanista define, no sentido mais simples, o conceito de poder democrático: de forma indissociável dos interesses coletivos e da experiência humana. Isto será retomado no próximo capítulo, na sua articulação com a questão da formação humana.

Muitos poderão argumentar que estas idéias têm até algum valor, mas não são práticas, exigindo da escola e especialmente das professoras muito capacitação e investimento, além da observação de cada criança em particular. Contudo, compreenda-se que as idéias aqui analisadas não são apenas um modelo metodológico: são uma proposta de educação. Dificilmente serão realizadas sem vontade política, tanto do poder público como da comunidade. Mas esta proposta, embora envolvendo estes custos sociais e políticos, também tem as suas vantagens. O primeiro, evidente, é favorecer a formação de subjetividades que dêem suporte aos projetos políticos democráticos.

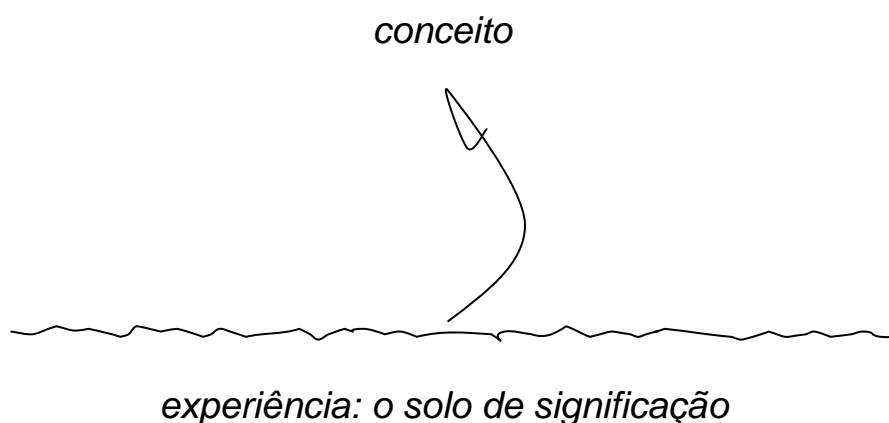
A segunda é que qualquer reforma séria em educação exige intensa capacitação dos profissionais; isto não é, portanto, específico de uma educação democrática. Outra vantagem é decorrente da economia de energia e tempo gasto com o controle da disciplina. Mesmo na Europa Ocidental, onde as professoras tem melhores condições de trabalho, a indisciplina é uma das principais causas de stress, doenças profissionais e abandono da profissão docente (Estrela, 1994). Mas creio que a principal vantagem de uma educação democrática, que proporcione uma formação integral, é possibilitar a realização e a felicidade humana, na vida coletiva e compartilhada.

4.3 Aprendizagem significativa e educação democrática

A aprendizagem significativa faz repousar na experiência e nos conhecimentos prévios das crianças toda nova aprendizagem: a experiência é considerada o solo de significação. Por isto, os novos conceitos que se deseja ensinar precisam, ao menos inicialmente, ser associados aos conceitos prévios que a criança já possui. Isto não impede que estes saberes prévios possam ser ampliados e retificados com o auxílio da ciência. Este modo de provocar

aprendizagem depende da valorização da experiência, e da professora conhecer bem a sua turma.

A aprendizagem significativa é fundamental à formação integral, porque ajuda as crianças a se integrar cognitivamente com o mundo. Ao invés de ficarem “soltos” na mente da criança, os novos conceitos e idéias estão articulados aos esquemas anteriores de conhecimento que elas já trazem para a aprendizagem. Isto não impede que estes saberes sejam retificados, como afirmado acima, pois retificar e ampliar é uma forma de articulação, desde que os novos conceitos iniciem pelos que já existem. Uma forma de representar graficamente a aprendizagem significativa seria a seguinte:



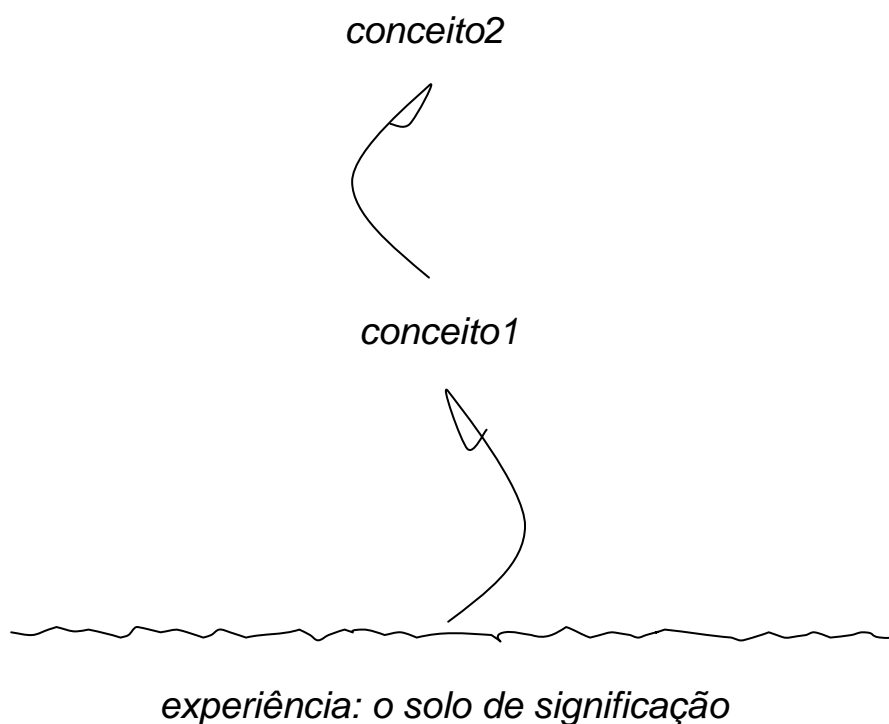
O novo conceito não nasce apenas dos saberes e esquemas prévios, ele solicita um campo existencial maior, que é a experiência da criança que aprende. Inclusive porque ela só consegue recorrer aos seus esquemas prévios se mobilizar a sua experiência. É esta experiência que ajudará a elaborar um sentido para o novo conceito científico ou idéia. Por exemplo, uma professora de História da quinta série do Ensino Fundamental precisa ensinar às crianças o que é *plantation*, a grande unidade agro-exportadora montada na economia colonial no Brasil, no século XVI.

Como não existe mais este tipo de unidade produtiva, pelo menos não da mesma forma, ela precisa buscar, na experiência das crianças, um conceito que elas já possuem, na sua maioria: uma fazenda, um latifúndio. Com base neste conceito inicial, já dominado pelas crianças – ou por experiência direta ou pelo imaginário, uma novela, por exemplo – a professora pode ampliá-lo, chegando à construção do

conceito mais complexo que é *plantation*. Este último não é mesmo que as fazenda atuais, pois a *plantation* na economia colonial representava bem mais, em uma sociedade escassamente urbana: ela foi durante algum tempo uma verdadeira unidade econômica mas também social, que praticamente organizava toda a vida social e mesmo política naquela região.

Analogias e comparações precisam ser usadas na aprendizagem significativa, senão será impossível construir novos conceitos a partir dos existentes, mas elas devem ser trabalhadas com cuidado. O conceito *sapo*, já dominado existencialmente pelas crianças, é um excelente ponto de partida para a professora de Ciências construir com a turma o conceito *anfíbios*; mas *sapo* e *anfíbio* não significam a mesma coisa.

Mas como trabalhar com a aprendizagem significativa quando a professora precisa ensinar um conceito ainda mais complexo, que não tem um equivalente na experiência vivida? Por exemplo, quando ela precisa, na história grega, ensinar o conceito de *cidade-estado*, algo que não existe mais no mundo contemporâneo, nem na experiência dos adultos? Neste caso, é preciso trabalhar por aproximações, construindo inicialmente um conceito complexo (conceito1), a partir de saberes da criança, e depois construir o outro conceito complexo que se quer ensinar (conceito2), usando como base o conceito1, já incorporado aos esquemas cognitivos das crianças. No caso citado, o conceito de *cidade-estado*, poderia ser construído inicialmente o conceito *estado*, a partir do conceito *governo*, com o qual as crianças já têm um contato, através discurso dos pais, dos adultos e da mídia. Em seguida, combinando este com o conceito *cidade* (que não é tão claro para as crianças quanto pensamos), construir *cidade-estado*. Graficamente este processo complexo poderia ser representado assim:



Eu penso que a escola tradicional dá pouco espaço para a valorização da experiência da criança. Isto ocorre por vários motivos. Um deles é que as professoras desconhecem que a criança tenha uma experiência anterior à escola, e vir a conhecê-la consome tempo. Outro motivo é que a escola, nestes moldes, considera esta experiência pobre e deficiente; esta representação é potencializada quando a escola trabalha com crianças pobres e pertencentes a minorias. Um outro motivo tem origem em uma idéia positivista: acredita-se que a experiência da criança poderia “contaminar” o conceito científico; isto é reforçado quando as aprendizagem significativa trabalha inadequadamente com comparações e analogias. Por último, admitir a experiência da criança significa reconhecer um saber prévio que tem algum valor. Isto ameaça as relações de poder na escola, se estas estão baseadas no domínio exclusivo do saber por parte dos profissionais.

A concepção de educação que sustenta esta tese é bem mais ampla do que a aprendizagem de conhecimentos, estando mais identificada com o processo de formação humana. Contudo, é inegável a importância do saber e do pensar reflexivo para a formação humana e para a constituição democrática de sujeito. Isto parece ter ficado bem claro nos capítulos anteriores. A ciência e a cultura elaborada

são aqui valorizadas. O que se contesta não é validade da ciência para inserção social crítica e para a mudança social, mas a forma de apresentá-la às crianças, como algo morto, estático e fora do campo da experiência.

Desta forma, pela imposição de modelos formais, nem se aproveita o saber inicial da criança – que é o seu principal suporte cognitivo – nem se contribui para a formação da criança com o valor intelectual da ciência. Com as simplificações que a pedagogia tradicional promove nos conceitos científicos, a ciência perde o seu valor formador: deixa de ser intelectual para ser formal, no mau sentido da palavra. Segundo Dewey, com estas simplificações e com a apresentação dedutiva da ciência, de forma externa à experiência da criança, os conteúdos das disciplinas escolares são uma pálida sombra dos conceitos e reflexões que tiveram vitalidade intelectual alguns anos ou décadas antes (CPE).

Assim, não há uma desvalorização da ciência, nem sequer no seu aspecto conceitual, mas uma forma diferente de conceber o seu valor formativo. Eu especialmente penso que jamais o conhecimento pode ser o fim da prática educativa: ele é um *meio* de promover a formação humana, insuficiente, por si mesmo, de atingir este objetivo, se não estiver associado com os outros elementos. Estes elementos são as condições materiais adequadas, o pensar reflexivo, a interação estruturante com o adulto, a autonomia necessária, o trabalho coletivo, e a oportunidade de auto-expressão: aquilo que chamamos humano também se constitui na linguagem. É precisamente por isto que Heidegger diz: a linguagem é a morada do ser. Por isto é que o ensino de conhecimentos não pode ser sinônimo de *educação*.

A intenção da pedagogia humanista é que a criança e o jovem aprendam a *fazer* ciência, ao mesmo tempo que aprendem os seus conceitos e princípios (que também são importantes). Daí a grande valorização do método experimental. Posição semelhante é defendida por Piaget. O autor suíço considera uma falha grave da escola tradicional negligenciar sistematicamente a formação experimental dos alunos. O pensar experimental da ciência não pode ser aprendido através das experiências que a professora realiza *diante* das crianças, nem tão pouco através das experiências que elas realizam com suas próprias mãos, mas seguindo um roteiro de etapas preestabelecidas que é ditado para elas (Piaget, 1978c).

Ao contrário, para ter valor formador, a ciência precisa ser ensinada na escola conferindo um grande espaço à atividade criativa e às tentativas das crianças, para que possam manipular os elementos da pesquisa na tentativa de provar ou invalidar hipóteses que puderam formular por si mesmas, para a explicação de fenômenos elementares. A professora aqui tem um papel importante de dispor as condições e intervir para suscitar os problemas e ajudar a despertar o senso de investigação. Uma experiência que não seja realizada pela própria criança, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento destituído de valor educativo, pela falta de compreensão e sentido do processo desenvolvido (Piaget, 1978c).

Este tipo de reflexão nos coloca diante de um dos maiores problemas da chamada educação tradicional, ou talvez da forma tradicional de ver a educação, uma vez que ele ocorre em muitas situações sociais, fora das escolas. Trata-se da confusão ou não-distinção que fazemos entre *pensamento* e *conhecimento*. Penso, inclusive, que também a pedagogia humanista poderia ter tratado esta questão com mais precisão. Mesmo Dewey, em muitos textos, trata *conhecimento* e *pensamento* indistintamente.

O conhecimento – conceitos, fatos, princípios – tem uma certa estabilidade: ele pode ser comunicado, embora o significado assumido pelo conceito, em cada pessoa que o aprende, nunca é igual aquele que possuía o ensinante. Assim, o conceito tem uma certa estabilidade e alguma visibilidade social, isto é, ele pode ser “visto” por um outro sujeito com quem o falante se comunica. Isto submete o conceito a alguma possibilidade de controle. O pensamento, desde quando minimamente reflexivo (criativo e crítico), é processo, é criação, com pouquíssima estabilidade. Ele é capaz de subverter um conceito ou explicação estabelecido sobre algum aspecto da vida, pois está sempre buscando compreender, dominar, penetrar na natureza do objeto.

É evidente que o conceito é importante. Primeiro, porque ele permite a comunicação humana, o compartilhamento em uma comunidade de signos. Isto seria impossível se o conceito não possuísse nenhuma estabilidade, se significasse uma coisa diferente para cada falante. Em segundo lugar, o conceito permite o pensamento: é impossível pensar sem conteúdo. Como dizem alguns, o conceito é o veículo do pensamento. Contudo, *conceito não é pensamento, e nem se transforma*

em pensamento. Isto põe por terra um dos mais caros princípios epistemológicos da pedagogia tradicional, a crença na idéia segundo a qual, quanto mais conceitos, mais e melhor reflexão.

Isto é uma falácia. Temos para isto uma prova da vida prática. Todas as pessoas reflexivas possuem um conhecimento razoável sobre o que refletem: isto prova que o conhecimento ajuda a pensar. Contudo a recíproca não é verdadeira: há pessoas com muito conhecimento, aliás, uma concentração impressionante de conhecimentos, mas pouco reflexivas. Elas são capazes de repetir, sem consulta, inúmeros conceitos, e localizar até o livro onde está o conceito, a data de publicação, o autor, etc. Contudo, elas têm pouco desenvolvida a capacidade de recombinar conceitos, de pensar criativamente, de extrapolar aquilo que sabem, de gerar novo conhecimento sobre o que sabem, ou de utilizar o que já sabem em situações novas.

Saindo seu estrito campo de conhecimento, estas pessoas têm dificuldades de lidar com situações e objetos novos, de penetrar na sua natureza, compreendê-los. Isto ocorre não pela falta da capacidade reflexiva, mas pelo fato desta não estar desenvolvida, ativada, não obstante toda a carga de conhecimentos que a pessoa já possui. Isto prova que conhecimento não gera, necessariamente, reflexão. O que produz reflexão é a *forma* como o conceito é trabalhado, a *política* que gere a relação de aprendizagem, e a *conexão* entre os conceitos apresentados e os objetos da vida primária, já conhecidos e vividos pelo sujeito que aprende. Neste ambiente cognitivo, pode se instaurar um processo reflexivo.

O princípio acima criticado, segundo o qual a quantidade de conceitos gera pensamento reflexivo, provoca a sobrecarga de conhecimentos nos currículos, e sobrecarrega crianças e professoras de atividades pedagógicas muito rápidas, que dificultam a construção do sentido. Além disto provoca stress, fortalece a razão instrumental, a alienação e consolida os significados já fixados social e politicamente. Mais que tudo, enfraquece a capacidade reflexiva e ajuda a ampliar a desintegração do eu, pela submissão a um processo no qual a criança tem de separar o conceito que precisa ser repetido, e o que ela realmente pensa e sente a respeito do objeto da experiência primária do qual o conceito “fala”.

É por isto que o trabalho educativo com a ciência não tem valor apenas conceitual, mas também reflexivo, pois sua aprendizagem ensina a pensar. Da forma

como o ensino ocorre na escola tradicional, freqüentemente os alunos se apropriam apenas dos produtos da ciência, e isto não oferece muito potencial para o pensar. Este posicionamento radical a respeito do conhecimento significa um questionamento não à ciência, mas ao custo existencial da aprendizagem dos seus produtos, nos modelos conservadores de escolarização:

De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação prescrita de geografia e história, se na luta perde-se a própria alma, perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das coisas, perde-se o desejo de aplicar o que se aprendeu e, acima de tudo, perde-se a capacidade retirar de futuras experiências a lição que se esconde em todas elas?

(Dewey, EE, p. 43).

Além de *aprender a pensar*, aprender através da atividade, da ação (*learning by doing*) constitui um outro princípio básico da noção de aprendizagem nesta pedagogia. Infelizmente, estes princípios muitas vezes não foram bem entendidos, e sofreram deturpações na prática escolar, por utilização inadequada ou superficial. Com isto transformaram-se em lemas, e perderam, ao menos nestas experiências, a sua força de crítica social e a sua potencialidade transformadora. Isto ocorreu com muita clareza, por exemplo, com um outro princípio central desta pedagogia, o *aprender a aprender*. Embora mais conhecido através das obras do francês Roger Cousinet ou de Carl Rogers, este princípio já está presente em Dewey: *As aprendizagens colaterais, como as de formação de atitudes permanentes de gostos e desgostos podem ser, muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia ou de geografia, ou história. Estas são atitudes que irão contar fundamentalmente no futuro. A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender.* (Dewey, EE, p. 42).

Além da distorção que sofreu em muitas práticas escolares, a noção de aprendizagem na pedagogia humanista também sofreu, em nosso país, um duro combate por parte da teoria pedagógica mais ortodoxa, que tentou associá-la com atitudes conservadoras e até mesmo antidemocráticas. No mais das vezes, através de comentadores, sem uma leitura rigorosa dos autores originais. Isto provocou um grande esvaziamento na luta social no Brasil por uma *educação democrática*, se

entendermos este conceito não apenas como a luta por mais escolas (primordial, no Brasil), mas também a democratização real das práticas escolares e das relações entre a escola e as demais lutas sociais, inclusive por democracia política.

Este esvaziamento teórico ocorreu porque as novas gerações de professoras e pesquisadoras não tiveram mais acesso a esta literatura, e não havia nada, nas décadas de setenta e oitenta, que a substituísse. É somente na década de noventa que começam a ser publicados no Brasil as novas produções de abordagens européias e norte-americanas que tentam dar conta de algumas das graves questões que a pedagogia humanista trata já há bastante tempo. Apenas para citar algumas, estas novas e interessantes produções são tributárias do construtivismo (Zabala, 1998), do marxismo culturalista (Giroux, 1997), da teoria crítica (Sacristán & Pérez Gómez, 1998), da sociologia interacionista de Pierre Bourdieu (Perrenoud, 1993), do pós-estruturalismo (Silva, 1995). Com exceção desta última linha, todas as outras têm várias de suas reflexões calcadas sobre conceitos da pedagogia humanista.

Quando analisa a questão da aprendizagem, a pedagogia humanista acredita que está equivocado o enfoque tradicional. O problema não é o que a criança *deve* aprender, mas aquilo que ela *precisa* aprender, para se socializar e desenvolver. Aquele conhecimento que atende a este requisito será dominado pela criança, pois ela percebe, ao menos intuitivamente, o seu valor para seu crescimento. Para isto o conhecimento precisa ser integrado às atividades que a criança já domina, de tal forma que estas atividades, importantes para a criança, necessitem daqueles conhecimentos:

Que atividades, decorrentes de capacidades inatas ou adquiridas por experiência, existem já em operação na vida da criança, com relação às quais a coisa que deve ser ensinada ou a habilidade que deve ser adquirida passa a ser um meio ou fim? Que atividades em que já esteja empenhada a criança podem ser melhor conduzidas até feliz conclusão, com o auxílio da matéria a estudar? Ou então, que ação, já em marcha, pode ser aproveitada para que, ao completar-se, todas as coisas que queríamos ensinar sejam naturalmente aprendidas?

(Dewey, IE, p. 166).

Para Dewey, tudo o que chamamos de disciplinas escolares, da história às ciências naturais, precisa derivar de materiais que inicialmente se encontrem dentro da área de experiência da vida cotidiana da criança.

Ao não observarem este princípio, trabalhando com fatos e conceitos que estão fora da ordem da experiência, os métodos convencionais criam um problema de aprendizagem quase insolúvel para as crianças, pois a experiência é o solo gerador de sentido, que permite que elas atribuam um significado ao novo conhecimento, incorporando-o a sua rede anterior. Encontrar o material para aprendizagem dentro da experiência é apenas o primeiro passo. A partir daí, é necessário provocar o desdobramento progressivo daquilo que já foi experimentado, ou seja, a experiência que a criança já traz, de modo a desenvolvê-lo sob forma mais global, mais rica, e também mais organizada, buscando uma aproximação do saber e experiência da criança e do mundo elaborado dos adultos.

Este é o fim da aprendizagem da ciência na teoria da experiência: ampliar, cada vez mais, a experiência da criança, para que ela possa progressivamente participar e comungar com a sua coletividade. Nesta conexão entre experiências já adquiridas e as experiências presentes, provocadas pela escola, é necessário que o princípio da *continuidade* esteja atendido, isto é, que a experiência presente sempre leve a algo diferente do estado anterior. Isto, contudo, não obtido com o simples proporcionar de novas experiências às crianças, como já vimos. É necessário proporcionar experiências novas, mais ricas e mais complexas.

Caso contrário, corremos o risco de estar apenas treinando mais os alunos em habilidades que eles já dominam. É necessário também que os novos objetos e conceitos estejam intelectualmente relacionados com os das experiências anteriores, significando assim que algum avanço tenha ocorrido quanto à articulação consciente de fatos e idéias. Por isto cabe à educadora selecionar, dentro da esfera da experiência prévia, os objetos que tenham a possibilidade de suscitar novos problemas, ampliando a capacidade da criança para experiências posteriores (Dewey, EE).

Esta forma de ver a aprendizagem, própria à esta abordagem, é o fundamento do que hoje em dia se fala com tanta freqüência, o conceito de *transposição didática*. Este conceito, elaborado desde a década de setenta pelos sociólogos europeus, como Verret e Perrenoud, procura mostrar como o

conhecimento científico passa por transformações sucessivas, para se transformar em objeto de ensino e aprendizagem escolar. A primeira fase desta *transposição didática* ocorre quando uma certa área científica é transformada em currículo formal. Segundo Perrenoud (1993), esta fase é rica em resultados científicos. Segundo Dewey (CPE), aí já ocorre um sensível empobrecimento da vitalidade científica.

A segunda fase da *transposição didática* ocorre quando o chamado currículo formal é transformado (ou deveria sê-lo) em objetos passíveis de serem dominados pelas crianças. Isto já acontece na sala de aula, e no processo de planejamento imediatamente anterior à aula. É evidente que da riqueza e da habilidade com que são realizadas estas duas fases da transposição, especialmente a segunda, dependerá muito do sucesso escolar das crianças. A *transposição didática*, felizmente, é um dos conceitos atualmente mais debatidos nas discussões didáticas.

Eu não desejo negar o valor destes autores na difusão de um conceito tão importante. Apenas gostaria de ressaltar que este conceito está profundamente calcada nas concepções que a pedagogia humanista desenvolveu décadas antes dele surgir com este nome específico. Contudo, os autores não dão o crédito merecido a esta abordagem. Já em 1902 Dewey escrevia:

Cada matéria ou ciência tem assim dois aspectos: um para o cientista, como cientista; outro para o professor, como professor. Estes aspectos não se opõem, mas não são idênticos. Para o cientista, a ciência representa certo corpo de verdades a ser utilizado para a descoberta de novos problemas (...) O problema daquele que ensina é todo outro. Ele está interessado na ciência como representativa de uma determinada fase do desenvolvimento da experiência (...) O seu interesse não é na matéria de estudos como tal, mas como fator da experiência total e crescente da criança.

(Dewey, CPE, p. 147-148).

Embora não tenha utilizado explicitamente o conceito de *transposição didática*, Dewey e outros pedagogos humanistas elaboraram toda uma teorização sobre a prática educativa, sem a qual seria impossível a composição deste conceito na década de setenta, pelos autores citados. Aliás, eu diria que a concepção

deweyana do processo de *transposição* é ainda mais arrojada do que aquela com a qual trabalhamos hoje. Creio que isto ficou claro ao longo dos parágrafos anteriores.

CAP. 5

PRÁTICAS EDUCATIVAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO HUMANA

Depois de ter sobrecarregado a memória de uma criança com palavras que ela não pode entender ou com coisas que em nada lhe auxiliam, depois de ter abafado o natural com paixões que se incitam, entrega-se este ser fictício a um preceptor, o qual acaba de desenvolver os germens artificiais que já encontra formado e lhe ensina tudo, menos a se conhecer, menos a tirar proveito de si mesmo, menos a saber viver bem e se tornar feliz.

Jean-Jacques Rousseau

5.1 Reflexão, desejo e formação ética

Um dos mais importantes conceitos elaborados pela filosofia política ocidental, no século XX, é o conceito de *razão instrumental*, gerado no seio da teoria crítica ou escola de Frankfurt. Este é um conceito de grande utilidade na luta social, embora não tenha tido ainda o seu potencial plenamente explorado pelos movimentos sociais e pela educação popular no Brasil. A *razão instrumental*, elaborada no contexto da modernidade capitalista e orientada pela racionalidade positivista, é o pensamento voltado para fins produtivos, depurado de seu caráter reflexivo e questionador (Adorno & Horkheimer, 1985; Habermas, 1980, 1987). Esta racionalidade indica um estado de fragmentação interna, pois o pensar perde a sua base afetiva e estética, comprometendo aquilo que é uma das características mais representativas do ser humano, a compaixão. A ação orientada por este pensamento se torna pouco solidária e dificilmente se converte em práxis, isto é, a ação coletiva consciente e capaz de transformar o mundo.

A pedagogia humanista e especialmente o pensamento de Dewey dão uma grande importância ao pensar e à ciência. Isto é muito forte não só nesta pedagogia, mas também na psicologia humanista: Rogers, mesmo na fundamentação do seu trabalho clínico, dá grande importância à ciência clássica, embora discorde amplamente da possibilidade de neutralidade científica. A ciência, conformada no modelo do método científico, representa uma respeitável maneira de conhecer a realidade. Representa, também, uma grande estratégia de formação humana, isto é, um método de ensino, pois as crianças aprendem com ela não apenas os produtos da ciência, mas a própria ciência. Utilizada de forma reflexiva e não-formal, na escola, ajuda a criança a desenvolver um pensamento questionador e de constante indagação. Assim, ela pode ser *formativa*, no melhor sentido deste conceito.

Contudo, Dewey alerta que os experimentos científicos serão de pouco valor formativo, se eles se reduzirem a execução de experimentos práticos, sem reflexão e principalmente sem a participação da criança na definição dos temas de investigação, dos objetivos e dos melhores caminhos para resolver o problema (EE). Sem *significação* não há pensamento reflexivo, pois nós pensamos para resolver

problemas que nos afetam, em uma constante busca de felicidade e realização. Esta ênfase que a pedagogia humanista atribui à ciência, ao menos nos autores dos séculos XIX e XX (uma vez que Rousseau não comungava desta posição), tem sido interpretada por alguns críticos como demonstração do caráter instrumental que esta pedagogia, e a sua realização histórica, a *escola nova*, daria à formação escolar.

A preocupação com a formação científica se aproximaria de uma formação para o trabalho tecnológico, implicando em reprodução de uma mão-de-obra mais qualificada. Na minha interpretação, se isto for verdadeiro, o trabalho escolar estaria muito mais próximo de uma *semi-formação*, produtora da razão instrumental, do que da formação humana que caracterizaria o educar no sentido rigoroso. Além disto, esta ênfase na ciência tem despertado, ainda hoje, críticas segundo as quais a escola nova e os seus autores teriam sido os responsáveis, no Brasil, pelo afastamento entre pedagogia e filosofia, e pela ausência da reflexão sobre os fins do trabalho educativo, como nos mostra uma excelente análise desta questão, realizada por Cunha (1999).

Será, contudo, a concepção de ciência e de pensamento, na pedagogia humanista, irmã da razão instrumental? Será essa pedagogia tão ingênua? Como ela pensa o pensamento? Dewey atribui uma grande ênfase à ciência experimental, e de uma forma geral, à cultura elaborada, no processo de formação humana. Contudo, o pensar aqui não é o pensar instrumental (embora seja pragmático), mas o pensar reflexivo: ação e reflexão devem estar juntas, para produzir aquilo que é efetivamente útil à coletividade, e não algo externo às suas necessidades. Além disto, o conhecimento da realidade é resultado da experiência, e está impregnado de aspectos desta realidade. Não há, portanto, conhecimento neutro e "positivo", isento da experiência.

Embora a grande ênfase atribuída ao pensar, não poderíamos chamar esta concepção de racionalista, porque a visão de ser humano subjacente é complexa: o pensamento não explica e não resolve a problemática humana, pois somos seres bio-psico-sociais, onde cada uma das dimensões de nossa constituição é indissociável das demais, e nenhuma delas, por si, explicaria aquilo que denominamos *humano*. Além disto, o pensar é entendido como reflexão, atividade criadora que gera sentidos e soluções pragmáticas, que torna nossa vida mais

plena, mais significativa, mais feliz. Temos, na sociedade capitalista, apenas uma pálida idéia do potencial do pensar.

Tanto o pensar como o agir, em educação, precisam escapar à esfera da rotina: aquilo que é mecânico e repetitivo não pode constituir base de processos educativos, porque não promove desenvolvimento e nem aprendizagem significativa. É precisamente pela integração entre pensamento, desejo e ação que se pode dar o *educar*, subtraído ao poder do que denominamos hoje de *razão instrumental*. É também desta integração, e somente por meio dela, que se pode constituir, em plena sociedade capitalista, uma possibilidade de formação integral, que constitua *uma educação democrática*. Tal educação seria capaz de fazer frente ao poderoso e racionalista modelo de escolarização conservadora, que preserva as desigualdades sociais através da formação de subjetividades fragmentadas, em si mesmas e na relação com o real.

Por isto, para Dewey, a atividade educativa jamais é o mero aumento da capacidade produtiva, sem reflexão crítica por parte da criança. Esta atividade é considerada no seu sentido amplo, envolvendo tudo que envolva crescimento de capacidades, especialmente a capacidade da criança compreender o *sentido* ou a *significação* daquilo que ela faz. Esta definição exclui do campo educativo, portanto, a ação por constrangimento externo ou imposição, pois falta a esta sentido para quem a realiza. Exclui ainda a simples reação à excitação, que é interrompida quando a fonte de excitação é afastada, pois esta prática gera dependência e não desenvolve a reflexão própria e a autonomia no agir. Finalmente, exclui a ação tão habitual que tenha se tornado rotina (Dewey, IE).

Em 1925, ao publicar *Experiência e natureza*, Dewey já demonstrava a percepção com respeito à estas distinções e diferentes maneiras do pensamento se manifestar na modernidade capitalista. Esta ordem social é muito dependente da capacitação cognitiva do trabalhador, devido à complexidade dos processos produtivos, ao contrário do trabalho medieval, por exemplo. Embora não utilize o conceito de *razão instrumental* (inclusive porque as reflexões do *instituto de pesquisa social*, sede da escola de frankfurt, estavam apenas começando), Dewey não é ingênuo sobre os perigos da ciência e da razão, quando esta perde a sua base afetiva:

A história do desenvolvimento das ciências físicas é a história do crescente apoderar-se, pela, humanidade, de instrumentalidades mais eficazes no lidar com as condições da vida e da ação. Quando, contudo, é negligenciada a conexão entre estas objetos científicos e os acontecimentos da experiência primária, o resultado é o quadro de um mundo de coisas indiferentes aos interesses humanos, porque totalmente separado da experiência. É mais do que simplesmente isolado, uma vez que é posto em oposição. Por conseguinte, quando é visado como fixo e final em si próprio, transforma-se em fonte de opressão para o coração e de bloqueio para a imaginação.

(Dewey, EN, p. 11).

Como se manifesta esta concepção integral de ser humano, da pedagogia humanista, no pensamento de Dewey? Como se dão as relações entre desejo e pensamento? Como se dão as relações entre ação e pensamento? Como se relacionam desejo, pensamento e aprendizagem, problema tão importante para uma educação democrática?

Toda ação humana sadia, bem como todo pensamento, repousam inicialmente na vida prática e estética: sem a necessidade e o impulso para satisfazê-la, não há ação, nem pensamento, e muito menos produção de conhecimento. Já no século XVIII Rousseau expressava isto muito bem:

Apesar do que dizem os moralistas, o entendimento humano muito deve às paixões, que em uma opinião geral, lhe devem também muito. É pela sua atividade que nossa razão se aperfeiçoa; só procuramos conhecer porque desejamos usufruir e é impossível conceber por que aquele, que não tem desejos ou temores, dar-se-ia a pena de raciocinar. As paixões, por sua vez, encontram sua origem em nossas necessidades e seu progresso em nossos conhecimentos, pois só se pode desejar ou temer as coisas segundo as idéias que delas se possa fazer ou pelo simples impulso da natureza.

(Rousseau, DSD, p. 244).

Na pedagogia humanista, sensibilidade, ética e vida intelectual são indissociáveis inicialmente na criança. É a cultura e uma socialização repressora que fragmentam o eu, levando a criança a entender que, para sobreviver no mundo adulto, precisa divorciar o que sente e percebe, do julgamento moral e da ação.

Inicialmente, contudo, quando este processo socializador ainda não conseguiu plantar as suas sementes, não há pensamento e nem conhecimento sem base sensorial e afetiva. Embora a experiência sensorial não seja suficiente para o conhecimento, ela é condição imprescindível. É esta experiência direta dos objetos do conhecimento e das situações, inicialmente não-reflexiva, que permite um pensamento conseqüente e não deturpado: *Nada pode compensar a ausência da imediata sensibilidade: a pessoa insensível é fria e indiferente.* (Dewey: TVM: 286).

A pessoa precisa sentir as qualidades dos atos, corporalmente, de forma literal, como sente com as mãos, por exemplo, a maciez ou a aspereza de um objeto. Sem isto, sem este impulso estético, ela não se persuade a agir, como também não tem material suficiente para deliberar. Não pode realizar estes atos com base apenas em considerações formais, embora o pensamento também precise de conceitos formais para levar a conclusões: mas estes são insuficientes para produzi-las, a menos que a pessoa esteja sob coação. O pensamento a “frio” poderá até chegar a uma conclusão correta; mas se a pessoa permanecer insensível ou indiferente às considerações que lhe são apresentadas de maneira racional, elas não terão força para levar a pessoa à ação (TVM). Sem desejo não há movimento.

Sendo a experiência estética e afetiva a base do pensamento e da ação, um pensar instrumental, distante do coração, é incapaz de promover não somente o conhecimento, mas também qualquer ação ética. A base da ética não é racional, mas sensível. Por isto Wittgenstein afirmava: ética e estética são uma só. Para Dewey, o pensamento reflexivo é fundamental para dar forma à ação ética, mas sem base afetiva o pensamento nada é. O pensamento contribui para o exercício da ética, se pensamento e vida afetiva estiverem integrados:

...o ato razoável e o ato generoso encontram-se próximos um do outro. Uma pessoa à qual falte reação simpatizante poderia possuir intelecto arguto e calculador, mas não teria qualquer noção espontânea das reivindicações de outros para satisfação de seus desejos. Uma pessoa de limitada simpatia é, forçosamente, de perspectivas limitadas no cenário do bem humano. O único pensamento verdadeiramente geral é o pensamento generoso. E a simpatia é que leva o pensamento para fora do “eu”, estendendo-lhe o alcance até que se aproxime do universal como seu limite. É a simpatia que impede que a consideração das conseqüências se degenerem em mero cálculo, ao tornar

vívidos os interesses de outros e ao incitar-nos a dar-lhes o mesmo valor, como aqueles que tocam nossa honra, bolsa e poder.

(Dewey, TVM, p. 287).

A simpatia é a melhor base para o julgamento moral, porque fornece o ponto-de-vista intelectual mais eficaz. Por excelência, é instrumento para resolver situações complexas. Ao passar para a ação, se o faz fundida com outros impulsos e não isoladamente, há um exame amplo e objetivo de todos os desejos e projetos, impedindo que a simpatia, a atração afetiva por coisas e pessoas, se transforme em sentimentalismo (Dewey, TVM).

A concepção segundo a qual o pensamento pode existir autônomo em relação à vida afetiva e ao mundo prático, produz a teoria que defende haver, na vida moral, uma luta inerente entre desejo e razão. Segundo esta concepção, impulso e desejo tendem a nos iludir com bens superficiais e ilusórios, enquanto a razão nos colocaria diante dos fins verdadeiramente éticos. Por conseqüência, esta moral racionalista sustenta que impulso e desejo são inerentemente um mal, que afasta a pessoa do caminho virtuoso apontado pela razão. Para a pedagogia humanista, contudo, é impossível a separação entre corporeidade, pensamento e ética. Nenhuma idéia ou objeto pode atuar como fim e transformar-se em propósito, a não ser que esteja ligada a alguma necessidade. Caso contrário, será mera idéia abstrata, sem força propulsora para provocar ação e pensamento (TVM).

Em termos éticos, não há nada que seja intrinsecamente mal no impulso e no desejo. Eles podem produzir efeitos prejudiciais na relação com o mundo social, quando o objeto do desejo é tal que, em certas circunstâncias, exclua da consciência considerações mais compreensivas e mais duradouras, que situe a realização do desejo próprio em relação com as necessidades das outras pessoas. O que é eticamente perigoso, no desejo, quando ele se apresenta, é a sua tendência a limitar a atenção ao seu objeto imediato e excluir considerações mais amplas e mais conseqüentes. É a reflexão, quando integrada com a sensibilidade, que permite esta consideração mais ampla do desejo e suas conseqüências. Ela - a reflexão sensível – provoca um conflito dentro do eu.

Este conflito não é, como pensa a teoria moral racionalista, entre desejo e razão (pois não há pensamento sem desejo), mas entre o desejo por um objeto

próximo e o desejo por um objeto distante, que considera as conseqüências do ato, sobre si mesmo e sobre as necessidades das outras pessoas. O impulso e o desejo tendem a provocar ação imediata, para satisfazer a necessidade; isto faz a consciência voltar-se para o objeto do desejo. Mas a consciência reflexiva, quando despertada, tende a considerar o futuro, pesar as conseqüências mais remotas; neste caso, é a consciência que orienta o desejo e a sua realização, sustando-o momentaneamente e considerando-o em relação com necessidades de outras pessoas.

Nos dois casos há desejo, como se vê. No primeiro caso, o impulso original dita o objeto do pensamento; no segundo, o impulso transforma-se em desejo diferente devido aos objetos que o pensamento apresenta. Contudo, por mais bem elaborado e racional que seja o objeto do pensamento, ele não levará à ação, a menos que provoque desejo (TVM). É aí que nasce o ato ético, da integração entre desejo, reflexão e sensibilidade, e não da oposição entre desejo e pensamento. Este papel atribuído à reflexão, por Dewey, tornaria esta abordagem racionalista, se não entendêssemos o conceito amplo de reflexão que é adotado, como vimos antes; e se não houvesse esta integração da consciência com a sensibilidade e com a vida social. O pensamento não pode fundamentar a si mesmo. A razão da razão, isto é, o seu motivo, está fora de si, na vida estética e na sociabilidade.

É este, parece-me, um dos melhores caminhos para se trabalhar em educação a questão da formação ética. Auxiliamos as crianças a perceberem a necessidade de compatibilizar seus desejos com os de outras pessoas, e simultaneamente, evitamos recair na moral conservadora, que apresenta como “necessidade dos outros” ou da própria criança, preceitos que são meramente deveres. Este preceito, embora originário da moral religiosa judaico-cristã, foi astutamente apropriado pela moral leiga e racionalista, dominante na sociedade capitalista.

Ideologicamente, esta moral apresenta interesses de grupos específicos como interesses da maioria, cujo desrespeito significaria atitudes egoístas e não-éticas. Isto, além do efeito conservador de preservar estes interesses, que nenhuma relação tem com uma educação democrática, ainda tem o perigoso efeito de perpetuar, na subjetividade da criança, a *moral da renúncia*, que tanto enfraquece o eu. Pela força ainda grande que tem esta moral, seja nas suas formas puritanas ou

ascéticas, nós temos uma tendência cultural a identificar a conduta ética com a capacidade de negar o interesse pessoal e a experiência do prazer, em benefício de um suposto bem-estar coletivo. A permanência desta moral nos processos formativos modernos, escolares ou familiares, se explica pela forma como ela foi capturada pelas estruturas políticas do capitalismo. É fundamental para o poder baseado no domínio do eu conseguir dominar e conter o interesse e o desejo do outro. Assim suas energias podem ser direcionadas para a obediência e para a produção.

É inegável que toda forma de vida coletiva, mesmo em propostas radicalmente democráticas, depende de fundamentos éticos que tornem possível a convivência. Caso contrário, as crianças se tornarão jovens individualistas e egoístas, o que é um veneno para a vida democrática. Mas a vida coletiva não pode reprimir o interesse e a experiência do prazer, pois eles são a fonte de energia da vida humana. Além disto, eles são o motor do processo de constituição do eu e do posterior processo de individuação.

O interesse e o prazer são também a base da própria ética democrática. Se entendemos o ato ético como a obediência irrefletida a regras socialmente estabelecidas, ou como o resultado inevitável de uma racionalidade transcendental, estão o prazer poderia ser “suprimido” para dar lugar à ética. Mas se, diferentemente, consideramos que o ato ético é aquele no qual a criança, conscientemente, leva em conta as conseqüências de suas ações sobre o seu bem-estar e o dos seus semelhantes, então a ética é indissociável do prazer. Pois neste caso o elemento central da ética é o bem-estar humano (e por extensão, de todas as formas de vida: uma ética cósmica).

Logo, a ética repousa sobre o bem-estar: sem ele, os esforços para a formação ética se convertem em manipulação do eu e desejo de domínio do outro. Contudo, a sensação de bem-estar se relaciona diretamente com o prazer corporal. Bem-estar e prazer não são exatamente a mesma coisa: o bem-estar é uma sensação mais duradoura, mais completa e que equilibra o nosso ser de forma mais profunda. Mas o bem-estar genuíno nunca pode ser apenas mental ou volitivo. Ele precisa ter uma relação com o prazer corporal e com as condições concretas onde a pessoa vive. Caso contrário, poderia ser obtido apenas com exercício da vontade,

manipulando estados mentais, sem alterar as condições e as relações que afetam a pessoa. Isto é idealismo.

Na minha percepção, o bem-estar genuíno é sempre erótico, isto é, nasce do amor corporal pela vida. Mesmo que o pensamento e a imaginação sejam capazes de invocar imagens e idéias agradáveis, elas nasceram, e precisam retornar no final, à experiência do prazer corporal. A prova existencial disto é que se a pessoa não faz este retorno à vida estética, insistindo na manipulação de seus estados mentais “puros”, o esquema mental se esgota, passando a partir de um certo momento a não mais produzir prazer e equilíbrio.

Assim o bem-estar depende do prazer, mais é mais amplo do que ele. Toda sensação de bem-estar repousa no prazer, mas nem toda experiência de prazer conduz ao bem-estar. Por exemplo, uma pessoa dependente do álcool experimenta uma real sensação de prazer, mas ela é momentânea e superficial: os problemas que a levam a beber não foram resolvidos, continuando a lhe causar mal-estar. Foi uma experiência de prazer que não gerou bem-estar, ao contrário, perpetuou, a longo prazo, o desprazer, a frustração e uma baixa auto-estima. O prazer, neste caso, levou ao desprazer em um outro momento.

Mas como distinguir o prazer prejudicial do prazer benéfico ou realizador? As sensações corporais e as emoções nem sempre permitem esta distinção, pois elas atuam no aqui-e-agora, e as experiências de prazer freqüentemente produzem efeitos a longo prazo. E como já vimos, estes efeitos muitas vezes são diferentes da sensação no momento da experiência. Para a pessoa fazer esta distinção, ela precisa mobilizar a consciência, a experiência pessoal e a memória coletiva. Estes elementos, quando integrados às sensações e emoções, permitem as melhores escolhas.

Esta integração impede os processos de repressão corporal, pois a consciência e a vontade não se separam da base orgânica da experiência. Por outro lado, a consciência representativa e a imaginação permitem aquilo que a sensação corporal não pode dar: a relação com os objetos ausentes ou remotos, essencial para a compreensão de situações complexas. Tudo isto parece comprovar a argumentação que estou desenvolvendo aqui: nós somos regidos pelo prazer, embora nem todo tipo de prazer equilibre o nosso ser. Mas o prazer é o fundamento da nossa existência.

Eu creio que a saída para este impasse – o conflito entre o prazer pessoal e o interesse coletivo - foi resolvido de forma muito interessante na pedagogia humanista. Por um lado não podemos negar o interesse e o prazer. Por outro, precisamos que a criança desenvolva hábitos, gostos e identidades com a vida coletiva. Como fazer isto sem fragmentá-la, isto é, sem que ela precise negar elementos do seu ser? Ora, toda pessoa saudável age por interesse. Falta de interesses, se isto fosse possível, seria sintoma de patologia. O que caracteriza a atitude ética não é a ausência de interesses, mas a extensão destes.

A ética democrática seria aquela que permite o máximo de desenvolvimento e felicidade ao sujeito, simultaneamente com a melhor contribuição à vida coletiva. Para isto, torna-se necessário que a atenção com o próprio bem estar-estar e com bem-estar dos demais entre no campo de interesses da criança, e se torne um valor para ela. Desta forma o bem do outro causa prazer no indivíduo. Creio que todos nós temos experiências assim, quando sentimos prazer e felicidade por algo que beneficia outras pessoas. Isto é uma capacidade humana, que os processos educativos podem desenvolver e potencializar.

Na integração entre desejo, pensamento e sociabilidade democrática, a educação, dentro e fora da escola, pode contribuir para a constituição de uma ética verdadeiramente humana, porque ajuda a criança a trabalhar com os limites sem oprimi-la. Esta formação integral jamais desvincula qualquer preceito de *certo* ou *errado*, *bem* ou *mal*, da experiência estética e corporal, na relação sensível com os semelhantes, em contato com dados da experiência imediata e vivida pela criança.

5.2 Infância, cultura e formação humana

Ao falarmos em formação integral estamos lidando implicitamente com as várias dimensões do ser humano. Mas quais são estas dimensões? Já vimos que a abordagem teórica escolhida como fundamento desta investigação concebe o ser humano como um ser bio-psico-social. Contudo, em termos pedagógicos, embora essencial, esta definição ainda precisa ser mais detalhada. A teorização pedagógica, em diferentes vertentes, tem enfrentado este problema através da classificação das capacidades humanas, e a subsequente classificação dos objetivos educacionais. Entre as várias propostas, a mais dominante até recentemente veio

da tecnopedagogia. Trata-se da clássica obra *Taxionomia de objetivos educacionais*, de Benjamin Bloom e colaboradores (Bloom, Krathwohl & Masia, 1979), publicado nos EUA em 1964 e no Brasil em 1972.

Esta taxionomia classifica os objetivos educativos em três campos ou domínios: cognitivo (conhecimento e habilidades mentais), afetivo (atitudes, valores e interesses), e psicomotores (habilidade motora, destreza manual e coordenação neuromuscular). Mais recentemente, autores do notável grupo construtivista de Barcelona, liderados por César Coll, têm tentado ampliar esta forma de classificar as capacidades humanas. Isto é visível em autores deste grupo, como Zabala (1998), já com alguns trabalhos publicados no Brasil.

Além das áreas definidas pela taxionomia de Bloom, a proposta de César Coll acrescenta mais duas áreas: relações interpessoais, e inserção a atuação social. Além de mais ampla, esta proposta tem a grande vantagem de incluir como capacidades humanas – e capacidades a serem trabalhadas pela educação – aspectos sociais, não isolando o desenvolvimento humano. Esta proposta, como diz Zabala (1998), mostra a indissociabilidade, no desenvolvimento pessoal, das relações que se estabelecem com os outros e com a realidade social. Por isto, será utilizada aqui como sistema de classificação, quando necessário.

Quando analisamos a questão da formação integral da criança e suas possibilidades concretas, na sociedade em que vivemos, nos deparamos com um tema difícil e polêmico. Não somente no sentido da sua possibilidade, mas também da sua legitimidade. Uma objeção quanto à legitimidade de uma formação integral vem das próprias escolas. Para muitas professoras, esta formação não é atribuição da escola, pois os objetivos afetivos (atitudes, valores e interesses) cabem principalmente à família, devendo a escola trabalhar com competência os objetivos cognitivos e psicomotores, e no máximo, as capacidades de inserção e atuação social. Eu não posso discordar completamente desta interpretação, não somente pela importância que a família tem na formação da criança, mas também pelo problema ético que é colocado à escola: que critérios temos para justificar este ou aquele valor?

Quase todas as abordagens teóricas concordam pelo menos em um ponto: não é possível à ciência definir quais são os melhores valores, isto está fora do seu campo de ação. Sem desconsiderar que este problema não é

completamente solucionável, a não ser no próprio campo ético, isto é, na escolha aberta e explícita sobre quais valores queremos trabalhar, creio que seja possível pelo menos defini-lo melhor, para que a escola não apenas tangencie uma área tão central no processo de formação humana. A primeira questão para tentar superar este impasse já foi enunciada: é a escolha explícita dos valores, atitudes e interesses que serão trabalhados, sem jamais fazê-lo de forma subliminar, de forma que não seja de conhecimento da comunidade.

A segunda questão é democratizar o processo de escolha dos valores e atitudes que serão trabalhados, incluindo pais, comunidade e as próprias crianças no processo, junto com os profissionais da escola e com o apoio do currículo. Especialmente agora, com o grande avanço que tivemos no Brasil na área curricular, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A terceira questão para termos alguma segurança ao trabalharmos valores e com escolhas éticas é que, apesar da subjetividade e das implicações políticas sempre presentes na escolha de valores, temos uma mínima base de fatores concretos quando elegemos (o que também é uma escolha) a *experiência democrática* como base para a formação. Definir democracia a partir da qualidade da experiência humana - experiências mais plenas, mais realizadoras, mais próximas dos anseios do maior número de pessoas - nos permite aproximar a formação política dos desejos e necessidades da comunidade e das próprias crianças, dando uma base existencial e concreta para esta formação.

Uma última questão é que, apesar dos dilemas éticos ao se trabalhar com o campo afetivo e de inserção e atuação social, ele sempre é trabalhado em qualquer prática, de forma explícita ou implícita, pois é impossível lidar com objetivos puramente cognitivos, ou puramente psicomotores - aliás, estes objetivos não existem. Neste caso, ao trabalhar-se de forma inconsciente, é bem provável que os valores e atitudes sejam distorcidos e alienados. No caso de trabalhar-se de forma oculta (mas consciente para a professora), existe o risco da manipulação.

Também quando analisamos a questão da formação integral, como algo a ser construído pela educação “na” criança, freqüentemente nos escapa um fato: a criança já é integrada. Ela não é completa, está em formação, mas aquilo que ela é, é de forma integral: consigo mesma e com a sua pequena realidade. Educar é preservar e desenvolver um ser integrado com a sua experiência; mas não cria

integração (Dewey, CPE). A integração interna do eu da criança e do eu com o mundo é originária, não pode ser criada pela cultura e pela socialização, embora possa ser desenvolvida por elas. Neste sentido, podemos dizer que a criança é cósmica, integrada com o universo, sem fissuras.

A sociedade de classes promove a desintegração do eu porque é difícil dominar e explorar aquele que é um com o seu meio. Quando é intensa a comunicação entre o sujeito e a sua realidade, não há campo fértil para a ideologia, e a exploração do eu se torna inviável. Estou aqui me referindo ao sujeito individual mas também ao sujeito coletivo, a coletividade unida não somente por preceitos racionais e morais (isto não tem força para manter as pessoas unidas), mas principalmente por laços solidários, gerados por identificação afetiva, trabalhados pela reflexão coletiva e pela discussão aberta e democrática.

Os conceitos de *infância* e de *desenvolvimento* são fundamentais para se responder à pergunta, proposta neste estudo, sobre as possíveis relações entre práticas educativas e processos de formação integral da criança. O *ideal de preparação* - a concepção segundo a qual a educação deve ser um processo de preparação da criança para o seu ajustamento ao mundo adulto - é um dos principais suportes ideológicos do modelo de escolarização conservadora. Ele trabalha com duas idéias centrais, ambas desfavoráveis a um processo de formação integral: um conceito negativo de infância e uma concepção de educação enquanto ajustamento.

A negação da infância como uma fase única da vida, com suas próprias significações, e não como uma mera passagem, preparação para a vida adulta, é uma das idéias mais combatidas pela pedagogia humanista, desde o século XVIII, com Rousseau. Ela será retomada nos séculos XIX e XX, às vezes, na minha interpretação, com exagerado respeito pela infância. Se entendemos o desenvolvimento em uma perspectiva interacionista, fica evidente a necessidade da intervenção do adulto e da cultura para promovê-lo. Não basta, portanto amar e respeitar a criança, e dar-lhe total liberdade: esta, sozinha, não consegue estruturar o eu.

No pensamento de Dewey, a concepção do valor da infância oscila em alguns textos. No belo ensaio *A criança e programa escolar*, publicado em 1902, ele defende, talvez por necessidade de estabelecer um contraponto em relação aos

exageros das escolas renovadas daquele tempo, que a experiência presente da criança não se explica por si mesma. É uma experiência de transição, incompleta, e simplesmente indicativa de certas tendências vitais de crescimento. Já em *Democracia e educação*, publicado em 1916 e considerado por Dewey o seu melhor livro sobre educação, o autor defende um conceito bem mais positivo de infância, com características e necessidades próprias.

Na minha interpretação, conceituar a infância é difícil, pois ela exige uma atitude intelectual que entra em choque com a nossa lógica habitual. A herança aristotélica, não obstante sua monumental contribuição ao desenvolvimento do pensamento científico e da lógica formal, também atuou no sentido de travar a nossa compreensão do caráter contraditório de muitos fenômenos da nossa existência. Isto se deu, por exemplo, através do princípio aristotélico da não-contradição: uma coisa é ou não é, não podendo ser e não-ser, simultaneamente. Ao recuperar este princípio em Parmênides e na sua filosofia da estabilidade, mesmo que tenha tentado superá-lo através dos conceitos de *potência* e *ato*, Aristóteles atribui um estatuto de inteligibilidade lógica àquilo que é logicamente inabordável.

Mas isto não significa - ser inalcançável pela lógica – que tal fenômeno não possam ser *compreendido*, pois a compreensão, filha da consciência plena, é repleta de elementos sensoriais e afetivos, que extrapolam os limites, e por conseqüência, as possibilidades do pensamento lógico. Com possibilidades bem mais ricas, a própria cultura pré-socrática produziu uma compreensão diferente, através de um dos seus mais brilhantes intérpretes, Heráclito (se é que se pode chamar *o obscuro* de brilhante - mas é a escuridão que dá identidade à luz). Heráclito, na sua filosofia do caos, nos mostra como é difícil associar o ser com a estabilidade, pois o ser é movimento: *O ser, e o não-ser, são, e não são, ao mesmo tempo.*

Por isto é difícil conceituar a infância: ela é e não é, ao mesmo tempo, presente, e é, e não é, ao mesmo tempo, futuro. A infância, parece-me, precisa ser considerada, simultaneamente, como fase completa e plena em si mesma, com seus próprios significados, e como passagem, transição para uma nova fase, com significados diferentes. Se compreender este fluxo e permanência simultâneos não é fácil, mais difícil é trabalhar esta compreensão na prática, em educação infantil.

O respeito à infância é o respeito, em última análise, ao momento presente, ao instante que se vive. É impossível viver em um outro tempo. Aliás, embora não caiba nos limites deste estudo, o tempo, rigorosamente falando, não existe. Passado e futuro são abstrações, resultados da fantástica capacidade da consciência de favorecer as condições para a sobrevivência e o prazer. Nós habitamos o momento presente, e somente aí é possível viver. O desenvolvimento humano pressupõe preparação para o futuro, desdobramento, transformação. Contudo, ele só pode extrair os seus sentidos da experiência presente:

Quando a idéia de preparação se faz o objetivo dominante da atividade, as potencialidades do presente são sacrificadas a um imaginário e suposto futuro. Aí, a real oportunidade de preparação para o futuro vem a se perder. O ideal de usar o presente apenas para se preparar para o futuro contradiz a si mesmo. Esquece as próprias condições pelas quais uma pessoa se prepara para o futuro (...) só quando extraímos, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro.

(Dewey, EE, p. 43-44).

Uma educação que sacrifica o presente, baseada no ideal de preparação para o futuro, provoca três conseqüências na formação da criança, todas elas desfavoráveis à estruturação democrática e integral do eu. Primeiro, ela significa a perda do impulso vital que alimenta a ação humana em condições saudáveis e não-coercitivas. As crianças vivem no presente. O futuro, enquanto futuro, não tem para elas estímulo nem realidade. Preparar-se para alguma coisa remota, não se sabe qual nem porque, é desprezar a energia vital da criança, que precisa encontrar canais de expressão. Isto gera a segunda conseqüência deste modelo de educação: a vacilação e o hábito de adiamento das atividades e objetivos. Como o futuro é muito remoto, para que pressa? A tentação de protelar cresce ainda mais em face das diversas e maravilhosas oportunidades de aventuras para as quais o presente convida irresistivelmente (Dewey, DE).

O terceiro resultado é a substituição de uma avaliação adequada às características de cada criança, por um padrão médio convencional de exigências. Assim, avalia-se a criança por um vago e hesitante modelo relativo ao que se pode esperar que ela se torne em um futuro mais ou menos remoto. Com um padrão de

juízo fora do que a criança é e precisa desenvolver naquele momento, o resultado é uma prática e uma avaliação que padroniza e generaliza as características de cada um. Com isto, tem mais sucesso escolar aqueles que melhor se adaptarem ao modelo do que a escola e a professora pensam que deve ser um adulto, modelo em geral fortemente permeado pelas idéias e valores dominantes (Dewey, DE; EE).

Assim, a alteridade e a identidade própria de cada sujeito singular ficam seriamente comprometidas, e com isto, as possibilidades de formação de sujeitos mais autônomos e criativos, base de sustentação subjetiva de modelos democráticos de vida social. Ao sacrificar o presente, analisando estas conseqüências expostas acima, podemos perceber mais um aspecto da fragmentação presente neste modelo de educação: a fragmentação do tempo. Presente e futuro não são vistos de forma integrada, não representam um continuum. Ao contrário, o presente precisa ser oprimido, para que um certo padrão de futuro possa ser esculpido na criança. Trata-se de modelar o futuro, negando o presente, aliás, negando alguns aspectos do presente, ricos e altamente educativos, mas perigosos para ordens sociais hostis à mudança e à participação.

Além de sacrificar o presente, este modelo pedagógico se sustenta em uma concepção negativa de desenvolvimento. A infância, portanto, é fase a ser superada, extinta, já que é vista como um vazio. Desenvolver a criança seria preencher o vazio entre a criança e o adulto, este tomado como referência do que deve ser a criança, já que, nesta concepção, ela nada é em si, ou seja, não tem estatuto ontológico. Dewey nos surpreende, ao mostrar que *imaturidade* é característica positiva, e não negativa. Afinal, a primeira condição para haver desenvolvimento é que haja imaturidade. Um ser só pode se desenvolver em um ponto ainda não desenvolvido. O prefixo “im” de imaturidade representa algo positivo e não simples carência e vacuidade. Logo, imaturidade significa a possibilidade de crescimento e não apenas ausência de aptidões que poderão surgir mais tarde. Significa uma força positivamente atual: a capacidade para desenvolver-se (Dewey, DE).

A outra idéia desfavorável a um processo de formação integral é a concepção de educação enquanto ajustamento passivo às condições sociais existentes. Na prática, ela provoca, nas professoras, a ansiedade por corrigir

comportamentos, atitudes e valores divergentes, apresentados pela criança (mesmo quando estes não são prejudiciais). Afinal, se a criança causar conflitos com sua forma diferente de pensar e agir, ela – a professora – terá falhado, pois a ela cabe ajustar o aluno à sociedade. Não escapa à pedagogia humanista que cabe à educação, inclusive em uma concepção democrática, a aquisição dos hábitos indispensáveis para a adaptação da criança à sua sociedade. Mas esta abordagem entende *adaptação* no sentido ativo de domínio dos meios para a vida em sociedade.

Em uma perspectiva interacionista, não se julga que a educação, ao socializar, simplesmente promova modificações no organismo, sem levar em consideração que esta modificação consiste em desenvolver a capacidade do organismo para efetuar subseqüentes modificações no ambiente, em uma constante interação. Caso contrário, a *adaptação* se aproximaria a *ajustamento passivo*, estabelecendo uma conformidade do organismo com o meio. Além disto, a idéia de socialização como *ajustamento* subentende o ambiente como algo fixo, que definisse em sua estabilidade o modelo das modificações que se efetuam no organismo. Contudo, a realidade não é fixa, mas dinâmica (Dewey, DE).

O *ideal de preparação*, com a sua negação do prazer da vida presente, e o conceito negativo de infância, se articulam com as ordens sociais conservadoras. Primeiro porque o sacrifício do presente, e da realização do eu no presente, são meios de promover a alienação do sujeito: sacrificar o presente é sacrificar a realidade. Assim se estabelece um processo de fragmentação na criança, transformando-a em um ser para-o-outro. Em segundo lugar, porque esta repressão sobre a infância tenta conter o potencial humano presente na criança, que é sempre uma ameaça à ordem vigente, quando esta não é democrática e aberta à mudanças. Esta é uma das razões pelas quais, nas ordens sociais não-democráticas, a educação se reduz a uma semi-formação, e não constitui um processo pleno de desenvolvimento.

Para a pedagogia humanista, o desenvolvimento humano é um processo amplo, que inclui a aprendizagem da cultura. Seria impossível a formação humana sem a cultura e a relação social. Da radicalidade desta cultura e desta relação depende o aprofundamento do processo de formação humana. Neste sentido, e até um certo ponto, esta pedagogia se aproxima da *teoria crítica* e das suas brilhantes

reflexões sobre a relação entre cultura e formação humana, no sentido pleno do termo. Para o humanismo interacionista, a cultura e os fatores externos ao eu da criança são fundamentais à sua estruturação, pois mente e matéria, sujeito e objeto são indissociáveis. A superação dos dualismos presentes em nossa cultura é uma das premissas deste humanismo.

Assim, não há sujeito sem objeto, e nem matéria do conhecimento sem uma mente com o qual ela se relacione. Por isto é que se afirma a indissociabilidade do eu e do mundo: não há sujeito sem objeto. Embora não caiba discutir isto aqui, este conceito está bem próximo do conceito fenomenológico de *intencionalidade da consciência*, embora autores como Dewey não o usem explicitamente, mesmo em obras com caráter de discussão filosófica, como *Reconstrução em filosofia*. Ele formulou uma compreensão de ser humano e uma visão de sociedade e de cosmos que é extremamente “fenomenológica”, ao procurar sempre abordar o fenômeno na experiência e evitar pressupostos e conclusões a priori.

Contudo, esta indissociabilidade sujeito-objeto não atinge apenas a consciência: todas as atividades e funções humanas, com exceção do pensamento especulativo, da intuição e da imaginação (e assim mesmo, só até certo ponto) se constituem em uma relação íntima e corporal com os objetos do mundo. Isto é verdadeiro até em atividades simples, como as físicas. Não há um movimento sequer que possa ser realizado sem uma comunicação solidária do organismo com o meio. Um halterofilista, por exemplo, não faria os movimentos sem os halteres: não há movimento do sujeito sem o objeto, movimento no vácuo. Mesmo atividades ainda mais simples, como caminhar ou correr, dependem da interação do corpo com o solo.

A superação do dualismo sujeito-objeto leva este humanismo a construir uma psicologia profunda, na tentativa de explicar o desenvolvimento e a formação humana. Dewey nos mostra como as capacidades mentais, como *observar, pensar, associar, recordar*, não são inatas, mas construídas a partir de capacidades e tendências inatas. Por serem estruturadas, são resultados da educação, somente obtidos através da atividade e da relação com os objetos materiais e simbólicos. É somente ao se exercerem sobre os objetos que tais atividades conseguem se estruturar. Logo, elas não são imunes nem ao tipo de atividade, nem à natureza do objeto sobre os quais se exercitam (Dewey, DE).

Este fato é extremamente grave em educação e em qualquer processo cultural de formação do sujeito. Por mais que traga tendências positivas e movimentos instintivos, a criança terá as suas capacidades, e de forma geral, o seu eu, fortemente afetados pela qualidade e radicalidade da cultura e da relação social à quais terá acesso. Isto mostra porque uma semi-cultura, isto é, uma cultura superficial, banal, apressada e padronizada contribui para uma semi-formação, como mostraram os autores da *teoria crítica*, como Adorno (Adorno & Horkheimer, 1985).

5.3 Interesse e significado: o motor da atividade integradora

Qualquer prática educativa, se busca o confronto com o conceito de *formação integral*, precisará estruturar, de forma diferente das habituais, o sério problema da autoridade e da disciplina. O exercício do poder é inerente a qualquer relação humana, mas ele também é uma das mais consistentes formas de estabelecer domínio sobre o eu e dividi-lo. Obter disciplina, para manter a ordem e levar à aprendizagem, não é problema exclusivo das práticas escolares tradicionais. Prova disto são os inúmeros fracassos de propostas alternativas, que por não terem resolvido este problema com consistência, recaem no autoritarismo ou derivam para a permissividade. Estas duas formas de exercício da autoridade, contudo, são desfavoráveis à formação integral e à estruturação de uma educação democrática.

É muito comum, na pedagogia e nos discursos produzidos nas escolas, que as palavras *liberdade* e *autonomia* sejam tomadas como sinônimos. Esta coincidência conceitual acaba por produzir dificuldades no tratamento das questões sobre práticas democráticas, pois estas palavras não significam a mesma coisa, pelo menos não integralmente. O termo *liberdade* significa irrestrição, o estado no qual o agente encontra espaço para atuar, pensar e desejar sem contenção ou impedimento, realizando aquilo que lhe é necessário ou aquilo que ele quer.

O termo *autonomia*, derivado dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra), significa a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular. Logo, na palavra *autonomia* estão implícitos, simultaneamente, a liberdade relativa do agente, que pode prescindir de um poder externo que o regule, e a limitação, derivada necessariamente da relação com o

mundo natural e social. Uma prática pedagógica pode possibilitar às crianças e jovens a estruturação da sua autonomia, no contexto atual de uma sociedade capitalista? Tem uma prática tal poder e tal possibilidade? Ou será a educação uma prática necessariamente fundamentada na coerção? Pode a educação ser uma prática aberta à liberdade?

Um aspecto muito problemático da questão aqui colocada é que ao falarmos de educação para a autonomia, não podemos esquecer que a criança, em processos iniciais de socialização, está simultaneamente formando a si mesma e sendo formada por estes processos. Ela age sobre aquilo que a forma, e se tem um certo grau de liberdade em suas escolhas, permitido pela sua natureza, ela nunca tem todo o controle sobre estes processos, mesmo os mais próximos do seu corpo. Esta dialética entre a criança e aquilo que é externo ao seu eu é que nos permite compreender o seu desenvolvimento e estruturação, sem cair em posições deterministas e nem idealistas.

Mesmo com uma tendência natural para a liberdade – com vocação para a liberdade, como defende a pedagogia humanista – esta tendência inata não está estruturada. A criança precisa, paradoxalmente, de um elemento externo, de uma relação com a alteridade, para estruturar, para atualizar aquilo que lhe é inato. É um equívoco fazer uma oposição entre a liberdade da criança e a ação do adulto, como se a criança só puder ser livre se estiver sozinha. A criança vive no mundo e com o mundo. A liberdade, tendência inata, só pode se estruturar *em-relação*: ela precisa do outro e da cultura para se estruturar. O grande problema não seria, me parece, a ação do adulto junto à criança, porque esta ação é inevitável, não há humanização sem relação social e sem cultura. O problema seria, na verdade, a natureza desta relação.

Estes dois elementos externos à criança - a relação social e a cultura - com os quais ela precisa se relacionar para ser aquilo que ela é, contudo, estão estruturados em formas de poder. Não há vida fora do poder, e este pode ser uma força construtiva. Logo, e dialeticamente, a criança precisa da autoridade para estruturar a sua liberdade, isto é, transformá-la em autonomia. O problema central aqui é a natureza deste poder com o qual a criança precisará se relacionar necessariamente, pois a liberdade não pode estruturar a si mesma, sem recorrer aos

elementos externos ao eu da criança: sem uma relação consciente com os limites não há autonomia.

Se a liberdade é uma tendência inata do organismo humano - de qualquer forma de vida, aliás - que precisa se relacionar com limites para se estruturar *em-relação*, nós nos defrontamos então com uma questão crítica: quem define os limites? Com que propósitos? Até que ponto um certo limite, colocado para a criança, deriva de uma relação necessária com o meio natural e social, ou na verdade esconde em seu bojo interesses de exploração e conquista do eu? Em uma sociedade como a nossa, os limites são definidos resguardando que tipo de interesse, e de quem?

O poder constitui a própria vida, mas nem toda forma de poder estrutura, desenvolve, contribui para a formação da individualidade. O poder coercitivo, por exemplo, se expressa através da coibição, repressão, contenção. É próprio à natureza da coerção, segundo o significado do termo, impedir, obstruir, bloquear a manifestação de um fenômeno. Se verificamos este poder na prática, vemos que é precisamente esta a natureza da ação a que denominamos *coerção*, de tal forma que não se trata aqui de um mero jogo de palavras.

Parece haver, portanto, uma incompatibilidade entre o exercício da coerção e a estruturação da autonomia, entendida esta como derivada, ao menos inicialmente, de uma tendência inata da criança para a liberdade. A única maneira, me parece, de sustentar a compatibilidade entre coerção e estruturação para a autonomia seria considerar a formação da criança como um processo basicamente de fora para dentro, e não um processo interativo.

Os educadores, ativistas sociais e grupos que tentam estruturar propostas alternativas de educação, fora dos modelos convencionais, freqüentemente “colidem” com esta muralha que é a questão da autoridade fora das concepções autoritárias. Tanto na área escolar como na educação popular eu venho acompanhando estes esforços há mais de dez anos, e creio que é um dos pontos mais críticos na estruturação de subjetividades autônomas.

Se nós opomos o autoritarismo à ausência de poder, automaticamente o problema estará resolvido: basta que, como educadores ou ativistas, renunciemos à autoridade, façamos uma transferência de poder para o grupo, e o próprio processo irá instaurar a autonomia dos seus membros. Isto foi tentado em inúmeras

experiências alternativas, durante todo o século XX; esta concepção de poder está bem clara em pedagogias diferentes, como Montessori, o método não-diretivo de Carl Rogers e as propostas de base anarquista.

Há muitos graus de concentração de poder. Poderíamos pensar em uma linha contínua, onde em um extremo haveria hipoteticamente, o máximo de concentração de poder pela autoridade; e no outro extremo, o mínimo, isto é, o poder totalmente transferido para o grupo. Na vida real, os diferentes grupos estão nos mais diversos pontos desta escala: nunca há total concentração na autoridade, e dificilmente o poder totalmente exercido pelo grupo (o que seria o ideal em uma concepção de democracia radical).

Freqüentemente associamos democracia com o extremo onde o poder está fortemente exercido pelo grupo, e a autoridade é mínima. Eu concordo plenamente com esta idéia, desde que se esteja falando da educação popular, por exemplo, ou de educação de adultos, mesmo nos sistemas formais. Aí é extremamente necessário que o grupo ganhe autonomia e responsabilidade pelas suas decisões, e isto só se dá pelo exercício prático e compartilhado. Contudo, no caso de crianças pequenas, creio que só em parte podemos atuar desta maneira.

Se colocarmos aquela linha contínua e imaginária que falei acima, em um quadro, muito esquemática e simplificadamente, podemos visualizar três grandes modos de exercício da autoridade, e a forma como eles concentram ou não o poder:

Autoridade autoritária	Poder concentrado
Autoridade democrática	Poder compartilhado
Autoridade permissiva	Poder transferido

A autoridade permissiva não deve ser entendida aqui de maneira depreciativa. Significa uma autoridade que permite, que deixa acontecer, que segue o ritmo e tendências do grupo, orientando mais que direcionando. Ela exige, por parte dos educadores e lideranças, grande dose de confiança no grupo e uma forte crença na capacidade humana de se auto-determinar. A autoridade permissiva é

essencial à estruturação da autonomia, mas isto funciona, na minha percepção, mais com jovens e adultos, que já possuem uma certa capacidade de avaliar escolhas e suas conseqüências, exigindo grande poder de abstração e julgamento. Além disto os modelos permissivos necessitam que o grupo possua maturidade; disposição para a auto-gestão (que envolve coragem para assumir responsabilidades); e comprometimento com os objetivos da atividade. Caso contrário, dificilmente se dá uma experiência democrática.

Nós temos no Brasil uma história política muito marcada pelo autoritarismo. Isto nos leva, ao rompermos com uma concepção autoritária de poder, a tendermos para os modelos mais permissivos de autoridade. Exercer o poder passa a ser valorado quase negativamente. O problema aí, na educação integral das crianças, é que a estruturação de sua autonomia passa, como afirmei anteriormente, por uma relação com a autoridade. A autoridade – isto é, o poder estruturado na relação - é estruturadora do eu. E a autoridade democrática é tendencialmente estruturadora de subjetividades democráticas, embora não seja o único fator a atuar nesta formação. Da mesma forma, a autoridade permissiva, em relações onde seria necessário algum direcionamento e limites, tenderá a formar crianças egocêntricas, prepotentes e autoritárias; mais tarde, conviver com limites sociais ou naturais será para elas algo próximo do insuportável.

Em síntese, a natureza da autoridade com a qual as crianças se relacionam influenciará grandemente a concepção e o modo de exercício do poder, por parte das crianças. Isto porque elas precisam de experiências sociais de poder, não só para se estruturar como pessoas, mas porque é nestas experiências sociais – e não apenas em discursos morais, por exemplo - que elas começam a elaborar suas concepções sobre o poder e sobre os limites. Neste sentido, creio que os modelos que eu aqui denomino democráticos, que trabalham com o compartilhamento gradual do poder, parecem os mais adequados.

Além da tradição autoritária da história brasileira, com todo o peso que o domínio colonial teve em nossa formação nacional, um outro fator histórico acentua ainda mais a nossa dificuldade em exercer de forma saudável o poder, este de caráter internacional. Trata-se da revolução cultural que o mundo, e especialmente o ocidente, viveu na década de 60, eclodindo de forma mais forte nos episódios de

maio de 68. Eu considero este um dos momentos mais ricos e democráticos da história contemporânea do ocidente.

Com relação ao poder, o movimento da contra-cultura teve o grande mérito de ajudar a demolir a concepção do poder capitalista hegemônico, ou seja, a idéia que esta era a única forma possível de política. Mas este movimento não possuía, ou não teve tempo de elaborar devido à reação, uma concepção de autoridade diferente dos modelos vigentes no capitalismo, que ele combatia com vigor. Isto provocou o que eu chamaria de um vácuo de poder, na família, nas relações sociais e nas experiências educativas e sociais influenciadas pelo movimento da contra-cultura.

Este vácuo foi muito saudável onde as pessoas e grupos já possuíam maturidade e condições de criar novas formas de exercício da autoridade, mais compartilhadas e coletivas, menos concentradas. Mas o seu efeito não foi muito positivo na educação com crianças pequenas, nem na família, nem na escola, nem na área comunitária. A forte contestação ao autoritarismo vigente, e a falta de propostas alternativas e consistentes de como lidar com a autoridade com as crianças, levou às práticas permissivas onde elas não funcionam bem, principalmente se forem adotadas de forma radical. Os pais, educadores e dirigentes escolares influenciados por estas concepções passaram a viver uma crise de autoridade. Exercer a autoridade, trabalhar limites com as crianças e dizer não quando necessário passou a vir acompanhado de culpa e medo de reproduzir o autoritarismo.

Mas, como colocado anteriormente, a experiência social com novas formas de poder, e não a ausência de poder, é fundamental para as crianças desenvolverem uma relação saudável com o mesmo. Por isto, a autoridade compartilhada é mais adequada do que os modelos permissivos, neste caso. Mas afinal de contas, qual a diferença entre uma autoridade democrática e o autoritarismo? Ambos não são formas de poder?

A essência do autoritarismo reside no fato dele ser arbitrário, não no fato dele ser poder. *Arbitrium*, do latim, significa o poder que não respeita lei ou regra, que não aceita restrições; o poder que é despótico e se baseia na vontade pessoal, não na necessidade coletiva. Se estendermos este significado, “pessoal”, veremos que um grupo ou classe social também pode ser arbitrário, na medida em que

exerce o poder em benefício próprio, desrespeitando direitos e necessidades da coletividade maior. Frequentemente, contudo, tal poder apresenta as suas decisões como necessárias à toda coletividade, para ganhar legitimidade.

O autoritarismo jamais é apenas uma questão de “personalidade”. Isto não significa que ele não tenha um forte componente subjetivo. Mas este componente subjetivo não é inato. Nenhuma criança nasce autoritária: as crianças nascem com a capacidade de mobilizar os adultos, de diversas formas, para satisfazer suas necessidades e desejos. Elas conseguem inclusive manipular. O autoritarismo nasce quando esta capacidade não é regulada, não encontra por parte dos adultos um limite saudável. Outro fator formativo que estrutura o autoritarismo é precisamente o contrário desta atitude: limites excessivamente severos, coercitivos e ofensivos à dignidade e a um nível razoável de liberdade por parte da criança.

Logo, o autoritarismo é um fenômeno social e psicológico ao mesmo tempo. Sem um componente psicológico seria impossível o domínio prolongado sobre grandes coletividades, se o poder não tivesse alguma forma, aparentemente justa, de se legitimar. O psicológico ou individual sustenta as macro-estruturas de poder: por exemplo, quando o cidadão acha razoável uma ditadura, e consente com ela, “para evitar a bagunça”, pois “liberdade demais atrapalha” e “o povo não sabe se governar”. Mas inversamente, estas grandes estruturas através dos processos educativos (não só escolares) ajudam a formar subjetividades que acham razoável ou legítimo o poder exercido pela força.

Há mais uma importante questão sobre o autoritarismo, de natureza sutil e extremamente subjetiva, que geralmente nos escapa, mesmo quando temos de nos relacionar diretamente com pessoas autoritárias. Do ponto de vista individual, a personalidade autoritária geralmente é aquela que teve dificuldades de completar o seu processo de individuação (o que não significa que toda pessoa que não viveu um processo de individuação seja necessariamente autoritária). Por isto, os limites do seu eu não são muito precisos. Isto significa que a distinção (não separação) entre o eu e o outro não é muito clara. E esta indistinção atua de forma inconsciente. Desta forma, o que ocorre com o outro muitas vezes ameaça o eu, principalmente se for algo que diverge frontalmente de uma crença, valor ou hábito da pessoa autoritária.¹⁰

¹⁰ Uma pessoa que não viveu um processo consistente de individuação não é

Por isto ela busca controlar o comportamento do outro, produzindo sintonia entre este e o seu, diminuindo assim a sensação de incômodo causado pela divergência no agir, pensar ou perceber. Embora ela não note, é como se a outra pessoa, ao fazer uma escolha sobre algo que ela também vive, estivesse fazendo algo que ela terá de fazer igualmente. Ou seja, é como se a escolha do outro fosse tal que a atingisse na sua própria escolha: como se, inconscientemente, ela e a outra pessoa fossem uma só. A percepção de que a outra pessoa poderá fazer uma escolha totalmente diferente dela, e isto não significa uma imposição sobre a suas próprias escolhas, depende de um razoável processo de individuação, que lhe permita ser o que ela é, e permita ao outro ser o que ele é, pois neste caso o “eu” e o “outro” não são o mesmo.

Colocado de uma forma mais prática, o outro pode escolher diferente de mim, pois eu não terei de me submeter à sua escolha. A frase: “compreendo plenamente a sua opinião, respeito o seu direito de defendê-la mas penso de forma diferente”, dificilmente será proferida de maneira autêntica por alguém que no fundo não se estruturou como eu. Esta indistinção entre o eu e o outro, esta individuação incompleta, geralmente se deu em relações autoritárias, onde esta pessoa não teve muitas oportunidades de fazer as suas escolhas, e as decisões dos pais, por exemplo, se estendiam à sua pessoa, mesmo em aspectos da vida muito pessoais e íntimos.

Esta experiência de indistinção entre o “eu” e o mundo, no seu limite, constitui o que a psicologia chama de *confluência*, que, em certas situações, como a experiência mística ou a ação solidária, pode ser uma importante capacidade humana de comunhão. Mas ela é temporária: a pessoa “retorna” ao eu, que está bem estruturado. Contudo, no caso analisado aqui, do autoritarismo, esta experiência representa uma incapacidade. Por isto tudo eu penso que uma condição para a superação do autoritarismo é que a pessoa viva um consistente processo de individuação. Paradoxalmente, para um contato saudável com o outro, precisamos

necessariamente uma personalidade autoritária. Isto porque a fragilidade no processo de individuação também pode se manifestar de um outro modo: a busca obsessiva e inconsciente por harmonia, unanimidade e aceitação externa. Neste caso, a não-distinção entre o eu e o contexto leva, diferentemente do autoritarismo, à submissão do eu ao contexto e ao outro, implicando na renúncia de necessidades pessoais em troca de aceitação. No plano político, este processo psicológico conduz à conformidade com a ordem social estabelecida e à sensação de pânico diante de processos de contestação do vigente.

estar constituídos como “eu” ; a identificação do eu consigo mesmo é a condição para o genuíno contato com o outro.

O autoritarismo, tanto no seu aspecto social como psicológico, é um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento integral das crianças. Este modo de exercício do poder não convive bem com a diversidade. Como demonstrado acima, ele precisa homogeneizar comportamentos, para eliminar do seu campo de percepção os elementos divergentes em relação ao seu próprio modo de funcionamento, especialmente aqueles que são sentidos como os mais ameaçadores. O autoritarismo atravessa a subjetividade da criança, que está em construção, impondo-lhe modos de pensar, ser e perceber freqüentemente estranhos à ela.

O problema aqui, insisto, não é o fato de se orientar, influenciar e direcionar o crescimento das crianças, quando necessário: como já foi dito, elas não têm todas as chaves da sua constituição (a não ser que interpretemos este problema em uma perspectiva inatista). O problema é que, quando autoritário, este direcionamento violenta ou simplesmente desconhece aquilo que a criança já possui ou está construindo. Ao invés de dialogar com o que a criança é, para perceber o que ela precisa ser e tentar compatibilizar a vida social com a natureza da criança, este poder impõe modos de ser estranhos à ela, na verdade para proteger a si mesmo de estímulos que o possam colocar em cheque. Este tipo de poder tem uma imensa dificuldade de compreender empaticamente, isto é, colocar-se no lugar do outro, devido à sua frágil constituição como eu autônomo.

E quanto à autoridade democrática? O que a caracteriza? Antes de responder à esta pergunta, é importante esclarecer que quando falo aqui autoridade democrática, não me refiro à hierarquia, isto é, o poder que emana de uma posição ou função social, de tal forma que sua aparente legitimidade reside no simples fato de estar instituída. Refiro-me à autoridade como um poder estruturado-em-relação. Qual a base de legitimidade deste poder? Porque as crianças devem aceitá-lo?

Uma das características da autoridade democrática é precisamente que o seu fundamento não é arbitrário, e não o fato dela não trabalhar com limites. Os limites, muitas vezes, são fundamentais para a criança estruturar a sua relação com o mundo físico e com as outras pessoas que compõem sua coletividade. A natureza da autoridade democrática, na educação de crianças pequenas, é que a sua

essência e a sua legitimidade estão no interesse coletivo e no processo de crescimento das crianças.

Ao estabelecer um limite, ou ao contrário, permitir a realização de um desejo das crianças, a professora o faz não baseada em uma regra herdada da tradição, ou na sua vontade pessoal, mas tentando responder à seguinte pergunta: *O que isto representa no processo de crescimento desta criança? Auxiliará este processo? Terá algum significado e efeito neste processo?*; A outra pergunta fundamental, cuja resposta é o critério para o estabelecimento do limite ou não, é a seguinte: *Qual o impacto desta decisão nos direitos e necessidades das outras crianças do grupo? É justo para todos que esta criança especificamente possa fazer isto que deseja?*

A autoridade democrática estará respaldada se, e somente se, o adulto possuir a visão mais ampla, os saberes necessários e um campo de experiência, mais largo e profundo que as crianças, e que lhe permitirão responder às questões acima, quando as crianças não o puderem. É justamente esta maior visão que sustenta esta autoridade. No fundo, ela existe em função do grupo, e não em função daquele que exerce o poder. O poder democrático é um instrumento, não uma finalidade. Ele perderá a sua legitimidade assim que perder este sentido coletivo, esta função social.

No caso do trabalho com adultos isto é mais fácil de visualizar, embora não seja fácil de realizar. Em comunidades democráticas, ou grupos que caminham para isto, o líder ou autoridade é um instrumento de coordenação da vida coletiva, devido a alguma qualidade específica que possui em alto grau, e que é importante para o desenvolvimento do grupo. Se perde esta função, concentrando em si o poder que lhe foi temporariamente delegado, pode ser legitimamente destituído pelo grupo ou comunidade: ele não tem sentido em si mesmo.

Contudo no caso do trabalho educativo com crianças pequenas, a questão é ainda mais complicada. Eu trabalho com crianças pequenas há mais de dez anos, em situações escolares e na educação popular, e tenho percebido, no contato com elas, uma tendência para a liberdade e um senso inato de justiça. As crianças não são completamente refratárias à limites e regras, mas estas precisam ter um sentido para elas. Além disto, resistirão aos limites, se estes ferirem o seu senso inato de justiça. Já com três ou quatro anos se revoltam quando alguém,

adulto ou criança, lhes impõe um regra ou dever que consideram injusta. Para elas, injusto é aquilo que é imposto sem explicação, e explicação convincente. Ou então, aquilo que é imposto somente à ela, e não atinge outras crianças. Elas dizem: “Por que só eu tenho que fazer? Por que os outros também não fazem?”

Mesmo assim, as crianças não têm uma consciência da realidade do mesmo modo que o adulto. Elas percebem coisas que nós não percebemos, mas precisamos tomar cuidado para não idealizar a criança. Em alguns aspectos, a experiência, o saber e a capacidade de abstração mais desenvolvida no adulto lhe permitem perceber e prever coisas que seriam difíceis para as crianças. Devido a esta distância entre a experiência e a visão de mundo da educadora e a das crianças, é que haverá casos em que realmente somente ela poderá perceber as conseqüências amplas de uma certa decisão ou ato. Daí a sua grande importância no estabelecimento dos limites.

Um fato recente nos mostra o perigo dos adultos se omitirem desta sua maior visão, e não estabelecerem os limites necessários. Às vezes estes limites precisam ser definidos contra o desejo imediato das crianças. Em outubro de 2002 uma série de terremotos ocorreu na região central da Itália. Então as autoridades de uma pequena cidade alertaram que as atividades coletivas, como as aulas, deveriam ser suspensas para limitar os riscos de desabamento e morte. Mas as crianças de uma escola pediram para não cancelar uma atividade em que estavam muito interessadas. Mesmo diante do perigo, do qual as crianças não poderiam perceber a real extensão, os pais e educadores concordaram em realizar a atividade, cedendo ao desejo delas. Resultado: 26 pessoas mortas, na maioria crianças.

Mas até que ponto, mesmo educadoras que se questionam e estão fundamentadas no modelo democrático aqui defendido, têm segurança de que um certo limite é realmente necessário para o desenvolvimento das crianças? Até que ponto não será imposição disfarçada de seus próprios desejos, sem valor educativo? Esta contradição nos mostra uma questão que sempre assalta os modelos de democracia radical, e que é constantemente retomada nesta tese: a importância da sua base subjetiva, e a importância da formação desta subjetividade (da professora). O trabalho educativo, especialmente com crianças pequenas, coloca uma questão ética muito difícil: tomar decisões cujos efeitos impactarão em outras pessoas. Será que esta decisão representa o melhor para elas, do ponto de vista educativo?

Algumas propostas alternativas em educação rejeitam esta responsabilidade, considerando-a pretensiosa. Mas eu pergunto: se as crianças pudessem responder tudo o que é necessário sobre a sua formação, para que precisaríamos de educação?

Finalmente, nós poderíamos completar esta definição sobre o poder democrático com algumas sugestões metodológicas, que auxiliam o trabalho prático com esta concepção de autoridade. Assim, no estabelecimento de regras e limites, é importante que estas sejam definidas em função do crescimento e da aprendizagem significativa das crianças, conforme analisado acima; as crianças precisam participar da sua definição, na medida da suas capacidades; estas regras e limites precisam ser negociadas e flexíveis, e não rígidas; devem ser consideradas um meio de tornar a vida coletiva possível, e nunca um fim em si mesmas; e finalmente, o motivo dos limites devem ser sempre explicados, para que as crianças possam entendê-lo.

Colocadas estas reflexões iniciais sobre o problema da autoridade, há ainda mais um elemento crucial para a estruturação de práticas de formação integral: a questão dos interesse infantil e sua articulação com as atividades educativas. Uma ação pedagógica só é efetivamente democrática, isto é, estrutura para a autonomia, quando se baseia, desde o seu início, no interesse genuíno e na motivação intrínseca. Estas são as molas propulsoras de qualquer prática não-coercitiva, pois a criança se engaja pelo desejo, na medida em que consegue, através desta prática, perceber que está realizando as suas necessidades de crescimento.

O trabalho com crianças pequenas nos mostra que elas percebem suas necessidades de crescimento e aprendizagem, mesmo que não consigam expressar isto conceitualmente de forma muito clara. É justamente quando o processo pedagógico não foi montado a partir das necessidades e interesses da criança que surgem as dificuldades para o seu engajamento nas atividades. Aí, freqüentemente, a escola lança mão de medidas coercitivas para cativar uma atenção que não obteve espontaneamente. Neste jogo de poder dificilmente se estrutura a autonomia.

É impossível estruturar o eu de forma democrática sem associar o desenvolvimento e aprendizagem com os interesses das crianças. Caso contrário, os objetivos serão alcançados através da manipulação ou do autoritarismo, pois a criança somente se move se está interessada na atividade ou objeto. O conceito de

interesse é central no humanismo que fundamenta a *escola nova*. Ele já está presente no primeiro livro de Dewey sobre educação, *Meu credo pedagógico*, publicado ainda em 1897. Nesta obra Dewey alerta para o fato que, embora o interesse da criança seja o início de um aprendizagem democrática, não pode ser o seu fim: o interesse não pode ser tomado em si e por si.

Nem todo interesse da criança tem possibilidade educativas, isto é, provoca desenvolvimento e aprendizagem. Daí a necessidade da escola saber selecionar os interesses que possam conduzir ao desenvolvimento, e não trabalhar com qualquer interesse. Estes interesses são aqueles que representam uma força ou tendência subjacente, cuja estruturação será fundamental para o desenvolvimento da criança, naquele momento. Esta capacidade, esta tendência nascente, clama por expansão: é isto que a escola, e mais especificamente, a educadora, precisa saber interpretar na criança. O interesse é o sinal, o indicativo que ali há algo oculto precisando de interação com o mundo para se estruturar. É por isto que o interesse é importante em uma *educação democrática*, mas a prática educativa não pode se restringir a ele.

É necessário não ceder nem reprimir os interesses da criança. Reprimi-los significa negar a infância, enfraquecer a curiosidade e a iniciativa e desperdiçar o grande potencial motivador que eles representam. Mas ceder simplesmente aos interesses, tomando-os por si mesmos, significa substituir o educativo pelo capricho, e o profundo pelo transitório e superficial. Desta forma, evita-se o trabalho indispensável de descobrir as capacidades subjacentes ao interesse, cuja estruturação é essencial ao processo de formação do eu (Dewey, MCP). A atenção excessiva aos interesses superficiais, ou a atitude de tomar o interesse como um fim em si mesmo, pode provocar a fixação da criança nos mesmos, e a parada no seu desenvolvimento (DE).

Dewey tem consciência do inacabamento das capacidades infantis, e de como a sua experiência ainda é rudimentar. Aliás, uma das formas do autor lidar com o conceito de *desenvolvimento* é defini-lo como o processo de ampliar a experiência da criança, e lhe permitir o compartilhamento da experiência e da cultura do seu grupo social. A experiência e o conhecimento da criança devem ser respeitados, mas a educação não pode permanecer neles: é preciso ampliá-los, expandi-los, criando novos interesses e necessidades. Tal princípio é central na

escola nova. A experiência simples e rudimentar da criança precisa ser ampliada em direção ao mundo adulto, permitindo a inserção social crítica. Para alcançar tal fim, a ciência e o saber elaborado serão fundamentais. Por isto, a significação do interesse reside naquilo para o que ele tende, para as novas experiências que possibilita e para os novos poderes que ajuda a estruturar (IE).

Ressalvando este cuidado – não considerar o interesse um fim em si mesmo – Dewey nos mostra que não há possibilidade de estruturar uma educação democrática sem levá-lo em conta. Esta é a única forma sadia de estimular a criança à aprendizagem. Um dos maiores malefícios do autoritarismo em educação é favorecer a formação de pessoas submissas ou estultificadas. Contudo, a pedagogia tradicional não é só prejudicial, ela é ineficaz naquilo mesmo que se propõe: *Porque, já não há quem possa negar, a doutrina da disciplina imposta falhou. É absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que fazê-la, desejando-a de todo o coração.* (Dewey, IE, p. 153).

A teoria do esforço da escola tradicional se baseia na idéia de que a atenção forçada – fazer qualquer coisa desagradável precisamente porque é desagradável – deve ter prioridade sobre a atenção espontânea. Afinal (diz esta teoria), temos de viver muitas coisas desagradáveis quando adultos, nada melhor que acostumar logo a criança. Forçar a atenção da criança, então, teria efeito disciplinador: quanto mais desagradável a atividade e quanto mais sem sentido o objetivo, mais disciplina se obtém. Dewey nos mostra o paradoxo a que conduz esta concepção de esforço, ao citar uma anedota americana: *pouco importa o que se ensine a uma criança, desde que ela não goste da matéria.* (DE, p. 146). Note-se, contudo, que nesta concepção, a visão de sociedade é estática: pensa-se em ajustar a criança ao sofrimento futuro, ao invés de se pensar em modificar relações e práticas sociais que provocam o sofrimento desnecessário.

Do ponto de vista prático, o apelo ao simples esforço nada diz à criança. Quando ela sente que sua atividade é uma tarefa, não age a não ser por pressão externa. Tão logo estiver livre da pressão externa, sua atenção e sua ação se voltam para o que a interessa. A criança assim “educada” adquire uma maravilhosa habilidade em parecer ocupada com o assunto desinteressante, enquanto sua

imaginação vagueia por outros campos. A *teoria do esforço* parece desconhecer que é impossível desenvolver qualquer atividade sem que algum interesse entre em jogo.

Esta teoria contradiz a si mesma: na verdade o que ela faz é substituir um interesse por outro. Substitui o interesse genuíno e legítimo da criança por alguma atividade – interesse que efetivamente teria algum valor educativo – pelo interesse indireto de não ser punida pela escola ou pela esperança de alguma recompensa. Ou seja, no fundo ela continua a trabalhar no campo do interesse, só que de forma distorcida e não-educativa. Embora tal teoria busque assim formar um caráter forte e vigoroso, na verdade o tipo de subjetividade formada tende para o fanatismo estreito e a obstinação irresponsável, ou então para a rigidez mecânica e pouco inteligente, onde falta a seiva do interesse espontâneo (IE).

Mas temos de reconhecer pelo menos a validade de um argumento da pedagogia tradicional: é preciso que a criança, ao longo do tempo, conquiste alguma capacidade de disciplinar-se, pois algumas atividades, necessárias ao desenvolvimento da criança e à vida em comum, necessitam de certo esforço e concentração. Não podemos desconhecer isto, ou estaremos contribuindo para a formação de jovens egocêntricos, frágeis e hesitantes diante do menor obstáculo. Mas a solução deste dilema exige que integremos *interesse* e *esforço*, ao invés de opô-los. Desta forma, o esforço nasce do interesse. Isto só é possível se superarmos o dualismo que evita reconhecer a identificação entre o eu e o objeto da ação. Uma *educação democrática* não pode desconhecer a imprescindível identificação da criança com a atividade, com o objeto sobre o qual ela age e com os objetivos perseguidos:

O legítimo princípio do interesse, entretanto, é o que reconhece uma identificação entre o fato que deve ser aprendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que por esta atividade se vai desenvolver. Aquele fato ou ação se encontra na direção do próprio crescimento do agente, que os reclama imperiosamente para se realizar a si mesmo. Assegure-se esta identificação ou correspondência entre o objeto e o agente, e não teremos que recorrer aos bons ofícios da "força de vontade", nem nos ocupar de "tornar as coisas interessantes."

(Dewey, IE, p. 155).

Por trabalhar com dados observáveis e comportamentos normativos, a escola tradicional estimula a atenção dividida e a dissociação do eu. Presume que o esforço, o cumprimento de tarefas, a observação de normas externas de comportamento e a repetição de certas fórmulas verbais significam uma verdadeira formação do caráter. Mas o exercício da vontade não se manifesta por atos externos. A formação ética não pode ser confundida com a capacidade de se fazer as coisas que se pedem. O verdadeiro exercício da vontade se concretiza no sentido da atenção da criança, e depende das intenções e motivos que acompanham o trabalho (IE).

Daí decorre um dos maiores danos das pedagogias centradas na autoridade externa, e não na construção de uma disciplina interativa: a formação de hábitos de atenção dividida e a conseqüente desintegração mental e moral, geralmente a única forma através da qual a criança consegue conciliar seus desejos, que são o sustento do seu ser, e as demandas de um mundo adulto impositivo e fragmentado. Esta dissociação das energias e do eu são um grande obstáculo à constituição de uma *educação democrática*, se entendemos que esta precisa ser uma formação integral.

Como o resultado desta dissociação entre a criança e a atividade, e a conseqüente desintegração interna, é a apatia, surge a necessidade da motivação extrínseca para cobrir o vazio entre o eu e o objeto da ação. Esta motivação extrínseca assume formas diferentes: desde a ameaça e a punição – que só vão reforçar a desintegração, criando um círculo vicioso – até as recompensas e artifícios, criando prazeres superficiais. Estes são também prejudiciais, não porque haja algo errado com o prazer, mas porque, nesta situação, ele reforça a desintegração do eu: o material didático e a atividade continuam desinteressantes, pois foram apenas enfeitadas. Assim, a matéria ou disciplina não muda a sua natureza, continua algo distante da vida real da criança.

Com a excitação momentânea proporcionada por estes prazeres superficiais, com que se busca “despertar interesse”, a criança – uma vez que a fonte de interesse é externa – tende a desenvolver dependência da excitação do meio, não sendo auto-motivada. Tende, também a alternar períodos de superexcitação com períodos de apatia, quando a fonte externa não está ativada (IE). Contudo, cabe aqui um esclarecimento: a pedagogia humanista, embora centre

na *motivação intrínseca* e nos interesses e significados culturais da criança o fundamento da prática educativa, não desconhece a importância da *motivação extrínseca*, isto é, aquela proporcionada pelo meio: caso contrário, não seria interacionista, mas subjetivista.

Contudo, ela valoriza os estímulos externos que tenham um caráter integrador e constituidor do eu. Entenda-se *integrador* como aqueles estímulos que favorecem a associação íntima da criança consigo mesma e com seu meio. A prova desta orientação, nesta abordagem, é o grande valor dado ao papel da educadora, ou às condições físicas da escola, ou à riqueza de recursos didáticos. Outra prova desta orientação é a ênfase nos trabalhos coletivos, que fornecem à criança uma grande riqueza de interações com seus colegas, muito maior do que se só pudesse interagir com a professora. Isto é facilmente comprovável, bastando consultar Dewey (EE) ou Rogers (LA).

A importância do interesse para a formação integral da criança ainda coloca mais um problema. Nem sempre a criança apresenta algum interesse em uma matéria ou atividade que a escola tem consciência de ser importante para o seu desenvolvimento. Como então despertar este interesse? A resolução desta questão depende que se entenda a diferença entre *interesse direto* e *indireto*. O primeiro é auto-explicativo: são as coisas capazes de despertar na criança a atividade de forma imediata, isto é, sem mediação. O seu fim é a própria atividade, não havendo na mente nenhum intervalo entre ela e a atividade. As brincadeiras e os jogos são deste tipo.

O interesse *indireto* é aquele que se manifesta quando coisas indiferentes, ou mesmo indesejáveis, tornam-se interessantes assim que a criança percebe as relações que elas têm com algo que a criança está interessada diretamente. Por exemplo, estudantes não que não gostam da matemática, mas passam a se interessar quando percebem que precisam fazer cálculos para construir um objeto que desejam. (IE). Existe um risco sempre que se trabalha com o interesse *indireto*. Trata-se do perigo que alguns objetivos não necessários ao desenvolvimento da criança sejam apresentados como necessários. Tal é o caso, por exemplo, das promessas de um futuro bem sucedido, se a criança sacrificar o presente em tarefas insípidas. Ou então, o interesse indireto ilegítimo de se fazer certas tarefas, para evitar o castigo.

Neste caso, a relação da criança com a tarefa é externa, não havendo uma relação íntima que desperte e mantenha a atenção na atividade. Em tais casos, o uso do interesse *indireto* constitui uma atitude ideológica. Como evitar este perigo? Segundo Dewey, o critério para se avaliar um interesse *indireto* ou *transferido* é tentar responder à seguinte pergunta: até que ponto este novo interesse está ligado só externamente ao verdadeiro interesse, ou substituindo-o? Se colocarmos a questão em termos de meios e fins, sendo os meios o interesse *indireto*, e os fins o interesse *direto*, o real desejo da criança, o que se deve buscar então é que os fins desejados e sua relação com meios sejam de tal força e natureza que consigam pôr em relação a criança e os meios, até então desinteressantes:

Qualquer coisa indiferente ou desagradável torna-se interessante quando vista como um meio para se conseguir um fim que já nos atraiu a atenção; ou quando vista como um meio para conseguir certos fins que nos permitam ter meios para outras atividades e resultados que desejamos. Mas em um desenvolvimento normal, o interesse em um meio não está ligado só externamente ao interesse no fim: mas, ao contrário, o interesse no fim absorve, satura e transforma o interesse pelos meios, dando-lhes novo valor e nova significação.

(Dewey, IE, p. 163).

Para Dewey, *interesse*, *esforço* e *disciplina* são fenômenos conexos, e não opostos. A criança se engaja em atividades nas quais está interessada, pois sente que estas atendem às suas necessidades e desenvolvem capacidades nascentes. Da percepção das relações entre as atividades e objetivos educativos, e suas necessidades de crescimento, é que nasce o esforço sadio: *Em outras palavras o problema será o de descobrir a relação intrínseca entre a matéria, ou o objeto, e a pessoa, relação esta que uma vez conscientemente percebida, passa a ser o motivo da atenção.* (Dewey, IE, p. 162). Se estas relações não estão claras para a criança, a educadora pode ajudá-la percebê-las. Se mesmo assim a criança não consegue estabelecer estas relações, cabe à escola questionar a validade do que está pedindo: nossos currículos estão repletos, pelo menos até recentemente, de objetivos e conteúdos sem o menor significado para o desenvolvimento das crianças.

Desta forma, o esforço está integrado à atividade, pois a criança está inteira naquilo que faz. É precisamente aí que reside o conceito de disciplina na *escola nova*. Trata-se de auto-disciplina, mas obtida coletivamente, no trabalho conjunto, com a orientação da educadora. Não é um processo desenvolvido solitariamente. Ela não é individual, mas também não é resultado de imposição externa ou da noção de dever: ela é interativa, ao menos no início da sua estruturação. Esta disciplina, esta capacidade de se engajar em uma atividade, jamais está desvinculada da reflexão sobre o objetivo a alcançar, por parte da criança. Caso contrário, tenderia para a manipulação: a criança faz o que se pede, porque está auto-disciplinada, e não porque compreende a importância do objetivo a alcançar, para o seu desenvolvimento e para o bem-estar dos outros.

A forma de alcançar esta contínua consciência da criança sobre o valor daquilo que faz, jamais caindo na ação automática, é integrar atividade, desejo e reflexão. De certa forma, penso que toda atividade intencional, isto é, dirigida para objetivos significativos para a criança, é integradora. Mas quando a ação não é intencional? Quando é instintiva, ou impulsiva, ou rotineira. Ou ainda, quando realiza propósitos de outrem. Se observarmos nossa vida social e as práticas da educação tradicional, veremos que uma grande parte de nossas atividades têm tendência a cair em algum dos tipos citados. Mas quando a atividade é intencional e significativa, ela promove integração, e esta ocorre em quatro planos do real.

Um deles é a ação-reflexão (pois o pensamento está dirigido para resolver problemas suscitados por uma atividade complexa, na qual a criança está engajada); um outro é a ação-percepção (pois o alcance do objetivo desejado exige, por parte das crianças, cuidadosa observação dos recursos e condições existentes no seu entorno); um terceiro é a ação-afetividade (pois os objetivos são desejados pela criança, e a ação é compreendida como a forma de alcançá-los, e não como uma atividade rotineira e sem sentido; de certa forma, podemos dizer que às vezes ação e desejo se fundem); e finalmente, eu-coletividade (uma vez que o alcance do objetivo desejado exige ação coordenada com outras crianças, e até com a comunidade não-escolar, a depender do como a atividade e os objetivos foram estruturados).

Do ponto de vista metodológico, a construção destas atividades intencionais e significativas para as crianças, potencialmente integradoras, significa

sempre discutir com as crianças o porquê daquilo que se pede, por mais que isto pareça óbvio ao adulto. Significa também planejar a prática sempre levando em consideração os desejos, interesses e necessidades de crescimento daquele grupo específico de crianças. Aquela prática flui porque foi pensada para atender estas necessidades. Já em 1938, Dewey defendia que a autoridade do educador e a disciplina precisavam estar baseadas no engajamento provocado pelo *significado* que as atividades possuíam para as crianças. A fonte de disciplina não é externa ou imposta, ela está na própria natureza do trabalho educativo, organizado de forma coletiva e significativa, onde todos os participantes têm oportunidade de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis (EE).

Quase seis décadas depois, apenas para citar uma pesquisa no campo interacionista, o trabalho de uma investigadora portuguesa especialista em indisciplina, Maria Teresa Estrela, confirmou de forma empírica este princípio. Ela descobriu que as professoras que possuíam baixo nível de indisciplina em suas turmas não eram, necessariamente, aquelas mais hábeis em lidar com conflitos, mas as boas planejadoras. Estrela argumenta, com dados empíricos de caráter qualitativo, que ao ser deflagrada uma situação de indisciplina, a habilidade em lidar com conflitos não era muito eficaz. O baixo nível de indisciplina provinha muito mais da estrutura da aula, resultado de decisões tomadas anteriormente, no planejamento (Estrela, 1994).

Esta participação da criança nos rumos do trabalho educativo só pode ser compreendida se entendermos a noção radical e democrática de planejamento defendida por Dewey. Para ele, até os objetivos do curso devem ser definidos em conjunto com as crianças, ressaltando o evidente peso da experiência maior do adulto. Citando Platão, Dewey nos mostra que uma das formas de se definir o escravo é compreendê-lo como aquele que executa propósitos de outrem (EE). Não há porque esperar a adesão integral das crianças em uma atividade, se elas não tiveram a menor participação na definição dos objetivos da mesma. Uma forma de conhecer melhor esta concepção radical de planejamento, pensada por Dewey, é estudar a chamada *metodologia de projetos*, desenvolvida por William Kilpatrick no início do século XX, e utilizada em recentes propostas de reforma curricular bem sucedidas, na Europa e também no Brasil, como a experiência da *Escola plural*, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PMBH, 1995a, 1995b).

Aqui se torna bem visível o caráter democrático e integral da educação proposta por esta abordagem teórica. Uma educação voltada para desenvolver na criança a capacidade de elaborar e realizar propósitos próprios representa uma verdadeira educação para autonomia. Isto, em parte, elucida o debate apresentado no capítulo anterior, sobre o polêmico conceito de Dewey: a educação não tem outro fim, senão mais educação (DE). A posição não-finalista do autor explicitaria o seu conceito dinâmico de sociedade democrática: os fins sociais devem ser definidos pelos próprios sujeitos e coletividades, formados em modelos democráticos de educação (escolar e não-escolar). Caso contrário, não serão livres. Por isto a teoria não pode definir com precisão como será a sociedade democrática, de antemão, sem a participação da coletividade. Trata-se de um projeto aberto, a ser construído pela ação humana, em cada situação específica.

Para William Kilpatrick (1979), as situações sociais que estimulem o sujeito a estruturar e realizar propósitos próprios levam ao respeito da personalidade individual, pois permitem a cada pessoa escolher e realizar aquilo que lhe pareça mais digno ou mais capaz de contribuir para a expansão da sua vida, segundo o seu coração. Ser respeitado nesta capacidade de projetar e realizar caracteriza a liberdade própria ao modo de vida democrático. Por outro lado, uma educação que permita à criança desenvolver esta capacidade de definir propósitos pessoais é também favorável à democracia radical, pois cultiva os atributos necessários ao seu exercício, tais como o respeito por si mesmo, autonomia, iniciativa, autocrítica e persistência.

Kilpatrick acha que a concepção de educação de Dewey é na realidade finalista, mas não de forma fixa e nem externa ao sujeito. A fim de que possa servir à cooperação e ao entendimento social, a educação democrática precisa realmente ajudar a criança a participar de atividades com fins-em-vista, definidos pelo sujeito e não impostos a ele. Ao contrário, a educação tradicional é que nega à criança esta atividade com fins próprios, impondo-lhe tarefas sem reflexão e sem participação na tomada de decisões, com fins e objetivos pedagógicos totalmente pré-definidos e externos à criança (Kilpatrick, 1979). Logo, as propostas pragmáticas da pedagogia humanista se sustentam em uma filosofia da educação de caráter aberto, não-totalizante e não-teleológico. No capítulo anterior vimos como isto se dá no aspecto

reflexivo. No momento estamos verificando os seus resultados no plano metodológico.

Estas reflexões nos encaminham à questão do método, e ao problema de como este pode ser estruturado, em cada experiência pedagógica específica, de forma a favorecer uma formação integral. As práticas tradicionais se fundamentam em uma epistemologia dualista, que separa mente e atividade corporal. Isto contribui para fragmentar o eu da criança, pois a aprendizagem depende da associação entre ação e compreensão das conseqüências desta ação, no campo da experiência. Para favorecer a ação integrada entre a criança e o seu contexto, o método, isto é, a forma de pensar e estruturar a prática, necessita superar o dualismo sujeito-objeto.

Isto significa examinar as conexões entre método e matéria ou objeto de estudo. Estes elementos são tidos, no seio do pensamento dualista, como opostos. Mas Heidegger já nos alertava que o método (de conhecer), quando autêntico, contamina-se, compromete-se e deixa-se envolver pelo objeto: *Método autêntico fundamenta-se numa visão prévia adequada da constituição fundamental e do âmbito do “objeto” a se explorar. Uma reflexão autêntica sobre o método – que deve ser distinguida das discussões técnicas vazias – esclarece, ao mesmo tempo, o modo de ser deste ente tematizado.* (Heidegger, 1989, p. 93).

Dewey expressa posição bem semelhante quando analisa o método da criança aprender e a relação deste método com o objeto da sua aprendizagem. Para o autor norte-americano, método e matéria de estudo são elementos que formam uma unidade. A mente da criança não é uma entidade abstrata independente da matéria sobre a qual ela se aplica. Não há condição, portanto, de pensarmos uma teoria completa dos métodos pedagógicos, por si mesmos, sem conhecimento das matérias nas quais estes métodos serão ser utilizados, e sem uma compreensão aguda do modo de operar da mente infantil. Método não é a antítese da matéria de estudo, mas a eficaz orientação da matéria para os resultados desejados (Dewey, DE).

Ora, os dois autores estão se referindo a método de investigação, de conhecer, de aprendizagem. A posição defendida parece coerente. Mas o que dizer no caso do método de ensino? A questão, agora, se torna ainda mais complexa. Métodos de ensino pressupõem métodos de investigação, pois a criança precisa investigar para aprender, principalmente nas pedagogias construtivistas, isto é,

aquelas onde o conhecimento é concebido como resultado de uma construção ativa por parte das crianças.

Mas ao falarmos de método de ensino, estamos nos referindo a um processo social ainda mais complexo, que envolve outras interfaces e engloba o método de conhecer. O método de ensino (não apenas a técnica) têm primordial importância no caráter mais ou menos integrador de uma formação, pois além de estruturar esta prática, que não é espontânea, ele interfere e direciona as relações da criança com o contexto. Ele também interfere, de certa forma, na relação da criança consigo mesma, pois esta é muitas vezes mediada pela relação criança-contexto. Por exemplo, o método e a professora podem afastar a criança de suas percepções genuínas, bem como provocar fadiga, stress e dissociação interna, ao não fazer uma adequada conexão entre a atividade mental ou física da criança e o objeto de estudo.

Creio que cinco elementos precisam ser levados em conta, ao estruturar-se métodos de ensino em uma educação democrática. Todos eles têm influência na construção do método e no caráter integrador do mesmo. O primeiro já foi analisado: a matéria de estudo. O segundo são os objetivos que se deseja alcançar através daquele método. O terceiro são as condições sociais e materiais onde se vai trabalhar. A consideração cuidadosa destas condições pode transformar fraqueza em força, levando a educadora a aproveitar bem os recursos do ambiente.

A sua desconsideração pode dar uma natureza desagregadora ao trabalho pedagógico, por exemplo, exigindo das crianças resultados que estão fora das condições reais. O quarto fator que precisa ser levado em conta são as características das crianças. Aqui também vale o que foi afirmado sobre as condições sociais. Finalmente, o último fator, de certa forma, atua sempre, embora nem sempre de maneira explícita: trata-se das crenças, dos valores e da formação das educadoras.

Finalmente, há mais alguns princípios metodológicos que vale a pena analisar aqui, por serem favoráveis à estruturação de uma educação integral. O primeiro é que é necessário compartilhar autoridade. Isto, além de desenvolver uma função vital do ser humano, que é a tomada de decisões e a capacidade de exercer o poder de forma saudável e democrática, desenvolve com as crianças a responsabilidade pela vida coletiva. Quanto mais poder exercido de forma

consciente, mais responsabilidade pelas conseqüências nas decisões tomadas, o que não é desenvolvido quando a autoridade é autoritária e vertical. É importante também dar preferência aos métodos mais coletivos e não àqueles que priorizam atividades individualizadas, pois desta maneira se fortalece a cooperação e a convivência. Esta vida intensa e genuinamente coletiva favorece o desenvolvimento integral, pois proporciona a cada criança uma riqueza muito maior de estímulos, só possível na diversidade.

Um terceiro princípio importante é dar valor às metodologias mais participativas e dialógicas. De uma forma geral, estas metodologias consomem mais tempo: isto é inegável. Tal característica as colocam em confronto com o cumprimento do programa de conteúdos. Mas este gasto com tempo pode ser compensado com algumas vantagens dos métodos participativos. Uma delas é que ao trabalhar com temas sociais significativos para as crianças, por se conectarem com elementos das suas experiências, ocorre um aumento de interesse e de motivação no estudo e na leitura, inclusive em pesquisas fora da sala de aula.

Uma outra vantagem é que há uma economia de tempo, pois diminuem os problemas com disciplina e controle. A energia gasta com indisciplina é um dos maiores fatores de desgaste e stress na profissão docente, levando não só ao esgotamento cíclico e a problemas mais graves, como a síndrome de burnout, como ao abandono da profissão. Uma outra vantagem ainda no uso das metodologias participativas é que, se as educadoras tiverem desenvolvido uma atitude e uma ontologia compatíveis com o trabalho participativo e integral, ocorre a tendência à criação de um clima sócio-emocional favorável para as interações entre as crianças. Isto gera atos educativos entre elas, e não somente com a educadora. Ou seja, multiplicam-se as oportunidades de aprendizagem.

Por último, o trabalho participativo exige que se desloque a ênfase, na análise dos conteúdos de ensino, da quantidade para a qualidade. Assim, o que passa a contar é a profundidade, a consistência e o significado com que se deu a aprendizagem dos conhecimentos, valores e atitudes; e o grau em que eles poderão ser mobilizados futuramente pelas crianças para viver, conviver e atuar socialmente de forma mais realizadora.

Foi afirmado acima que o trabalho participativo e integrador depende de mudanças ontológicas por parte das educadoras. O que isto quer dizer? Isto diz

respeito a uma das questões mais críticas na inovação das práticas educativas. Geralmente, quando as pessoas pensam e falam em mudanças na educação, o fator que primeiro aparece, como responsável por estas mudanças, é o metodológico, isto é, os modos de pensar e estruturar a prática. É preciso aprender a fazer de forma diferente. Esta primazia ou mesmo exclusividade do fator metodológico é forte até entre os profissionais da educação.

É muito coerente a idéia segundo a qual no fator metodológico repousa um importantíssimo fator de mudança na educação. Pensar que o rompimento com modelos cristalizados de fazer educação depende somente de mudanças teóricas e políticas, e que as soluções metodológicas surgirão espontaneamente, é incorrer em grave erro, atribuindo facilidades a uma questão que tem se mostrado de difícil solução, exigindo cuidadosa construção.

Contudo, é também problemático atribuir apenas ao fator metodológico a causa suficiente da mudança. Por isto, muitos programas e projetos de qualificação de educadoras fracassam, conforme tenho acompanhado nos últimos anos, não somente na área escolar, também em educação popular. Por isto, eu acredito que os projetos de inovação em educação precisam agregar, além da importante preparação metodológica e de mudanças nas condições salariais e materiais de trabalho, mais dois fatores, ambos de caráter subjetivo.

O primeiro seria o fator intelectual. Isto significa que além de conhecer, experimentar e sentir as novas metodologias, uma pessoa só consegue trabalhar com elas em situações práticas, de forma autônoma, se ela pensa de forma diferente. Modos de fazer diferentes envolvem modos de pensar diferentes. Se continuamos com a mesma mentalidade – incluindo os valores – pouco eficaz será uma preparação metodológica, mesmo que feita com muita competência e sensibilidade. Muitas vezes as professoras preparam uma situação que metodologicamente é participativa, mas a atitude da profissional, repousada sobre uma mentalidade não-participativa, trava o fluxo do processo: as crianças percebem isto intuitivamente e não se sentem à vontade para participar.

O outro fator é o ontológico. Com isto quero dizer que trabalhar com uma educação diferente implica em ser diferente. A vida democrática, a comunicação livre e aberta, o respeito à pessoa do outro, mesmo discordando de suas idéias, envolvem um novo modo de ser. O melhor uso das metodologias participativas é

aquele que é feito por pessoas que são participativas. Entre ser e usar há grande distância. Como estas mudanças – da mentalidade e do ser – são profundas e engajam a profissional integralmente em processos de transformação pessoal, a estruturação de uma formação integral envolve aspectos subjetivos complexos, mesmo nas questões metodológicas.

Por isto, podemos afirmar também que a formação integral depende que as profissionais que vão trabalhar com as crianças sejam bem integradas consigo mesmas e com a realidade. Caso contrário, terão dificuldades de estruturar práticas integrais, e mais ainda, de lidar com a integralidade das crianças, especialmente nos aspectos do ser da criança que mais se aproximem de elementos que foram reprimidos ou não foram desenvolvidos na professora. Um exemplo bem claro disto, que eu tenho acompanhado nos programas de qualificação docente, nos últimos anos, é a dificuldade que muitas professoras têm tido para trabalhar com o tema transversal *Orientação Sexual*, conforme defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Muitas destas professoras, na sala de aula, ficam constrangidas em conversar abertamente sobre esta questão, ou o fazem de forma muito limitada, ou simplesmente evitam o assunto.

Como esperar que em uma cultura plasmada em milênios de repressão sexual, hoje ainda presente, as mulheres que foram reprimidas durante toda a sua formação falem fluente e confortavelmente sobre a sexualidade? A professora é uma mulher, uma professora-mulher, ou dizendo de forma mais precisa, uma mulher que é professora. Enquanto um aspecto estiver travado, reprimido ou oculto na pessoa, dificilmente será possível realizar uma orientação educativa sobre ele para as crianças, mesmo que a pessoa possua bastante conhecimento científico sobre o mesmo (o que evidentemente é imprescindível). Nós não podemos nos despir de nós mesmos, muito menos no ato educativo.

Logo, o grau de equilíbrio interno das profissionais e de integração consigo mesmas (coerência entre sentimentos, desejos, mentalidade e modo de agir) é um grave e delicado problema para as propostas de formação integral. É muito difícil uma pessoa trabalhar integralmente a formação das crianças se ela própria não é integrada consigo mesma e com o seu contexto. Ela, de certa forma, reproduz em seu método e na relação com as crianças o grau de alienação/desintegração que afeta o seu eu.

Isto freqüentemente não é percebido pela pessoa, ao menos não plenamente. Aqui as possibilidades favoráveis para uma formação integral vão depender que a profissional ou o grupo de profissionais consigam explicitar para si quais são as crenças, idéias e valores que orientam a sua prática. E em um segundo momento, que as desintegrações e divisões internas de cada profissional sejam trabalhadas. O impacto da relação que a profissional tem consigo mesma, sobre a relação com as crianças, é tão grave e delicado que será analisado mais detidamente a seguir.

5.4 Vida afetiva formação democrática

A última parte desta tese pretende ser uma contribuição ao delicado e complexo problema das questões psicossociais sempre presentes em qualquer processo de formação humana, especialmente graves em uma proposta que se pretenda democrática e integral. Esta seção final objetiva analisar os aspectos mais ligados à gestão da relação educativa, na escola e em outras situações sociais, e os seus impactos na afetividade dos sujeitos. Pretende também avaliar as conseqüências práticas e subjetivas desta relação para a construção da autonomia dos educandos.

A relação pedagógica já é complexa em si mesma, devido à complexidade do educar. Os efeitos desta complexidade se mostram ainda mais graves quando percebemos que uma boa parte das escolas públicas e dos projetos e movimentos sociais trabalham com crianças e adolescentes que vivem em precárias condições sociais em nosso país ou até mesmo em situação de risco. Abordar e se relacionar com a criança em qualquer tipo de instituição educativa a partir dos modelos pedagógicos convencionais tem produzido grandes dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento.

A relação pedagógica “montada” (muitas vezes inconscientemente) a partir destes modelos tem levado à intervenções autoritárias ou paternalistas, para que se alcancem os objetivos definidos, geralmente sem a participação dos próprios educandos. As dificuldades de aprendizagem ocorrem porque é impossível para a criança aprender e se desenvolver de forma sadia se ela não consegue atribuir significados aquilo que lhe é apresentado, sejam conceitos, idéias, valores ou

normas de convivência.

Contudo, como atribuir significados, senão a partir da experiência e dos conhecimentos prévios da criança, que freqüentemente são considerados um obstáculo às atividades pedagógicas? Estas reflexões poderiam contribuir para uma qualificação teórica e também para uma mudança de atitudes por parte de professores e educadores sociais, e por parte dos cursos de formação destes profissionais. Mesmo no campo da chamada educação popular, ainda é muito forte a compreensão convencional de intervenção junto à criança, fortemente centrada no saber instituído e nos valores do adulto. Se para qualquer criança isto é um problema, pois oprime o seu ser, para uma criança em situação de risco é ainda mais grave, exigindo dos educadores sociais muito preparo teórico e muita flexibilidade, sem cair na permissividade.

As situações pedagógicas – educativas ou não-educativas – são, por excelência, momentos onde a subjetividade gera mais subjetividade. Isto é, elas são situações formadoras onde a subjetividade joga um forte papel, ao menos nas práticas presenciais. Considerar estes fatores subjetivos em educação não significa cair em uma posição subjetivista ou psicologizante, pois aqui entendemos os fatores subjetivos sempre articulados com os aspectos materiais, políticos e sociais que deixam suas fortes marcas em qualquer prática social de formação. Estas práticas e seus resultados são entendidas, desta forma, como situações multicausais e complexas, nunca imunes aos fatores sociais e subjetivos que influem na suas trajetórias, embora seja difícil determinar com precisão o peso que cada fator representa na constituição da prática.

Mesmo considerando o peso dos fatores mais objetivos na estruturação da situação pedagógica, eu creio que a subjetividade, como fator formador de mais subjetividade, tem uma força maior do que lhe é atribuída pela maioria das teorias pedagógicas. Em 1910, no livro *Como pensamos*, Dewey já nos alertava para a importância dos fatores subjetivos na relação pedagógica:

Raras vezes (e jamais completamente) é o professor um “meio transparente” para fazer o discípulo conhecer determinado assunto. Para os educandos a influência da personalidade do professor influi intimamente sobre o resultado do seu ensino. Não só eles não separam as duas coisas, como não as distinguem. E como as reações do aluno o aproximam ou afastam de tudo o que lhe

ensinam, ele associa continuamente suas sensações de prazer ou desprazer, de simpatia ou aversão, não só aos atos do professor, como também ao assunto tratado por este.

(Dewey, CP, p. 51).

O caráter formativo (ou deformativo, se exercido de forma desumana) dos fatores subjetivos nas relações interpessoais ocorre sempre, em maior ou menor grau. Contudo, ele é mais intenso quando as relações são mais longas no tempo: ser tratado de forma severa pelo funcionário de um banco me atinge bem menos do que ser tratado de forma semelhante pelo meu professor, com quem eu convivo por vários meses. Este tipo de clima afeta a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e jovens de qualquer origem social, mas produz efeitos ainda mais devastadores quando se tratam de pessoas em situação de risco ou pertencentes a minorias. Por que isto acontece?

Estas pessoas geralmente já têm a auto-estima comprometida, pelas características das próprias condições sociais em que vivem. Aprendizagem e desenvolvimento não são processos simples, e dependem muito de fatores afetivos, como tentarei desenvolver a seguir. No caso do desenvolvimento de atitudes, valores e interesses, elementos básicos do trabalho social com cidadania, que envolvem mudanças no comportamento político e são indispensáveis em uma *educação democrática*, esta dificuldade fica clara.

É difícil às pessoas mudarem os seus valores e atitudes, pois eles constituem a própria personalidade, aquilo que a pessoa é: mudar valores é, de certa forma, mudar o próprio eu. Além disto, o trabalho social com valores e atitudes é difícil pelas escolhas éticas que ele coloca. Quem garante ao educador social ou à liderança comunitária que aquele valor social ou político é preferível a outro, mais conservador, por exemplo? Onde encontrar um critério de legitimidade para defender um comportamento político, e mais difícil, convencer as pessoas a defendê-lo e praticá-lo? Esta dificuldade foi analisado na seção anterior.

A *educação democrática*, ao trabalhar com desenvolvimento de valores, exige que estes valores e atitudes sejam praticados para serem desenvolvidos. Isto significa construir relações interpessoais coerentes com tais valores, o que depende fortemente do preparo psicossocial da educadora ou liderança comunitária: aqui, o

discurso não basta. Aliás, eu acredito que a credibilidade social de qualquer trabalho com cidadania depende de uma rigorosa coerência entre discurso, teoria e prática, por parte dos profissionais, inclusive intelectuais acadêmicos, que trabalham neste campo ou tentam aí produzir influências.

Incoerências desta natureza comprometem os resultados de experiências alternativas em educação, nas escolas ou em projetos e movimentos sociais, que são representados socialmente, muitas vezes, como não-distintos das práticas e atitudes conservadoras. Em seu clássico estudo de 1916, *Democracia e educação*, Dewey nos alertava que valores essenciais à vida democrática, como a ética e a sociabilidade cooperativa, precisavam ser vividos e experimentados na prática, pois o discurso separado da experiência é ineficaz do ponto de vista educativo, para a criança.

Outros discursos teóricos corroboram esta posição, mostrando como a experiência prática e a qualidade da relação interpessoal são fundamentais para o desenvolvimento de valores e atitudes. Galeffi, a partir de um enfoque fenomenológico, nos chama a atenção para a conexão entre *relação*, *sentido* e *autonomia política*. A consciência e a autonomia político-social, consideradas nos jogos de relação com os outros sujeitos e com as estruturas de poder, só pode se dar se há uma correspondência de sentido da autonomia em cada criança em formação. Não há condição de ocorrer nenhuma forma consistente de consciência político-social, capaz de sustentar um projeto democrático de sociedade, se o sujeito singular não desenvolver uma personalidade própria e um exercício de autonomia inter e intrapessoal (Galeffi, 1998).

Para isto, é necessário a instauração de uma relação interpessoal adequada, que permita à criança em formação viver a sua diferença e experimentar a sua autonomia de forma concreta, de tal maneira que ela tenha uma base prática para elaborar um sentido para a autonomia social. Desta forma, qualquer discussão e tentativa de democracia real e de autonomia social só tem sentido a partir do desenvolvimento concreto de sujeitos sociais, com uma singularidade construída culturalmente (Galeffi, 1998). Sem esta correspondência de sentido, os discursos sobre a consciência político-social e a cidadania têm grande chance de se tornarem formais e abstratos, ou ainda mais grave, normativos, pois não têm sentido para aquela pessoa específica, e dificilmente terão o seu conteúdo praticado por ela.

Contudo, as relação interpessoais não exercem influência importante apenas na elaboração da consciência política, mas na própria estruturação do sujeito, isto é, no processo de formação humana. O sujeito não se constitui sozinho, ele precisa da relação com seus semelhantes. A autonomia de uma pessoa, se por um lado não pode ser doada por um outro, também não nasce de uma decisão pessoal, de um ato isolado e auto-suficiente. Ela precisa se reconhecida, não se estrutura na solidão: a sua constituição é interativa.

Analisando o pensamento de Hegel, Sartre (1998) nos mostra a importância das idéias deste autor alemão para compreendermos o processo de constituição da consciência que o sujeito elabora de si. Sartre nos mostra como Hegel desvela este fenômeno sutil e complexo: para se constituir enquanto consciência, é necessário que o eu seja percebido por outra consciência. Logo, *ser para o outro* é uma etapa necessária no desenvolvimento da consciência que o eu elabora de si, de tal forma que o eu precisa obter o reconhecimento do seu ser no outro. Hegel procura provar sua tese através do princípio da identidade: o que caracteriza o eu é a sua identidade consigo mesmo, e sua conseqüente não-identidade com o resto do mundo, inclusive com o outro (Sartre, 1998; Hegel, 1978).

Só assim, se opondo ao outro (em termos de representação mental), é que o eu é o que é, ou seja, é ele mesmo. Somente assim o eu consegue se definir, obter um estatuto de ser. Não haveria possibilidade e sentido no eu, se ele fosse contínuo com tudo que o rodeia; seria não-eu, seria o próprio todo. Mas este reconhecimento, esta identidade consigo mesmo, ainda carece do reconhecimento do outro. Ou seja, depende que o outro reconheça o eu como um objeto, como algo externo a si mesmo (externo ao outro). Esta é a prova conclusiva, pois o eu não poderia ser objeto para o outro, se fosse ele mesmo (o outro). Isto explicaria porque a consciência precisa ser reconhecida por outra consciência, para ser:

Assim, a intuição genial de Hegel é a de fazer-me dependente do outro em meu ser. Eu sou – diz ele – um ser Para-si (consciência) que só é Para-si por meio do outro. Portanto, o outro me penetra em meu âmago. Não poderia colocá-lo em dúvida sem duvidar de mim mesmo, pois “a consciência de si é real somente enquanto conhece seu eco (e seu reflexo) no outro” (...) Ao invés de o problema do outro se colocar a partir da consciência, é, ao contrário, a existência do outro

que faz a consciência possível como o momento abstrato em que o eu se apreende como objeto.

(Sartre, 1998, p. 307-308).

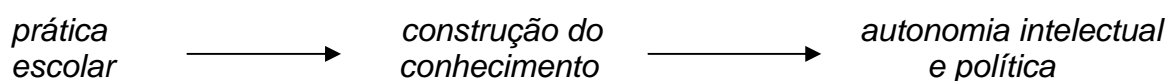
Trazendo esta discussão para a área de formação democrática, creio que a compreensão deste fenômeno é fundamental para a constituição de práticas favoráveis à cidadania. O educador e a liderança comunitária representam importantes *outros* no processo de estruturação política de crianças e jovens. Principalmente com populações marginalizadas, cuja relação com a autoridade é vertical e tende a negar a afirmação da autonomia. A forma como estes agentes sociais enxergam e tratam estas crianças e jovens afeta sensivelmente a consciência que eles elaboram de si mesmos, embora não determine esta consciência. Tal fenômeno é agravado pelo fato que esta influência muitas vezes não é percebida pelo jovem. Isto nos alerta para a força que irão jogar as representações, preconceitos e expectativas dos educadores no delicado processo de constituição da autonomia destas crianças e jovens.

O conjunto de argumentos acima parece mostrar as conexões entre a subjetividade dos educadores e o desenvolvimento de atitudes e valores favoráveis à cidadania. É, sem dúvida, um campo difícil de se trabalhar em educação social. Será, contudo, que estas questões subjetivas também não atingem, talvez em menor grau, as aprendizagens no campo mais cognitivo, como conceitos e fatos? Será a aprendizagem neste campo mais fácil, e talvez até, isenta dos fatores subjetivos? Serão as aprendizagens no campo cognitivo também afetadas pela natureza e qualidade das relações interpessoais?

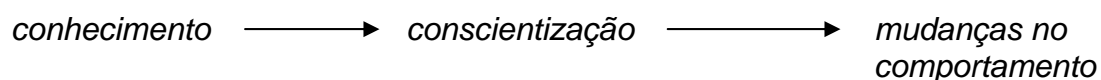
As aprendizagens do campo cognitivo, como fatos, conceitos e princípios, são também muito importantes em propostas de educação democrática. Primeiro, porque a própria aprendizagem da ciência e da cultura elaborada constitui em si um fator de cidadania, um direito e uma necessidade de toda pessoa. E uma boa parte dos conhecimentos desta cultura estão no campo cognitivo. Em segundo lugar, apesar de que conceitos e idéias não modifiquem comportamentos, eles são importantes, pois são *portas de entrada*, são possibilidades de mudanças de valores, atitudes e comportamentos.

A crença iluminista de mudança do sujeito a partir de conceitos e idéias é problemática na área educativa e nas práticas de formação integral, pois simplifica o que é complexo. Os processos de mudança do ser humano são muito mais complexos e envolvem bem mais do que o campo cognitivo e intelectual. Uma parte do pensamento social mais engajado, e inclusive do ativismo social, esteve durante os séculos XIX e XX fortemente ligado a duas idéias de base racionalista, herança da concepção de sujeito do século XVIII. A primeira é a crença segundo a qual quanto mais informação e conhecimento, mais consciência sobre a realidade. Ou seja, o processo de superação da alienação política é um processo prioritariamente cognitivo.

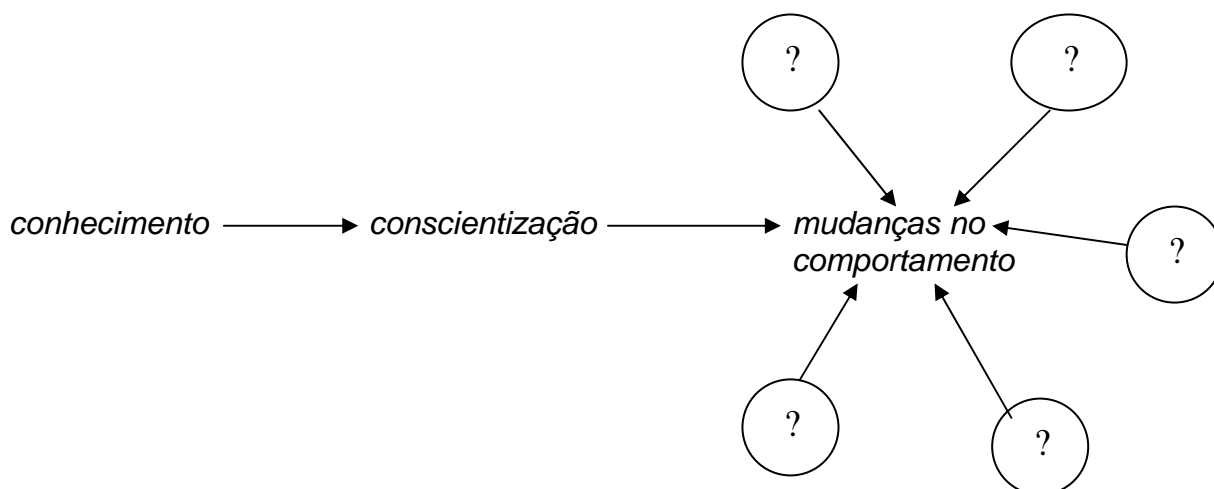
Esta idéia sustentou e sustenta ainda uma parte considerável das propostas mais engajadas de formação para a cidadania na modernidade. A sua representação gráfica, na área escolar, poderia ser feita da seguinte forma:



Na educação popular temos um modelo dominante, ainda muito forte, cuja base filosófica repousa sobre idéia semelhante:



Mas as mudanças subjetivas, especialmente aquelas de caráter político ou cívico não são tão simples. Elas necessitam de outros elementos para acontecerem. Que elementos seriam estes?



A manutenção de propostas de formação baseadas nesta idéia, tanto na área escolar como na educação popular, é uma herança da racionalidade constituída nos séculos XVII e XVIII, na forma como ela foi apropriada pelas estruturas políticas dominantes nas sociedades capitalistas, conforme foi discutido no capítulo dois desta tese. Estas propostas têm o mérito de mostrar a importância dos elementos cognitivos e intelectuais para o processo de constituição da autonomia do sujeito. Mas falta uma ênfase maior nos demais elementos necessários para esta constituição: o desejo pela mudança; os aspectos afetivos; a identificação coletiva; e a estruturação de uma ambiência social que dê suporte e alguma segurança para a coletividade experimentar processos de mudança.

A segunda idéia, incorporada mesmo em abordagens com um pensamento social bastante avançado, é a crença de que uma lúcida e penetrante consciência dos problemas leva necessariamente o sujeito a desenvolver uma ação para transformar a realidade, ou seja, leva à práxis. Contudo, o salto da conscientização para a práxis não é inevitável, ele não acontece sempre. E inversamente: uma pessoa ou comunidade que não se põe a transformar uma realidade problemática, mesmo tendo condições potenciais para isto, não está necessariamente alienada, inconsciente das causas dos problemas.

Embora a conscientização não ocorra separada da ação, nem sempre uma comunidade prosseguirá em um processo de práxis. Não podemos desconsiderar que em seu cotidiano, em uma luta contínua pela sobrevivência, uma

comunidade vive e exercita uma série de ações, sendo que muitas destas ações (não todas) são geradoras de conscientização. Nós percebemos, em movimentos sociais e associações comunitárias, que um grupo pode estar plenamente consciente dos problemas e suas causas, mas concluir que naquele momento um processo de enfrentamento com os poderes constituídos não é conveniente.

Mas é inegável que o conceito, em certas situações, coloca a pessoa conscientemente em contato com certas questões, e abre a possibilidade delas serem trabalhadas pela pessoa. Um exemplo típico desta abertura é o fato de muitas pessoas no Brasil, milhões de pessoas, aliás, sequer saberem que possuem certos direitos. Como lutar por algo que desconhecemos? Muitas pessoas desconhecem até o conceito de *cidadania*, e o tipo de vida social que ele pressupõe. Outro exemplo importante, para quem trabalha na área social, é ajudar as pessoas de uma comunidade a conhecer certas formas de reivindicação e luta, que deram certo em outras situações semelhantes. Este conhecimento estimula a confiança do grupo e a participação.

Logo, este campo cognitivo também é importante para os que trabalham com a relação entre educação e democracia. Contudo, creio que as aprendizagens nesta área são também afetadas pelos fatores subjetivos da relação. O trabalho educativo, dentro ou fora da escola, é muito absorvente e complexo. Ele exige um grau de comprometimento e envolvimento que é incomum em muitas outras atividades. Se o educador não possui uma relação afetiva forte com seu trabalho, isto dificulta uma ação educativa eficaz.¹¹ Ele tem, então, menos motivação para “entrar” nas questões problemáticas do trabalho educativo.

Além de ser exigente e complexo, o trabalho educativo expõe muito o educador aos seus parceiros, os educandos: as contradições ficam muito claras. Isto é ainda mais transparente nos movimentos e projetos sociais, pois aí não existem as autoritárias regras escolares ou acadêmicas para calar os alunos, ao menos não com a mesma força e organização. Para intensificar este efeito, há ainda o fato de que as crianças e jovens são mais sensíveis aos aspectos emocionais das relações do que a maioria dos adultos.

¹¹ *Afetividade* aqui nesta tese é usado não apenas como sinônimo de sentimentos, mas de acordo com seu significado mais amplo, como utilizado na psicologia e na filosofia. Neste caso, a dimensão afetiva inclui sentimentos e emoções, interesses, impulsos e tendências, além da vontade e dos valores da pessoa, que a dirigem voluntariamente para certos

Um fator subjetivo muito grave, que normalmente nos escapa, é o fato que a relação de uma pessoa consigo mesma afeta fortemente a sua relação com outras pessoas, como foi apontado anteriormente. Isto é ainda mais grave no caso das relações que envolvem uma grande desigualdade de poder, como as relações pedagógicas. Um educador em conflito com sua profissão, método de trabalho ou consigo mesmo, dificilmente deixa de expressar isto, criando geralmente um clima sócio-emocional severo, frio e distante.

Esta falta de envolvimento afetivo do educador, contudo, produz um efeito ainda mais sutil e poderoso, com fortes reflexos na aprendizagem: ela é lida por muitos educandos como falta de afetividade por eles, e não somente pelo trabalho, pois em alguns casos é impossível estabelecer uma distinção entre os dois fenômenos. Esta mensagem involuntária do educador afeta negativamente a auto-estima e o auto-conceito do grupo. Para complicar ainda mais, muitas vezes esta relação fria ou autoritária com o educador afeta até as relações entre os educandos, desagregando o grupo. Este quadro complexo provoca diferentes reações por parte dos educandos, como o desinteresse pelo assunto a aprender, o ressentimento pelo educador, a indisciplina ou mesmo a submissão.

Todas estas reações são desfavoráveis à cidadania e à participação social. Contudo, é importante compreender que os educandos não reagem assim por estratégia consciente e voluntária contra a severidade ou despreparo psicossocial do educador. É realmente difícil para o ser humano conviver em ambientes e situações “frias” ou permeadas por afetos negativos. Através de uma atitude negativa ou até mesmo tentando bloquear o trabalho do educador, através da indisciplina, os educandos estão na verdade reagindo. Desta forma, estão tentando restabelecer o equilíbrio interno através da recuperação da sua auto-estima, que é um mecanismo de regulação da energia vital da pessoa.

Aprendizagem e desenvolvimento não são processos simples, e exigem fortes relações afetivas para serem bem sucedidos. Isto ocorre porque a aprendizagem e a emoção são processos que não estão separados, mas juntos. Isto vale mesmo para os adultos. Qual de nós negará que aprende mais quando gosta do assunto, do método, do grupo e da pessoa que nos ensina? Ou seja, quando nos sentimos bem afetivamente e em segurança? Porque seria diferente com crianças e

objetos e atividades, e não para outros.

jovens, ainda mais de minorias e grupos sociais excluídos, que já vivem em um cotidiano severo e violento?

É verdade que o desafio intelectual é importante, para provocar o desequilíbrio cognitivo que nos leva a pensar e investigar. Contudo, se este estímulo se torna impositivo e desagradável, ele deixa de ser desafio e se converte em ameaça ao eu. Ter que conviver em ambiente emocional desta natureza contribui para desagregar a pessoa, e não para uma formação integral.

Além disto, a falta de envolvimento afetivo produz ainda outro impacto desfavorável à aprendizagem. Se entendemos o conhecimento como resultado de uma construção ativa por parte da pessoa, e não como cópia de conceitos externos, apresentados ao educando e assimilados passivamente por ele, isto significa que aprender é um fenômeno ativo, e não passivo. Por isto, envolve um grande engajamento do educando, exigindo altos níveis de energia, atenção e disciplina. A criança e o jovem não irão dedicar esta energia e nem se engajar na atividade proposta, indispensável à aprendizagem, se não estiverem genuinamente interessados, direcionando-se voluntariamente para o objeto do conhecimento.

Assim, o problema não é apenas o fato que o educador obterá melhores resultados na aprendizagem e no desenvolvimento de uma consciência política por parte dos educandos, se forem construídas relações afetivamente positivas com o grupo. A natureza deste fenômeno parece ser mais radical: a dimensão afetiva de uma prática pedagógica não é opcional, ela não pode ser evitada, pois é inerente a qualquer prática que seja realizada diretamente através de relações interpessoais. Os agentes envolvidos estabelecerão algum tipo de afetividade – positiva ou negativa – para levar à frente processo tão absorvente como o pedagógico. O envolvimento afetivo com a prática e com os outros participantes será provavelmente negativo se não for positivo, pois é muito difícil a existência de uma afetividade neutra em atividade que demanda tanto envolvimento.

Sempre se poderá argumentar que a afetividade também pode ser usada para manipular, para omitir ou para dominar. Isto é verdadeiro. Relações afetivas podem esconder o desejo de dominar, como também podem representar uma postura paternalista da instituição ou dos educadores, que não contribui para processos de emancipação e participação da comunidade. Isto, contudo, não

desqualifica o que foi afirmado acima. Apenas nos mostra que a afetividade, sozinha, não garante um trabalho social que promova a cidadania.

A afetividade positiva é imprescindível ao trabalho de formação democrática, mas ela é insuficiente. Para favorecer uma formação democrática, relações afetivamente positivas precisam estar intrinsecamente articuladas à aprendizagem, ao exercício da consciência crítica e à mobilização para a práxis. Neste caso, estas práticas e relações envolvem uma tentativa coletiva de compreensão das estruturas políticas que, de forma direta ou mediada, interferem na vida do grupo.

Há ainda um outro problema causado pelo inadequado tratamento da afetividade na relação pedagógica: o estímulo à dependência e à falta de autonomia do educando, que em nada contribui para uma formação democrática. Dewey chama a atenção para este risco:

Os professores – e pode-se dizer isto especialmente dos mais enérgicos e melhores – tendem a recorrer às suas principais qualidades pessoais para dirigirem o trabalho dos alunos, e assim, a fazerem que sua influência pessoal vá substituindo a das matérias do curso, como estímulo para o trabalho. Com o tempo o professor descobre que sua própria influência pessoal mostra eficácia em casos em que é quase nulo o poder do assunto para atrair a atenção; utiliza-se então da mesma até que a relação entre o aluno e o conhecimento seja substituída pela relação entre o aluno e o professor. Assim, a personalidade do professor transforma-se em uma fonte de dependência e enfraquecimento da personalidade do aluno, e esta circunstância torna a este indiferente pelo conhecimento ensinado.

(Dewey, CP, p. 52).

Ressalvados estes cuidados necessários na gestão da relação afetiva, a preparação psico-emocional dos educadores só tem a acrescentar no trabalho com populações marginalizadas, geralmente com a auto-estima muito comprometida. A auto-estima constitui um forte exemplo das articulações entre os fatores subjetivos, a aprendizagem e o trabalho social com cidadania. O poder instituído, em uma sociedade fragmentada em classes, precisa trabalhar a subjetividade dos indivíduos para reforçar o seu domínio neste intenso campo de batalha que é o eu. Uma das

formas mais perversas e sutis de enfraquecer uma pessoa e aumentar a sua dependência em relação à autoridade é atacar a sua auto-estima, pois aí ela fica mais insegura na relação com o instituído.

Isto é bem visível nas pessoas que integram grupos sociais subordinados. Com freqüência os educadores entram neste jogo (muitas vezes sem perceber), para conseguir se impor e manter autoridade frente ao grupo de educandos, devido às dificuldades do próprio ato educativo; e a burocracia institucional funciona quase sempre a favor dos profissionais, garantindo-lhe um poder que chega ao nível do arbítrio. Outra causa deste comportamento é o fato destes profissionais terem passado por uma formação tradicional, na maioria dos casos, e ser esta a sua única referência de trabalho educativo. Uma terceira causa são as pressões sociais sobre os educadores. Contudo, isoladas, elas são incapazes de produzir um comportamento no modelo tradicional.

A formação dos educadores é um ponto crítico para a relação entre educação e democracia. Sem viver experiências alternativas de formação, de onde os educadores poderão extrair outros paradigmas para o trabalho educativo? Isto ocorre inclusive nos projetos e movimentos sociais, isto é, na educação popular. O acompanhamento já há alguns anos nestas modalidades de educação tem mostrado que somente o trabalhar em situações alternativas (não-escolares) é insuficiente para gerar práticas alternativas (não-convencionais). Infelizmente o trabalho social importou para dentro de suas práticas as soluções tradicionais, a não ser naqueles casos em que os profissionais tiveram acesso a referências teóricas e experiências alternativas. Os educadores não podem dar aquilo que não tem. Ou colocando de outra maneira, não podem proporcionar aquilo que não experimentaram antes.

As conexões aqui analisadas, entre subjetividade e formação para a cidadania, nos mostram como é importante uma formação alternativa para os educadores, fora dos desgastantes e centralizadores modelos da educação conservadora. Por todos os argumentos colocados acima, tal formação precisaria colocar em destaque, entre outros elementos da formação do profissional da área de educação, a importância das suas habilidades relacionais, uma das cinco competências que considero fundamentais para a formação de um educador.

As relações interpessoais são a ponte para educadores e educandos desenvolverem os vários objetivos da formação humana, inclusive aqueles de

caráter político. A natureza e a qualidade destas relações contamina tudo o que os educandos sentem, percebem e aprendem. Se a ponte não está bem construída, a travessia se torna difícil, instável ou pouco interessante. Por melhores que sejam as intenções do projeto político desenvolvido, elas naufragam se não estiverem baseadas em relações afetivamente positivas, ao menos em uma perspectiva democrática.

Cuidar e re-trabalhar as relações das quais participamos é fundamental tanto por razões sociais como pessoais. Sociais, porque a reconstrução das relações é essencial para a instauração de uma nova ética e uma nova política, favoráveis à vida democrática. Pessoais, porque nós vivemos mergulhados em um oceano social. Nós estamos imersos em relações todo o tempo, em todos os lugares. Isto está em nossa ontologia. O isolamento é uma condição desumana. Felizmente nós estamos condenados à convivência, e dependendo do seu caráter, esta convivência pode ser um forte fator de crescimento e felicidade. Cuidar das nossas relações é simultaneamente cuidar de nós mesmos e do outro. O reconhecimento, a afeição e a companhia dos nossos semelhantes são o maior bem da vida humana.

CAP. 6
CONCLUSÕES DESTA INVESTIGAÇÃO

Uma criança passa seis ou sete anos sob o poder de uma educação sem sentido, vítima do capricho dos adultos e dos seus próprios. Finalmente quando esta criança, escrava e tirana, cheia de conhecimentos e desprovida de sentidos, igualmente débil de corpo e de alma, é jogada no mundo mostrando sua inépcia, seu orgulho e todos os seus vícios, ela faz com que se deplorem a miséria e a perversidade humanas. Enganamos: esse é o homem de nossa fantasia, o da natureza é diferente.

Jean-Jacques Rousseau

Finalmente, o que é o educar?

O ato educativo se dá através de uma experiência. Aliás, ele é uma experiência, um tipo de experiência. Na composição desta experiência interagem o eu da criança, com todas as suas potencialidades, instintos e capacidades inatas; e alguns elementos externos ao eu: o discurso dos educadores; o tipo de conhecimento trabalhado; as condições materiais da instituição; e as relações interpessoais estabelecidas.

Contudo, é muito freqüente que os profissionais da educação, e a instituição como um todo, não se apercebam da complexidade da experiência educativa, e considerem o conhecimento curricular quase que exclusivamente como o fator promotor do ato educativo. Desta forma os outros elementos, que são poderosos, acabam atuando de forma sutil, e produzindo efeitos que freqüentemente reproduzem as estruturas culturais e políticas existentes. Este fenômeno – esta simplificação na concepção da experiência educativa – é consequência de como a nossa cultura entende o que é educar. Para superá-la, precisamos fazer uma arqueologia, buscando os significados originais desta palavra.

Estranhamente na modernidade, se traduziu a palavra *educar* como conduzir ou direcionar, pois a palavra latina *ducere* significa conduzir, alimentar ou cultivar. Contudo, *educar* não vem de *ducere*, mas de *ex-ducere* ! O significado da palavra fica então diferente, ao menos em parte. Nascido da reunião dos vocábulos latinos *ex* (para fora) e *ducere*, *educar* significa *desenvolver, fazer desabrochar, direcionar para fora*, referindo-se às potencialidades e estruturas inatas da criança.¹²

Desta forma, *educar*, assim conceituado, contém o significado de direcionar e conduzir, pois o que é inato precisa ser direcionado para se estruturar, e isto só ocorre na relação com coisas, atividades e pessoas. As potencialidades inatas não conseguem se estruturar sozinhas. Por outro lado, este conceito – *ex-ducere* – também envolve fazer desabrochar, desenvolver o que é inato e precisa de expansão. Há aí, portanto, um respeito aquilo que já existe, geneticamente, e que é

¹² Mas o que é desenvolvimento? Podemos definir este fenômeno complexo de diferentes formas: 1. Ampliar o uso das capacidades humanas; 2. Estruturar o que não está estruturado; 3. Retirar aquilo que envolve ou limita o crescimento do ser; 4. Ampliar a capacidade de viver: no momento e posteriormente; 5. Libertar as energias vitais da pessoa.

muito mais do que normalmente pensamos. O desrespeito (aberto ou implícito) à natureza inicial da criança tem sustentado os mais cruéis modelos de educação.

Este direcionamento representa um poder, uma autoridade, caso contrário não conseguiria direcionar. Contudo, aí reside uma questão muito problemática em uma educação democrática, já mencionado anteriormente: este poder não pode ser coercitivo, pois aí oprime aquilo que precisaria ser desenvolvido, traindo a si mesmo, e deixando de ser *educação* no sentido rigoroso. Embora oprimir seja uma forma de estruturar, talvez sub-estruturar, seus resultados enquanto processo de *desenvolvimento*, de expansão plena de capacidades e tendências, são muito pobres. Este caráter de um poder estruturador mas não-coercitivo é um dos maiores problemas nos modelos de educação democrática.

Logo, *educar*, no sentido rigoroso, parece se distanciar tanto de *direcionar externamente*, apenas, como de *formar* (enquanto processo de moldar socialmente), ou ainda *ensinar*, no sentido mais usual da palavra. Em um certo sentido, *educar* é proteger a vida humana, favorecendo ordens sociais que promovam este fenômeno. Colocado de outra forma, *educar* é o modo pelo qual a vida humana autêntica e radical cria as condições para a sua realização.

Aqui surge uma contradição muito grande entre o *educar* e aquilo que chamamos *educação tradicional*. As propostas tradicionais buscam a realização de modelos rígidos, a instrução, a aprendizagem e a socialização através da reprodução de formas pré-estabelecidas de pensar, sentir e agir. Desta forma, busca-se preparar a criança para o sucesso na sociedade, como ela é, sem problematizá-la através da reflexão crítica. Esta padronização dificulta ou freqüentemente obstrui o processo de desenvolvimento pleno da criança, que constitui o *educar*, pois as crianças são diferentes e tem ritmos diversos.

Assim, parece haver uma contradição muito clara entre os dois significados. As práticas tradicionais, mesmo em suas formas mais positivas, são incompatíveis com qualquer atividade que possa ser conectada ao sentido original da palavra *educere*. Ou seja, entre os vocábulos (e as práticas representadas) *educação* e *tradicional* há uma profunda contradição, que mostra o absurdo da expressão *educação tradicional*, e a impossibilidade das práticas tradicionais realmente educarem. Neste sentido, o que chamamos *educação tradicional* é uma educação impossível.

Esta confusão semântica conduz a conceitos bastantes negativos sobre as práticas pedagógicas em geral, por parte de inúmeros autores. Um exemplo que ainda tem força no cenário pedagógico é Freud, que no início do século XX, considerava inviável a possibilidade da educação se constituir em uma atividade sadia e libertadora, dado o seu caráter intrinsecamente repressivo à manifestação dos impulsos biológicos, aos desejos genuínos e à vida inconsciente. Na verdade Freud se referia às práticas tradicionais, e não creio que sua crítica possa ser extensiva a toda e qualquer proposta de prática. Ou seja, o suposto caráter inerentemente repressivo das práticas pedagógicas pode ser superado em experiências alternativas de escolarização.

É importante destacar que a crítica que vem sendo desenvolvida ao longo desta tese aos modelos tradicionais é de natureza, e não de momento histórico. Frequentemente é perceptível nos discursos críticos a estes modelos (não é o caso de Freud) uma discussão sustentada na idéia da inadequação desta proposta aos tempos atuais, mais democráticos e menos rígidos do que o início do século XX, por exemplo. Este raciocínio parece-me equivocado e perigoso, sendo resultante de uma historicização forçada das práticas pedagógicas.

Ele sugere que a proposta tradicional foi um dia adequada e pertinente, não o sendo mais hoje, porque a sociedade se transformou. Mas uma das contradições desta proposta é que ela se opõe a necessidades e características de qualquer criança, em qualquer época, por serem necessidades inerentes ao ser da criança e da própria espécie humana. Assim, as contradições que foram analisadas no percurso desta tese não são de momento histórico. Elas são quase atemporais, pois se referem a estruturas da vida humana que mudam muito lentamente, em comparação com as mudanças sofridas pelas sociedades civilizadas, que existem somente a onze mil anos, aproximadamente.¹³ Por acaso as crianças do século XIX não sentiam necessidade de autonomia? A liberdade é uma invenção do século XX?

¹³ Os primeiros núcleos urbanos ocorrem em Jericó, na Palestina, e no Planalto Iraniano, em torno de nove mil anos antes de Cristo, constituindo já sociedades pré-civilizadas. É somente em torno de três mil e quinhentos anos antes de Cristo, na Suméria, que surge a primeira sociedade plenamente civilizada.

Mas então, quais seriam os objetivos da educação democrática?

Entendido o termo *educação* desta forma mais ampla – como sinônimo de *desenvolver, conduzir para fora, estruturar capacidades e formar o eu* – poderíamos buscar uma redefinição dos objetivos da educação, especialmente em uma perspectiva democrática, que é o objeto desta tese. Os objetivos das práticas que estruturamos são fundamentais nos efeitos que estas práticas terão. Os objetivos ou intenções de uma prática são “invisíveis”, isto é, eles não têm a mesma visibilidade que outros elementos da experiência, como os conteúdos de ensino ou os materiais que serão utilizados, ou ainda a disposição física do turma na sala de aula.

Mas o fato de serem “invisíveis” não significa que eles não sejam importantes. E a sua importância deriva do seu poder. Até um certo ponto, os objetivos têm o poder de orientar os efeitos da ação. Por isto é tão importante uma análise e uma definição o mais clara possível do que estamos buscando em nossas práticas. Os objetivos escolhidos e pensados por um grupo de educadores nunca definem completamente os efeitos reais que ocorrerão, pois as práticas são muito complexas, e jamais pode ser integralmente previstas pela reflexão e pela tomada de decisão. Mas estas nunca deixam de atuar, pois é através dos objetivos (intencionais ou inconscientes) que direcionamos a ação. Eles não superam as condições da realidade, mas definem em alto grau como o grupo irá lidar e aproveitar (ou desperdiçar) estas condições.

Mas que efeitos educativos queremos provocar? Se entendemos que educar se resume a ensinar, a aprendizagem da matéria resolve o problema: já é o próprio efeito educativo. Caso contrário, a questão permanece: para que serve aquele conhecimento? Na minha experiência em escolas e em educação popular, tenho percebido que a coincidência entre conteúdo e objetivo (considerar que o conteúdo é o objetivo) empobrece a experiência educativa. Além disto, esta coincidência nunca ocorre completamente, pois é impossível trabalhar exclusivamente com o saber, sem que estejam envolvidos fatores afetivos, sociais e políticos que o ultrapassam e envolvem.

Modernamente, como já foi visto acima, tem se entendido a *prática educativa* como aquela que tem como objetivo específico a transmissão do

conhecimento formal, isto é, provocar como efeito a aprendizagem dos conteúdos escolares. Creio que esta definição é problemática. Ela tem o mérito de mostrar que a aprendizagem da cultura é imprescindível ao processo de formação humana: sem cultura não há humanidade, como já foi defendido nesta tese.

Contudo, esta é uma definição incompleta, pois sem o desenvolvimento das potencialidades inatas da criança também não há humanização (a menos que consideremos que a criança é uma tábula-rasa). Logo, esta definição se esquece de enfatizar a outra importante função de uma *prática educativa* que mereça este nome, ou seja, promover *desenvolvimento*, além daquele proporcionado pelas aprendizagens. Desconsidera a importante função de formação humana, ou supõe que esta seja consequência automática da aprendizagem da cultura. Mas o processo de formação humana é inalcançável apenas pela aprendizagem dos conhecimentos escolares, ou mesmo da cultura mais ampla, por mais competente que esta aprendizagem seja, pois esta formação ultrapassa os limites do campo cognitivo.

Assim, *aprendizagem e desenvolvimento* formam o binômio que identifica a natureza das práticas educativas, especialmente em uma vertente democrática. Desta forma, torna-se possível uma alternativa às abordagens que sustentam a identidade da educação baseada apenas no fenômeno da aprendizagem – mesmo que não seja somente de conteúdos - esquecendo de enfatizar os importantes aspectos do desenvolvimento humano, os quais, embora estimulado pela aprendizagem, não são, em si mesmos, aprendizagem de conhecimentos, pois tratam-se da estruturação de capacidades já inerentes ao ser da criança.

Elas não são aquisições externas, embora precisem da interação social para a sua estruturação. Tais capacidades – como o pensamento, a linguagem ou a tendência à socialização - são inatas na criança a partir de uma certa idade (variável em cada criança), embora a sua expressão seja cultural, isto é, dependa dos modos de ser que ela assume em cada sociedade. Estas capacidades são genéticas, pertencem ao campo ontológico da espécie. Se continuarmos a desconhecer os aspectos internos ao processo de crescimento das crianças, que são fenômenos influenciáveis pela prática docente, continuaremos a pensar as práticas de forma bastante restrita, e dificilmente alcançaremos os objetivos de formação democrática que tanto buscamos.

Negar, mesmo que implicitamente, a identidade da educação baseada no binômio *aprendizagem-desenvolvimento*, conduz ao desrespeito daquilo que muitas vezes é o mais genuíno em uma criança, produzindo práticas autoritárias, mesmo que de forma sofisticada e sutil. A negação deste binômio conduz também à visão (geralmente implícita), tão presente em textos da pedagogia mais ortodoxa, segundo a qual a formação da criança é, basicamente, um processo de fora para dentro, e não um processo interativo. No seu extremo esta visão leva, me parece, à antiga concepção empirista da criança como uma *tábula-rasa*, um ser cuja ontologia começa na socialização.

Por outro lado, a definição de educação tomando como base o binômio *aprendizagem-desenvolvimento* também nos permite superar as abordagens de caráter idealista ou inatista. Estas abordagens, no geral, defendem ser a natureza da educação definida centralmente pela atualização de potencialidades inatas da criança, esquecendo de mostrar a importância que a cultura e as relações sociais têm no processo de formação humana. Esquecem de demonstrar que, mesmo inatas, as capacidades e tendências da criança não conseguem se estruturar sem a interação com a cultura e as relações sociais, como foi discutido anteriormente.

Na minha compreensão do fenômeno da formação humana, a humanização não está “depositada” na cultura, ela não reside nos produtos e nas atividades culturais. Logo, não há sentido, em um interacionismo radical, em se falar em “internalização das funções psíquicas superiores”. A formação humana se dá no confronto, na interação entre as potencialidades inatas, a cultura e as relações sociais: não está em nenhuma delas, isoladamente. A humanização se dá no “espaço”, no “local” onde estas três forças se encontram.

Sem cultura e relação social não há formação humana. Mas sem o respeito e o desenvolvimento das capacidades e estruturas inatas da criança, há um processo muito pobre e precário de formação, que dificilmente poderíamos chamar de humanização. Nós poderíamos usar os melhores instrumentos culturais e as mais ricas relações sociais com humanos, mas jamais conseguiríamos transformar um bebê de chimpanzé em um ser humano. A genética não possui em si a humanidade, mas é a sua condição. Por isto, humanidade é construção, é o ponto de chegada e não o ponto de partida. A humanidade é a nossa pátria.

Por outro lado, há aqui um desdobramento importante deste modo de compreender a formação humana, e por consequência, a educação. Se esta formação depende da cultura e da relação social, a *qualidade* destes dois elementos tem um importante impacto neste processo de formação. Mesmo respeitando as potencialidades inatas da criança, não é qualquer interação cultural que têm o poder de formar integralmente, de humanizar de forma ampla e profunda. Produtos e relações culturais superficiais e ingênuos permitem apenas uma formação precária.

Quanto às relações sociais, elas representam a ponte para o processo de humanização da criança. Não só porque a relação social intermedia a relação da criança com a cultura, mas por causa da relação em si mesma, com seus fortíssimos aspectos afetivos, que não podem ser transcendidos. A natureza e a qualidade das relações interpessoais representam um importantíssimo fator no processo de formação da criança, inclusive neste tipo específico de formação, a estruturação democrática do eu. A estruturação democrática, no seu sentido mais amplo e não-doutrinário, é onde residem as possibilidades mais plenas e radicais de humanização, ao menos nos tempos contemporâneos.

E como fica a relação entre o ensino e a formação democrática?

Apesar de todos os argumentos acima analisados, ainda são muito fortes no cenário brasileiro as linhas que centram a prática pedagógica fortemente na professora. Estas linhas e seus autores não admitem que relações e práticas muito centradas no adulto e no currículo formal não favorecem, ao contrário, dificultam a estruturação da autonomia das crianças, por mais críticas que sejam as idéias políticas do profissional docente. Assim concebidas, estas práticas tendem a permitir o alcance apenas dos objetivos cognitivos (conhecimentos e habilidades mentais), sem desenvolver conjuntamente e de forma explícita, os importantes objetivos formativos, que estão no campo *afetivo*, segundo a taxionomia de Bloom, ou nos campos de *autonomia pessoal* e de *relação interpessoal* e de *inserção e atuação social*, no sistema da escola de Barcelona.

Estes objetivos são complexos para se trabalhar, envolvendo escolhas éticas difíceis de resolver. Isto leva freqüentemente ao escamoteamento destes campos de objetivos, ou à sua utilização de forma subliminar e pouco clara, por

parte da escola e mesmo por parte da teorização. A estruturação de atitudes, valores e relações que sejam éticos e democráticos, levando à rejeição de situações de submissão e ajustamento, estão além do campo cognitivo, embora necessitem dele. Por isso, uma formação democrática não pode ser alcançada pelas práticas centradas no ensino de conhecimentos.

Os diferentes campos de desenvolvimento da criança não estão separados, mas interligados. Ao enfatizar excessivamente um dos campos, a prática pedagógica sempre afetará os demais. Contudo, nem sempre esta influência é educativa, no sentido rigoroso deste conceito, isto é, nem sempre esta influência sobre os demais campos desenvolve, estrutura produtivamente, forma com autonomia. É por isto que uma prática pode ser intelectualista, centrando-se demasiado nos objetivos cognitivos, e exercer influências negativas - bloqueadoras ou desestruturadoras - sobre as dimensões afetiva, psicossocial e de autonomia política.

Este modo de conceber a educação, fortemente centrado na professora e no currículo formal, ao dificultar uma estruturação mais autônoma, desfavorece a possibilidade das *práticas pedagógicas* se convertem em *práticas educativas*, no sentido original do termo, como está sendo tomado neste estudo: *educar* como *educere*, desenvolver integralmente. A conclusão destas reflexões é: uma *prática democrática* precisa ser uma *prática educativa*, pois o processo de estruturação autônoma implica o desenvolvimento integral da criança, coisa que uma *prática de ensino* não pode promover, mesmo quando realizada com competência.

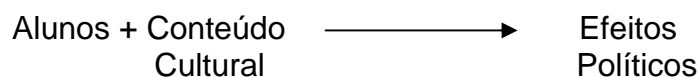
As *práticas educativas* – e portanto, uma formação democrática - não podem estar centradas na professora e no cognitivo apenas, embora o campo cognitivo as constitua como elemento essencial. Desta forma, o *educar* não se opõe ao *ensinar*, pois o processo educativo precisa do domínio da cultura elaborada e dos conhecimentos formais como meio de promover a humanização. Logo, as *práticas educativas* englobam e ultrapassam o ensino de conhecimentos, nunca desprezando a sua importância. Não há portanto fragmentação entre *aprendizagem de conhecimentos* e *formação democrática*; mas o conhecimento não consegue, sozinho, dar conta desta formação.

Logo, uma *prática de ensino*, ainda mais centrada no problemático conceito de *transmissão do conhecimento*, dificilmente conseguirá promover um

processo integral e emancipatório, por não conseguir atingir a complexidade necessária a este processo. Esta limitação é reforçada quando a prática está excessivamente centrada no adulto, o que bloqueia os momentos de liberdade e tomada de decisão necessários à estruturação da autonomia. Esta centralidade excessiva no adulto é tão prejudicial quanto a sua omissão: também as práticas permissivas não favorecem a autonomia, pela falta da orientação e dos limites necessários à estruturação democrática do eu.

Dentro desta linha reflexiva, gostaria que este tese trouxesse algumas contribuições para as várias propostas democráticas de educação, e talvez, para as pesquisas que se fazem nesta área. Uma destas sugestões é que consideremos com mais profundidade qual o sentido e uso dos conhecimentos escolares na formação democrática, escapando à desnecessária dicotomia ciência x experiência: ou abandonamos os conteúdos, confiando que a reelaboração reflexiva da experiência dos alunos é suficiente para estruturar a autonomia política e o senso crítico; ou adotamos uma fé incondicional e muitas vezes autoritária no poder do conhecimento para formar mentalidades e atitudes democráticas.

Nossas práticas pedagógicas ainda são influenciadas pela idéia de que basta expor os alunos aos conteúdos para que ocorram os efeitos educativos e cívicos. O fundamental seria a qualidade destes conteúdos. Este modo de compreensão poderia ser representado assim:



Eu penso que este modo de compreender ocorre por que, entre outros fatores, é difícil construir a íntima vinculação entre o conteúdo cultural e os seus efeitos na formação humana, de uma forma geral, e na formação democrática, em particular. É fácil dizer, por exemplo, que a arte é importante instrumento e experiência cultural para promover a cidadania. Mas *como* a arte pode promover a cidadania? Note-se que construir esta conexão, descobrir o *como*, os modos possíveis desta apropriação, não é tarefa fácil, e nem tão pouco os efeitos políticos da arte, mesmo da arte engajada, são automáticos. Nem fazer arte, nem saber

apreciá-la , e nem mesmo aprender a criticá-la produzem, sempre e inevitavelmente, disposições favoráveis à cidadania e à vida compartilhada.

Nós podemos examinar isto com mais profundidade. Já que esta tese se colocou, com freqüência, o questionamento com respeito ao valor formativo dos conteúdos culturais, nada mais justo que nas conclusões ela tente trazer alguma contribuição para este problema. Como um conteúdo, a arte por exemplo, pode promover a cidadania, em situações educativas? Ora, esta contribuição é, como na maioria dos conteúdos, indireta. Talvez o único meio direto da arte influir na cidadania resida na escolha de conteúdos artísticos que já tenham em si uma mensagem política ou social. O quadro “Guernica”, de Picasso, e o livro “O cortiço”, de Aluizio de Azevedo, são exemplos bem claros. Esta influência direta é potencializada pelo tipo de atividade educativa solicitada pela escola.

Um outro modo de influência da arte na formação política¹⁴ está relacionada à associação entre arte e percepção. Nós geralmente não nos damos conta, mas a nossa percepção é, ao menos em parte, formada culturalmente. Por causa disto nós percebemos mais umas coisas que outras. A arte cria novas percepções e significados, ampliando a nossa forma de “ver” a realidade, além daquilo que está instituído como o “visível” pelos grupos sociais aos quais a pessoa pertence. Além disto, os poderes instituídos na nossa sociedade procuram controlar os significados do que é e do que não é a realidade, produzindo uma compreensão ideológica da vida social. A arte freqüentemente escapa a este controle, fornecendo às comunidades significados alternativos aos dominantes.

Um quarto modo da experiência estética influir na vida política transparece quando percebemos que a capacidade para criar e admirar a arte amplia a experiência da pessoa, e contribui para torná-la mais comunicável aos outros membros da comunidade. E esta capacidade de compartilhar da experiência comum e contribuir para ela, enriquecendo-a, é vital para a cidadania em uma democracia radical. Por outro lado, a arte trabalhada sob certas condições tem grande potencial para estimular a pessoa a liberar as suas emoções e desenvolver a vida afetiva. A afetividade e a simpatia não-sentimentalista pelas pessoas são a

¹⁴ Eu estou usando o conceito *formação política* no seu sentido mais amplo e elevado: abertura para a vida coletiva, participação consciente e voluntária na esfera pública, relação saudável com o poder e controle compartilhado do estado; jamais no sentido doutrinário ou partidário, isto é, uma formação onde não esteja presente a reflexão coletiva sobre os fins

base da reflexão mais poderosa, pois emoção e intelecto estão associados e não separados.

Além disto, esta simpatia é fundamental para reforçar os laços comunitários, essenciais à vida pública. É por isto que o sentimento genuíno de compaixão e a capacidade de compartilhar a nossa vida com outras pessoas são os dois sentimentos mais importantes para a radicalização democrática (desde que reunidos a outros elementos, como a reflexão crítica e os valores democráticos). E estes dois sentimentos são naturais na criança, podendo ser desenvolvidos por uma educação integral. Finalmente, o sexto modo de influência da arte na cidadania deriva do fato que ela é uma das atividades culturais mais propícias para liberar a imaginação dos controles racionais e políticos; e a imaginação é essencial para a elaboração de novas utopias e projetos coletivos.

Como podemos perceber, com exceção do primeiro, todos os outros modos da arte influir na política são indiretos. Exigem, portanto, que a escola e as arte-educadoras tenham desenvolvido esta percepção, para que consigam fazer as conexões e aproveitar o potencial cívico das experiências estéticas. Logo, não basta expor os alunos ao conteúdo artístico, ou mesmo fazer arte, para alcançar resultados sociais como aqueles desejados na formação para a cidadania.

Uma outra conseqüência das conclusões desenvolvidas nesta tese, sobre a relação entre o ensino e a formação democrática, é que elas tornam perceptível a seguinte questão: toda vez que as práticas pedagógicas se centram excessivamente nos objetivos cognitivos, escamoteando os objetivos afetivos, interpessoais e de atuação social, ocorre uma redução dos efeitos da prática educativa. Uma prática cujo efeito, no seu limite, é o próprio processo de formação e desenvolvimento humano. Ou seja, nós limitamos o poder construtivo do nosso instrumento.

Mesmo que se argumente que aqueles objetivos escamoteados estarão presentes, pois a educação é sempre um ato político, o problema é que eles estarão sendo trabalhados de forma distorcida ou alienada. E uma formação democrática envolve o debate livre e aberto, a explicitação dos objetivos formativos da escola, inclusive dando aos alunos, pais e comunidade a oportunidade de, ativamente, criticar, participar e ajudar a escolher os objetivos que irão nortear a formação.

Uma outra conseqüência destas conclusões é que elas podem auxiliar as escolas e professoras engajadas em propostas de formação democrática a diminuir a incoerência entre os conteúdos trabalhados e a suas atitudes e práticas: os conceitos, por mais que sejam emancipatórios, tem pouco efeito na formação se a experiência e as relações interpessoais estabelecidas são autoritárias ou paternalistas, mesmo com adultos (com jovens e crianças, mais grave ainda).

Uma outra contribuição é nos ajudar a superar a tendência a pensarmos a relação entre democracia e educação centrados nas práticas de ensino, e não nas práticas educativas. Aquelas, como afirmado anteriormente, não podem formar para a democracia, a menos que consideremos que a formação política é uma conseqüência automática da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. O maior perigo deste tipo de concepção é simplificar um fenômeno que é extremamente complexo, o educar, e deixar de explorar as suas notáveis possibilidades humanizantes e emancipatórias. Empobrecemos a concepção e a prática educativa, reduzindo-a ao ensino (que já em si um fenômeno complexo). Quando então, as práticas assim formatadas e limitadas no seu potencial não produzem os efeitos formativos e sociais que esperávamos, dizemos que acreditar no poder da educação constitui um ingênuo otimismo.

Um dos objetivos finais desta tese é que as idéias aqui expostas reforcem a concepção de que a vida democrática é um modo humano de ser, e não apenas um modo de pensar, ou algo que possa ser instaurado por uma racionalidade. A razão e o saber são imprescindíveis aos processos emancipatórios; mas eles são instrumentais e não conclusivos. Pensar e conhecer ocorre dentro de uma campo vital, sempre social, que chamamos experiência. Formação democrática depende da criação de experiências democráticas; e estas jamais podem ser inauguradas pelo saber, mas somente pela ação humana socialmente compartilhada, necessária e desejada.

E sobre a constituição das práticas de formação integral?

A formação integral é imprescindível à constituição de uma *educação democrática*, na medida em que os processos sociais não-democráticos, todos eles,

se sustentam em modelos de subjetividade fragmentadas: é preciso dividir para dominar. Isto é bem visível nas práticas de escolarização conservadora, tendentes a priorizar alguns aspectos cognitivos e morais, em detrimento do desenvolvimento integral. A fragmentação aqui mencionada, sempre parcial, ocorre em dois planos: a divisão interna no eu da criança, que aprende a negar sentimentos, sensações e percepções; e a divisão entre o eu e a realidade.

Mas como promover os processos de formação integral? Ou ainda, como fortalecer nas próprias práticas existentes os aspectos integradores que elas já têm? Pois não há uma prática totalmente integral (ou completamente fragmentadora). Podemos avançar mais se pensarmos o trabalho educativo em diferentes graus de integralidade. Aqui serão expostos algumas condições ou princípios tendencialmente favoráveis a esta qualidade. O primeiro é a integração, na própria prática educativa, entre o pensamento, o desejo e a ação da criança. Esta é uma característica que favorece a formação integral, pois tal associação promove a estruturação do eu de forma integrada e concentrada, e não dispersiva.

Uma outra condição favorável é que as práticas promovam a restauração do contato com a experiência corporal da criança, ou preservem este contato original, se ele não foi afetado. O comprometimento deste contato é em geral conseqüência da introjeção de valores e orientações conflitantes com o que a criança realmente sente e percebe. Ela passa então a negar seus sentimentos e percepções. Este processo ocorre por pressão externa e por um esforço da própria criança para ser aceita pelos adultos. Esta fragmentação do eu, entre experiência corporal e comportamento observável, e mais tarde, entre experiência e pensamento, promove a fragmentação entre o eu e o contexto, pois a principal base de contato com a realidade concreta é o corpo.

Inversamente, a utilização da experiência como fundamento da aprendizagem permite que a criança não fique à mercê da ideologia (no sentido de falsa consciência), pois a experiência possibilita à criança dispor de uma base sensorial-consciente para questionar os valores morais que lhe são apresentados. Esta base de contato corporal com a realidade permite a escolha de valores de forma mais consciente e própria. Ela encontra, na sua experiência, uma importante referência para avaliar aquilo que lhe é proposto. É precisamente por isto que os

modelos conservadores de escolarização negam ou oprimem a liberdade corporal e a sensualidade.

Na dimensão metodológica, o problema central para uma formação integral reside na separação entre métodos, currículos e fins, de um lado, e os desejos, necessidades e interesses da criança, de outro. Tal cisão leva à dissipação de energia e a hábitos através dos quais ela aprende a ocultar ou negar dimensões do seu ser, para conseguir sobreviver no ambiente pedagógico. É necessário, portanto, superar esta separação.

No aspecto mais íntimo da prática – a estruturação das atividades com as crianças - é importante haver diversidade nas atividades, como tem ocorrido em muitas experiências escolares na educação infantil, muitas das quais pude acompanhar como orientador em projetos de extensão. Contudo, é importante acrescentar que além da multiplicidade de atividades, estimulando diferentes aspectos da criança, é essencial que cada uma destas atividades possua: 1. Riqueza e complexidade, jamais sendo rotineiras ou mecânicas; 2. Conexão entre as várias atividades, para que não dispersem a formação da criança; 3. Integração entre as atividades e os processos sociais que a criança vive ou viverá em breve, fora da instituição.

Uma formação integral envolve o desenvolvimento de todos os aspectos da criança que sejam possíveis naquele momento. Isto só é possível se as práticas de formação e a teoria que as fundamenta contemplarem todos os aspectos do ato educativo, sem estabelecer privilégios: o currículo, a qualidade das relações, o método, as condições materiais de trabalho, a satisfação da educadoras, os interesses e necessidades infantis. Para produzir efeitos de formação integral, é preciso que as práticas sejam integrais, desde que não percam a sua identidade, o binômio aprendizagem-desenvolvimento.

Além disto, a constituição de tais práticas exige que as profissionais sejam bem integradas consigo mesmos e com a realidade. Caso contrário, aspectos alienados do seu ser lhes dificultarão a percepção integral da criança e a capacidade para lidar com isto. A formação integral também depende sensivelmente do trabalho coletivo ser bem integrado; senão, este trabalho dispersa a criança. Esta integração precisa ocorrer pelo menos em três níveis: entre todas as profissionais da instituição; entre as disciplinas, havendo um consistente projeto educativo interdisciplinar; e

entre a instituição educativa e a comunidade externa, inclusive com ampla participação dos pais na estruturação do projeto educativo.

Em trabalhos como esta tese, se poderia pensar, como conclusão, pela identificação dos campos *afetivo* e de *inserção e atuação social* como os mais difíceis de trabalhar em nossa sociedade. Contudo, a questão se mostra mais complexa: todos os campos são difíceis de se desenvolver plenamente, inclusive o cognitivo – a menos que este seja reduzido à reprodução de fatos e conceitos, que não é a concepção aqui adotada. Ao contrário, o conhecimento como construção significativa, e o pensar como reflexão poderosa e criativa, junto com as outras habilidades mentais, se mostram tão complexos para o trabalho integral como a construção sócio-afetiva do eu ou o desenvolvimento das capacidades de atuação social. Isto acontece porque se trata de um só fenômeno, a formação humana plena.

Como conseqüência da conclusão anterior, decorre que só reduzindo de forma dramática o campo cognitivo é que se torna possível, na semi-formação proporcionada pela escolarização em moldes tradicionais, estruturar práticas centradas no “cognitivo”, isto é, trabalhar o conhecimento ao mesmo tempo que se oprime ou subdesenvolve as dimensões afetiva e de atuação social. Isto seria impossível se o campo cognitivo fosse trabalhado de forma plena, pois todos campos estão interligados.

Talvez seja impossível evitar a questão da formação integral, porque a escola se relaciona, sempre, com todas as dimensões da criança. Qualquer prática se relaciona com o integral, pois é impossível se relacionar com uma parte apenas. Mesmo que de forma distorcida e alienada – ao privilegiar a aprendizagem conceitual, em detrimento de uma compreensão mais ampla do objeto, por exemplo – a relação é com a integralidade. A própria atitude de negar, mesmo implicitamente, a integralidade, é uma forma de se relacionar com ela. Neste caso, nega-se aquilo que existe, precisamente porque existe, e não sabemos como lidar com ele. A criança é um todo, embora não completo, e está integralmente naquilo que vive e faz, ao menos até aprender a se dissociar para sobreviver.

Nenhuma proposta consistente de formação integral pode desconsiderar a questão do prazer: ele é o fundamento da existência e o mecanismo de orientação do organismo em relação aos estímulos do meio. Contudo, nem sempre a experiência do prazer provoca bem estar e realização do organismo. Às vezes ele é

uma mera excitação momentânea. O prazer conseqüente ou prazer ético, contudo, permite que se viva a experiência do prazer de forma plena e sadia, sem cair no individualismo egoísta e nem formar jovens fracos e prisioneiros de qualquer excitação externa, e por isto mais manipuláveis. O prazer ético é aquele no qual a pessoa ao vivenciá-lo:

a) Considera os seus efeitos no tempo e as suas conseqüências no organismo, e não apenas no momento imediato; isto excluiria, por exemplo, o prazer proporcionado pelas drogas. Esta condição depende muito da auto-estima da pessoa, pois esta é fonte de prazer, e uma baixa auto-estima torna a pessoa mais vulnerável à excitação momentânea e superficial;

b) Considera as conseqüências do prazer ou do seu objeto na vida de outras pessoas: o prazer então é visto a partir de uma ótica mais ampla, que leva em conta também os desejos, necessidades e bem estar do demais. Esta condição depende da identificação do indivíduo com a coletividade, pois aí o prazer dela será o prazer da pessoa individual. Tanto nesta como na condição anterior, é a integração entre sensibilidade, desejo e reflexão que permitem esta experiência conseqüente e solidária do prazer, sem reprimi-lo.

Finalmente, um fator de origem teórica, com forte influência na formação das educadoras, precisa ser superado para contribuir na expansão dos processos de formação integral. Trata-se do monismo de muitas teorias, isto é, a ênfase seletiva em apenas um aspecto do objeto analisado. A superação do monismo teórico é necessário porque ele torna difícil uma compreensão integral da criança, que contemple os vários aspectos do seu ser. Se o pensamento não é complexo, ele tem dificuldade para captar a complexidade do fenômeno que investiga.

Algumas conclusões para uso em educação popular

A organização comunitária, bem como a constituição de práticas integrais de formação com a população, em várias faixas etárias, apresenta muito dos problemas existentes na educação escolar. Aqui neste ponto serão sintetizados algumas contribuições mais específicas para a área comunitária, embora não possamos, em muitos aspectos, fazer uma distinção rígida entre estas duas modalidades de educação.

A área social tem trabalhado na última década, especialmente após a queda dos regimes socialistas do leste europeu, com os conceitos de cidadania ativa e de democracia radical. Eu mesmo tenho participado de projetos nos últimos anos que se sustentam nesta utopia: a radicalização democrática. Integrando minha experiência profissional com algumas reflexões desenvolvidas nesta tese, farei aqui uma redefinição deste conceito e das experiências de luta por ele. O que é, afinal de contas, a democracia radical? Aliás, colocando a questão de forma mais precisa e apropriada ao caso brasileiro, o que pode ser a democracia radical?

Primeiramente ela é uma forma de vida social, e não apenas uma forma de governo. Envolve, portanto, a experimentação de novas relações sociais, novos valores e a reconstrução da cultura. Uma outra característica importante é que se trata de uma forma de poder, e não a ausência de poder. É um poder coletivo, e voltado para o interesse da coletividade. Ele está centrado não apenas na igualdade de oportunidades (como a democracia vigente), mas na igualdade de condições para que todos possam desfrutar dos bens essenciais à vida humana. Esta proposta de vida social é fortemente participativa, optando por formas de participação mais diretas e menos representativas. Ela está baseada no controle progressivo do estado e do poder econômico pela coletividade.

Trata-se, na verdade, de um socialismo, mas não padronizador. Não é um socialismo de estado, mas da sociedade. Isto ocorre porque esta proposta integra uma vida fortemente comunitária com a valorização da diversidade e o desenvolvimento pessoal. Ao se desenvolver, cada pessoa poderá contribuir mais ricamente para a experiência coletiva. Ou seja, o desenvolvimento individual é vital para a vida democrática. Por isto ela não é padronizadora. Além da diversidade, ela se baseia em valores cooperativos e solidários, em oposição ao individualismo e à competição.

Mas como promover, na luta social, a construção de tal modo de vida? Ora, a reconstrução social só pode ocorrer através da ação coletiva. Mudanças tecnológicas, novos governos, reorganização das grandes estruturas mundiais, novas racionalidades, tudo isto pode, em certas circunstâncias, promover melhorias sociais. Mas a história tem mostrado que as grandes conquistas sociais derivam da conscientização e da luta coletiva.

A radicalização democrática depende da conquista dos bens

monopolizados pelas elites: a cultura elaborada, as riquezas materiais e o poder político. Depende, também, da superação da moral vigente. Por isto é que ela envolve, no próprio processo de luta social, a reconstrução da cultura. Mas o avanço democrático, na minha interpretação, é conseqüência da ação coletiva e não do pensamento reflexivo. Democracia é uma escolha política e ética, e não uma questão racional. A experiência democrática é uma importante situação para favorecer esta escolha consciente, embora não a determine. Sem dúvida a reflexão crítica é importante para o sucesso da ação coletiva; mas ela é instrumental e não decisória, como foi defendido anteriormente.

Mas o aprofundamento desta reflexão poderá colocar o seguinte questionamento: não se estará acreditando excessivamente na ação coletiva? Não seria isto pragmatismo, e pragmatismo no mau sentido da palavra, isto é, praticismo? Eu mesmo tenho acompanhado, nos movimentos populares, algumas ações que fracassaram principalmente pela falta de uma reflexão mais cuidadosa, de uma estratégia de enfrentamento adequada e de uma definição de objetivos clara. Além disto, tenho de admitir, muitas vezes temos movimentos sociais e suas reivindicações não são democráticas. Por exemplo, os processos de mobilização a favor de um golpe militar e contra as reformas de base do governo João Goulart, no Brasil do início da década de sessenta; o forte movimento neonazista na Alemanha atual; e o fundamentalismo islâmico ultra-ortodoxo no Irã: todos são movimentos com forte participação popular.

Logo, nem toda ação coletiva leva a resultados democráticos. Ela precisa possuir certas qualidades. Uma delas é que se trata de uma ação criativa, que depende da liberação das energias vitais do grupo. Por isto, hábitos culturais que consomem a vitalidade da pessoa, como o alcoolismo, tem tendência desagregadora sobre os processos de mobilização. Estes hábitos tem um efeito desfavorável para a mobilização coletiva de duas maneiras distintas. Além de diminuir a vitalidade da pessoa para a luta contra uma situação de carência, eles acabam por trazer alguma satisfação e prazer, o que diminui a insatisfação e tende a perpetuar a disposição para o acomodamento.

Outra qualidade importante é que esta é uma ação integrada à consciência e à reflexão crítica. Jamais é mero ativismo. É também uma ação fundamentada em valores democráticos. Caso contrário, pode conduzir a novas

formas de exclusão. Este é um ponto crítico da radicalização democrática. Ela depende da organização comunitária. As relações afetivas dentro da comunidade geram identidade coletiva; elas também sustentam e encorajam a luta. Mas nem toda comunidade é democrática. Temos, mesmo no Brasil, grupos religiosos e étnicos extremamente fechados, que evitam o intercâmbio e a participação nos grandes problemas que afetam a sociedade, e não permitem ampla participação de outras pessoas.

Há mais algumas qualidades necessárias às ações de radicalização democrática, ao menos na perspectiva que está sendo defendida aqui. Elas são de caráter instrumental ou metodológico, mas como têm valor estratégico e formativo, serão também citadas. São ações que dependem do desenvolvimento dos hábitos de discussão aberta e participativa. Além do evidente feito formativo, este tipo de debate gera novos sentidos para a luta. Outra característica é que este tipo de ação não depende, necessariamente, de uma utopia. Esta é desejável, mas não indispensável. Mas o grupo precisa ter um projeto, ou pelo menos um objetivo concreto. Finalmente, é importante que esta ação permita à comunidade produzir ganhos concretos a curto ou médio prazo. Caso contrário, o grupo tende a se desmotivar.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael & BEANE, James. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BLOOM, Benjamin, KRATHWOHL, David & MASIA, Bertran. *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o estado. Pesquisas de antropologia política*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- COUSINET, Roger. *A educação nova*. Lisboa: Moraes, 1976.
- COLL, César. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CUNHA, Marcus. A presença de John Dewey na constituição do ideário educacional renovador. *Educação em Revista*. (30): 77-91. Belo Horizonte, 1999.
- DEARDEN, HIRST & PETERS. *A critique of current educational aims*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- DEWEY, John. *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada, 1944.
- DEWEY, John. *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1952.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1953.
- DEWEY, John. *Reconstrução em filosofia*. São Paulo: Nacional, 1958.
- DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1970.
- DEWEY, John. *Democracia e educação - Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979a.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979b.
- DEWEY, John. *A criança e o programa escolar*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980a.
- DEWEY, John. *Interesse e esforço*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980b.
- DEWEY, John. *Experiência e natureza*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980c.
- DEWEY, John. *Teoria da vida moral*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980d.
- DEWEY, John. *Lógica – a teoria da investigação*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980e.
- DEWEY, John. Pode a educação participar na reconstrução social? *Currículos sem fronteiras*. (2): 189-193. Jul/dez, 2001 (online): www.curriculosemfronteiras.org
- DÜRKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- ESTRELA, Maria. *Disciplina e indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Dom Quixote, 1994.
- EVANS, Richard. *Carl Rogers: o homem e suas idéias*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- FREINET, Célestin. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença, 1974.
- GALEFFI, Dante. Relações interpessoais – a construção dos sujeitos sociais autônomos e inventivos: estado da questão. *Revista da FAEEBA*. 7(9): 193-209. Salvador: UNEB, 1998.

- GALEFFI, Dante. *O que é isto – a fenomenologia? Uma introdução à concepção fenomenológica de Edmund Husserl*. Salvador: FAGED/UFBA, 1996 (original não publicado).
- GIROUX, Henry). *Pedagogia radical: Subsídios*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, Henry & McLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 18(2): 21-35, jul/dez, 1993.
- GIROUX, Henry. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In: SILVA, Tomaz (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- GIROUX, Henry. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Silva, Tomaz & Moreira, Flávio. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995b.
- GIROUX, Henry. *Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência enquanto "ideologia"*. (col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- HEGEL, Georg. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- HEIDEGGER, Martin. *Sobre o "humanismo"*. (col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- KANT, Immanuel. *Pedagogia*. Madrid: Akal, 1983.
- KILPATRICK, William. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Nacional, 1979.
- LOBROT, Michel. *Pedagogia institucional. La escuela hacia la auto-gestión*. Buenos Aires: Humanitas, 1974.
- LOWEN, Alexander. *Prazer: uma abordagem criativa da vida*. São Paulo: Summus, 1984.
- MEC. *Parâmetros curriculares nacionais. Apresentação dos temas transversais e ética*. Brasília: SEF/MEC; Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MEC. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: SEF/MEC (vol. 1: Introdução), 1998.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Marxismo e Filosofia*. (col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980a.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *De Mauss a Claude Levi-Strauss*. (col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980b.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Resumo de cursos: psicossociologia e filosofia*. Campinas: Papyrus, 1990.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- MONTESSORI, Maria. *Em família*. Rio de Janeiro, Nórdica, s/d.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

- PERRENOUD, Phillipe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.
- PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978a.
- PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978b.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Lisboa: Livros Horizonte, 1978c.
- PMBH. *Proposta curricular da escola plural: referências norteadoras*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1995a.
- PMBH. *Reflexões sobre a prática pedagógica na escola plural: os projetos de trabalho*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1995b.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- ROGERS, Carl. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- ROGERS, Carl. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983.
- ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ROGERS, Carl. *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato Social: princípios de direito político*. (col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978a.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. (col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978b.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SACRISTÁN, Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, Andrés. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada. Ensaio de ontologia fenomenológica*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. (col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978a.
- SARTRE, Jean-Paul. *Questão de método*. (col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978b.
- SARTRE, Jean-Paul. *O testamento de Sartre*. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- SILVA, Tomás. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SCHOM, Donald. Formando professores reflexivos. In NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César (1996). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- WOODS, Paul. *Pupil strategies*. London: Open University, 1980.
- WOODS, Paul. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós; Madri: MEC, 1987.
- YOUNG, Michael. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier/MacMillan, 1971.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: perspectivas para os anos 90.

In NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.