

11.

Mestres humanos ou crias de Frankenstein? contribuições para a criação holográfica do par interdependente “democracia viável” e “formação profissional conseqüente em educação”

2005

Este trabalho foi escrito entre outubro e dezembro de 2005 em reação às propostas de parâmetros para os cursos de Pedagogia divulgadas pelo Conselho Nacional de Educação, as quais vimos indo na direção não de minorar e sim de agravar a (no nosso ver) já quase total inadequação de tais cursos frente às suas próprias finalidades.

Ninguém nos solicitou este trabalho: trata-se de um impulso voluntário de participação, publicado na internet e enviado a algumas das pessoas com poder de fazê-lo influir, apesar de que – já sabíamos – se fossem capazes de lhe dar atenção provavelmente não estariam nas posições em que estão nas estruturas burocráticas (um João XXIII em posição de decisão parece ter sido um raríssimo cochilo na história de tais estruturas!)

Seu verdadeiro sentido é, portanto, a esperança de influir em tais reflexões num prazo mais longo. Certamente incerta, como toda esperança; e *pretensiosa* – sem o quê nem seria esperança!

Por essa razão pensamos inicialmente em omitir nesta publicação o capítulo de crítica ao referido documento, que poderia ser visto como meramente circunstancial – mas decidimos apostar em que seja significativo como exemplo do embate de dois tipos de pensamento sobre a natureza e o planejamento da educação e das instituições em geral. Ou mais: de dois tipos de pensamento sobre a *vida*.

Tratando-se praticamente de quatro trabalhos em um, mais introdução e conclusão, parecemos útil começar por nomeá-los aqui, com alguns esclarecimentos quando conveniente. Mencionamos ainda que a presente versão do artigo é a terceira, contendo ligeiras revisões frente às divulgadas anteriormente.

11.0. A razão-de-ser e método deste trabalho

11.1. Um olhar crítico sobre uma proposta oficial

11.2. Alicerçando propostas I: Democracia Holográfica contra Frankenstein

Um capítulo que pertence mais à Filosofia do que à Pedagogia do Convívio: da constatação de que um modelo inviável de “construção coletiva” é responsável por muitos dos problemas do documento analisado e *da educação brasileira*, passa-se por uma reflexão gnosiológica e chega-se à proposta metodológica e política de outro modelo de construção coletiva

11.3. Alicerçando propostas II: o coração do pedagógico

A teoria didática implícita na Pedagogia do Convívio desenvolvida em 22 páginas e proposta como eixo da formação de educadores.

Com uma breve introdução e sem a seção 11.3.6, este capítulo foi publicado nos Anais da IV Semana da Educação da FEUSP (RICKLI 2006e) com o título *O coração do ensinar-e-aprender como chave do aprender-a-ensinar*, correspondendo ao mini-curso ministrado em 28 e 29.09.2006

11.4. Sonhando (por compromisso com a viabilidade do real)

Uma listagem de características que um sistema total de formação de profissionais em educação deveria ter, a partir dos valores da Pedagogia do Convívio

11.5. Palavras finais

Queremos ainda registrar nosso tributo a duas pessoas que sentimos terem sido decisivas na nossa estruturação para um trabalho desta natureza:

... ao Prof. **Thomas Göbel** (1927-2006), um dia lenhador, metalúrgico e professor fundamental, mestre do pensamento científico-filosófico na tradição de Goethe, de quem recebemos nos anos 80 diversas das chaves que vieram a ser centrais neste trabalho;

... ao Dr. **Areli da Silva Correia**, membro aposentado do Ministério Público, por haver se dado o trabalho de provocar implacavelmente este seu sobrinho, quando adolescente, à precisão no pensamento e na linguagem.

11.0. A RAZÃO-DE-SER E MÉTODO DESTE TRABALHO

11.0.1. Educação em discussão, sociedade em perigo

Em setembro de 2005 uma comissão designada pelo Conselho Nacional de Educação divulgou a 18.^a proposta preliminar de Parecer – construída, segundo se diz, a partir de discussões com a chamada “comunidade educacional” – sobre o que deve ser entendido por “Curso de Pedagogia” no Brasil. Chamaremos de aqui em diante esse documento de Pré-Parecer 18 ou simplesmente PP18.¹

Ao contrário do que possa parecer a um olhar superficial, o tema e as conseqüências do PP18 não dizem respeito somente aos atuais e futuros estudantes de Pedagogia, e nem mesmo apenas à já referida comunidade educacional: o Curso de Pedagogia tem sido tradicionalmente não apenas a principal via de formação para as diferentes funções profissionais existentes na área da Educação, como tem sido também o definição dos padrões do “pedagógico” para os demais caminhos de formação de professores (os cursos de Licenciatura).

Sua natureza e qualidade termina portanto influenciando de modo decisivo na natureza e qualidade de toda a Educação do país – e, através disso, não menos que o desvio de um grau na rota de um navio, nos rumos tomados por toda a sociedade nacional ao longo de *décadas* – ou seja: em todo o destino futuro de dezenas de milhões de pessoas e de todo o complexo cultural que faz dessas pessoas algo assim como uma nação.

Conhecemos bem o falso discurso de recondução aos limites que costuma ser apresentado neste ponto: estaríamos exagerando a importância da educação, pois ela na verdade não tem tamanho poder de salvação da sociedade... Mas quem falou de *salvação*?

A variação de um único fator (por exemplo, o teor de cimento na massa) não é suficiente para garantir a melhoria de qualidade total de um edifício... porém é suficiente sim para derrubá-lo; a juventude nazista e o índice de criminalidade entre ex-internos de instituições estatais de guarda de menores são apenas dois exemplos do que o mau direcionamento e a insuficiência da Educação são capazes de fazer.

O discurso sobre os limites da educação tem portanto menos de humildade que de tentativa de eximir-se de responsabilidade, e quem sabe devesse ser feito sempre com invocação de “São” Pilatos, o que lavou as mãos...

Outra objeção seria a de que o caráter do Curso de Pedagogia não pode afetar tanto assim a Educação no país, pois essa seria fixada pela LDB ou LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional).

¹ Em 13.12.2005 este trabalho passava por uma (esperávamos!) última revisão, quando o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer final da comissão – um pouco mais brando que o PP18, sem porém extinguir as razões-de-ser de nossas críticas. Comentaremos brevemente em 11.5 (Palavras finais) a versão aprovada pelo CNE, que ainda depende de homologação pelo Ministro da Educação para entrar em vigor.

Quanto a isso é preciso dizer primeiramente que, na Educação, o que termina contando mesmo é aquilo que o professor realiza ou é capaz de realizar em sala de aula, e isso é afetado mais diretamente pelo seu curso de formação do que pela LDB.

E, em segundo lugar, que (como veremos adiante) a discussão atual sobre os caminhos de formação de professores decorre em boa parte justamente das nebulosidades que o Congresso Nacional se permitiu deixar passar na LDB atual (Lei 9394/96).

Por todas essas razões nos assustou tanto a leitura do Pré-Parecer 18.

Primeiro porque, em lugar de resolver, o documento termina por *aumentar* a nebulosidade introduzida pela LDB de 1996.

Segundo, porque, de todos os modelos de Curso de Pedagogia existentes hoje no Brasil, ameaça tornar oficial e obrigatório justamente aquele que alia o jogo-de-cintura e a economia de meios de um elefante com a harmonia, ou adequação recíproca das partes, de um ornitorrinco.

Ou ainda: que semelha um veículo de passeio ao qual se tenham juntado rodas de trator e asas de avião, na esperança de que bastem para fazê-lo desempenhar todas as três funções.

Nossa intenção, nas partes seguintes deste trabalho é:

- detalharmos as críticas que fazemos ao PP18 e ao modelo que propõe (11.1);
- oferecermos, frente à questão de como um Curso de Pedagogia deve ser, uma proposta de abordagem diferente de todas as que temos visto em circulação (11.4);
- pormos à disposição uma breve exposição tanto dos conceitos pedagógicos que dão sentido à referida proposta de curso (11.3), quanto das concepções antropológicas que embasam nosso próprio ato de propor com sua forma específica – o que termina por ser uma proposta adicional e complementar à proposta propriamente pedagógica do trabalho (11.2).

Antes disso, porém ainda nos cabe declarar:

- a partir de quê posição realizamos essas observações, críticas e propostas (11.0.2 e 11.0.3);
- as principais ferramentas conceituais de que nos valeremos em sua realização (11.0.4).

11.0.2. Nossa qualificação pela desqualificação

No início de 2006 completaremos trinta anos ensinando – de crianças de sete anos a pós-graduandos em situações informais, e de adolescentes em favelas a executivos *in company*.

Paralelamente, foi com um olhar pedagógico atento que acompanhamos o crescimento de nosso casal de filhos (que na mesma ocasião terão 24 e 22 anos), bem como sua carreira escolar (realizada exclusivamente em instituições públicas), e que temos observado agora nossa neta, sobrinhos-netos, filhos dos colaboradores da nossa ONG.

Essa ONG, a propósito, foi registrada em 1998 para viabilizar a continuidade do trabalho que vínhamos realizando informalmente desde 1993 em nossa residência, acompanhando de modo intensivo um grupo de adolescentes residentes em uma favela da Zona Sul de São Paulo – todos eles alunos da rede pública estadual.

A um deles, retido há anos em uma classe especial com o rótulo “3.º ano”, demos acompanhamento individual diário durante dois anos – e o vimos um pouco mais tarde concluir o ensino médio. – Alguns outros desses alunos iniciais concluíram agora o primeiro ou segundo ano de faculdades (em carreiras lentas pois também trabalham por sua sobrevivência), outro deles é micro-empresário, outro webdesigner, uma é conselheira do Instituto Sou da Paz etc.

Nisso o que nos importa é dizer: *não é com leviandade que falamos da situação atual das escolas públicas de São Paulo*. Há 12 anos (os últimos 4 na Baixada Santista) temos tido a oportunidade de conhecê-las “pelo avesso”, dando atenção pedagógica a alunos da rede e ouvindo seus relatos sobre o cotidiano escolar.

Mais importante, porém: o trabalho com esses jovens jamais consistiu numa mera repetição ou reforço da abordagem escolar ao conhecimento, mas foi a cada instante uma experimentação e observação intensivas sobre questões como “o que é o encontro educador-educando em seus níveis mais microscópicos?”, “quais são as condições mais fundamentais para que ocorra aprendizado?” ou “onde estão os limitantes mais fortes na educação convencional?” – questões que na realidade nos acompanharam o tempo todo desde que demos nossa primeira aula em 1976.

É com as respostas (sempre provisórias) para questões como essas, encontradas ao longo desses anos de prática-refletida, que temos buscado sistematizar um *corpus* que chamamos **Pedagogia do Convívio** (ou, conforme o contexto, também Convivialismo, Convívio-Cultura, Educação Convivial).²

E foi, a propósito, buscando subsídios para a sistematização dessa Pedagogia do Convívio que buscamos o Curso de Pedagogia da USP ainda nos anos 90 – curso de graduação cuja finalização nos vemos perseguindo até hoje.

Esse fato nos coloca numa situação paradoxal: *quem somos nós para colocarmos em questão o trabalho apresentado por todo um coro de doutores em Educação, se não somos portadores de uma mera graduação?*

É por crermos que a consideração dessa questão termina por trazer contribuições ao assunto maior do trabalho que dedicaremos a ela os próximos quatro parágrafos.

No final de 2005 contabilizamos nove anos em bancos escolares superiores na condição de aluno. Três deles, é verdade, em *curios livres* na Europa, os quais, apesar de seu alto nível, simplesmente não fazem parte dos padrões acadêmicos oficiais. Os outros seis foram em faculdades regulares brasileiras, quatro deles em duas diferentes unidades da USP. Para melhor foco da imagem não nos parece leviano mencionar aqui que chegamos a prestar quatro vestibulares, todos sem grandes preparações, obtendo em todos a primeira ou segunda classificação na carreira.

Como é que esses anos todos de estudo ainda não resultaram em uma mera graduação? Não cremos haver nenhuma auto-complacência em afirmar que foi *por deficiências do sistema* e não nossas.

Não pretendemos entrar *aqui* na análise de quais seriam essas deficiências, porém podemos pelo menos apontar: – Por que não existe um sistema *honesto* de avaliação do conhecimento prévio e das reais necessidades do aluno em termos de novos conhecimentos? – Por que um livro inteiro escrito fora da escola, com 200 entradas bibliográficas, não pode aliviar o cumprimento de uma infinidade de pequenas tarefas de nível de 1.º ano, que o professor obviamente vê que já sabemos realizar? – Por que anos de trabalho docente e administrativo na construção de uma ONG educacional desde o primeiro tijolo, inclusive com empenho de todos os nossos bens pessoais para isso, simplesmente não valem como estágio numa formação pedagógica, ou ainda têm que constar como estágio *no setor privado*? – Por que, enfim, não vale para o próprio Curso de Pedagogia o ensinamento básico que seus professores repetem quase que a cada aula: *que é preciso levar em conta a realidade do aluno?*

Ousamos então sugerir que, ao contrário de nos desqualificar, nossa falta de diploma em 2005 – ao final de 9 anos de estudo superior e de 30 anos de ensino – nos confere uma *qualificação especial* para esta discussão.

² V. RICKLI 1999, 2005a, 2005b (ou 1 e 8 neste volume).

11.0.3. Por que o extra-escolar se preocupa com o escolar e com seus professores?

Quem conhece nosso trabalho poderia perguntar: “por que preocupar-se agora com a formação de professores para a escola formal, quando se investiu uma vida na educação extra-escolar e se tem a convicção de que o modelo escolar que conhecemos é perverso e anti-educativo já em sua própria estrutura ou constituição?”

A questão é procedente, pois já no primeiro texto de teorização sobre nossas experiências educacionais pode-se ler:

A escola que conhecemos não apenas deixa de contribuir, mas tem ido ativamente na contramão de qualquer solução possível: primeiro, é sentida pela quase totalidade dos alunos como um espaço fechado que não tem relação com a realidade da vida lá fora, e que praticamente não influi nela. Além disso, em termos de relações humanas (considerados aí os alunos, professores, direção, funcionários, e ainda os pais e o resto da comunidade) costuma ser um trágico anti-modelo.³

Ao mesmo tempo, porém, não vivemos tão fora da realidade a ponto de imaginar que alguém consiga convencer a sociedade a abandonar o modelo escolar, pelo menos nas próximas décadas. É-nos evidente que – a não ser que alguma grande catástrofe cause o colapso de toda a vida institucional moderna, o que definitivamente não é a possibilidade em que preferimos apostar – **as pessoas continuarão sendo obrigadas a desfrutar do direito de ir à escola.** Aliás, na verdade o serão cada vez mais –

... não importa que provavelmente menos por crença sincera de que aí efetivamente recebam educação, ou mesmo de que elas *devam* receber educação, e mais pelo incômodo dos riscos que representam quando ficam pelas ruas. (Quanto à *obrigação de desfrutar de direitos*, teremos mais algumas palavras nas considerações finais).

Podemos resumir nossa posição sobre a escola dizendo: (a) *não* somos condescendentes com a escola, pelo menos como é hoje: continuamos considerando-a no mínimo incompetente e com freqüência nociva, um obstáculo ativo a uma educação digna desse nome. Ao mesmo tempo, porém, (b) nem temos forças para tirá-la do caminho, e muito menos para gerar da noite para o dia algo que a substitua na escala necessária, (c) nem estamos dispostos a nos conformarmos com os males que ela vem sendo, como quem dissesse “o que não tem remédio remediado está”.⁴

Surge então como único caminho lutar por uma *REDUÇÃO DOS DANOS*: já que as pessoas terão *mesmo* que passar tanto tempo em escolas, porque não tentar fazer disso algo tão útil e tão pouco nocivo quanto possível, tentando aproximá-lo o mais possível de ser *de fato* uma ocasião de educação – em lugar de ser a obrigação formal que *hoje termina por reduzir o tempo e as possibilidades de buscar educação?*

Não, não estamos sendo irônicos, estamos falando na mais absoluta seriedade. Ou, dizendo melhor: **a ironia é da situação, não nossa.** Tampouco estamos generalizando exceções: infelizmente o caso contrário (escola satisfatória) é que é a exceção.

Esta posição já se encontrava expressa, na verdade, no mesmo texto de 1999 a que já fizemos referência:

³ RICKLI 1999. Cabe apontar que são aludidos nesse parágrafo dois pontos de nossa Pedagogia do Convívio que serão fundamentais nas propostas dos Capítulos 3 e 4: a capacitação ao convívio como objetivo central da educação, e o reconhecimento do involuntário porém inexorável processo de exemplaridade-e-modelagem entre os adultos do ambiente escolar (ou equivalente) e os educandos.

⁴ Ecoando as palavras finais de *Les nouvelles nourritures*, de André GIDE (em trans-tradução nossa): “*Colega, não aceite a vida tal qual as pessoas a colocam diante de você. Nunca pare de se convencer de que poderia ser mais bela, a vida; a sua e a das outras pessoas (...). Desde o dia em que você começar a compreender que o responsável por quase todos os males da vida não é Deus, são as pessoas, você não aceitará mais esses males. Não faça sacrifícios a ídolos.*”

Os conceitos do que chamamos **Educação Convivial** ou **Pedagogia do Convívio** vêm se desenvolvendo integralmente de vivências práticas fora de escolas, as quais brotam do sentimento de que uma verdadeira educação é tão vital às pessoas quanto a comida, e não lhes pode ser negada – e por isso, enquanto a escola seguir roubando (*sim*) o tempo previsto para a educação **sem realmente educar**, teremos que encontrar outras formas e espaços para *celebrar os rituais da educação*.

Fique claro, porém, que estas idéias *não excluem* a escola, e sim têm a esperança de ainda encontrar entrada nesta, vindo a colaborar com a sua total re-criação, indispensável a que ainda venha a ser um lugar capaz de abrigar o sagrado mistério de uma verdadeira educação! ⁵

A grande questão, porém, é que não há como realizar o milagre da re-criação da escola atuando apenas dentro dela mesma, pois “que a escola venha a ser de fato um lugar de verdadeira educação” depende antes de mais nada de uma coisa: *de uma renovação total das atitudes e do trabalho dos **professores** e dos **administradores escolares**, bem como* (o que seria por si insuficiente mas também é indispensável) *das **autoridades responsáveis pela educação** em qualquer nível*.

Todos eles profissionais cuja formação-padrão é, ou no mínimo pretende-se que seja, o **Curso de Pedagogia**.

Estaremos dizendo com isso que a solução já existe?

Sim: tanto quanto existe o guizo que os ratos pretendem pendurar no rabo do gato.

Edgar MORIN, em sua recentíssima *Ética*, retoma MARX para mostrar que, longe de representar solução prática, o parágrafo acima é justamente pista de por quê a solução se mostra tão difícil, quem sabe impossível:

(...) hoje o problema da educação e da pesquisa encontra-se reduzido aos seus termos quantitativos: “mais dinheiro”, “mais professores”, “mais computadores” etc. Mascara-se assim a dificuldade essencial revelada pelo fracasso das sucessivas reformas do ensino: **não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos, mas não se pode reformar os espíritos se não se reformou previamente as instituições**. Voltamos ao antigo problema levantado por Marx na Terceira Tese sobre Feuerbach: **quem educará os educadores [para a mudança]?** ⁶

Creemos que a formulação ainda é branda frente ao que realmente quer dizer: não deixa claro que tende a uma galeria infinita (como a latinha desenhada na latinha desenhada na latinha desenhada na latinha... que tanto nos desafiou em nossa infância).

Olhemos para os educadores-de-educadores nas faculdades, e nos limitemos a *um* exemplo: seu procedimento didático quase que único é o de solicitar leituras e resenhas ou fichamentos. Em seu planejamento parecem fazer questão de ignorar soberanamente qualquer consideração sobre a mera viabilidade cronológica dos trabalhos requeridos, dentro do conjunto do curso e da realidade da sua clientela. Poderíamos dizer que cada um requer que se passe um elefante por uma porta de um metro de largura, e por cima disso faz de conta que não sabe há na verdade 4 ou 5 “elefantes disciplinares” a serem passados ao mesmo tempo. Em resumo: *demandam o impossível...* e aí simplesmente fazem de conta (mais uma vez) que não vêem que os

⁵ RICKLI 1999. Citamos aqui pelo texto ligeiramente revisto que é o da 3.^a edição (2005a).

⁶ MORIN 2005, Quarta Parte. Destaque e palavras entre colchetes de nossa responsabilidade. É preciso notar que, ao dizer aqui “a Reforma”, Morin se refere à *reforma do sistema-de-pensar* que vem propagando – porém uma consideração cuidadosa mostra que não há falsidade em empregar essa formulação geral para as nossas finalidades específicas.

resultados são também de faz-de-conta (como os famosos trabalhos que formam peritos no processo CtrlC+CtrlV); ou seja: *recomendam explicitamente, com seu exemplo, a Pedagogia do Me-Engana-Que-Eu-Gosto*, a farsa que tomou conta da Educação nacional do mais básico ao mais alto dos seus escalões.

Será possível que, em algum momento, estas pessoas venham a aceitar que, **para a salvação da educação no país, precisam cobrar de si mesmas mudanças em si mesmas** (tanto no papel de educadores-de-educadores quanto no de planejadores de cursos), **antes que de mais ninguém?**

Pois *ouviriam* alguma coisa de alguém, que não de si mesmos? Pela *educação dos educadores de educadores* – e assim por diante – quem será responsável?

Morin tenta em seguida levantar os ânimos – na verdade sem chegar a responder às questões que acabamos de colocar, mas sobretudo encorajando à participação:

Não há resposta propriamente lógica para essa contradição, mas a vida é sempre capaz de encontrar soluções para problemas logicamente insolúveis. (...) A própria idéia da Reforma reunirá espíritos dispersos, reanimará espíritos resignados, suscitará proposições. Enfim, assim como existem boas vontades latentes para a solidariedade, há uma vocação missionária latente no corpo docente: muitos aspiram a encontrar o equivalente atual da vocação missionária da defesa do ensino laico no começo da Terceira República...

Quando, então, a própria direção da Faculdade de Educação da Universidade mais influente do país concorda que, frente às propostas que vêm de Brasília mas não só frente a elas, *é preciso sim* repensar o Curso de Pedagogia, como abster-se de *tentar participar?*

Afinal, o que Morin, Marx, talvez o próprio Feuerbach sinalizam é que o tema da formação de professores é inextricavelmente tramado com o que é o assunto central *também* do nosso trabalho extra-escolar: **o destino da humanidade e as relações desse destino com a Educação em si** – sejam lá quais forem as formas (sempre no plural) em que ela se manifestar em um dado momento histórico.

11.0.4. Primeira caixa de ferramentas

Foi só ao final da primeira redação do trabalho que percebemos haver usado um mesmo critério ou ferramenta de análise quase que em cada capítulo e subdivisão – e aí pareceu-nos que poderíamos simplificar bastante as exposições mediante uma apresentação inicial dessa e de outras ferramentas empregadas.

Não cabe, porém, dentro dos limites que nos propusemos para este artigo, um estudo aprofundado sobre isso. Teremos que ser pragmáticos e aparentemente arbitrários: “trabalharemos com essas ferramentas porque são as que dominamos melhor, *e porque funcionam.*” Fica com o leitor, naturalmente, a liberdade de concordar ou discordar dessa afirmação uma vez vistos os resultados em termos de análises e de proposições.

11.0.4.1. PENSAMENTO CONSEQÜENTE

Nosso primeiro passo aqui pode ser a justificação do uso da palavra “conseqüente” no título geral do artigo. O primeiro pensamento suscitado pela leitura do Pré-Parecer 18 é o de que muitos dos problemas atuais decorrem simplesmente da insuficiente disciplina do pensamento.

A lógica clássica evidentemente não dá mais conta dos problemas atuais, porém isso não significa que simplesmente possamos deixar de lado toda e qualquer lógica – coisa freqüente no PP18, como veremos. Sobretudo, não podemos ir dispensando alegre e levemente todo conceito de causalidade – a identificação das relações de causa e efeito,

ainda que (como mostra justamente Edgar MORIN ao longo de sua obra) essas apresentem uma variedade e complexidade muito maior do que pensávamos anteriormente.

Um pensamento que nunca deixa de testar se é real a relação entre uma tese e os argumentos apresentados; que sabe examinar as conseqüências retroativas da opção por uma determinada meta futura; porém que sobretudo nunca deixa de investigar autocriticamente o campo das conseqüências possíveis de cada proposição que faz, mediante exercícios de projeção realistas: a isso chamamos um **pensamento conseqüente** – palavra cujo caráter duplo, a um tempo lógico e ético, constitui precisamente o oposto de uma deficiência.

O PP18, infelizmente, não mostra cuidado nenhum nesse sentido: opta por um determinado modelo de curso afirmando que quer como resultado profissionais com tais e tais características – porém em nenhum momento se ocupa em testar se o modelo proposto será efetivamente capaz de produzir tais profissionais.

Advertimos que para isso nem seriam necessários estudos controlados: o teor da proposta é tal que sua inviabilidade é auto-evidente a qualquer pessoa com experiência mediana quer em educação quer em administração, impressão intuitiva que poderia ser facilmente corroborada por uns poucos de tais exercícios de projeção.

Que se possa apresentar uma proposta tão pouco consistente com intenções de oficialização em um país de 180 milhões de habitantes configura portanto um exemplo chocante de *inconseqüência*, sobretudo no sentido ético.

11.0.4.2. O LUGAR DO FINALISMO

Nosso passo seguinte, neste caso específico, deve ser o reconhecimento da **diferença radical** entre o pensamento que visa “apenas” o conhecimento e o que visa o planejamento de ações – que talvez possamos identificar como pertencentes à **Ciência e à Tekhné**: no primeiro cabe muito mal, ou não cabe de vez, a noção de *finalidade* – porém essa mesma noção é absolutamente central no segundo, necessariamente a soberana de todas as outras.

Isso nos é tão importante porque em uma faculdade como a de Educação precisamos fazer amplo uso dos *dois* tipos de pensamento – em diferentes momentos e para diferentes fins –, e a falta desse reconhecimento tem levado a atitudes com conseqüências trágicas para a educação. Por exemplo: envergonhados de nossa “pouca cientificidade” diante de disciplinas descritivas como, digamos, a Antropologia, terminamos por amarrar e amordaçar nossa própria “mãe disciplinar”, a Didática, para que parasse de nos envergonhar diante do mundo científico com as suas prescrições – do que resulta boa parte do despreparo e *desamparo* dos jovens professores de hoje frente às suas turmas.

Quem porém não se conforma com alcançar com os ouvidos apenas a esfera das disciplinas humanísticas, esse começa a ouvir provocações *científicas* interessantes vindas das áreas mais improváveis. Ouve, por exemplo, o astrofísico Sir Frederick HOYLE⁷ comentando que a ordem só pode surgir em processos onde a variável tempo aparece com sinal negativo – ou seja: em processos que acontecem do futuro para o passado – o que é uma evidente impossibilidade no mundo físico... *porém não no mundo mental*, ou seja: *no ato de planejar*.

11.0.4.3. PENSAMENTO FINAL REVERSO (PFR)

Essa observação veio a reforçar o que chamamos de **Pensamento Final Reverso**, porém não foi de nenhum modo sua única fonte: outra de ainda maior importância foi o notável estudioso do método científico de Goethe que é o Prof. Thomas Göbel.

⁷ HOYLE (1986), *O universo inteligente*.

Em uma descrição básica, o Pensamento Final Reverso (que abreviaremos **PFR** no correr do trabalho) consiste simplesmente na caracterização tão nítida quanto possível da meta que se optou por atingir, seguida da investigação *retroativa* dos melhores modos de conectar esse ponto futuro com o nosso ponto presente.

Aqui se cai facilmente no erro de entender banalmente “estabelece-se a meta e depois se vê *como se chega lá*”. Na verdade, o importante no PFR é o reconhecimento de que o movimento em direção ao futuro se abre inevitavelmente em leques de possibilidades divergentes que depois de uns pouquíssimos passos se tornam inevitavelmente imprevisíveis.⁸ Procedendo desse modo teríamos que passar por incontáveis etapas de tentativa e erro, gerando na melhor das hipóteses um caminho tortuoso ou cheio de ângulos, e em boa parte dos casos jamais chegando *lá*.

A asserção correta a respeito seria: “estabelece-se a meta e aí se vê como se chega *aqui*.” Ou seja: é preciso estudar qual seria o penúltimo passo, depois o antepenúltimo, e assim por diante, até chegar ao presente, para só depois passar a estudar o conjunto resultante *nos dois sentidos temporais* – e naturalmente ainda em suas relações com toda a realidade que lhe serve de contexto.

11.0.4.4. QUALIDADE COMO ADEQUAÇÃO

O Pensamento Final Reverso não serve apenas para o planejamento, mas é especialmente precioso nos processos de *avaliação* – pois leva à definição de **qualidade** como “**adequação a uma determinada finalidade**”.

Não que essa propriedade não seja importante no próprio planejamento: é ela, afinal, que informa o que talvez seja o ato mais central em qualquer planejamento: a **hierarquização dos meios** de acordo com as finalidades, em uma escala do tipo “imprescindível - importante - útil - acessório etc.” – hierarquização a partir da qual chegamos ao que chamamos de **minimalismo**, ou seja: a atitude de *por princípio* buscar a qualidade primeiramente na direção do “menos”, do desbaste, da simplificação, e só quando inevitável e comprovadamente indicado na direção do “mais” ou do acréscimo.

Cabe talvez ainda a observação de que não somos propriamente “partidários do pensamento utilitário” – sobretudo porque na vida intelectual qualquer partidatismo é uma espécie de infantilidade. Aqui, como em outros campos, cada coisa tem seu lugar: há coisas frente às quais definitivamente não cabe a pergunta da utilidade (como frente a uma sinfonia de Beethoven ou a um gol – entidades que Paulo Leminski elogiava como *inutensílios...*); e há outras frente às quais essa pergunta é central, sobretudo quando pagas com dinheiro público. Um Curso de Pedagogia, por exemplo.

11.0.4.5. SUSPENSÃO DA NOMEAÇÃO

Um procedimento de método correlato de grande importância é o que poderia ser chamado de *não-nomeação* ou, com mais exatidão e por analogia com a suspensão do julgamento bergsoniana, **suspensão da nomeação**. (O uso da palavra “nomeação”, básica e genérica, é intencional). Decorre da percepção de que os nomes são usualmente tomados não como referentes, mas como substitutos suficientes dos fatos da realidade, ou mesmo superiores a este. Como no clássico exemplo do diálogo de mães, dado por Konrad Lorenz, se não nos falha a memória: “– Que lindo o seu bebê! – Isso é porque você ainda não viu *as fotos!*”

Uma vez dado um nome ou adotado um rótulo, tendemos a abandonar a observação da realidade nomeada – a qual deveria ser mantida perenemente em aberto, pois *sempre* tem novos dados a aportar – e nossos processos supostamente cognitivos passam a ser apenas um jogo de recombinação de rótulos; quando, mais a frente, surgem

⁸ Ver p.ex. STEWART (1991), *Será que Deus joga dados? - a nova matemática do caos*.

desvios entre nossos resultados e a realidade, esta última é que é considerada desviante, como quem atribuisse problemas à criança por não estar como aparece na foto. No PP18 isto se tipifica soberbamente no fato de se estar discutindo *o que é um Curso de Pedagogia*, e não *como deve ser um processo de formação de professores*.

Tentativas de contornar o “comodismo nomeativo” da nossa mente incluem o esforço de variar o rótulo usado para se referir a um mesmo fato, além de reavivar com certa frequência a memória da sua realidade referindo-o não pelo rótulo mas por expressões descritivas ou de caracterização.

11.0.4.6. CONTINUIDADE MICRO-MACRO

Outro procedimento que se verá aplicado tanto nas considerações pedagógicas do Capítulo 11.3 quanto nas políticas do Capítulo 11.2 é o de buscar critérios para a organização adequada do macro numa observação extremamente concentrada das características intrínsecas do micro – por exemplo, as conseqüências políticas das características do ato mental individual de conceber, ou as conseqüências pedagógicas do estado de sintonia ou de distonia psíquica e somática entre educando e educador.

Não se trata de uma brincadeira intelectual arbitrária, mas deriva de um reconhecimento principal: caso sua atuação não esteja em *continuidade orgânica* com as características intrínsecas do micro, o macro jamais alcançará estabilidade e o micro por sua vez viverá num estado de perpétua inadequação, doença e – sendo humano – *infelicidade*.

Evidências de que uma tal **continuidade micro-macro** é uma característica fundamental da realidade têm vindo por exemplo do estudo das **formas fractais**, que é tratado por STEWART (1991) num capítulo muito apropriadamente intitulado “*A Textura da Realidade*”.

11.0.4.7. TIPOS DE CONSTRUÇÃO COLETIVA

No correr do texto usaremos repetidamente algumas idéias expressas de modo jocoso, porém não isento de seriedade. Caracterizaremos a seguir as mais freqüentes: falamos de **construção coletiva tipo Frankenstein** quando cada um contribui com sua parte sem preocupação com sua adequação às partes trazidas pelos outros, nem com a viabilidade do todo.

O resultado de um processo de construção tipo Frankenstein pode ser com freqüência um “**ornitofante**”, que definimos assim: “a já esdrúxula associação de partes de um ornitorrinco associada ainda com os pontos em que um ser *em si forte, sensível* e a seu modo *inteligente* (o elefante) é mais fraco: economia de meios e o que em sintetiquês vulgar se diz *jogo-de-cintura* – e talvez possa ser traduzido em analitiquês como ‘mobilidade ou capacidade de inflexão na junção das partes anteriores com as posteriores, a qual confere agilidade e adaptabilidade a um maior número de situações, aumentando assim o campo de funcionalidade do sujeito em questão e portanto o rendimento do investimento feito nele...’”

No mesmo sentido falamos também de “**modelo autotratorvião**”: a tentativa de associar qualidades desejáveis porém incompatíveis num mesmo objeto, como as de automóvel de passeio, trator e avião.

Por outro lado, falamos de **processos democráticos holográficos** quando cada um tenta contribuir com *a imagem do todo* mais completa e possível que conseguir elaborar – e o todo surge assim *não da justaposição* mas *da sobreposição* de contribuições, resultando em uma multidimensionalidade complexa porém orgânica como a da própria realidade viva.

11.0.4.8. CRÍTICA À IDEOLOGIA (E CRÍTICA À CRÍTICA IDEOLÓGICA À IDEOLOGIA)

Finalmente, é essencial para nosso trabalho uma revisão rápida da noção de **ideologia** – para o que recorremos a uma ligeira adaptação dos critérios expostos no já clássico texto de Marilena CHAUI, *Ideologia e Educação*, segundo o qual a ideologia se caracterizaria pelos seguintes cinco pontos:⁹

1. Anterioridade: trata-se de um *corpus* de representações e normas que prescrevem de antemão o que e como se deve pensar, agir e sentir, suprimindo *a priori* o que pudesse haver de aberto ou livre no ato presente;
2. O que nos parece a característica central entre todas: *universalização imaginária de um particular* – segundo a autora, especificamente *o do interesse de uma classe*;
3. Capacidade de invisibilidade, ou de atuar justamente por sua presença não estar sendo reconhecida;
4. Caráter lacunar: discurso cuja lógica depende de omissões; fazendo-se falar as lacunas, não surge uma versão aperfeiçoada do mesmo discurso, e sim sua própria negação;
5. Substitui os discursos *de* sujeitos por discursos *sobre* esses sujeitos.

A adaptação que fazemos nesses critérios é a seguinte: consideramos a ideologia uma estratégia do *impulso de dominação* de modo absolutamente geral, e não podemos deixar de ver a estruturação da sociedade em classes como apenas *uma das formas* de realização desse impulso – uma forma de gigantesca importância histórica, sociológica e econômica, porém de nenhum modo a única.

Curiosamente, a secundariedade (ou não-primariedade) do quadro como apresentado por Chauí se revela precisamente *pela sua aplicação a si mesmo*: descobrimos aí que a afirmação de que *toda* universalização de um particular é a universalização de um interesse de classe é *ela mesma* a universalização de um particular – desnudando assim o preciso ponto em que o discurso científico marxista (que temos fortes motivos para respeitar) se converte em discurso *ideológico* marxista – um discurso meta-ideológico, na medida em que tenta dissimular seu caráter ideológico justamente com o ato de denunciar de modo *quase* perfeito a natureza das ideologias.

Sendo uma certa medida de marxismo praticamente onipresente na literatura pedagógica produzida no Brasil nas últimas décadas, sem exceção do Pré-Parecer 18, pareceu-nos indispensável uma conscientização clara deste ponto. Ela impõe porém uma declaração complementar: não se trata aqui de concordância ou de discordância com os objetivos programáticos do marxismo. Trata-se apenas de distinguir com clareza o que é precisamente isso (pensamento programático, e portanto *final*) de pensamento descritivo.

Pode-se, é claro, *optar* por utilizar critérios de um pensamento programático-final (como o marxista ou o cristão) na interpretação de fenômenos descritos – porém essa opção deve ser tão explícita quanto possível, pois é precisamente sua explicitude, juntamente com a admissão de que não se trata da única interpretação cientificamente possível, que evitará que esse ato se torne ele mesmo ideológico, ou seja: um ato de manipulação e de usurpação de liberdade.

⁹ Agradecemos à Prof.^a Dra. Carlota Boto o ter-nos apresentado esse texto fundamental.

11.1. UM OLHAR CRÍTICO SOBRE UMA PROPOSTA OFICIAL

11.1.1. Os antecedentes e o conteúdo essencial do PP18

Não nos cabe repetir o próprio PP18 com seu longo histórico sobre o Curso de Pedagogia, porém para a adequada compreensão do caso é necessário lembrar como se encontrava o quadro da formação de professores e outros profissionais de Educação até as vésperas da LDB 9394/96:

Cursos de Magistério (nível médio – *de certa forma* sucessores do antigo Curso Normal).

Formavam: professores para o Ensino Infantil e primeiro ciclo do Fundamental.

Cursos de Pedagogia (nível superior). Formavam:

professores para ensinar disciplinas pedagógicas nos Cursos de Magistério, e ao mesmo tempo para *exercer* as mesmas funções dos técnicos formados no Magistério (professores de Ensino Infantil e primeiro ciclo do Fundamental), conforme o antigo argumento “quem pode o mais pode o menos”.

Além disso, mediante habilitações específicas dentro do curso, preparavam para outras funções escolares e não-escolares como Administração Escolar, Coordenação Pedagógica, Supervisão de Ensino, Administração de Recursos Humanos em empresas.

Cursos de Licenciatura (nível superior). Formavam:

professores para o segundo ciclo do fundamental e para o ensino médio.

Em 1996 a nova LDB pega quase todos de surpresa dizendo que os professores para o Ensino Infantil e primeiro ciclo do Fundamental seriam formados no Curso Normal Superior, e concedendo um prazo para a extinção dos cursos de formação de professores no nível médio. Não fornecia, porém, maiores descrições desse Normal Superior, nem sua diferença (se alguma) frente ao Curso de Pedagogia que já vinha cumprindo essa função – ainda que, reconhecidamente, na companhia de outras.

A prática logo se encarregou de começar a gerar um Normal Superior (ou “Normalão”) diferente da Pedagogia: menos complexo, e voltado especificamente para a formação dos professores para o Ensino Infantil e primeiro ciclo do Fundamental.

Ficou portanto no ar uma indefinição sobre os Cursos de Pedagogia: continuariam formando para todas as funções – o que significa que de certa forma conteriam dentro de si todo o Normal Superior e mais – ou deixariam de preparar para o Ensino Infantil e das primeiras séries do Fundamental, hipótese que reduziria em muito o interesse público pelo Curso de Pedagogia?

Mesmo com essa indefinição, tudo continuava acontecendo como antes de modo relativamente tranqüilo, até que... em março de 2005 um pré-parecer de uma comissão designada pelo Conselho Nacional de Educação propôs uma terceira e inacreditável definição de Curso de Pedagogia: visaria formar “Licenciados em Pedagogia” (sabe-se lá por que se foi desenterrar essa expressão) *com funções idênticas às dos formados pelo Normal Superior* – ficando o exercício de outras funções específicas condicionado à realização de cursos de *especialização*.

Em primeiro lugar, ninguém entendeu para quê manter dois cursos diferentes com as mesmas funções – porém professores e colegas mais acostumados ao “burocratês” advertiram imediatamente sobre a noção de *especialização* embutida no documento: “isso significa que esses cursos poderão ser *cobrados* mesmo nas universidades públicas, pois se enquadram no regime de extensão, e não no de graduação como as habilitações, nem no das pós-graduações propriamente ditas.”

Nesse momento nos juntamos à grita unânime de professores e estudantes de Pedagogia, que nos pareceu plenamente justificada – aproveitando porém para sugerir,

em debate público, que se deveria aproveitar a oportunidade para um re-pensar profundo do Curso de Pedagogia e da formação de professores em geral.

Seis meses depois (setembro de 2005) surge a PP18, supostamente incorporando sugestões da chamada Comunidade Educacional brasileira. Diferente das duas páginas da proposta de março, tratava-se de um documento de 26 páginas, metade das quais de caráter histórico (histórico do Curso de Pedagogia e do próprio processo de elaboração do parecer). Era de imaginar que trouxesse grandes definições e novidades.

Porém ao cabo de uma leitura que parece a travessia de um exuberante porém espinhoso cipó tropical, cheio de repetições de expressões pomposas porém de conteúdo duvidoso, restam apenas os seguintes seis traços como definições objetivas para o Curso de Pedagogia:

- O curso passa a ser obrigatoriamente uno (não divisível em diferentes habilitações).
- Habilita simultaneamente a atuar em quatro áreas: (1) docência para o Ensino Infantil e primeiros anos do Fundamental; (2) docência de disciplinas pedagógicas na formação de professores (sem definir *onde*); (3) processos de gestão educacional “escolar e não-escolar”; (4) produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos na área educacional.
- O graduado em Pedagogia ganha o nome de Licenciado em Pedagogia, aparentemente de modo paralelo ou simultâneo ao de Pedagogo.
- A carga horária mínima do curso é fixada em 3.200 horas, sendo pelo menos 200 em “trabalho acadêmico-científico”, 2.700 de “trabalho acadêmico geral” e 300 horas de estágios.
- O estágio passa a ser obrigatoriamente em Ensino Infantil e séries iniciais do Fundamental.
- Não há especificações sobre como o curso em si deve ser, exceto a de sua natureza fortemente intelectual: “estudos, entre outros, em: Pedagogia, Filosofia, Linguística, História, Psicologia, Sociologia, Política, Economia, Antropologia, Ecologia, Comunicação e Mídia.”

Além disso, faz-se ainda alusão a uma possível extinção do Normal Superior, ou sua encampação pelo Curso de Pedagogia.¹⁰

11.1.2. Para uma crítica do documento e de sua proposta

Se há critério de que *não* lançaremos mão em nossa crítica, é o da não-conformidade das propostas do PP18 com a LDB ou com qualquer outro diploma legal: isso seria tomar a lei como ponto de partida, concepção que é fonte de muitas das mais graves doenças sociais e políticas da vida contemporânea. A lei deveria apenas registrar os acordos sociais construídos para enfrentar questões presentes na realidade, e isso de acordo com as necessidades e condicionantes da própria realidade, e nunca das leis anteriores, o que é submeter o presente à codificação de situações passadas.

Em outras palavras: com exceção de princípios gerais (como por exemplo o da dignidade da pessoa humana) leis nunca deveriam aparecer no início de nenhuma discussão, mas somente ao final, como resultado.

Nossa abordagem será portanto a de questionar a coerência do documento consigo mesmo porém sobretudo sua pertinência frente às demandas da realidade em que pretende intervir.

¹⁰ Como dissemos na nota 2, em 13.12.2005 o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer da comissão em uma versão posterior ao PP18, que comentaremos brevemente em 5 (Palavras finais), e no momento em que escrevemos ainda depende de homologação pelo Ministro da Educação.

Se tentássemos, porém, enfrentar os problemas que vemos no PP18 na ordem em que os vemos surgir no texto, terminariamos apenas por *multiplicar* o matagal espinhoso diante do qual já nos encontramos, sem proveito possível para ninguém. Em vez disso tentamos identificar alguns problemas gerais por trás dessa multiplicidade (talvez na esperança de paralisá-los por sua exposição à luz), e terminamos por nomeá-los assim:

- 1: **MANEJO DEFICIENTE DA LÓGICA: A RUPTURA CÉREBRO-CABEÇA**
- 2: **CONFUSÃO ENTRE LEVANTAMENTO HISTÓRICO E JUSTIFICAÇÃO**
- 3: **HIPÓSTASE DOS NOMES CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA, DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS**
- 4: **CONFUSÃO QUANTIDADE-QUALIDADE; O AUTOTRATORVIÃO**
- 5: **IDEOLOGIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES INTEGRANTES**
- 5 e meio: **UM MEIO PASSO ADIANTE**
- 6: **DESONESTIDADE NUCLEAR**

11.1.2.1. MANEJO DEFICIENTE DA LÓGICA – OU A RUPTURA CÉREBRO-CABEÇA

Adiantamos que não estamos cobrando a aplicação de uma lógica formal tradicional que nós mesmos julgamos necessário superar – e cuja nomenclatura e operação declaramos abertamente não dominar. Os problemas evidenciam-se já à lógica de um bom-senso medianamente exercitado. Tipificaremos com o caso que nos pareceu mais gritante:

Logo no início do seu Capítulo 1.1 (Breve Histórico do Curso de Pedagogia), o PP18 fala da padronização inicial do Curso de Pedagogia no Brasil, pelo Decreto-Lei 1190, de 1939. Menciona que essa padronização ficou conhecida como “3+1” pelo fato de que os três primeiros anos garantiam o título de Bacharel em Pedagogia (autorizando o desempenho de funções de administração, orientação a professores, inspeção e similares), enquanto que o acréscimo de mais um ano de estudos em Didática e Prática de Ensino conferia o título de Licenciado em Pedagogia “com o qual se podia atuar como professor no nível primário e secundário”.

Qual o comentário do texto a esse modelo? “*Dissociava, assim, o conteúdo específico da Pedagogia do conteúdo da Didática em cursos distintos, provocando a ruptura entre conteúdo do conhecimento específico e métodos de ensinar esse conteúdo. Era evidente a dicotomia entre bacharelado e licenciatura...*” (transcrição literal; apenas os grifos são nossos).

Ruptura? Dicotomia? Cursos distintos?

Compreenderíamos perfeitamente que se criticasse a ausência de qualquer estudo de Didática e Prática de Ensino na formação do bacharel-administrador – ou então de que, na formação do professor (licenciado) fossem excessivos três anos idênticos aos da formação do administrador e apenas um em estudos propriamente didáticos (faremos novas referências a isso em 11.1.2.4 e 11.4.1.6).

Porém como se pode falar de *cursos distintos* se os três anos do Bacharelado estavam integralmente contidos dentro dos quatro da Licenciatura – tanto quanto o cérebro no todo da cabeça, ou um homem dentro da humanidade?

Ou há ruptura e dicotomia entre cabeça e cérebro? Ruptura e dicotomia entre Maria e a humanidade pelo fato de que nem todos os humanos são Maria?

Esse tipo de inconsistência seria porém inofensivo se atingisse apenas a retrospectiva histórica, sem contaminar os julgamentos sobre o presente e as propostas para o futuro. Quase no final do Histórico lemos porém o seguinte:

A diversificação de habilitações ou ênfases nos cursos de Pedagogia é um fato que demonstra a atenção das instituições de Educação Superior às diversificadas demandas da sociedade e às diferentes visões das instituições escolares sobre os processos educativos.

Excelente, não? Que avaliação positiva!

A seguir porém o texto enumera algumas habilitações existentes e... “conclui”, sem nenhum desenvolvimento lógico para isso:

É nesta fragmentada e contraditória realidade que se pretende intervir com estas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Fragmentada e contraditória? Mas algumas linhas acima o time não estava ganhando? E onde se *mostrou* que havia um problema?

Ou é só mesmo *intervir* (a palavra é significativa) por vontade de intervir – vontade de usar o brinquedo-poder de que se dispõe, ainda que não haja necessidade?

Pois se a intenção era justamente *demonstrar a necessidade*, desculpem: em nenhum momento se passou sequer perto de *demonstrar*.

Mas, por outro lado, a insistência em apontar rupturas e fragmentações onde não existem parece demonstrar, isso sim, um forte *desejo de centralizar* – e usamos intencionalmente a palavra *desejo*, pelo que expressa de vontade *arbitrária*, não fundamentada em necessidades.

Dentro deste item ainda é preciso dizer que numa enumeração menos prática porém mais rigorosamente lógica todos itens restantes deveriam ser considerados sub-capítulos ou casos especiais deste primeiro, pois todos eles expressam em alguma medida um manejo deficiente da lógica.

11.1.2.2. CONFUSÃO ENTRE LEVANTAMENTO HISTÓRICO E JUSTIFICAÇÃO

Afirmar que aqueles que esquecem o passado provavelmente estão condenados a repeti-lo não equivale a dizer que aqueles que o recordam não o farão.

Adam PHILLIPS ¹¹

Não estamos falando de um acidente localizado e nem mesmo de um aspecto recorrente porém secundário, e sim de uma das principais características do discurso do documento – talvez até mesmo seu principal constituinte. Sua forma mais geral pode ser enunciada de modo bastante simples: “o Curso de Pedagogia tinha um caráter X, depois passou pelo processo tal e tal e veio a ter o caráter Y – e **portanto** deve ter um caráter Z.

Em outras palavras: a proposta surge depois de uma longa coleção de dados históricos – porém quando surge é como se fosse do nada. *Non sequitur*. Não há demonstração de como é que cada uma das características propostas responde a um problema identificado na exposição histórica. Está lá porque está, *porque se quer*, e se o capítulo histórico não estivesse presente pouca diferença faria.

O fato de que essa parte histórica (histórico do curso de pedagogia mais histórico do processo que levou ao parecer) ultrapasse 50% do volume total do documento sugere que se acredite que ela de fato supre a escassez de reais demonstrações de motivos – ou que pelo menos se espera que seu volume disfarce tal escassez.

Não desconsideremos a hipótese de que isso brote pelo menos em parte da concepção hipostática de história que encontramos tanto no positivismo quanto no marxismo: história não como relato de *como* as coisas chegaram aonde chegaram (ou mesmo como “conjunto de tentativas de relatos”), mas como entidade capaz de pré-determinar o futuro e impor, por sua vontade transcendente, os critérios para o presente, quadro em que seres humanos comparecem como atores mas não como autores.¹²

¹¹ PHILLIPS 2005.

¹² Aqui e no item seguinte pode ser útil ter presente a segunda definição de “hipóstase” no dicionário Houaiss: “segundo a reflexão moderna e contemporânea, equívoco cognitivo que se caracteriza pela atri-

Naturalmente não é proibido ter tais concepções *por opção* – porém se isso não for claramente explicitado (deixando ainda claro o reconhecimento de que se trata de uma opção possível entre outras) estaremos “vendendo” uma concepção particular como se fosse a universal, e portanto no campo da ideologia (conforme definido em 11.0.4.8; mais em 11.1.2.5).

Um aspecto específico a questionar nessa atribuição de autoridade à História-como-entidade é sua freqüente invocação visando a legitimação de posições que não são de fato coletivas e sim corporativistas. No presente documento encontramos esse tipo de atitude sobretudo de modo difuso; apenas uma vez lemos a tão característica expressão “as lutas históricas dos professores”, onde evidentemente a palavra “históricas” deve indicar que as posições defendidas pelos professores como categoria foram sempre as corretas ou as mais adequadas do ponto de vista educacional: “*Há que ter presente que o trabalho pedagógico competente resulta de compromisso social que, no Curso de Pedagogia, deve ser incentivado e informado pela análise política das lutas históricas dos professores (...)*” (na parte final de seu 2.4).

É espantoso que não se perceba o quanto esse tipo de discurso resulta constrangedor frente à efetiva situação da Educação no Brasil hoje – pois, ou tais lutas dos professores foram todas perdidas (talvez como os movimentos de peixes para lá e para cá, que, por enérgicos que sejam, não são capazes de deslocar o aquário que os contém), ou então não é verdade que tivessem relação com qualquer padrão de qualidade e competência em Educação, e muito menos com um compromisso com as necessidades *do outro*, o único compromisso que pode aspirar legitimamente à qualificação como “social”.

Com efeito, na interface real com a clientela, o único avanço da educação institucionalizada que ocorreu no Brasil nos últimos 40 anos foi sua expansão quantitativa – de cuja importância não desdenhamos, porém que sozinha gera um efeito tão absurdo quanto uma pessoa cujos pés crescessem enquanto o resto do corpo permanece inalterado.

Ao lado disso, *historicamente* o Brasil produziu até hoje uma única contribuição com efetivo impacto e reconhecimento geral no cenário mundial da Educação: o trabalho de Paulo Freire – trabalho gerado totalmente à parte dos caminhos históricos da Pedagogia, da categoria docente e da escola formal no Brasil.

11.1.2.3. CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIADO, DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS:

A CASA COM ALICERES NO TELHADO

Na vida cotidiana, provavelmente nada é tão freqüentemente hipostasiado quanto os nomes – seja pela compreensível leviandade do senso comum, seja pela própria natureza da cultura burocrática (de certa forma ela inteira uma gigantesca hipóstase).¹³

Poderíamos comparar nomes a telhados com os quais se cobrem construções, e que são usados para identificá-las pelo nosso olhar cotidiano aéreo e superficial (ou “à vôo de pássaro”, como dizem os franceses). O problema é que, sendo esse telhado o primeiro que vemos nas coisas, terminamos por considerá-los o essencial, o estrutural, o fundamental... como se uma casa permanecesse a mesma se lhe substituíssemos tudo – material, planta, funções – menos o telhado.

Podemos ainda imaginar que um *chef* coloque em sua cozinha um frasco caprichosamente pintado com a palavra “orégano” e advirta seus auxiliares: “esse frasco jamais pode estar vazio”. O orégano inicial acaba, e os auxiliares diligentemente preenchem o frasco com o que têm à mão no dia: hortelã, losna, capim, quem sabe até cicuta – porém não desrespeitam a ordem de que a cozinha precisa ter um frasco “de orégano” (ou seja: rotulado “orégano”) que não esteja vazio.

buição de existência concreta e objetiva (substancial) a uma realidade fictícia, abstrata ou meramente restrita à incorporalidade do pensamento humano”.

¹³ Ver nota anterior.

Não é outra coisa o que nosso caro PP18 faz com um frasco chamado “Curso de Pedagogia” – um nome pré-existente que por alguma razão parece importantíssimo preservar a qualquer custo, provocando lutas sobre se deve ser preenchido com isto ou com aquilo ou com qual mistura disto e daquilo... – Exageramos? Citemos literalmente de 2.6 (destaques nossos):

As necessidades de reformulações do curso de Pedagogia não se esgotaram neste Parecer, sobretudo pelo fato de a delimitação epistemológica da Pedagogia *como ciência da educação, ou não*, ainda estar em construção.”

Temos aqui uma declaração *literal* de que se tem oferecido e *se pretende continuar oferecendo* um **curso não se sabe de quê**. Mas isso não tem grande importância, não é mesmo?, conquanto se preserve o nome – que afinal já tem clientela formada...

Só nos resta lamentar pela pobre Epistemologia, tendo seu nome invocado para enobrecer o que não vai além de uma taxonomia burocrática!

Se haveria como lidar com a questão sem partir dos nomes? Simples:

- observar com cuidado o que a realidade requer;
- sistematizar o observado a partir de sua própria lógica interna, evitando a interferência dos conceitos e nomes já tradicionais;
- conceber um sistema de respostas institucionais frente ao sistema de necessidades identificado;
- *depois* disso tudo proceder a comparação com os sistemas tradicionais para decidir sobre possíveis contribuições a preservar;
- ver como se vai nomear – *por último!*

Se aí o rótulo pré-existente “Curso de Pedagogia” parecer cabível para o que estará sendo instituído *simplesmente porque precisa existir*, pode-se adotar esse nome; caso contrário não há nenhum problema em abandoná-lo: não passa de um frasco (*de grande valor histórico?* Ora, não falamos de *lixo*: já faz tempo que se inventaram as bibliotecas, os arquivos, os museus).

Mas *talvez tal nome devesse ser abandonado mesmo se ainda parecesse cabível*: quem sabe usar apenas nomes novos contribuísse para uma saudável renovação, superando os falsos conflitos gerados pela ambigüidade dos rótulos tradicionais, além de outros preconceitos derivados da história do seu uso, a qual, como vimos acima, pouco ou nada tem a dizer sobre que curso ou cursos são efetivamente necessários hoje.

(Ah, sim: aí vem a óbvia grita sobre o que fazer com os que já portam diplomas de Pedagogia e os que seguem neste momento um curso com esse nome – porém determinar em lei que não se alterem os direitos ligados a titulações em jogo nesses dois casos seria um passo extremamente simples, comparado à interminável novela que vem se mostrando a tentativa de preservar direitos pela preservação de rótulos).

Há uma outra palavra que este documento (e outros correlatos) resolve que *quer porque quer*, não lhe importando que desta vez se trate de palavra que *já tem* na língua um uso claramente definido que *não* coincide com aquele que o documento quer lhe atribuir: **“licenciado”**.

No atual uso brasileiro geral, “licenciado” só tem sentido na relação contrastiva e complementar com “bacharel” (do mesmo modo como não faz sentido falar de “esposa” se não for em relação a “marido”) – e, como todos sabem, “bacharel” se refere a quem aplica na prática um determinado campo de saber, e “licenciado” a quem dá aulas sobre esse mesmo campo.

É evidente então que, quando esse campo de saber for justamente **o ensino**, *mantido o sentido original* ambos seriam pessoas ocupadas *em ensinar*: o bacharel exerceria o ensino como atividade final (p.ex. professor de curso fundamental) e o licenciado se

ocuparia de *ensinar a ensinar*. Se, porém, entendermos “pedagogia” como atividades de **organização e gestão**, um bacharel exerceria tais atividades de gestão e um licenciado lecionaria *a respeito delas*.

Com isso temos *quatro* figuras: bacharel em ensino; licenciado em ensino; bacharel em gestão; licenciado em gestão.¹⁴

O próprio PP18 nos conta, porém, que a regulamentação do curso de Pedagogia começou com uma confusão: o mencionado Decreto-Lei 1190 de 1939 associou o bacharel em uma coisa com o licenciado em outra – um tão uso irregular que só poderia ser fonte de mais confusão, de modo que não é de estranhar que tenha sido abandonado no correr dos anos.

Agora, porém, por razões totalmente inexplicadas, resolve-se reintroduzir no campo da Educação *uma* dessas palavras, e em sentido ainda mais irregular que o de 1939. (É preciso dizer, aliás, que esse feito já aparece em documento anterior, emitido em março de 2005, porém o PP18 o acolhe e leva adiante). Vejamos em 2.2 (Objetivo); grifos nossos:

O curso de graduação em Pedagogia tem como objetivo formar o *licenciado*, como profissional da educação para atuar como docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

Antes de mais nada, essa é basicamente a definição das atribuições do graduado em Pedagogia que já vigora hoje, apenas com a omissão de “ensino de disciplinas pedagógicas para a formação de professores” – porém quem pensar que isso é intencional se surpreenderá ao ver essa atribuição ressuscitada em 2.3.2a, com tanta explicação quanto foi dada aqui para sua omissão: nenhuma.

A palavra “licenciado” passa assim a cobrir tanto as atividades finais de ensino quanto as de ensinar a ensinar e ainda as de gestão e as de pesquisa – frente ao quê somos tentados a perguntar o que restaria a um *bacharel* em Pedagogia – porém o termo não aparece em nenhum ponto da proposta. Ora, se não é para fazer distinção frente a “bacharel”, *por que usar a palavra “licenciado”?*

A questão reaparece em 2.3.2 envolvendo mais uma palavra:

Desse ponto de vista, o perfil do *licenciado em Pedagogia* deverá se configurar de tal modo que contemple as seguintes áreas que se articulam ao longo do curso e que compõem o campo de atuação do *Pedagogo*: (...)

As áreas mencionadas são mais uma vez uma lista (agora sem nenhuma omissão) de todas as atribuições do *Pedagogo*, como o próprio texto diz. Então, de uma vez: se já temos a palavra “Pedagogo”, por que introduzir a expressão “*licenciado em Pedagogia*”? Para aumentar as possibilidades de mal-entendido e confusão?

Já nos vemos a ponto de, como na investigação de crimes, perguntar “*qui prodest?*”, “*a quem isso gera proveito?*”

É preciso considerar mais um caso de uso pouco responsável de rótulos (senão francamente irresponsável): a autorização para ensinar “**disciplinas pedagógicas na formação de professores**”.

Todos sabemos que essa expressão se referia originalmente ao Curso Normal ou de Magistério de nível médio – o qual porém foi extinto pela LDB de 1996 (Lei 9394/96).

¹⁴ A diferença entre a atividade docente e a de gestão é suficientemente óbvia para que não precisemos levar em consideração neste momento as tentativas de negar essa diferença.

Não podemos crer que os redatores estejam ousando propor que se “venda” treinamento para uma função inexistente porque legalmente extinta – ato que, juntando-se o fato de não haver advertência expressa sobre o fato, seria considerado crime caso cometido por agente privado.

Segue-se que tal autorização para ensinar disciplinas pedagógicas só pode ser para fazê-lo *em cursos superiores*, ou seja: nas diferentes licenciaturas, no próprio curso de Pedagogia e no Normal Superior instituído com a conhecida nebulosidade pela LDB de 1996 – isto é, se esse escapar à tentativa de infanticídio que o próprio PP18 representa.

O que leva a novas nebulosidades: tal qualificação será de fato *suficiente* para ensinar disciplinas pedagógicas nos cursos superiores referidos, ou será requerido adicionalmente alguma pós-graduação, seja *stricto* seja *lato sensu*? Caso se responda afirmativamente que se requer pós-graduação, resta apenas uma chance de tal “propaganda” se salvar como verdade *parcial*: a de que portadores de outras graduações sejam impedidos de ensinar tais disciplinas, ainda que com pós-graduação – pois caso esses não sejam impedidos, o fator que de fato autoriza a ensiná-las será na verdade *apenas* a pós-graduação, de modo que a propaganda é simplesmente mentirosa.

Ou de uma vez pelo caminho mais curto: *qualquer* restrição a que graduados em Pedagogia lecionem “disciplinas pedagógicas” em qualquer um dos cursos de formação de professores (isto é: os diversos de licenciatura, o de Pedagogia e eventualmente sobrevivente o Normal Superior – todos superiores) faz com que a promessa do PP18 seja enganosa.

E além disso tudo... o que são mesmo “disciplinas pedagógicas”? Alguma disciplina do curso de Pedagogia *não* é “disciplina pedagógica”?

Antes que se comece uma nova exposição histórica, desta vez sobre a gênese e “a evolução histórica do sentido” da expressão “disciplinas pedagógicas”, atalhamos: seria apenas mais um exemplo da confusão que *sempre* resulta de se tomar como base algum rótulo pré-existente em lugar de uma caracterização descritiva “a fresco” do que se quer dizer. Ou, na imagem que já usamos: tentar fincar no telhado os alicerces de qualquer construção.

11.1.2.4. CONFUSÃO QUANTIDADE-QUALIDADE; O AUTOTRATORVIÃO

Este ponto será tratado também nos Capítulos 11.2 e 11.4. Neste momento transcrevemos dois parágrafos do PP18 que quase falam por si:

Assim sendo, a preparação em Pedagogia deve propiciar, ao longo do processo educativo, por meio de investigações, de experiências e de reflexão crítica, a articulação de contribuições de campos do saber como o filosófico, o histórico, o antropológico, o psicológico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural com o propósito de nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente, de práticas de gestão de processos educativos escolares e não escolares, de organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos ensino. (Da Introdução do PP18).

(...) os princípios, compreensões, critérios oferecidos pelos estudos, entre outros, em: Pedagogia, Filosofia, Lingüística, História, Psicologia, Sociologia, Política, Economia, Antropologia, Ecologia, Comunicação e Mídia. (2.4.1b)

Diremos apenas que não discordamos de que informações dessas diferentes origens precisem estar presentes na formação do professor hoje. A grande questão é *como*.

A este respeito, são extremamente significativas as reflexões de um pensador do pedagógico que é claramente marginalizado, quando não sumariamente ignorado no mundo acadêmico: Rudolf STEINER, na parte de sua obra que informou a concepção do sistema Waldorf.

Steiner diz que a tentativa de aplicar à formação de professores o mesmo tipo de formação adequada a cientistas (ainda que cientistas da Educação) gera apenas pessoas esquisitas ou atrapalhadas, *incapazes de se comunicar com seus alunos*; em algum momento chega a usar para isso, jocosamente, a expressão *psychopathia professoralis*.¹⁵

O interessante é que, em suas palestras para professores em formação, Steiner não deixa de recorrer a um vasto espectro de informações de diferentes origens – porém o faz articulando-as não entre si, e sim todas com aquilo que propõe como eixo da formação pedagógica inteira: um “estudo do ser humano” (que em Steiner é uma espécie de combinação indissociável de antropologia e psicologia do desenvolvimento) expressamente voltado, a cada momento, à informação *do ato docente*, o qual não deixa em nenhum instante de estar visível no horizonte em sua concretude cotidiana.

Um segundo aspecto da abordagem de Steiner é a compreensão da docência como *arte* (arte de ensinar, arte pedagógica), e isso de modo *literal*, não metafórico, indicando que seu aprendizado só é possível de modo análogo ao das demais artes. Acrescendo que o exercício de atividades artísticas como a pintura, a narração, o movimento ou a música é tida não como complemento e sim como veículo *principal* do aprendizado no cotidiano escolar, sua proposta **de formação de professores** (em prática desde 1919) vem a ser um quase-permanente exercício artístico enriquecido por informações de incontáveis fontes articuladas em um eixo nítido, que se forma pelo direcionamento de todo processo a um centro único: o ser humano em formação que se chama “aluno”.

A razão dessa menção tão extensa é a definição básica que damos para **“qualidade”**: **não quantidade de meios, e sim sua adequação aos fins** (ou objetivos).

E aqui cabem duas observações formuladas pelo senso comum com total justeza: uma, o ditado inglês “se você não sabe aonde está indo, o provável é que não chegue lá”; outra, a que ouvimos com frequência da boca de alunos de um Curso de Pedagogia estruturado como um “autotratorvião”: “este curso pretende ser tudo ao mesmo tempo e termina não sendo nada”.

Ou seja: embora o excesso de informações não deixe de ser problemático, a inevitável falta de qualidade do “modelo autotratorvião” se deve menos a esse excesso que ao excesso *de objetivos* – a uma quantidade excessivamente ambiciosa de metas que é impossível cumprir com qualidade em um curso de graduação de quatro anos.

Isso *não* significa porém que nós estejamos propondo um curso mais longo!

Quanto a isso, é bom aliás colocar sob o holofote a posição do PP18: em 2.5 lemos que o Curso de Pedagogia deverá ter

... no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo pelo menos 2.700 horas de atividades acadêmicas gerais e, pelo menos, 200 horas de atividades acadêmico-científicas e 300 horas de Estágio Supervisionado.

Com a carga horária semestral atual (isto é, a menos que se adotem semestres letivos de quatro meses e meio) isso significa 4 anos *e meio* de “atividades acadêmicas gerais”, e para os que não dispuserem de tempo extra para os estágios e atividades científicas, um curso de 5 anos. A justificação no documento é:

A definição da carga horária mínima do curso considerou, sobretudo, a evidente complexidade de sua configuração, que se traduz na multi-referencialidade dos estudos que englobam (sic), aliados à oferta de uma

¹⁵ STEINER (1987), *Antropologia meditativa*. A informação sobre o uso jocosos, por Steiner, da expressão *psychopathia professoralis* foi recebida oralmente do Prof. Dr. Herbert Koepf, no Emerson College, Inglaterra, em 1979 ou 80. Em nossa avaliação, um modo mais brasileiro de dizer a mesma coisa seria falar (parodiando Sérgio Porto) de um *Samba do Professor (ou do Pedagogo) Doido*.

formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão (...), da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

À parte alguns absurdos dessa formulação que serão analisados adiante (em 11.1.2.6), o fato é que não há *nada* que atrele tais metas umas às outras de modo organicamente necessário. Podemos tranqüilamente desafiar os proponentes do modelo a apresentar qualquer evidência empírica de que a sobrecarga da formação do docente com estudos necessários apenas ao administrador tenha alguma vez beneficiado a qualidade dos atos docentes, em lugar de rebaixá-la por dispersão ou por sufocação.

E aqui tocamos numa questão costuma ser escamoteada ou embaralhada pelo espírito burocrático em benefício de si mesmo: **a hierarquia dos objetivos:** ensino, pesquisa educacional e gestão de sistemas educacionais não são objetivos de mesma ordem: **o ensino é o que podemos chamar um objetivo primário, enquanto os outros nem têm razão de ser senão como suporte ao ensino.**

Portanto pode fazer sentido, sim, *inverter* a relação existente no modelo 3+1 de 1939, e requerer que todo administrador e todo pesquisador em Educação passem por estudos didáticos e experiência docente. Porém não faz sentido nenhum exigir que todo docente adquira saberes só necessários a atos de administração e/ou de pesquisa – sobretudo levando em conta a imensa demanda numérica por docentes.

Diante da última afirmação sempre se objeta que estamos propondo rebaixar a qualidade, o que temos que responder com um enfático “muito pelo contrário”: como já dissemos, qualidade não é volume, é *adequação aos fins*.

A confusão entre qualidade e quantidade costuma reaparecer hoje dentro de cada disciplina dos cursos superiores *em geral*, na forma de um volume de solicitações que ultrapassa toda e qualquer viabilidade, forçando com isso a sistematização da fraude – situação a que já nos referimos como “pedagogia do me-engana-que-eu-gosto”. Tocaremos nisso de novo em 11.4.4.

11.1.2.5. IDEOLOGIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES INTEGRANTES

Já fizemos uma primeira referência a isto no ponto 11.1.2.2, ao tratarmos da ideologização das concepções de História; aqui apenas generalizaremos o mesmo conceito. Relembramos ainda que nosso uso da noção de “ideologia”, derivado do de Marilena CHAUI, foi esclarecido em 11.0.4.8.

Seremos breves: na Introdução do PP18 podemos ler: “*Na sua aplicação [isto é: das Diretrizes propostas] há de se adotar como referência o respeito a diferentes concepções teórico-metodológicas norteadoras da Pedagogia (...)*”

Importa-nos aqui o reconhecimento de que *há* “diferentes concepções teórico-metodológicas norteadoras da Pedagogia” – e neste caso não se trata de palavreado pomposo desnecessário ou enganador: o aspecto “teórico” da expressão indica que tais diferenças vão bem além do *como* ensinar (aspecto metodológico), e atingem o nível do *por quê* e do *para quê* ensinar.

Tal respeito pressupõe porém a *explicitude* de tais concepções; não há como respeitar uma concepção que não diz seu nome nem mostra claramente sua cara, o que são fortes indicações de que pode estar pretendendo *manipular* – ou seja: atuar como *ideologia*, mais que simplesmente como concepção.

O ponto a que queremos chegar é que o próprio PP18 deveria levar a sério a atitude que recomenda – e *explicitar* as matrizes teóricas que deram origem a cada um de seus órgãos de ornitofante ou de Frankenstein.

Inclusive pelo fato de que conseguir inserir em um texto legal uma série de propostas extremamente bem-intencionadas, porém ideológicas em sua formulação, acaba não se constituindo em ato revolucionário nenhum: termina apenas por gerar o des-

gaste das propostas, pela justificada ojeriza suscitada por qualquer discurso exortativo ou moralizante de caráter genérico, sobretudo se fora de um contexto adequado.

11.1.2.5 E MEIO: UM MEIO PASSO ADIANTE

Justiça seja feita: o PP18 avança ao reconhecer que “educação” e “escola” não são sinônimos, referindo-se várias vezes a “processos educativos escolares e não-escolares”.

Porém não apenas deixa de completar o passo, como na realidade o *desfaz* com um passo inteiro atrás da posição atual – que é exigir de todos, inclusive dos que tenham vindo buscar da Pedagogia subsídios para seu trabalho educacional ou de gestão educacional não-escolar, 300 horas de estágio *em Ensino Infantil e em anos iniciais do Ensino Fundamental* (2.5 I-a) – ou seja, em situação tipicamente escolar (mais em nosso ponto 11.1.2.6).

O reconhecimento do não-escolar também é pífio sem o reconhecimento do *não-governamental de interesse social* – ou seja, o universo do Terceiro Setor, amplamente teorizado em todo mundo desde os anos 90 porém ainda sumariamente ignorado por este e outros documentos reguladores da educação brasileira.

Hoje um estágio cumprido em instituição que oferece Educação Infantil ou Educação de Jovens e Adultos 100% gratuita, muitas vezes mantida com trabalho voluntário e outros tipos de doação de seus próprios integrantes – um tal estágio corre o risco de ser computado pelas faculdades de Pedagogia como “no setor privado” por conta de regulamentações que incorrem em dois sofismas:

- (1) proceder como se a realização do ideal de uma *educação pública gratuita* se esgotasse na forma de *Escola-Pública* (isto é, estatal) *gratuita*;
- (2) proceder como se a palavra “público” se referisse à estrutura estatal, e não à sociedade civil de quem tal estrutura deveria ser órgão servidor – com a já mencionada inversão de hierarquia entre meios e fins que parece ser marca registrada do pensamento burocrático.

Ora, este documento seria uma excelente oportunidade de corrigir esta aberração – e ao reconhecer a existência do não-escolar ameaça fazê-lo... mas, como dissemos, não só não o faz como ainda caminha para trás.

11.1.2.6. DESONESTIDADE NUCLEAR: O PUNHAL NAS COSTAS DAS HABILITAÇÕES

Centremos o olhar antes de mais nada na seguinte formulação do PP18 em 2.4, a qual se repete em 2.5 (grifo nosso):

O curso de Pedagogia oferecerá formação para *o exercício integrado e indissociável* da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Antes de mais nada, temos aqui uma tamanha falha de lógica redacional que nos lança na mais profunda perplexidade, se lembrarmos que este documento procede dos mais altos escalões da Educação nacional. Pois não se diz aqui que a *formação* será integrada e indissociável, nem que a *habilitação ou autorização* para o exercício de tais atividades será integrada e indissociável, e sim que *o exercício* das atividades é integrado e indissociável.

Repetindo: está escrito aí literalmente que o exercício da docência é indissociável de, *entre outros*, a gestão de processos educativos não-escolares e da difusão de conhecimento tecnológico do campo educacional.

Exemplificado *o que está escrito*: não posso dar aulas se eu não participar também, em algum lugar, da gestão de processos *não-escolares* e da difusão de conhecimento tecnológico (Como? Talvez vendendo revistas?), *entre outras atividades*.

Não é isso o que se quer dizer? Porém é isso o que *se disse*, senhores! Ao que parece tampouco poderei gerir um museu, ou vender as tais revistas, se eu não exercer docência, não fizer pesquisa (produção de conhecimento científico) e gerir também algum processo educacional *escolar*; nem poderei me dedicar à pesquisa educacional sem participar de todas essas outras atividades: **o exercício de todas elas é integrado e indissociável.**

A parte o escandaloso erro de redação, se formos até o que o texto realmente pretende dizer, encontraremos mais um escândalo: um escândalo de arbítrio e de má fé.

O que este texto realmente significa é a extinção total do sistema de habilitações diferenciadas – articuláveis e *associáveis*, porém não *indissociáveis* –, porém não o diz frontalmente.

Por quê não o diz frontalmente? Tudo sugere que para evitar as possíveis e mais que justificáveis reações. **Isso explicaria, também, a inacreditável verbosidade do documento (o PP18) em contraste com o documento de pouco mais de uma página que foi o Parecer Provisório anterior** (de março de 2005): é preciso uma considerável bola de visgo de farinha para disfarçar tamanho anzol.

Aliás, *dois* anzóis: o outro é a já mencionada exigência de que as 300 horas de estágio solicitadas pela LDB de 1996 sejam cumpridas *em Ensino Infantil e em anos iniciais do Ensino Fundamental*.

Para que fique claro por quê o ato é tão chocante, é preciso lembrar que, mediante outras disposições propostas no PP18, o Curso de Pedagogia estaria confirmado como *única* carreira acadêmica para estudos puramente de Educação no Brasil – pois o único outro caminho de formação de professores são as diferentes Licenciaturas, onde se tem necessariamente que estudar Educação junto com algum outro campo de saber – Geografia, História, Matemática, Biologia, Letras etc.

Que fazer se alguém procura embasamento pedagógico para trabalhar com Educação (geral e/ou fundamental) de Jovens e Adultos? Ou quer se dedicar à pesquisa das possibilidades não-escolares de Educação, da história das idéias pedagógicas, da gestão de sistemas educacionais ou da própria formação de professores?

Pelo PP18 não resta a essa pessoa senão fazer alguma licenciatura em um campo de interesse secundário, e depois procurar seu próprio campo de interesse em nível de pós-graduação – ou então passar por (entre outras coisas totalmente à margem dos seus objetivos) 300 horas de estágio *em Ensino Infantil e em anos iniciais do Ensino Fundamental*.

Porém possivelmente mais atroz é a situação da pessoa que *quer* se dedicar a um honesto e artesanal trabalho em Educação Infantil, e se vê forçada a *literalmente milhares* de horas de estudos teóricos que só serviriam de embasamento a administradores e pesquisadores, para ter talvez umas 60 horas específicas sobre a sua área de interesse.

Isso se chama *qualidade*, senhores?!

Um modelo rígido, de menor flexibilidade, *vai na contramão de toda evolução tanto do conhecimento pedagógico quanto do administrativo-gerencial*. Quais as razões para lutar tanto por ele? Difícil entender.

O sistema de habilitações diferenciadas estaria irremediavelmente comprometido com interesses predominantemente econômicos, ou então com uma concepção tecnicista que sacrifica irremediavelmente a qualidade e o pensamento crítico? Ora, *os senhores sabem que não é verdade* – pelo menos não *irremediavelmente*.

Neste ponto é importante lembrar o que já vimos em 11.1.1: que o PP18 foi precedido por uma justificada grita frente à tentativa de extinguir as diferentes habilitações propiciadas pelo Curso de Pedagogia, tornando-o equivalente ao “Normalão” e repassando as habilitações para cursos de especialização. O PP18 surgiu declarando ter in-

corporado novas contribuições da *comunidade pedagógica brasileira* (incorporação que, como vemos no Capítulo 2, só se sabe fazer ao modo da construção de Frankensteins).

E aí, contra o justamente temido repasse das funções das habilitações para cursos de especialização, o novo documento traz quês alternativas? Extingue-as sumariamente, propondo um curso só, monolítico, para *tudo*: um autotratorvião inviável, que jamais conseguirá formar bons professores para as séries iniciais – *muito menos em quantidade suficiente* –, nem bons gestores, nem bons formadores de educadores. *No máximo servirá como base ampla, mesmo se algo caótica, para pesquisadores.*

É digno de nota que, alguns anos após a implantação do modelo “autotratorvião” no Curso de Pedagogia que nos serve de referência, tão grande parcela dos alunos está se dirigindo ao mestrado. O curso lhes dá segurança para transitar *nessa área* – e visivelmente afasta-os do interesse na atuação direta como professores de Ensino Infantil e primeiros anos de Fundamental. Observado isso, cabe perguntar seriamente sobre a responsabilidade dos proponentes de um tal curso frente às necessidades educacionais do país.

E quem sabe seja para compensar sua óbvia insuficiência na formação de professores das séries iniciais que esse modelo queira forçar todos os seus alunos a fazerem estágio lá, nessas séries, **transferindo com isso a responsabilidade do aprofundamento nessa formação específica para as escolas onde se fizer estágio!**

Mas por que não deixar então *essa* responsabilidade específica ao Normal Superior, como já vinha começando a ser feito – e colaborar com o seu desenvolvimento a um nível de excelência no *seu* assunto?

Aí, senhores, não conseguimos ver nenhuma resposta que faça sentido... a não ser talvez no campo do fenômeno chamado corporativismo.

Investigar o “*qui prodest*” da questão definitivamente ultrapassa nossos objetivos: preferimos reservar forças para proposições construtivas – porém ao sairmos deste capítulo de crítica queremos deixar no ar uma pergunta e uma observação:

A PERGUNTA: não parece evidente que, embora declare habilitar para tudo, o modelo proposto no PP18 não capacitará, e terminará obrigando pessoas a recorrerem do mesmo modo aos tais cursos de especialização?

A OBSERVAÇÃO: Nas primeiras notas de trabalho desta seção escrevemos uma frase que depois descartamos por nos soar cínica demais. Dizia que o texto do PP18 parecia tentar “**conseguir que se bata o martelo enquanto algum dos interessados não está olhando**”. O lamentável é que quanto mais se trabalha com o documento, mas essa impressão se reforça.

Se é este o grau de procedimento ético *da elite dos formadores de educadores* no país (consciente ou inconscientemente – e não sabemos qual destas possibilidades é a pior neste caso!), somos realmente tentados a afundar em desesperança e amargura. A única outra opção que vemos é partir para o exercício do famoso “*jus espedeandi*” – que é afinal o que estamos fazendo aqui.

11.2. ALICERÇANDO PROPOSTAS I: DEMOCRACIA HOLOGRÁFICA CONTRA FRANKENSTEIN

11.2.1. De como a democracia tende a gerar monstros

Já nos referimos ao modelo de curso proposto no PP18 como um “ornitofante” e um “autotratorvião”.¹⁶ Mas devemos ser justos: isso (a associação volumosa mas pouco sinérgica de elementos pouco harmônicos entre si) não é de modo nenhum exclusividade do PP18 e nem mesmo de currículos existentes que lhe possam ter servido de inspiração, e sim uma constante no mundo institucional de hoje, sobretudo no Setor Público.

Há ainda outra imagem que pode nos levar adiante na percepção do problema: a do homem-de-artifício conhecido como Frankenstein: um costurado de peças ou órgãos em si excelentes, porém que não se pertencem, não são *finamente dimensionados uns para os outros* – como seriam caso tivessem se desenvolvido organicamente a partir de um núcleo gerativo único.

Esta última palavra toca no que é provavelmente o “x” da questão: “filhos” de processos democráticos têm centenas, milhares ou milhões de “pais”: como garantir-lhes a harmonia? Abrindo mão da democracia?

Ou então, para preservar a democracia, deveremos considerar que essa tal harmonia é um “luxo burguês” – com os resultados que se têm visto nos serviços públicos mundo afora?

Como nossa exposição ainda toma alguns parágrafos, achamos importante adiantar que *não é* retrocedendo (isto é, abrindo mão da democracia) que pretendemos avançar!

11.2.2. Seis becos sem saída para as democracias

É evidente que toda sociedade é uma coleção de vontades e necessidades distintas e em grande medida contraditórias – e que, sendo assim, a proposta de uma democracia surge antes como um problema que como solução.

Uma tentativa de lidar com isso (**n.º 1**) tem sido a proposição ao imaginário “das massas” de um ou mais focos que propiciem alinhamentos de vontades contraditórias – porém, quem tem o direito de propô-los? A isso cabe melhor o nome de demagogia ou manipulação.

Outras abordagens vão da mera justaposição ou acúmulo de interesses parciais diferentes, a tentativas de levá-los a uma maior ou menor medida de interação entre si (como reações químicas ou operações matemáticas).

Em todos os casos não parece pôr-se em questão que as palavras “cidadãos” ou “grupos” sejam entendidas automaticamente como sinônimas de *interesses parciais*. Ou seja, em todos esses casos a democracia resultaria de todos terem a oportunidade de defender seus interesses e de ninguém ir além de certos limites éticos ao *competir* – isto é: ao tentar derrotar ou subordinar interesses que se contraponham, divirjam ou concorram com os seus. Note-se que a atitude geral de que estamos falando *não se expressa apenas na competição do liberalismo econômico, mas também (entre outras formas) nessa espécie de contraparte sua que pode se expressar em atividade sindical ou em corporativismo.*

O que acontecerá, porém, se cada um puxar para o seu lado, como cavalos amarrados em volta de um carro como raios de um círculo?

¹⁶ Para caracterizações mais precisas do que queremos dizer com isso, ver 0.4.

Uma possibilidade (**n.º 2**) é que o carro se mova na direção de alguns que conseguirem puxar mais forte – o que, na sociedade, dificilmente corresponderá à posição mais justa, e tampouco à posição espontânea da maioria, mas provavelmente a dos que tiverem maior poder de manipulação através da mídia.

Poderíamos porém aperfeiçoar o sistema para minorar essas distorções, e aí a tendência é que... em gradação: (**n.º 3**) o sistema fique simplesmente paralisado – como não é raro nas democracias de hoje; (**n.º 4**) o sistema não ande em nenhuma direção útil mas vá se deformando progressivamente; (**n.º 5**) o sistema se arrebente.

Mas poderíamos ainda inverter o sentido das participações, de centrífugo para centrípeto: a idéia da “construção coletiva” (**n.º 6**), onde todos tentam levar sua contribuição na direção do centro, colocá-la *ao lado* da contribuição de outros. A palavra aqui seria mais “tolerância” que “competição”.

Porém... estaremos falando *de fato* de contribuições, ou mais uma vez de colocar lá dentro uma agência ou representação de nossos interesses no sentido egoísta da palavra? Isso talvez explicasse por quê, mesmo aqui, as pessoas parecem seguir competindo, agora para ver quem ocupa mais espaço com sua *contribuição!*

Mas nem é esse o problema principal deste tipo de construção coletiva: ainda que as contribuições sejam de sincera boa-vontade, se um tentar contribuir com o mais fantástico figado, outro com o mais fantástico rim, outro com a melhor das pernas e outra com o melhor dos braços, a grande possibilidade é que cheguemos na mais autêntica monstruosidade! Como um Frankenstein, um ornitofante...

... como tantas das mais bem intencionadas leis...

... ou como cursos de Pedagogia que são construídos com disciplinas da mais alta qualidade porém que, como seus alunos costumam dizer, tentam ser tanto em tantas frentes diferentes que terminam não sendo nada.

11.2.3. O passo inicial para virar o jogo: virar-se pelo avesso

Creemos que o ponto de partida para uma mudança viabilizadora tem a ver com a pequena provocação que costumamos fazer aos nossos alunos quando chegam da escola ou de eventos com a boca cheia da palavra “cidadania”:

Disseram a você que cidadania é saber lutar pelos seus direitos? Mas ‘lutar pelo seu’ qualquer animal faz. Cidadania é lutar pelos direitos *de outros*.¹⁷ Só aí é que você começa a ser cidadão: não mero habitante mas *membro constituinte* de uma cidade, uma coletividade humana, uma *pólis*.

À primeira vista, isto não é mais que a inversão do sentido da participação (cada um leva sua parte ao centro, em lugar de puxá-lo para si) que levou acima ao beco sem saída n.º 6. A diferença (que, reconhecemos, na fala acima ainda não está suficientemente explícita) está no *foco do meu olhar e ponto de partida da minha ação*: **trata-se do que EU quero dar, ou do que ELE necessita?**

Mais: mesmo que eu ache que se trata do segundo caso, **trata-se realmente do que ELE necessita ou... do que EU acho que ele necessita** (caso em que o ponto focal ainda permanece em mim)?

Generalizando para qualquer coisa ou situação:

A imagem interior em que me baseio

(sempre me baseio em uma imagem interior, e isso é essencial) ...

... **foi formada com dedicação de algum tempo** (outro elemento essencial) ...

... **de atenção focalizada** (= interesse) ...

¹⁷ Consideramos essencial dizer “de outros”, que se refere a seres indeterminados porém concretos, e não “do outro”, que se refere com toda determinação... a uma abstração genérica, sem cara, sem corpo e sem cheiro.

... **diretamente** (mais um) ...

... **na realidade fora de mim** (= *como veio ao meu encontro*) ...

... **com seus vários lados e contexto** (ainda outro)?

Ou foi formada meramente pelo meu arbítrio e/ou por informações de segunda mão? – ou seja: informações às quais, não importa se lidas nas melhores fontes, cabe nesse caso a palavra “preconceitos”?¹⁸

11.2.4. A imagem holográfica

Muita exposição analítica pode ser poupada por uma *imagem* – e a que cabe aqui é justamente a comparação entre duas formas de registros de imagens (no sentido mais literal).

Num *slide* comum podemos dizer que cada ponto do *slide* se responsabiliza por um ponto da imagem. Destruído aquele ponto, desaparecerá da imagem projetada o ponto correspondente; destruída metade do *slide*, estará perdida metade da imagem.

Desde há algumas décadas também existe, porém, o registro holográfico, capaz antes de mais nada de fornecer uma visão multidimensional e complexa por ser obtido mediante a interferência entre leituras colhidas do mesmo objeto *por mais de ângulo*, num processo que demanda algum *tempo*. (São detalhes significativos, mas só os apontaremos de passagem, neste momento).

O que acontece se destruirmos um ponto do holograma? Não desaparece nenhum ponto da imagem. Se o formos destruindo progressivamente, a imagem irá perdendo foco, nitidez, detalhamento, porém sua estrutura geral estará inteira.

Isso porque cada ponto do holograma contém o máximo possível de informações do todo.

Mas por que então não se usa um ponto só? Porque – podemos dizer – cada ponto *tenta* conter em si o todo, porém *inevitavelmente* acaba tendo um diferencial particular. E justamente porque todos os pontos são em certo sentido imperfeitos, nenhum é redundante: a participação de cada ponto não *apenas* reforça o todo, mas *ainda* o enriquece com algo particular, um diferencial. Se porém “por economia” fizéssemos cada ponto registrar só o seu diferencial, e não esse *com* o todo, aí teremos voltado ao processo analógico comum.

Poderíamos descrever a qualidade central da holografia como uma espécie de *solidariedade das partes entre si e com o todo*, uma espécie de “levar as cargas uns dos outros”, na expressão paulina – o que, longe de mero romantismo, termina por revelar-se aqui como algo com grandes conseqüências práticas: é disso que resulta a resiliência, *endurance*, ou consistência/resistência/persistência do todo, qualidade pela qual é muito mais difícil exterminar certas plantas que exterminar um homem, já que essas plantas são capazes de se refazer a partir de qualquer mínimo fragmento seu.

11.2.5. Um passo crítico: a concepção da concepção

Em benefício da brevidade teremos que cometer aqui o que consideramos o pecado-mor do pensamento e da educação contemporâneas: apresentar um nome, ou rótulo, antes de haver construído o reconhecimento da realidade a que se refere – o que por um lado dá a impressão de que se *inventou* alguma coisa, em lugar de se estar descrevendo um fenômeno, e por outro contribui para a nefastíssima ilusão de que aprender nomes seja aprender. Enfim, penitenciamo-nos e prosseguimos:

¹⁸ Atenção: embora advertindo contra o pré-conceito, *não* estamos falando de uma formação de imagem que só pudesse ser realizada mediante procedimentos reconhecidos como científicos!

Chamamos de **foco impulsionador** ao... ponto? processo? órgão? da psique, onde o interesse receptivo (atenção) se converte em impulso de movimento ativo – o qual pode ser físico ou mental, indiferentemente.

Via de regra esse é um processo que envolve *tempo*: se concentro a atenção por um tempo suficiente, surgirá um impulso compensatório de atuação – porém também a intensidade do interesse pode atuar no mesmo sentido, talvez de modo análogo à equação fotográfica $tempo \times abertura = exposição$. O que parece ser a lei fundamental do processo é: tal tempo-e-intensidade de atenção constituem um canal de mão dupla, pelo qual o objeto da atenção passa a fazer parte do sujeito da atenção, passando a co-informar sua ação, ou ainda, a influir na qualidade e rumo do seu movimento.

Nesse ponto somos tentados a falar de “motivo”, porém cremos que essa palavra seria enganosa: o objeto é apenas um ponto-de-apoio; a energia de movimento vem do próprio sujeito, ou pelo menos do seu percurso anterior (como em um trampolim). Tampouco é necessário que exista *intenção*: ainda que ela possa estar presente e desempenhar algum papel, o determinante não é a *in-* e sim a *a-tenção*.

Isto naturalmente se conecta ao que dizíamos em 11.2.3: “coloco minha atenção dentro ou fora de mim mesmo?”, sugerindo a importância de uma experiência direta do real-externo – porém já esboçando a participação de uma *imagem interior*, já que obviamente minha ação não pode depender da presença real do outro o tempo todo (inclusive porque seria uma interferência insana na sua vida!).

Fim de linha para o discurso de pôr o foco fora de si? Definitivamente não: antes falávamos de pré-conceito (ainda que adquirido dos melhores e mais despreconceituosos autores!), e agora começamos a falar de... **conceito** – no sentido original da palavra.

Posso me perguntar: a imagem do outro em que me baseio é um *verdadeiro reflexo* dele em mim (e portanto uma imagem viva, com movimento)? Ou uma foto que o congela em algum momento passado? Ou mesmo uma figurinha qualquer que escolhi para representá-lo?

Concordamos com as críticas de Morin & companhia frente à... (com perdão de uma certa infâmia) noção atual de “conceito”, porém a palavra mesma (= “concebido”, cognata de “conceber” e “concepção”) é testemunha de que seu entendimento original era outro: algo *concebido* só se mostra rígido caso abortado ou mumificado; suas modificações têm um caráter orgânico, onde quem concebeu tem influência mas não poder arbitrário (as condições e os atos da mãe obviamente afetam o filho, mas quem decide onde vai colocar o nariz da criança?); e sobretudo: *ninguém con-cebe sozinho*: nem mesmo a Virgem Maria teria tido essa autossuficiência, pois teria concebido *do Espírito Santo*.

É só a vida intelectual de hoje que julga estar *concebendo* quando, como criança achando que gera filhos ao montar bonecos com quaisquer peças que encontre, vai por aí montando ornitofantes e Frankensteins!

Não que vejamos o conceber intelectual confinado aos mesmos limites do biológico! Numa exposição rápida pode soar contraditório, mas apostamos que nesse campo a liberdade humana é maior que em qualquer outra área, e mais: potencialmente absoluta. Porém permanece o fato de que ninguém concebe *ex-nihilo*, do nada: *con-cebe-se com*: com o que se recolheu para dentro de si e se acolheu em si (ou que foi *re-cebido* e *a-ceito*). *Uma vez admitido* isso, agora sim: conceber de fato é criar, é inovar – primeiro dentro de si, e em seguida como contribuição para a renovação do mundo que se estende para além de si.

Finalmente, é importante notar no conceber a *ambivalência* (diferente de neutralidade!), a articulação num só ponto dos gestos contrários de aceitar e ceder, *característica-chave do vivo* – como na reação dos aminoácidos, ácida por um lado e básica por outro; ou na mão dupla e caráter conector do canal interesse-impulso.

Enfim: falamos até agora da *capacidade* que *todo* ser humano tem, pelo menos como potencial a desenvolver, de *conceber* e vivenciar experimentalmente dentro de si a posição de outros seres...

... porém essa capacidade ainda é apenas o elemento constitutivo (como os aminoácidos são das proteínas) de uma capacidade ainda maior: a de conceber *totalidades*, de **conceber sistemas inteiros** dentro de si.

A idéia de democracia só faz sentido, porque só é viável, se essa capacidade é universal na humanidade – ou seja: se existe em todo e cada ser humano, ainda que possa estar reprimida.

E dizemos mais: *quem não acreditar nessa universalidade, e ainda assim defender uma democracia, estará na verdade apenas apostando no sistema onde parece haver mais chances de participar de manipulações em nome do todo.*

11.2.6. Viabilizando a democracia desde a concepção

Sugerimos que a tão falada capacidade criadora do ser humano consiste justamente em sua capacidade de *conceber sistemas*. Não há invenção que não seja de um sistema: seja uma cadeira ou uma escova de dentes, trata-se de um complexo de diversos elementos de forma e de uma a incontáveis propriedades ou funções.¹⁹

Mas e... os sistemas sociais, aqueles em que os componentes são todos pessoas capazes de conceber sistemas: serão concebidos por quem?

Nesse sentido, se partíssemos de um processo totalmente independente e arbitrário em cada pessoa (“cada um olha para o que bem entende e concebe o que quer”), até hoje não haveria acontecido pólis e quem sabe estaríamos guerreando por um pedaço de osso no deserto (como talvez, aliás, terminemos se não enxergarmos logo os limites dos *insights* do Sr. Adam Smith).

A pólis e todas as coisas que são da natureza de pólis²⁰ só podem surgir quando *seres humanos dirigem suas atenções voluntariamente para o mesmo campo a partir de seus diferentes ângulos*, deixando-se assim fecundar pelo mesmo objetivo; **e concebem** em retorno, cada um, **não menos que a imagem do todo** – imagem que será ao mesmo tempo *diferenciada* pelas diferenças de ângulos, experiência de vida e constituição pessoal, e *compatibilizada* pelo objetivo e pela *tentativa de totalidade* em comum: é a partir da sobreposição das imagens assim compatíveis e ao mesmo tempo levemente diferenciadas que a pólis vai ganhando dimensão palpável bem como concretude sem perda das qualidades do que é *vivo*.

É só tendo sido gerado de modo efetivamente social (ou seja: por esse processo análogo à holografia) que *qualquer* sistema social é capaz de subsistir que não à força – e capaz também de servir a todos os seus componentes em retribuição à vida que esses lhe conferem, em lugar de devorá-los ou oprimi-los, como Frankensteins e outras monstruosidades costumam fazer com seus criadores e com quem mais se aproximar.

11.2.7. O que fazer dos especialistas

Por fundamental, deve-se reiterar a diferença entre essas duas formas de construção social ou coletiva: a holográfica – à qual também caberia a palavra “geração” – e a que não ultrapassa uma forma pré-sistêmica ou pré-complexa de pensar: *não* se gera sistema organicamente viável pela soma de partes, como por exemplo a soma das concepções de especialistas cada um sobre “sua” parte do projeto – pois nesse caso, *além* das diferenças inevitáveis de ângulo (*de onde* cada um olhou), saberes e outras idiosincra-

¹⁹ Esta afirmação tem um nível de elementaridade comparável ao de $4=2+2$. Pensar em vinculá-la a uma ou outra escola filosófica seria um exemplo de como se perder ou se esquivar do essencial pelo ainda menos que acessório.

²⁰ Aqui caberia naturalmente dizer “coisas *políticas*” – se essa palavra não se houvesse tornado tão problemática.

sias de cada especialista (*como* cada um olhou), teríamos as diferenças de *para onde* cada um olhou; e, quando concebo, concebo fecundado justamente por aquilo que coloquei no foco do meu interesse ou “para onde dirigi o olhar”.

E – numa imagem um tanto rude – se, por não estarem olhando para o mesmo ponto, um foi emprenhado por um esquilo, outro por um marreco e outro por um jacaré, será que uma construção coletiva será viabilizada meramente porque cada um, em lugar de entregar seu “produto” total, seccionará uma parte dele para combinar com partes dos produtos dos outros?

Tomemos um exemplo concreto: caso um professor de Economia se pergunte: “como posso estruturar minha disciplina de modo que seja útil a estudantes de Pedagogia?”, ele *ainda está no caminho de ajudar a construir um Frankenstein*.

A pergunta que ele, como qualquer outro especialista, teria que se colocar é: “como deveria ser estruturado o curso de Pedagogia *inteiro* para que tenha o melhor resultado global possível dentro do conjunto de condições reais em que existe, e frente aos objetivos dos alunos (objetivos esses que só raramente coincidirão com os objetivos particulares da minha disciplina)?”

É óbvio que ele *não* saberá tudo o que seria preciso para, por exemplo, organizar a frente das disciplinas didáticas; mas – por utópico que isto pareça à primeira vista – *precisa tentar*. Pois a qualidade da sua contribuição vai depender *precisamente* da qualidade e intensidade do seu empenho em tudo aquilo que *não* é sua especialidade no projeto – pois o que *é* sua especialidade virá com ele *naturalmente*; ele tem tanta possibilidade de o deixar de fora quanto de deixar de fora seu próprio cérebro ou mãos; e será mantido na posição e limites adequados justamente por seu empenho em compreender *o resto do todo* de que deverá fazer parte.

Infelizmente não é desnecessário dizer que tal coisa só seria possível com um trabalho colegiado regular e autêntico, em nada parecido com a triste imagem que cada um de nós tem guardada em si do que sejam “reuniões de professores”.

11.2.8. Alguns detalhes para a viabilização da viabilização

Em resumo, estamos dizendo que qualquer construção coletiva só é viável quando *cada* pessoa que participar se esforçar ao máximo por gerar de si uma imagem completa do sistema – sentindo-se *pessoalmente responsável* pela viabilidade de *todos* os seus aspectos – o que, por sua vez, só é viável com o esforço permanente de pôr-se no lugar de cada outro e de entender suas razões como se fossem as suas.

Não poderiam existir mais expressões como “isso não me compete”, “isso é responsabilidade de outro setor”, “isso é a especialidade do doutor fulano”.

Apesar disso, não é de um “palpítismo” leviano que estamos falando. É evidente que, com o volume de conhecimentos a que a humanidade chegou hoje, não é possível um abandono das especializações, mas apenas sua relativização. Costumamos, quanto a isso, falar de um “modelo T” (ligado à imagem da letra): buscar amplitude no conhecimento geral, sem deixar de ter um ponto particular de maior aprofundamento. Ou: que o esforço de aprofundamento na minha área específica nunca me impeça o esforço complementar de desenvolver minha melhor visão-proposta possível para o todo – *determinando o lugar para minha área a partir da funcionalidade do todo*, e não o contrário...

Esse contrário é um problema real hoje em dia: dentistas, advogados, arquitetos, corretores, marceneiros... todos esperam hoje ser consultados e *obedecidos* de um modo tal que nosso dia precisaria ter quinhentas horas – e nosso orçamento quinhentas vezes a receita que tem!

E o professor universitário? Que preocupação têm com a viabilidade de sua abordagem à sua disciplina dentro do curso como um todo?

Outro detalhe fundamental é que nenhum dos participantes perca a consciência de que, como o casal Abraão e Sara, está gerando um filho inteiro, e *querido* justamente em sua inteireza, para logo em seguida ter que oferecê-lo em sacrifício no altar (lembramos que esse era o sentido original da palavra *holo-causto*: queimado inteiro).

Que altar? Justamente o da *criação coletiva* – empreitada que ganha viabilidade e dignidade quando realizada ou *oficiada* assim.

A entrega é absolutamente indispensável, pois querer impor sua contribuição particular como resultado final é a tentação do totalitarismo. Neste caso, porém, a entrega é menos cruel que a requerida de Abraão e Sara, pois este tipo de “filho” *não deixa de existir* com o sacrifício: a natureza do conhecimento ou da informação é a de não diminuir e sim se expandirem ao serem usados!

Uma possível tentação de descuidar da qualidade da sua parte “já que vai ser combinada com a dos outros mesmo” já existe hoje – e seria provavelmente *reduzida* com a substituição do famoso “discurso da competência” (*só quem cumpre tais e tais requisitos formalizados é que pode se pronunciar sobre um assunto*) por um “discurso da responsabilidade”, onde o peso da palavra corresponde à responsabilidade *assumida ou oferecida* pelo sujeito (o que é diferente de *atribuída* ou *designada* a ele). Ressalve-se que, por maior que seja essa responsabilidade oferecida por alguém, não cabe conceder-lhe nenhuma exclusividade nessa voz-e-responsabilidade (o que recairia no já mencionado totalitarismo).

Isso tudo corresponde ainda a um componente essencial a qualquer tipo de democracia, infelizmente ainda pouquíssimo compreendido entre nós: a compreensão de “autoridade” como responsabilidade (= obrigação de responder) e não como poder – ou, em outras palavras: o ideal da superação das heteronomias (o mandar e ser mandados) por um estado em que cada um é responsável pelo bem do todo, mas não *manda* nele, e o próprio todo não *manda*, e sim é responsável pelo bem de cada um.

Não é este o lugar de discutir a extensão desta idéia para o nível macro – e nem é mesmo nossa pretensão apresentar algum sistema completo! Nesse sentido devemos apenas apontar que o caminho parece estar menos na representação (círculos de representantes de círculos, como supostamente eram os soviéticos) e mais na **rede** (círculos tangenciando ou interseccionando-se com círculos).²¹

O que importa aqui é o ponto de partida: **só se pode ser democrático sobre aquilo que se contempla em comum e assim se concebe e/ou re-concebe em comum, quantas vezes for necessário.**

E o direito de participar na definição de um todo deve ser consequência acima de tudo da disposição para conceber em si esse todo e sentir-se responsável por ele.

11.2.9. Concepção holográfica e universidade

Pensando bem, tudo o que escrevemos deveria ser redundante, pois, devidamente refletida, a palavra **uni-versidade** conduz precisamente à visão da estruturação holográfica, e caso não conduza é que não foi compreendida de fato.

Não se diga, portanto, que estamos querendo “inventar novidades”: estamos mais é afirmando que as novidades que o mundo vem inventando, longe de tornarem obsoleto, tornam cada dia mais pertinente e atual o ideal expresso nesse nome – e que cada palavra deste artigo, por violenta que muitas vezes não possa deixar de soar, é na verdade um apelo à fidelidade da universidade ao seu próprio e mais profundo ideal.

²¹ Ver quanto a isto a *sociocracia* proposta em 1945 pelo educador e líder pacifista holandês Kees Boeke, que vem sendo desenvolvida por um aluno seu, o empresário Gerard ENDENBURG – a qual, é importante observar, nada tem a ver com o uso que Auguste Comte fez da palavra “sociocracia”.

11.3. ALICERÇANDO PROPOSTAS II: O CORAÇÃO DO PEDAGÓGICO

As sugestões concretas que temos a contrapor ao modelo de Curso de Pedagogia que emerge do Pré-Parecer 18 não mostrarão seu real sentido senão com a explicitação do pequeno porém denso e coeso grupo de conceitos que lhes dá origem – conceitos esses que não foram escolhidos por mera inclinação pessoal, e sim porque cremos tê-los reconhecido como os mais decisivos para o fenômeno que constitui a razão de ser de todo o universo pedagógico, que é o da Educação.

Tal reconhecimento decorre em parte da aplicação do Pensamento Final Reverso e da hierarquização dos meios proporcionada por ele (conforme exposto em 11.0.4), em parte da observação e reflexão cuidadosas sobre cerca de trinta anos de vivências de ensino, e certamente ainda de outros fatores.

Advertimos, no entanto, que o espaço deste artigo é de longe insuficiente para a fundamentação e demonstração aprofundada de cada uma das afirmações que teremos de fazer, de modo que muita coisa será colocada aqui de modo aparentemente arbitrário.

Lembrando porém o velho princípio “inexistência de demonstração não é demonstração de inexistência”, declaramos estar fazendo sobretudo um *convite* a experimentar olhar o quadro por um determinado ângulo... na esperança de que essa experiência de olhar possa falar por si, e quem sabe até estimular a juntar esforços na exploração e exposição que este campo merece.

11.3.1. Duas razões por que o caminho do inferno é pavimentado de boas intenções

Observamos que, do começo ao fim, o Pré-Parecer 18 usa a palavra “educação” apenas no sentido de *atividade institucionalizada* (por exemplo em “Educação Infantil”, “profissionais da educação” ou “a educação nacional”) e nenhuma vez em referência *ao processo de educação em si, ou seja, ao relacionamento educador-educando e ao complexo-de-processos ensino-aprendizagem*.

Por outro lado, o documento dá um destaque aparentemente justo às palavras “**docência**” e “**docente**” – porém com um olhar atento percebemos que as coloca *num vazio*, como um martelo que golpeasse o ar: nem uma só vez se sente por trás dessas palavras a presença de *alunos*; trata-se sempre do docente olhando para si mesmo, falando de *seu* próprio ato como se esse fosse a finalidade, e não um meio.

Das falas sobre a docência, a que nos pareceu menos abstrata, *quase* tocando o reconhecimento da existência dos alunos, foi a seguinte (destaque nosso): “... o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem seu fundamento na docência, compreendida esta como **ato educativo intencional**”.

No nosso ver tocou-se aí numa **chave** – *uma chave de tamanha importância que poderia ter definido rumos diferentes para o documento inteiro*; porém aparentemente os próprios autores do texto não perceberam todo o seu alcance e significação.

Diz-se aí, enfim, que o centro do trabalho pedagógico são *atos com a intenção de educar*. Porém isso leva imediatamente à pergunta: **em que medida o que de fato ocorre nos atos docentes corresponde à intenção empregada?**

O uso da variável “intenção” nos abre *dois* campos (o que está dentro e o que está fora do intencional), cada um dos quais nos é descortinado por uma das pré-respostas abaixo:

- 1) *A mera existência de determinada intenção não dá nenhuma garantia de que o ato docente consiga realizá-la*. Isto aponta para um “Campo 1” que contém toda uma gama de possibilidades: da realização da intenção, passando por todos os graus de realização parcial da intenção, até a não-realização da intenção.

2) Por outro lado, *no ato docente nunca deixa de ocorrer alguma transmissão de informações diferente da prevista pela intenção consciente.*²² Isto aponta para um “Campo 2” que se refere especificamente ao *não-intencional realizado* (quanto ao não-intencional não-realizado, vem a ser um 0+0 que não há utilidade em considerar).

Enfim: o PP18 declara considerar a docência como o eixo central de toda atividade pedagógica; imaginamos que ao fazê-lo pressuponha uma docência que *funcione*, e não que esteja lá como um eixo emperrado de valor meramente simbólico.

Se isso é verdade, *o estudo dos dois campos acima* – tanto no sentido de compreendê-los com suficiente profundidade quando de aprender a lidar com eles na prática – *tem necessariamente que ser o centro de toda capacitação pedagógica*. Pois são eles, e nenhum outro, que tratam das condições de viabilidade do funcionamento da docência.

O Campo 1 consiste do estudo de quê ações e/ou condições poderiam propiciar que as intenções do ato docente se realizem.

É importante notar que, em seu ponto 2.1, o PP18 faz sobre este campo uma de suas raras observações objetivas, opondo-se a “qualquer visão reducionista que leve a confundir docência com um conjunto de métodos e técnicas descolados de uma realidade historicamente determinada”. À parte a aplicação orwelliana ou maquiavelicamente invertida da palavra “reducionista”, chegamos aqui a concordar com a atitude geral – mas com ressalvas:

- por um lado, seria ideológico suprimir o estudo despreconceituoso da hipótese (com suas conseqüências) de que haja alguma medida de *universais humanos* em educação;
- por outro, o reconhecimento da dependência (total ou parcial) da docência frente a condições históricas não é suficiente: é preciso extrair desse reconhecimento *conseqüências didáticas concretas e detalhadas*, ainda que específicas a cada contexto sócio-histórico considerado.

Os estudos pedagógicos atuais detêm-se porém na afirmação genérica dessa dependência, eliminando por causa dela qualquer estudo do que pudesse ser uma didática humana universal, porém não colocando no seu lugar absolutamente nada de concreto – como quem dissesse ao educador em formação: “a situação em que você irá trabalhar é única; não podemos dizer nada sobre ela; *vá lá e se vire.*”

Há razões, porém, para só continuar tratando do Campo 1 (como faremos em 11.3.3) depois de uma consideração séria sobre a relevância e o lugar do Campo 2.

²² Falamos de “transmissão de informações” no sentido técnico amplo, em que tudo o que não for energia física (reduzível a movimento e/ou calor) é informação, incluindo portanto não apenas os dados apreendidos pela consciência analítica que chamamos comumente de “informações”, como *também* os procedimentos, atitudes, valores etc.

11.3.2. O involuntário e inexorável jogo da exemplaridade-e-modelagem

O bem que quero não faço, mas o mal que não quero, esse faço.

Paulo de Tarso (Romanos 7:8)

Temos que SER a mudança que queremos ver no mundo.

Mahatma Gandhi

Dissemos que **o Campo 2 se refere à transmissão não-intencional de informações do professor aos alunos** – e aqui é preciso afastar rapidamente alguns equívocos possíveis.

O primeiro é a idéia de que essa transmissão involuntária seja coisa de pequena monta e/ou pequena importância – quando há quem estime que responde por 70 a 80% do transmitido.²³

Outro equívoco seria pensar que o estudo deste Campo 2 tivesse por objetivo algo como criar filtros que impedissem a transmissão do que não se tem a intenção de transmitir – quando na realidade estamos falando de um fenômeno *absolutamente inevitável* em todo contato humano, sobretudo em situações de convívio continuado como o entre professor e alunos.

E imaginar que um professor pudesse ganhar controle absoluto de tudo o que comunica equivale à ilusão, que hoje sabemos absurda, de que algum ser humano pudesse ganhar conhecimento e controle de *todos* os seus processos inconscientes.

Um terceiro equívoco, porém, seria irmos ao extremo oposto, ou seja: nos resignarmos com ter esse campo totalmente fora da nossa compreensão e controle – o que faria da docência *um jogo de alto risco, totalmente imprevisível e moralmente indefensável*: afinal, se a incompetência no Campo 1 pode levar à perda de tempo de um convívio supostamente pedagógico que não acrescenta nada, problemas no Campo 2 podem ter efeitos ativamente destrutivos.²⁴

Vemos assim que, **por razões éticas**, o estudo de o que é possível e o que é mais adequado fazer quanto ao campo da transmissão não-intencional de informações é ainda *mais* importante que o do Campo 1.

Ou, em outras palavras, o Campo 2 tem que ter precedência frente ao Campo 1, se não cronologicamente pelo menos na hierarquia da análise e do planejamento.

11.3.2.1. EXEMPLARIDADE-E-MODELAGEM COMO APRENDIZADO

Quando, dentro do Curso de Pedagogia, tentamos conversar sobre as coisas que o professor transmite à parte o currículo intencional, ouvimos com frequência a expressão “currículo oculto”. A expressão é apropriada a *uma parte* do que queremos dizer, mas sem dúvida insuficiente.

²³ Recebemos essa informação oralmente de um ou mais professores da Faculdade de Educação da USP, e no momento não temos condições de investigar adequadamente sua procedência. Parece-nos porém extremamente verossímil, não apenas dos muitos anos de experiência como professor e como aluno, mas sobretudo porque 70 a 80% é também a participação estimada da comunicação não-verbal no total da comunicação humana no cotidiano. Ver sobre isso o abrangente estado-da-arte até a década de 1970 realizado por DAVIS (1979). WEIL (1996), por sua vez, relata entre outros fatos de igual ou maior pertinência que o fluxo de informações entre dois seres humanos que se encaram teria sido estimado pela equipe de Ray Birdwhistell, após décadas de trabalho sistemático, em 2.500 a 5.000 e às vezes até 10.000 bits *por segundo*. – Além de todos esses estudos já tradicionais, é de esperar que o estudo da comunicação não-verbal – e o do papel do exemplo – venha a ser enriquecido nos próximos anos pelas conseqüências da descoberta dos neurônios-espelho (v. RIZZOLATI et. al. 2006, RAMACHANDRAN 2006).

²⁴ Foram esses dois canais possíveis da incompetência – um em relação ao positivo que quero, outro ao negativo que não quero – que nos levaram a um tanto inusitada relação com expressão paulina que é uma das epígrafes deste capítulo, “*o bem que quero não faço, mas o mal que não quero, esse faço*”. Cabe apenas observar que o Campo 2 – o da transmissão não intencional – não tem *necessariamente* conteúdo mau; seu problema é que enquanto permanece inconsciente está em permanente *risco* de tê-lo.

Ao se falar de “currículo oculto” pensa-se geralmente no repasse, com maior ou menor grau de consciência, de preconceitos quanto a gênero, etnia, condição social, deficiências etc., ou mesmo na reprodução da ideologia da sociedade de classes – coisas que um professor, uma vez conscientizado, não teria tanta dificuldade em alterar mediante, por exemplo, certos cuidados de “correção política” com a sua linguagem.

Isso tudo é real, porém o campo em questão é *muito* maior do que isso, pois estamos falando *do principal* caminho de formação do ser humano: o processo mediante o qual ele incorpora inconscientemente modos-de-ser das pessoas com que convive – e isso até mesmo quando declara estar rejeitando esses modos-de-ser, como é freqüente da parte de adolescentes em relação a mais velhos.

Todos sabem que essa incorporação de modelos é extremada até cerca dos 3 anos de idade, aí com papel absolutamente constitutivo nas grandes estruturas da personalidade, ou modo-de-ser geral da nova pessoa.

O processo porém não cessa aí: sofre variações não-lineares de acordo com a idade, e podemos dizer que nunca chega a desaparecer totalmente.

A expressão que gostamos de usar para esse processo é **“exemplaridade-e-modelagem”**, pois corresponde à tomada de características de outras pessoas como exemplo ou modelo, e à auto-moldagem ou modelagem (como se diz da escultura em material maleável) de acordo com esse exemplo.

Não se trata portanto de algo que pudesse ser excluído, pois se trata (como já dissemos) do caminho *principal* do aprendizado humano: é pela imitação de modelos que aprendemos a falar, a usar talheres, a cantar, a tentar dominar o outro, a ter paciência ou impaciência, a namorar, a trabalhar, a matar, a curar *e a educar*.

Ainda é importante observar que a modelagem não se dá necessariamente por aceitação positiva ou por sentimentos afetuosos em relação ao modelo. Uma forma extremamente comum é a rivalidade, que pode inclusive assumir a forma nada afetuososa que é a inveja. Outra forma é o que chamamos “dependência negativa”, extremamente comum em adolescentes e jovens: a partir da rejeição de um modelo busca-se fazer precisamente o contrário, resultando numa ação que ao invés de ser livre é ainda totalmente dependente da imagem original, apenas que invertida ou em negativo.

11.3.2.2. EXEMPLARIDADE-E-MODELAGEM COMO ENSINO – OU: POR QUE O PROFESSOR É MAIS IMPUTÁVEL DO QUE OS PAIS

Sugerimos logo acima que o sujeito do processo não é a pessoa que influencia e sim a que é influenciada: dissemos que esta *toma* características como exemplo e se *auto-molda* de acordo com elas.²⁵ Isso poderia sugerir que não há responsabilidade da parte de quem é tomado como exemplo – porém nada está mais longe da verdade.

Antes de mais nada, tanto no educando-modelado quanto no educador-exemplo o processo inteiro pode acontecer em diferentes graus nas duas escalas (correlatas mas não idênticas) que vão do totalmente involuntário ao totalmente voluntário e do totalmente inconsciente ao totalmente consciente – porém no caso do educando a tendência predominante é decididamente para o lado do involuntário e do inconsciente.

Outro aspecto é que são tomados como modelos tanto pessoas mais velhas (pais, tios, avós, professores, conhecidos, personagens fictícios, ídolos públicos) quanto da mesma idade e às vezes até mais novas (primos, irmãos, colegas, personagens e ídolos da mesma idade).

E evidentemente é só aos adultos, pelo menos potencialmente capazes de maior domínio de si, que cabe responsabilizar-se frente ao fato inexorável de que serão tomados como modelos por pessoas mais jovens.

²⁵ Em 11.3.3 veremos como também nos atos de educação intencionais o educando tem papel análogo, a ponto de dizermos que toda educação é em última análise autodidática.

Por critérios naturais (se é que podemos falar de “natural” em qualquer medida quando nos referimos a seres humanos) seria de esperar que a responsabilidade máxima nesse sentido coubesse aos pais – porém isso é fortemente relativizado pelo fato de que a cultura atual é *extremamente* deficiente na preparação das pessoas para os papéis de pai e de mãe.

E, por outro lado, as únicas pessoas que se destinam *profissionalmente* a terem papel educativo na vida de outras, e isso como seu papel central e não complementar (como é no caso de profissionais de saúde) são os *professores* e os *sacerdotes* – sendo que na vida contemporânea os últimos vêm sendo considerados opcionais, quando não francamente obsoletos e dispensáveis.

Isso significa, inexoravelmente, que **quem tem o máximo grau de responsabilidade nos processos de exemplaridade-e-modelagem são precisamente os professores.**

Atenção: *não* dissemos que os professores têm a maior *participação* na modelagem da personalidade dos educandos, mas sim que têm a máxima *responsabilidade* individual pela participação que tiverem, seja lá qual for sua medida.

Pois o professor entra nesse papel voluntariamente, ou por opção, o que de um modo ou de outro não se pode dizer que seja o caso da maioria dos pais e demais familiares.

Vemos então que o processo de exemplaridade-e-modelagem não é apenas um processo de aprendizado (cujo sujeito é o educando), mas é sim ao mesmo tempo um processo de ensino (cujo sujeito é o educador, querendo-o ou não, consciente disso ou não).

Mas como responsabilizar-se por aquilo que se faz involuntariamente e sem consciência?

O que estamos dizendo com isso é que **o professor não tem o direito de se furtar ao trabalho sobre si mesmo, ou mesmo luta, no sentido de uma maior consciência de si e de mais domínio voluntário sobre suas ações.**²⁶

A principal função do estudo do Campo 2 é, portanto, a busca permanente de transformar partes cada vez maiores da transmissão não-intencional em um **ensino implícito** – ainda acolhido pelos alunos de forma pouco consciente e involuntária, porém cada vez mais consciente, intencional e responsável por parte do professor.

11.3.2.3. ALGUMAS CONSEQÜÊNCIAS DA NEGLIGÊNCIA QUANTO AO CAMPO 2

No caso das relações professor-aluno, podemos ter certeza de que há dois grupos de atitudes que atuam fortemente nestes processos de ensino implícito, *reforçando-se de geração em geração em um processo espiral que termina por afetar profundamente a sociedade inteira* (como já mencionamos na introdução deste trabalho, em 11.0.1):

- (1) Atitudes de entusiasmo pelo conhecimento, respeito pelo ser humano individual e por todos os seres, responsabilidade voluntária pela vida.²⁷
- (2) Atitudes de interesse meramente burocrático frente ao conhecimento, mero desincumbir-se de tarefas; cinismo; desrespeito ou desinteresse pelo ser humano e pela sociedade – porém também: *de insegurança quanto a seu papel profissional de mestre e/ou de recusa do papel de modelo.*

Aqui é importante não fazer confusão: não criticamos que o professor demonstre humildade, e mais: vemos no reconhecimento aberto dos limites do próprio conhecimento uma das forças pedagógicas máximas de que um mestre pode dispor.

²⁶ Tivemos a oportunidade de participar de um debate público onde o Prof. Dr. Antônio Ciampa, da PUC-SP, expressou essa questão de modo notável, dizendo que a única opção da humanidade é entre a “guerra de todos contra todos” e a “guerra santa” – entendida esta como a luta de cada ser humano pela superação de suas tendências anti-sociais.

²⁷ Não por ser de origem budista a expressão “por todos os seres” pertence exclusivamente aos campos “místico” ou “religioso”, porém é sim parte necessária de toda Ética desde que o ser humano adquiriu o conhecimento e compreensão da dimensão ecológica.

Coisa bem diferente é a demonstração de insegurança, mal-estar ou hesitação em e/ou perante sua própria profissão, o que raramente é considerado em toda a sua gravidade: *professores são o primeiro modelo de profissionais* a que crianças e jovens são expostos de modo prolongado, e a fragilidade ou inconsistência desses modelos tem grande probabilidade de afetar *a relação futura do aluno com sua própria vida profissional*.

Isso é porém apenas um caso particular de uma lei geral ainda mais grave: encontrar, no lugar onde se esperava um modelo ou referência firme, um amontoado frouxo de informações e uma atitude pessoal hesitante, isso gera no aluno uma profunda frustração, um sentimento de vazio, insegurança e falta de referências no mundo.

Isso porque os modelos são recebidos na alma²⁸ como imagens em um filme fotográfico, e geram aí boa parte da substância que o sujeito irá pouco a pouco reordenar para constituir-se. O professor que se recusa ao papel de modelo *sonega material de auto-construção* aos seus alunos, contribuindo para as experiências de vazio existencial e de “buracos na alma” que são um dos problemas mais constantes da psique contemporânea.

A covardia diante do papel de modelo é provavelmente a postura mais destrutiva de todas quantas um professor pode assumir.

11.3.2.4. OS RESPONSÁVEIS MAIORES: OS FORMADORES DE PROFESSORES

É evidente que se trata de um campo de excessiva importância para ser abandonado ao acaso ou a alguma coisa assim como um talento individual: uma formação profissional conseqüente em Educação tem necessariamente que incluir estudos para a conscientização do campo da exemplaridade-e-modelagem e para um padrão mínimo considerável de domínio intencional e consciente sobre ele.

Isso tem que ser reconhecido como parte das habilidades mais fundamentais de um educador, e portanto como um dos elementos mais fundamentais nos cursos de formação para essa função.

Isso equivale a dizer, porém, que o modelo atual de formação de educadores precisa ser profundamente repensado, sobretudo porque a própria relação entre educadores-de-educadores e educadores-em-formação envolve processos de exemplaridade-e-modelagem tão inexoráveis quanto em qualquer outro nível da educação, e evidentemente de conseqüências mais graves porque de distribuição capilar pelo tecido social.

Um ponto especialmente importante nesse repensar seria admitir que, com o conhecimento de causa que temos hoje, é absoluta irresponsabilidade agir como se não percebêssemos que ninguém está apto a se tornar educador sem passar por processos de construção de auto-conhecimento que necessitam via-de-regra de um tipo de acompanhamento que estamos acostumados a chamar de “terapêutico”.

Concordamos que nas últimas décadas a Psicologia andou ocupando espaço demais nas Faculdades de Pedagogia – porém isso no que se refere ao estudo psicológico do *aluno*; o que não se quer ver é que o grande aporte da Psicologia à Educação está justamente no campo da psicologia *do professor*.

No mínimo a presença de práticas terapêuticas grupais, como por exemplo o Psicodrama, e sem dúvida também, quando no trabalho grupal se constatar a necessidade, o encaminhamento à assistência psicológica individual *por conta do curso*, são um imperativo se quisermos honestamente recolocar a educação em caminhos viáveis e éticos.

²⁸ Tampouco o uso da palavra *alma* representa “misticismo” – pelo menos enquanto não considerarmos toda Psicologia como “misticismo”, já que *anima* é o equivalente latino do grego *psykhé*. A propósito, o psicanalista Bruno Bettelheim denunciou em um famoso estudo que a recepção mundial do pensamento de Freud havia sido distorcida pelo fato de seu primeiro tradutor ao inglês ter vertido *Seele* por *mind*, e não por *soul*.

A gravidade da questão nos leva a incluir aqui um sumário de seus aspectos mais decisivos:

- a) processos de exemplaridade-e-modelagem atingem seu grau máximo de responsabilidade na profissão docente;
- b) é portanto parte indispensável da formação do docente aprender a trazer tais processos ao nível consciente e a usá-los *como técnica* (incorporar partes significativas do não-intencional ao intencional, ou fazer uso do ensino implícito conscientemente);
- c) jovens educadores ou candidatos a educadores não têm condições de se responsabilizar sozinhos por sua capacitação a tamanha responsabilidade;
- d) é responsabilidade absoluta dos cursos de formação de educadores ajudar seus alunos no desenvolvimento pessoal necessário para assumir tal responsabilidade; o que significa *no mínimo*:
 - 1) um grau diferente de responsabilização pessoal dos próprios docentes desses cursos (os educadores-de-educadores);
 - 2) um modelo de curso em que o educador-em-formação deixe de ser um anônimo a quem apenas se repassam informações intelectuais, sem preocupação sobre suas condições pessoais para fazer uso delas;
 - 3) investimento no autoconhecimento do educador-em-formação, mediante (entre outros recursos) atividades terapêuticas de grupo e o encaminhamento, quando necessário, a acompanhamento terapêutico individual.

Adiantamos que tais objetivos passam a parecer menos inatingíveis mediante o recurso que proporemos no Capítulo 11.4 que é a *tutoria*.

11.3.3. O que é preciso se a intenção não basta?

Cabe-nos agora alguma consideração quanto ao Campo 1 (conforme definido em 11.3.1): “o estudo de quês ações e/ou condições poderiam propiciar que as intenções do ato docente se realizem.”

Ora, é óbvio que seria esse o objetivo de toda a parafernália teórica com que os cursos de formação de professores pretendem dotar os professores: capacitá-los a realizarem a intenção de educação intrínseca ao ato docente.

Só que... por alguma razão, *não está funcionando* – nem aqui nem alhures: tivemos a oportunidade de ver professores expressando seu verdadeiro *pânico* em um congresso de educação na Alemanha em 2002.

Falaremos então sobretudo do ângulo de quem há cerca de 30 anos tenta deslindar precisamente *essa* questão em seu cotidiano, como que com as pontas dos dedos e às vezes com atenção microscópica, numa lida para-escolar íntima com pessoas que muitas vezes *não estão conseguindo entender nada* na escola, malgrado a com freqüência excelente formação dos professores com que se defrontam lá dentro.

É daí que nos vem a certeza, ao considerarmos os Cursos de Pedagogia, de que nem reajustes no modo de encaixe das peças nem a inclusão simultânea de asas e de rodas de trator resultarão no que se pretende: fazer um carro levantar vôo.

O fato é que, se dispor de tal parafernália teórica fosse o determinante para acontecer educação, esta seria um fenômeno recentíssimo na humanidade, o que é um evidente absurdo não apenas histórico como sobretudo antropológico. – Claro, a complexidade aumentou, com isso aumentaram as peças e...

... JUSTAMENTE: não se está sabendo fazer *hierarquização* entre essas peças (ou entre os conhecimentos que se pretende requerer do docente), no sentido de “imprescindível - importante - acessório”.²⁹

²⁹ Falamos aqui do emprego do Pensamento Final Reverso, ou PRF, que expusemos inicialmente em 11.0.4.

Isso porque se presta *tanta* atenção a “como se chegou aqui”, ou então a uma forma não-hierarquizada de incluir todas as descrições possíveis de todos os aspectos do fenômeno e do contexto, que... aliás, qual é o fenômeno em questão, mesmo?

Ah, a docência! – Mas para que serve a docência? É *ela*, enfim, a “finalidade final” – ou ainda é meio para alguma coisa?

11.3.3.1. QUEM É O SUJEITO DA EDUCAÇÃO? (I)

Obviamente não faz sentido investir em docência – ou **ensino** – senão para que do outro lado ocorra **aprendizado**. Onde esse não acontece simplesmente não aconteceu educação, e tudo o que se disser ou fizer a respeito de ensino é martelar no ar. Porém do aprendizado se fala muito pouco, nos atuais Cursos de Pedagogia. Por quê?

Talvez se prefira falar do ensino porque consiste de atos que estão sob “meu” controle, enquanto que o aprendizado é na verdade *ato de um outro sujeito* de tão plena humanidade quanto eu – ou seja: lamentavelmente, educar não é um projeto de construção *meu*, onde eu ponho as peças que quero, do jeito que quero, e porque quero.

Pois o que me autorizaria a enfiar as mãos dentro da vida desse *sujeito* e a manipulá-la?

E se não é isso o que quero fazer, **o que é então?** O que é afinal esse bendito ato docente, e o que é a educação que ele diz pretender realizar?

O que eu estou fazendo aqui diante desse sujeito?!?

A situação nos traz à memória um poema:

Um encontro de dois, olho a olho, cara a cara...
e, quando estiveres perto, arrancarei teus olhos
– e os colocarei no lugar dos meus.
E tu arrancarás meus olhos
e os colocarás no lugar dos teus.
E então te olharei com teus olhos
*e tu me olharás com os meus.*³⁰

11.3.3.2. A PORTA COM A CHAVE DO LADO DE LÁ

A CONDIÇÃO ÚLTIMA PARA A EDUCAÇÃO é a permissão do sujeito discente, ou aprendiz.

Claro que “última” não significa aqui “de última importância”, e sim “mais extrema”, “mais perto do absoluto”. Todo o resto pode estar certíssimo, mas se essa última condição estiver ausente será o mesmo que nada. Poderia portanto ser chamada também “condição primeira”, mas isso sugeriria que é algo que *eu* como sujeito posso começar fazendo... Mas a chave de tudo está em *outro* sujeito.

“Última” quer dizer “a mais ultra, a mais *além*” – está, sim, *além dos meus poderes*, fazer que ocorra educação.

Em última análise, toda educação é auto-didática: do que eu levar a ele, o sujeito pegará de mim o que quiser, *se quiser*, e o colocará para dentro de si, *se quiser*.

Posso forçá-lo a querer? Tenho o direito de seduzi-lo para que faça isso sem perceber o que realmente está fazendo, isto é, sem querer? A partir de que idade posso contar com a compreensão consciente do seu querer, e o que fazer antes disso?

... e tantas perguntas mais!...

Mas é justamente em perguntas *como estas* que estamos lidando com no coração do pedagógico, e não nas exterioridades sobre as quais se escreveram bibliotecas inteiras incapazes de fazer a educação realmente acontecer!

³⁰ Poema de MORENO recitado por Maria Bethania no espetáculo e disco *Rosa dos Ventos*, de 1971. (Texto n.º 5).

11.3.3.3. QUEM É O SUJEITO DA EDUCAÇÃO (II)

Acabamos de dizer que em última análise toda educação é auto-didática: seu último ato é alguém pegar um conhecimento com as “mãos” da sua própria vontade e colocá-lo com elas para dentro de si. E dizemos que é esse o ato que se chama “aprendizado”.

Pode haver aprendizado sem a presença de um docente: a pessoa buscou e se auto-ensinou, ou ensinou a si mesma as lições que a experiência colocou casualmente diante dela (alguns o fazem, outros não). E quando houve aprendizado não se pode negar que houve educação.

Ao mesmo tempo, se o melhor docente der a melhor aula numa sala vazia, ainda que com toda a intenção de educar... não houve educação. (A menos que... ele tire dessa experiência algum aprendizado para si. Aí houve educação).

Dissemos e redissemos que em última análise toda educação é auto-didática, e que seu último ato – seu ato *final*; sua *fi-na-li-da-de* – é o aprendizado. E que onde não houve aprendizado não houve educação. Poderíamos então abandonar a palavra educação e falar somente de aprendizado?

Não, pois educação sempre foi e continua sendo o encontro de *dois* gestos: um oferecer e um acolher – ainda que feitos pela mesma pessoa: o sujeito que procurou sozinho no livro *e se ensinou*, o professor que acolheu alguma lição de haver tentado ensinar no vazio...

E mesmo se esses casos são possíveis (e se não há neles nada a censurar), a beleza máxima da educação foi e continua sendo que via-de-regra se trate da realização do que teoricamente pode ser provado impossível: *o encontro de dois sujeitos*.

A condição *última* da educação é a permissão do sujeito que recebe: é uma condição que está em um dos extremos. Mas **a condição central da educação** será a que possibilitar o seguinte milagre:

Quem é o sujeito da educação? São dois: cada um em sua inteireza humana inteira. E no entanto eles se misturam... e cada um sai mais inteiro do que era antes.

Com menos que *isso* não venham falar em educação. – Mas vamos adiante...

11.3.4. A Condição Central para a Educação (CCE)

11.3.4.1. O ÁTOMO EDUCACIONAL E SEUS PROTOCOLOS

Vimos que o PP18 centra a Pedagogia na docência, no ato docente. Dissemos que é preciso mais: é preciso incluir o ato *discente* (o aprendizado) para que com esses dois gestos se constitua a educação.

O *ato* de educação? Não é possível dizer isso: a educação não é *um* ato. É um cruzamento de atos; poderia ser chamada um evento, um processo, um acontecer.

Mas mantenhamo-nos num “átomo”, na estrutura mínima que possa ser chamada educação: vimos que contém no mínimo dois gestos, via-de-regra de dois sujeitos.

Dois sujeitos fazendo qualquer gesto? Dois sujeitos fazendo gestos com a intenção de se encontrar?

A educação só estará acontecendo quando esses gestos já tiverem se encontrado e estabelecido entre si uma condição que possibilite a comunicação – ou, de uma modo mais técnico (mas, para quem compreende, de nenhum modo frio ou tecnicista): o trânsito de informações.

A propósito, vamos usar uma imagem do mundo dos computadores – e então sugerimos que se alguém se sentir incomodado com isso leia a nota de rodapé:³¹

31 Computadores não são uma analogia tão desumana quanto muitas vezes se imagina: seu funcionamento não é “expressão das leis da matéria morta”; caso fosse encontraríamos minas de computadores por aí. Foram construídos por seres humanos que tentaram embutir neles certas capacidades eminentemente humanas para fazê-los trabalhar no nosso lugar. Com certos cuidados e limites, podemos olhar

Quem já viu algum especialista tentando colocar um computador em comunicação com outro para, por exemplo, participar de uma rede, pode ter ouvido a fala “eles estão negociando o protocolo para poder se comunicar”.

Negociando o protocolo para poder se comunicar – que expressão fantástica! De modo nenhum estamos impingindo qualidades do mundo morto ao humano – muito pelo contrário: o que fomos encontrar lá é que é projeção do mundo humano, talvez do que há de mais humano no mundo!

11.3.4.2. UM POUCO DE CHABULOGIA ³²

Evitemos a tentação do que tanto criticamos e que é em boa parte responsável pelo “modelo ornitofante” de curso superior: perder-se no detalhamento infinito do mundo onde fomos buscar *meios*. E nossos fins não são uma teoria geral da comunicação, e sim a educação.

Lá, no campo que é nosso fim, o que podemos ver no sentido da “negociação de protocolo”? (Sim, porque neste momento não estamos dizendo como as coisas devem ser: estamos tentando ver *como são* quando, já existentes, funcionam bem – e quando não funcionam).

Temos aí, enfim, um professor e um aluno numa sala. Como diz o próprio PP18, existe por definição no ato docente uma *intenção* de educação; se não fosse por isso, o educador nem estaria lá.³³ O que pode levar, porém, a que *a vontade do aluno* faça de fato o gesto complementar, sem o qual o do educador nem tem razão-de-ser?

Ora, todos sabem que alguma coisa precisa despertar o *interesse* do aluno.

Interesse é direcionar a alma (ou psique, para quem prefere grego) para algo e abrir-se para receber algo de lá; é ativar seu protocolo colocando-o pronto para negociar.³⁴ Mas...

... ora, todo mundo também sabe que a maior parte do que o professor tem para ensinar *não interessa* ao aluno espontaneamente. Então...

... trata-se de dourar a pílula... ou de adocicá-la de mil modos...

... ou de enfiá-la pelos ouvidos na força do grito, ou na ameaça de reprovação e... como tudo isso já foi criticado e desmontado pela Pedagogia e até pelas leis educacionais, finalmente não se tenta mais nada. (Assim estavam os professores a que nos referimos, na Alemanha).

Às vezes um assunto interessa, por uns instantes. Mas não se pode ficar só naquele assunto. E aí o interesse passa.

Ah, *é preciso estabelecer um contato humano, não?*

– *Talvez seja por isso que a professora passou a última aula contando dos problemas que está tendo com o marido e o filho. Pena que não deu tempo pra ver nada da matéria. Aliás, é por isso que eu vim aqui: quero prestar um concurso e vou precisar dessa matéria, mas na escola a gente não aprende nada mesmo, não? Você não podia me dar umas aulas?*

(Senhores, não estou fantasiando acusações: são anos e anos ouvindo falas como essa, literais. Era a sala da minha casa. Precisamos virar uma ONG).

alguns aspectos do seu funcionamento como quem olha no espelho (também constituído, aliás, de “matéria morta”, e geralmente – como os computadores – de sílica [vidro] associada com metal). No exemplo a seguir, aliás, é preciso dizer que não são de fato os computadores que se comunicam: são programas que foram colocados lá dentro por seres humanos e que são como extensões do mundo mental deles, os programadores. Como é o conteúdo verbal e conceitual deste livro, mediante o qual estamos em contato, amigo leitor!

³² Ficamos espantados ao ver que o dicionário Houaiss registra “chabu” e não “xabu”; enfim, se alguém não sabe, na linguagem popular “deu chabu” quer dizer “não saiu como o esperado”, podendo variar do meramente decepcionante ao mortal (originalmente se referia só a problemas dos fogos de artifício).

³³ Admitamos isso agora sem maiores questionamentos (que o educador esteja lá de fato pela intenção de educar), esperando que não seja dizer, como Rousseau, “começemos por pôr de lado os fatos”.

³⁴ Nunca é demais lembrar que “interesse” é originalmente um verbo latino com o sentido de “estar dentro” ou mais literalmente “estar dentre”, “estar no meio”.

11.3.4.3. O PROFESSOR CAÇADOR

Porém... quantas vezes já não vimos, não *participamos* de uma situação diferente: o professor começa a apresentar algum assunto e de repente se lança ao seu encalço com *paixão*, como um caçador que se lançasse a cavalo floresta adentro em total arrebatamento... levando consigo um enxame de jovens olhos fixos, sem piscar, sem respirar, acompanhando a perseguição da presa...

Nunca antes tinham se interessado por caça, e de repente estão participando apaixonados. Que animal-assunto foi esse, capaz de despertar de tal modo o seu interesse?

Não, não foram levados por interesse *no animal*, senhores: foram levados *pelo interesse em vivências apaixonadas*.³⁵

Mas a aquisição de conhecimento do assunto não importa? Claro que importa, mas quem começa tentando garantir essa importância está fadado ao fracasso. A entrada não é por aí. Desta primeira aventura há dois resultados realmente importantes:

- (1) um começo de aprendizado do único tipo de relação com o conhecimento que não é estéril ou até nocivo, mas que gera criação e utilidade, que é o de natureza amorosa;³⁶
- (2) o início de uma ligação consistente com uma pessoa que **mostrou** valer a pena tê-la *como companheira-de-aventura mais experiente* de modo duradouro, ou por pelo menos uns bons tempos – o que é fundamental porque um tal aprendizado não se completa em uma vez.

Introduzimos a imagem do professor-caçador porque caracteriza um determinado campo com clareza, ou até de maneira extrema – mas de nenhum modo é só a paixão arrebatada, de caráter heróico, o que serve a estes fins. Há aí toda uma gama de estados-de-alma, da paixão arrebatada a uma ternura serena, que vêm ao caso porque têm algo em comum.³⁷

11.3.4.4. PEQUENA CAIXA DE FERRAMENTAS AMOROSAS

O que esses estados-de-alma têm em comum, e qual é mais precisamente o “mecanismo” de seu uso pedagógico?

Em 11.3.2.2 e 11.3.2.3 estivemos falando fundamentalmente de *interesse* – e relembramos que a palavra surgiu justamente quando procurávamos o que poderia estabelecer contato, conexão, para propiciar a comunicação.

Talvez nenhuma palavra tão importante quanto **interesse** seja tão subestimada por nós no cotidiano. A princípio parece um quase-nada. Nunca esqueceremos, por isso, nossa encantada surpresa quando nosso professor Thomas Göbel, falando sobre pesquisa científica a partir de uma antropologia cognitiva antroposófica (isso *existe*), explicou o interesse como **“a face do amor voltada para fora”!**

³⁵ Segundo informação oral do Prof. Moacir Gadotti, na FEUSP, a Secretaria de Educação do Paraná teria realizado uma vez uma pesquisa entre alunos para verificar qual teria sido, no ver dos alunos, o fator mais determinante para o aprendizado quando ele ocorreu. O item “o entusiasmo do professor pela matéria” teria sido pelo menos três vezes mais votado que o item em segundo lugar. Essa pesquisa, a propósito, teria sido convocada pelo então secretário Elias Abrão... justamente uma pessoa cuja própria paixão ao ensinar marcou de tal modo nossa adolescência em Curitiba que ainda podemos reconhecer toques do seu estilo argumentativo aqui, agora, ao redigirmos o presente trabalho.

³⁶ A geração de *utilidade* (produzir coisas úteis) não é sem importância mesmo se não formos unilateralmente utilitaristas. Ir de um extremo a outro só garante que logo se vai estar de voltar ao primeiro extremo, de que queríamos fugir! Quanto ao aparentemente redundante “gera criação”, testamos cuidadosamente e é mesmo a expressão mais adequada...

³⁷ Seria possível desenvolver toda uma tipologia a partir do cruzamento da imagem de professor ou mestre, tanto em versão masculina quanto feminina, com toda esse gama de impulsos anímicos. Passos nesse sentido parecem estar presentes nos significativos trabalhos que o Prof. Dr. Marcos Ferreira SANTOS vem desenvolvendo na FEUSP, na linha da Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, porém ainda precisamos compará-los com mais atenção com o sugerido aqui.

Não há nada de sentimentalóide nessa definição. Sendo *busca de conexão*, o interesse é de fato um gesto que tem a natureza interna do afeto, do desejo, do amor – sentimentos, como já dissemos, capazes dos mais diversos matizes e formas de manifestação.

Mas *a quem objetos* é possível voltar o interesse ou afeto (sem importar-nos agora com suas variedades e gradações) **num contexto educacional?**

Sem dúvida é um ponto que merece mais estudos, mas desde já cremos que se pode falar de:

- assuntos (temas de conhecimento);
- as pessoas envolvidas no processo (interesse humano umas pelas outras);
- o conhecimento de modo geral;
- *as emoções* ligadas ao próprio afeto ou interesse (como já sugerimos ao falarmos da “caçada na floresta”).

Talvez se esteja notando nestas falas uma falta de clareza quanto a estarmos falando do professor ou dos alunos. É intencional: estamos tratando da dinâmica da comunicação e dos sentimentos *humanos*, e não temos seres de espécies diferentes na sala de aula, somente humanos.

Existem sim *funções* diferenciadas, porém como todas as funções essas também se destinam a determinados *fins*. Quando não está atuando naquela finalidade, a pessoa não é a função. É preciso “economizar”, “não gastar” desnecessariamente o exercício da função, pois quando é realmente preciso fazê-lo há que ser com a mais absoluta seriedade.

Seriedade não entendida, por exemplo, pela professora que usa sua classe para desabafar (a não ser em casos realmente excepcionais) – pois demandar o interesse dos alunos sobre a sua pessoa definitivamente não é a forma adequada de estimular neles a capacidade de interesse humano!

E qual seria essa forma? – *Exemplificar o tempo todo com suas próprias ações o que sejam formas saudáveis do interesse humano* (diferentes por exemplo de um bisbilhotar gratuito).

Aliás, não apenas o interesse humano: trata-se de uma regra geral: não importa o tipo de objeto, é inútil que o professor recomende aos seus alunos que tenham interesse. Pior: geralmente contraproducente. Não adianta recomendar, sugerir, requerer, demandar, ordenar, nem tentar induzir: o que lhe cabe é *exercer e demonstrar interesse diante dos alunos, ser diante deles um exemplo vivo e convincente de interesse* – pelos assuntos, pelas pessoas, pelo conhecimento, pelo próprio interesse, pela existência.

Vemos aqui que a chave do Campo 1 não é diferente da do Campo 2: trata-se de o professor *assumir seu inevitável papel como exemplo*, ou, em outras palavras: buscar coerência entre seu discurso explícito e seu inevitável discurso implícito.

Pode-se objetar que estamos demandando o impossível do professor. Não é verdade: ao contrário do que o leigo no assunto acredita, o interesse não existe apenas de forma espontânea; exercita-se, desenvolve-se, alimenta-se, direciona-se (o que tem relações com a *capacidade de concepção* que consideramos em 11.2.3 e 11.2.5, entre outros pontos).

E, sendo ferramenta pedagógica por excelência, **capacitar para o direcionamento intencional do interesse é tarefa essencial dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura.**

11.3.4.5. UMA FERRAMENTA-MESTRA

Entre todos os objetos de interesse, talvez os mais curioso – e importante – seja *o próprio interesse* “e sua turma”: amor, paixão, afeto, cumplicidade... ou melhor dizendo: as sensações subjetivas experimentadas quando se vivencia qualquer uma dessas emoções.³⁸

Todo mundo sabe que as pessoas correm atrás de sensações. Especialmente os jovens. Muitas vezes usam drogas atrás de sensações, se atiram em envolvimento sexuais arriscados atrás de sensações... Definitivamente, se tem uma coisa que não se precisa fazer força para vender são sensações!

Todo mundo *critica* que as pessoas corram atrás de sensações.

Porém... quê outra força será capaz de atrair o interesse e *manter* espontaneamente o interesse de pessoas? Discursos exortativos não são...

Estamos na verdade diante da mais fantástica das ferramentas para a educação (embora ainda não da sua condição central): o professor que tiver conseguido facilitar a formação, em pelo menos alguns de seus alunos, de um vínculo entre as sensações do campo amoroso e as experiências no campo do conhecimento... esse poderá sair de cena com a certeza de ter deixado no mundo buscadores e produtores autônomos de conhecimento.

Mas... por favor: *não* estamos dizendo que para uma boa aula é preciso *flashes*, sons, equipamentos multimídia para provocar sensações... nem que *não* se possa usar dessas coisas em alguma medida, mas...

... no caso do professor-caçador, ele não usou nada disso e *provocou sensações*. Na aventura ao seu lado as pessoas tiveram a oportunidade de experimentar quanta emoção pode estar associadas a experiências puramente intelectuais, usando somente o seu “cinema interno” – que é possivelmente a mais importante das habilidades intelectuais a desenvolver.³⁹

Também aqui podem dizer que estou pedindo demais do professor – e reconheço que o talento de emocionar com uma exposição de química não vem distribuído por igual, como não vêm o talento do músico ou o do ator. Mas também aqui se podem aprender artes & manhas, e chegar a resultados consideráveis.

Pois é, e os cursos de formação... Se ao menos a **didática** não tivesse entrado em crise de identidade querendo ser disciplina teórica (mais uma!), e não mais arte, *tekhné*...

Ainda duas observações sobre esta ferramenta:

(1) O **falar em imagens** faz parte disto. Foi sempre essa a linguagem do “ensinador” desde tempos imemoriais. Para quem quer ser professor humano de alunos humanos, isso *não é uma concessão*: é a sua linguagem mais própria e adequada. O falar em termos puramente abstratos é que deve ser visto como concessão, necessária em alguns momentos porém a ser evitada tanto quanto possível *em benefício da humanidade da vida humana*.

(2) Diante dos *outros* campos de incitação ao interesse por parte do professor (interesse direto pelo conhecimento ou pelas pessoas), não é nenhuma surpresa quando alunos não reagem e não se envolvem, porém alunos que sistemática e continuamente não reagem a *este* campo (interesse pelo interesse ou pelas sensações amorosas e apaixonadas) podem estar precisando de ajuda terapêutica.

³⁸ Embora não sejam essas as fontes da nossa observação, é interessante notar que a distinção entre a emoção e a percepção ainda mais subjetiva da própria emoção já se encontrava em autores como William JAMES e Bergson, e tem sido retomada recentemente por Antônio DAMÁSIO a partir de seus estudos neurocognitivos.

³⁹ Ver nesse sentido os depoimentos do físico Stephen Hawking no documentário *Uma Breve História do Tempo*. Cabe ainda apontar que já nos referimos à capacidade de conceber imagens vivas, capazes de movimento e transformação, em 11.2.3 e 11.2.5, extraíndo lá algumas conseqüências *políticas* desse fato.

11.3.4.6. DO INTERESSE À SINTONIA E À CUMPLICIDADE: UM EIXO PSICO-BIO-SOCIAL

Já vamos longe no capítulo... mas se fosse só isso o que temos a dizer teria sido um desprante falar de “condição central da educação”. Tudo de que falamos até aqui foram algumas artimanhas. Conseguimos com elas, sim, *momentos* de efetiva comunicação. Mas se os efeitos desses momentos se esgotassem em si mesmos, seria melancólico.

Acontece que... *de tudo resta um pouco*.⁴⁰ Experiências vividas em conjunto, mesmo pequenas, deixam resíduos compartilhados; algumas experiências fortes, emocionantes, podem deixar muito mais – como por exemplo uns dias de caminhada na selva... ou quem sabe a emocionante caçada de um animal conceitual num matagal teórico. E desses “poucos” compartilhados vai-se fazendo um *chão comum*. Códigos comuns. *Protocolos de comunicação permanentes*.

Até que duas pessoas se descobrem *cúmplices*.

Mais uma vez: sem objeções levianas, por favor. É óbvio que não estamos falando da pseudo-cumplicidade barata que um professor de cursinho tenta comprar contando piadas impróprias. Estamos falando... por exemplo, da cumplicidade entre um Platão e um Sócrates.

Aqui, finalmente, estamos de fato no coração do pedagógico, assunto não para uma tese mas para uma disciplina, um departamento, uma biblioteca. E por essa mesma razão temos que nos conter aqui frente a qualquer tentação de demonstração, restringindo-nos a registrar uma seqüência de pontos, balizas para investigações futuras.

Cumplicidade: trata-se de um estado permanente, ou pelo menos consideravelmente estável, de predisposição para participar de momentos ou sessões de conexão e comunicação ativa (de que falaremos logo adiante sob a palavra *sintonização*).

Palavras como “conexão” e “vínculo” podem ser usadas para o mesmo fenômeno, porém “cumplicidade” tem a vantagem de sugerir não apenas um ponto ou uma linha e sim um *campo* em comum, que é de fato do que se trata.⁴¹

A cumplicidade é uma vivência de *afeto* – porém com freqüência os códigos do contexto cultural, externos ou internalizados, não permitem que isso seja assumido e expresso plenamente, seja frente a si mesmo, seja frente ao outro e aos outros. O sentimento de cumplicidade é assim, de certa forma, um refúgio do afeto, e uma roupagem com a qual ele pode transitar até mesmo em contextos de violência.

Observado em um nível psíquico mais elementar, o sentimento de cumplicidade se mostra como uma predisposição para a sintonização, ou de uma vez como uma *sintonia latente (potencial)* permanente *entre as vontades e entre os sentimentos* dos dois sujeitos.

Nos momentos em que se efetiva ou atualiza, essa sintonia é a conexão ativa que permite a interação entre os conteúdos psíquicos dos dois sujeitos.

A palavra **sintonização** não é de modo nenhum metafórica: refere-se à compatibilização de *tons*, quer entendidos como *freqüências* (e portanto *ritmos*) ou *tensões (tônus)*.

A efetiva comunicação envolve a interação entre ritmos dos dois sujeitos até nos níveis neuronais, passando no entremeio por uma multiplicidade de sistemas musculares, envolvendo da postura corporal geral às tensões do globo ocular, a velocidade e direção das oscilações corporais, a respiração, a freqüência da alternância entre falar e calar, a própria temperatura corporal.⁴²

⁴⁰ Mencionamos a frase porque é marcante, mas não é nossa intenção evocar aqui as conotações pessimistas do poema do mestre Drummond.

⁴¹ Evitamos um tanto a palavra “vínculo” também por já existirem “teorias do vínculo” em circulação (p.ex. Pichón-Rivière), cujas possíveis relações com nosso trabalho ainda não foram investigadas.

⁴² Entre as referências bibliográficas que juntamos aqui para outros fins, encontramos suporte também para isto em DAVIS (1979), WEIL (1996) e ZOHAR (s/d), porém uma busca específica aprofundada provavelmente renderia hoje milhares de referências pertinentes.

Os sistemas psíquicos e somáticos de duas ou mais pessoas podem atuar de forma tão integrada que se constituem de fato em um sistema único por minutos ou horas (a parte influências recíprocas duradouras nos convívios de larga duração), o que não ocorre apenas nos encontros amorosos *stricto sensu*, mas também, por exemplo, em apresentações teatrais ou musicais; frente a discursos políticos ou religiosos arrebatadores; ou em aulas.

O que está descrito não é portanto um fenômeno isolado ou superficial, mas constitui um profundo eixo unindo os aspectos biológicos, psicológicos e sociais do ser humano.

Como não seria o ponto de atuação ideal também de uma *Pedagogia*?

Cabe aqui um resumo retrospectivo que ajude a evitar equívocos:

- a) não estamos dizendo que toda aula precise ser uma experiência de intensa emocionalidade como uma sessão teatral ou um discurso político; não estamos sugerindo que se abra mão da lucidez intelectual; ainda assim, é *unicamente* um estado de predisposição emocional (ainda que sereno) o que permitirá a interação e o intercâmbio de informações entre dois sujeitos, inclusive no plano intelectual; ou seja: a condição emocional adequada é substrato necessário para a experiência intelectual;
- b) o momento de intercâmbio é sempre um momento transitório de sintonização ativa; um único momento de tal sintonização pode ser bastante significativo, como em palestras ou em eventos artísticos; porém para o compartilhamento de sistemas informacionais complexos de modo analítico (e não apenas estético) faz-se necessário reiterar o estado de sintonização, ou seja: atingi-lo repetidamente em uma série mais longa ou mais breve de sessões;
- c) a predisposição para a repetição do encontro e sintonização tem *uma* forma, que é mais facilmente apreendida mediante a palavra “cumplicidade”, e tem natureza de *afeto*;
- d) o sentimento de cumplicidade resulta da percepção de que há um campo de referenciais que é possuído em comum pelos dois sujeitos;
- e) esse campo comum de referências é com freqüência resultado de experiências vivenciadas em conjunto, e pode ser obtido intencionalmente por esse caminho (pode-se perceber através deste ponto a verdadeira dimensão do que chamamos Pedagogia do Con-vívio);
- f) o engajamento em experiências conjuntas depende do gatilho do *interesse*, que precisa ser seriamente estudado como elemento deflagrador do processo – porém de modo nenhum é suficiente em si mesmo.

11.3.5. CCE e Pedagogia: algumas implicações e complicações

11.3.5.1. TU TE TORNAS ETERNAMENTE RESPONSÁVEL ETC. ⁴³

É na verdade surpreendente que o que chamamos CONDIÇÃO CENTRAL DA EDUCAÇÃO permaneça à margem (ou no máximo nas margens) das discussões e das práticas pedagógicas de hoje, apesar de sua relativa obviedade – e a razão talvez seja o temor à responsabilidade.

Na imagem do professor-caçador (11.3.4.3) dissemos que a aventura em conjunto representa “o início de uma ligação consistente com uma pessoa que mostrou valer a pena tê-la *como companheira-de-aventura mais experiente* de modo duradouro”.

Essa é porém uma situação extremamente séria: se antes o aluno podia até receber *uma ou outra coisa* desse professor, com um grau extremamente aleatório de interesse e de proveito – agora é capaz de receber muito, de receber praticamente *tudo* – ou nada: é capaz de receber tudo *enquanto o vínculo durar*; enquanto o aluno não sentir, por

⁴³ O título do capítulo é evidentemente uma alusão ao mesmo tempo séria e jocosa à famosa frase de Antoine de SAINT-EXUPÉRY no livro *O Pequeno Príncipe*.

exemplo, que o vínculo foi tratado com desconsideração, ou que foi de um modo ou de outro *traído* pelo professor.

É óbvio que o vínculo entre aluno e professor *tem* que se desfazer depois de algum tempo, ou então metamorfosear-se em outra relação – porém há formas saudáveis e formas traumáticas de um vínculo terminar.

Além disso, há um detalhe em comum entre estas relações e as do tipo namoro ou casamento: um vínculo (também entre amigos) pode ter se formado puramente por interesses intelectuais em comum, porém uma vez formado é uma relação humana e demandará uma certa medida de *gestos de atenção humana* apropriados a cada caso para se manter (gestos que naturalmente são diferentes conforme o tipo de relação e nas diferentes culturas).

11.3.5.2. A VINCULAÇÃO CONHECIMENTO-PESSOA E SEU DESENVOLVIMENTO COM A IDADE

Os processos descritos (como os do professor-caçador) naturalmente produzem um “entrelaçamento de fios” das relações-com-o-conhecimento com as relações-com-pessoas – do que um exemplo simples é gostar mais da matéria do professor que sorri para nós.

É evidente, porém, que (como nos processos de exemplaridade-e-modelagem de que tratamos em 11.3.2) o tipo e medida desse entrelaçamento não é o mesmo nas diferentes idades de uma pessoa.

Se de um modo geral podemos imaginar que o processo vai de um maior entrelaçamento para uma maior “separação dos canais”, já a um olhar rápido podemos suspeitar que não se trate de um processo simplesmente linear. Logo antes da puberdade, por exemplo, os meninos passam um momento de considerável autonomia cognitiva que depois parece se perder por vários anos.⁴⁴ E em diferentes pontos da biografia individual parece haver a necessidade de buscar um diferente tipo de figura de mestre, que ajudará a deflagrar processos que depois serão autonomizados.

As transformações nesse sentido não cessam com o final da adolescência, porém prosseguem vida adentro. É provável que tenha sido devido aos altos requerimentos de autonomia volitivo-cognitiva que Platão reservasse o estudo da filosofia a maiores de 40 anos,⁴⁵ porém é preciso reconhecer que a maior parte das pessoas nunca chega a realizar plenamente esse potencial de autonomia.

Naturalmente um tal tema deveria receber grande atenção no planejamento de UMA EDUCAÇÃO NA MEDIDA DO HUMANO, pois afeta a tripla relação aluno-professor-conhecimento desde o Ensino Infantil até a universidade – e de certo modo é vivenciada em dois níveis simultâneos por quem estiver realizando estudos universitários justamente sobre a educação.⁴⁶

11.3.5.3. A RESISTÊNCIA AO AFETO NO MUNDO PEDAGÓGICO

Ainda que não se queira conceder ao afeto e fenômenos correlatos o lugar de absoluta centralidade que lhe atribuímos na educação, ainda assim sua importância é inegável, e suficiente para que tivesse lugar de destaque nos estudos pedagógicos.

Aceita sua posição central, a **capacidade de construir o campo de cumplicidade** se torna **a primeira e a mais importante das habilidades de um educador** – obviamente não *suficiente*, porém sim imprescindível; sem ela todas as demais são tão desperdiçadas como o esforço de malhar em ferro frio.

⁴⁴ Dissemos “os meninos” não por sexismo mas por prudência: não tivemos a oportunidade de observar de modo comparável o caso das meninas.

⁴⁵ Ver KOYRÉ (1979).

⁴⁶ Apesar de sua evidente importância pedagógica, o assunto não parece ter recebido até agora grande atenção fora do campo antropsófico, onde é sistematicamente levado em conta nas escolas Waldorf e nas atividades de consultoria e de “terapia biográfica” derivadas dos trabalhos do psicólogo holandês Bernard LIEVEGOED (1991, 2001). Seria enriquecedor que trabalhos baseados em outros esquemas interpretativos estivessem também à disposição, propiciando o sempre enriquecedor diálogo entre abordagens diferentes.

Não temos a menor dúvida sobre a exatidão *técnica e profissional* do que estamos dizendo – e no entanto a tentativa de falar sobre isso com colegas e professores do Curso de Pedagogia dificilmente gera mais do que ironia, irritação ou rápida mudança de assunto.

Com excessiva rapidez e frequência, lançam-nos então a acusação de querer baratear a qualidade intelectual do ensino, ou de querer promover o modelo “professora-tia de fala enjoativa”. Prova apenas de o quanto anda precária a compreensão geral do que seja “afeto”!

O mais problemático disto, para não dizer o *trágico*, é que a compreensão precária do que seja afeto implica a *incapacidade de usá-lo como ferramenta de trabalho*. E se dissemos que essa é “a primeira e mais indispensável de todas as condições para que a ocorra educação”, estamos falando de uma **incompetência profissional fundamental** que nenhum outro conhecimento ou habilidade pode compensar.

Às vezes também parece que se pensa que só pessoas fora do comum poderiam aplicar uma tal educação. Como já dissemos, inclinações pessoais ajudam – mas não fecham a questão. Todas as habilidades necessárias podem ser desenvolvidas pelo menos em alguma medida por quem quiser. A chave é mesmo o *querer*.

11.3.5.4. COMO A CCE (NÃO) É VISTA NO CURSO DE PEDAGOGIA ATUALMENTE

Quais são as conseqüências disto tudo para a avaliação e planejamento dos processos da formação de professores?

Começemos com um olhar sobre o que temos visto: devido a algumas escolhas e contingências, temos cumprido as diferentes disciplinas do 1.º ano de Pedagogia em diferentes anos; isso significa que tivemos a oportunidade de acompanhar o início de curso de diversas turmas. E o que vimos aí, que se refira de um modo ou de outro ao assunto *afeto*?

Vimos por exemplo que se uma dessas tantas garotas que acabam de entrar com 17 anos deixar inadvertidamente escapar que escolheu o Curso de Pedagogia “porque gosta de crianças”... terá que suportar o vexame de ser usada abertamente como contra-exemplo por professores e colegas (ainda que não lhe apontem o dedo ou mencionem o nome). Isso seria com certeza uma mostra de indignidade intelectual, um motivo infantil e ridículo para uma escolha de curso!

Dali a pouco terão um volume inacreditável de textos para ler, discutir, resenhar – cada semana um polpudo trecho de outro autor, com outra abordagem, e isso multiplicado por, a cada semestre, quatro ou cinco disciplinas como História, Psicologia, Filosofia, Economia, Sociologia da Educação... e até Didática. O sonho do nosso querido PP18!

Acrescente-se que, além do volume, muitos desses textos procedem de teses de doutoramento, de revistas especializadas, ou de livros cuja leitura se mostra difícil a nós que, aos quase 50 anos, já encaramos desafios como o de redigir 70 páginas de análise crítica em alemão (língua que, apesar do nosso nome, *não* dominamos de berço).

Essa carga de atividade intelectual é requerida de jovens de 17, 18 anos que, sem nenhum demérito, não têm mesmo *como* ter ainda (nem teriam *que* ter) capacidade de realmente digerir essa avalanche – que no entanto lhes é apresentada como o caminho para se tornarem bons docentes, enquanto o fato de *gostarem de crianças* seria um equívoco infantilóide a ser superado num caminho sério de formação.

Será de estranhar que já no segundo ano encontremos uns estranhos monstros vomitadores de textos mal-compreendidos e de clichês sobre “desenvolver a capacidade crítica do aluno”, enquanto confessam que na sua prática (pois muitos já estão ensinando) se guiam mesmo é pelo livro didático e/ou pelo que os professores mais velhos fazem – sem nenhuma conexão com aquelas torrentes de palavras complexas com que são forçados a lidar no dia-a-dia do seu *curso de formação para a docência*?

Note-se que boa parte desses textos visa justamente *contestar* a continuidade de práticas usuais no ensino, porém a forma em que são estudados dificilmente encon-

trará caminhos de influir num cotidiano profissional onde tais práticas têm suas formas muito mais eficientes de se retransmitir e sobreviver – mais eficientes porque *mais de acordo com a natureza humana*.

Estamos, sim, fazendo uma crítica à hiper-intelectualidade na abordagem à formação de educadores, e mais uma vez já pré-ouvimos a defesa de que “não se pode rebaixar a qualidade”. Porém não estamos criticando toda intelectualidade, e sim a “hiper”, o excesso que se mostra evidentemente inadequado frente à realidade. Mais uma vez: qualidade não é quantidade nem intensidade, *é adequação*.

Com a abordagem hiperintelectual tudo o que se consegue é contribuir para a esquizofrenia fundamental da vida moderna, para o divórcio total entre vida cotidiana e os discursos da teoria – os quais terminam virando sobretudo entulho mental, pois geralmente tampouco são efetivos como decoração. Pessoas com a imagem de carrapatos, com imensos e gritantes reservatórios externos a si, repletos de nutrientes aos quais jamais conseguirão recorrer...

Vemos nesses e nessas colegas, sem culpa sua, melancólicos exemplos do que Rudolf STEINER chamava ironicamente de *psychopathia professoralis* (e que de nossa parte costumamos chamar brasileiroamente, parodiando Sérgio Porto, de Samba do Pedagogogo Doido) em contraste com os caminhos que levariam à efetividade e beleza de uma docência exercida como Arte de Educar.

11.3.6. Pode-se falar de *objetivo* central da educação? (a visão específica da Pedagogia do Convívio)

Desde o início do Capítulo 11.3 temos tratado de condições e de meios para a educação que não vemos como opcionais, e sim como necessários devido a algumas poucas porém inexoráveis características *universais* (sim), e inexoráveis porque intrínsecas e estruturais, da educação e do próprio ser humano – ou seja: condições e meios incontornáveis se quisermos uma educação operativa e saudável.

Não ousaríamos porém falar de um *objetivo* universalmente necessário para a educação, pois aí estaríamos ameaçando a livre opção humana por um futuro aberto, ou seja pela própria liberdade.

Ainda assim queremos compartilhar, porque julgamos ser um complemento harmônico ao que já expusemos, qual é o objetivo da educação na nossa opção pessoal de trabalho, que é o que chamamos a Pedagogia do Convívio.

Como já vimos em 11.3.4.6, consideramos o convívio um *meio* para a educação (tanto pela oportunidade direta que oferece quanto como modo de construir a condição de cumplicidade); porém não o consideramos apenas como meio, e sim ao mesmo tempo como o mais digno e relevante *dos objetivos* que a educação possa aspirar para si.

Nosso primeiro trabalho sobre o tema tem por epígrafe o ditado africano “*é preciso toda uma aldeia para educar uma criança*”.⁴⁷

A escolha desse ditado representa menos uma nostalgia por formas de viver do passado – que com freqüência de idílicas não tinham nada – e mais um reconhecimento de uma relação inevitável entre o sujeito humano em formação e a comunidade de que faz parte.

Isso tampouco significa uma idealização das comunidades, atribuindo-lhe virtudes pedagógicas positivas não importa como sejam. Tanto as comunidades tradicionais quanto os agrupamentos sociais que de algum modo lhes fazem as vezes dentro da vida urbana podem ter efeitos terrivelmente opressivos e/ou desagregadores sobre suas crianças.

⁴⁷ RICKLI 1999, incluído neste volume como o artigo 1.

Com todas essas ressalvas, por que então a escolha desse ditado?

Porque evidencia que a relação de exemplaridade-e-modelagem não se dá em pares de pessoas isolados, e sim entre cada pessoa e todo um círculo de outras que lhe estão em torno. Tanto o grupo de aprendizes termina por multiplicar e socializar as características individuais de cada mestre seu, quanto cada aprendiz concentra e individualiza em si características que estão dispersas pelas mais diversas pessoas do seu em-torno.

Mais: o indivíduo-aprendiz não apenas incorpora em si características das pessoas de seu em-torno tomadas isoladamente, como também incorpora em si *os modos de relacionamento* entre tais pessoas.

Decorre disso que comunidades fragmentadas ou conturbadas tendem a gerar personalidades internamente fragmentadas e/ou conturbadas, e relações sociais opressivas tendem a gerar nas personalidades tanto estruturas de autorrepressão quanto de contestação compulsiva.⁴⁸

A conclusão inevitável é que nenhum sistema gerará pessoas saudáveis e educadas (no alcance mais amplo do termo) se não atuar através de conjuntos de pessoas que trabalharam e/ou foram educadas para construir relações saudáveis entre si – relações que equilibram o impulso de liberdade individual com o assumir responsabilidade pelo todo.⁴⁹

O primeiro dos objetivos de uma tal educação pelo convívio será necessariamente educar *para* o convívio, tanto porque essa é a primeira condição para a continuidade desse sistema complexo de comunidade e individualidadeS (atenção ao plural), quanto porque é a saúde das relações externas que gerará a saúde das relações internas – condição para que o indivíduo possa fazer qualquer uso útil dos demais conteúdos que vier a aprender.

Costumamos dizer o mesmo em uma imagem que leva as conseqüências a seus extremos – sem porém que seja fantasiosa ou irrealista: aprender a conviver tem que ser o primeiro dos aprendizados do ser humano porque a partir *desse* lhe resta todo o tempo do mundo para os demais aprendizados, enquanto que sem esse talvez os demais aprendizados sejam perda de tempo, pois poderemos estar desde já condenados à extinção como espécie ou pelo menos como civilização.

No trabalho *Em busca da integridade perdida*⁵⁰ nos referimos à mesma proposta como uma **educação centrada na Ética** – uma educação que tenha a Ética (entendida justamente como o estudo e prática das condições para o convívio saudável) não como tema transversal mas como seu eixo central, em relação ao qual todos os outros temas é que seriam transversais.

Uma concentração de esforços no sentido de que o ser humano consiga finalmente vivenciar sua inevitável condição de *zōon politikón* (ser vivo associativo = *con-vivente*) de outro modo que não como inferno.⁵¹

É esse, enfim, o campo conceitual mais elementar de nossa Pedagogia do Convívio, que compartilhamos aqui como complemento opcional porém de certa forma natural do estudo das Condições Principais da Educação.

⁴⁸ É importante prestar atenção no verbo *tendem*. Seria fácil refutar o que estamos dizendo caso fosse expresso em termos de determinismo mecânico. Estamos em 2005, senhores; sabemos que raramente faz sentido falar de causalidade senão dentro de um campo flexível e complexo entre os pólos da determinação e da indeterminação.

⁴⁹ É esse, em boa parte, o espírito da Pedagogia Social de LIEVEGOED, representada em nossa bibliografia também por SCHAEFER, à qual também estão ligadas expressões como “community building” e “desenvolvimento organizacional humano” – a qual é, reconhecidamente, uma das fontes que contribuíram para a nossa própria Pedagogia do Convívio.

⁵⁰ Artigo 8, também nos *Anais da III Semana da Educação da FEUSP* (RICKLI 2005b).

⁵¹ As referências aqui são obviamente a ARISTÓTELES e a SARTRE (*“o inferno são os outros”*).

11.3.7. As condições para capacitar-se nas condições

Desculpamos-nos pelo momentâneo tom de manual norte-americano, porém até este parece ter seu momento e lugar...

Começamos por lembrar que tudo de que tratamos neste Capítulo 11.3 foram as *condições para que o ato docente cumpra sua intenção educativa e ao mesmo tempo não deseduque mediante seus efeitos não-intencionais* – e tais condições foram unicamente:

No Campo 1: a obtenção de (a) a permissão do sujeito discente mediante (b) o cultivo do eixo interesse-sintonia-cumplicidade, só possível com o reconhecimento de sua natureza *afetiva*.

No Campo 2: a conscientização dos processos de exemplaridade-e-modelagem (ou de ensino implícito) e sua incorporação, tanto quanto possível, aos campos da intenção, consciência e responsabilidade.

Temos aí então, de certa forma, um tripé de condições (1a, 1b, 2) que chamaremos agora Condições Principais da Educação (CPE). Como passarmos disso, porém, à consideração sistemática de suas conseqüências para a *formação de educadores*?

Antes de mais nada é preciso lembrar que a própria formação de educadores se dá mediante atos de docência – estando portanto sujeita, ela mesma às CPE.

Ao mesmo tempo, porém, trata-se de uma meta-docência (ensinar a ensinar), e com isso passa a haver *dois* pontos em que se pode levar em conta ou negligenciar o reconhecimento das CPE. Mencionando primeiro a finalidade (Z) e depois o lugar de onde se é enviado para ela (A), esse dois pontos são:

(Z) a docência “final” a ser exercida pelo estudante-educador-em-formação

(A) os atos meta-docentes que visam à sua formação, dentro dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura

Teríamos assim quatro situações extremas possíveis:

- | | |
|--|-----|
| (1) em A não são aplicadas as CPE nem se ensina teoricamente sua importância em Z: | - - |
| (2) em A não são aplicadas as CPE porém se ensina teoricamente sua importância em Z: | - + |
| (3) em A são aplicadas as CPE porém não se ensina teoricamente sua importância em Z: | + - |
| (4) em A são aplicadas as CPE e se ensina teoricamente sua importância em Z: | + + |

Apenas de passagem, diremos que o curso que nos serve de referência aqui consiste basicamente da situação 1, com momentos isolados das situações 2, 3 e 4. Porém o importante agora é olhar para frente:

Somente quem não tem a mínima experiência prática em docência poderia julgar que as situações 2 e 3 são equivalentes, já que foram expressas como - + e como + - .

Acontece que no primeiro caso (aplicação) estamos falando de processos de exemplaridade-e-modelagem, ou ensino implícito, enquanto no segundo (ensino teórico) falamos da tentativa de transmissão intencional de conteúdos, ou ensino explícito.

Ora, vimos que os processos de ensino implícito já são *em si* muito mais eficientes na transmissão de informação do que atos de ensino explícito – porém mais: **neste caso o conteúdo do ensino implícito é justamente a aplicação das condições que permitem o sucesso do ensino explícito, cujo conteúdo também é, por sua vez, a exposição das mesmas condições.**

Vê-se assim que a situação 3 *ensina muito mais a ensinar* que a situação 2 – porém ainda não se compara ao fantástico efeito de sinergia e realimentação recíproca que se obtém na situação 4, onde não apenas existe concordância entre a forma de ensinar (conteúdo implícito) e o ensinado (conteúdo explícito), como ainda os dois conteúdos são na verdade apenas diferentes formas de um mesmo (“como ensinar”), o qual em qualquer uma de suas formas fala justamente das duas formas de si mesmo.

Considerando ainda que essa fantástica concentração de poderes de ensino iria se canalizar, através da atuação dos educandos-educadores formados por ela, até os níveis básicos e finais da educação, teríamos encontrado finalmente uma conjunção de fatores suficientemente forte para gradualmente arrancar a educação da espiral descendente (ou “parafuso”) em que entrou já há algumas décadas, embora nossa percepção da gravidade do fato seja um pouco mais recente.

A principal chave para isso (embora não única) está, ao que cremos, no sistema de **tutoria** de que trataremos no Capítulo 11.4...

... porém *paralelamente* a isso sentimos que deve haver na formação de educadores uma disciplina acadêmica voltada especificamente ao estudo disso: das condições de viabilidade prática da educação, ou da realização da intenção educativa dos atos docentes – e, dentro disso, muito especificamente do papel da afetividade e do exemplo no cotidiano da educação.

Ao dizê-lo surge-nos porém a questão: isso tudo não seria assunto justamente da **Didática**, essa disciplina que, não querendo mais ser o equivalente pedagógico dos livros de receitas, de repente se descobriu em crise existencial, agarrando-se então à narração do seu próprio passado para não desaparecer?

No início do século XX Albert SCHWEITZER escrevia que a Filosofia havia perdido sua capacidade e função de iluminadora da opinião pública por haver covardemente se convertido em mera História da Filosofia – e conclamava ao retorno a uma Filosofia que não se furtasse a tomar parte no cotidiano.⁵²

Tem havido nos últimos anos algum movimento no sentido de que seja justamente o cotidiano da sala-de-aula o assunto da Didática. Não nos parece que nossa proposta seja contraditória com isso, desde que, naturalmente, a Didática desista de negar sua própria e mais profunda natureza querendo fazer-se meramente descritiva e abrindo mão de toda e qualquer prescrição.

Um pouco de prescrição – nem que seja para ser contestada! – é o grito silencioso por socorro que parecemos ouvir vindo hoje de *todos* os setores da educação, e mais que de todos, da educação de profissionais para a educação.⁵³

Na Didática ou não, o que importa enfim é que o papel das Condições Principais da Educação seja visto, entendido e reconhecido, e com isso passe a ser levado em conta com seriedade nas seguintes três instâncias:

- (1) todos os cursos de formação de educadores (Pedagogia e Licenciaturas);
- (2) o curso de *formação de formadores de educadores* – o Magistério III que proporemos em 11.4.1.6, o qual tem neste ponto sua mais forte justificação;
- (3) todo tipo de regulamentação oficial sobre a Educação, e sobretudo da educação de educadores, como os Parâmetros a que o PP18 pretende servir de base.

⁵² Foi, aliás, justamente em conseqüência de tais idéias que o filósofo e organista Schweitzer decidiu tornar-se médico e passou o resto dos seus dias dirigindo um hospital no interior da África.

⁵³ No momento do rompimento de qualquer sistema existe uma grande liberação de energia. Isto tem levado à idéia equivocada de que com a ausência de sistema a energia fluísse permanentemente, quando se tem aí apenas uma energia indiferenciada e inaproveitável (o conceito físico de entropia – palavra que foi, aliás, apropriada de modo totalmente equivocado por algumas teorias da comunicação). Portanto, por estranho que pareça, não é como piada que dizemos: precisamos volta-e-meia instituir novos sistemas que possam ser quebrados, pois nossa vitalidade depende de podermos quebrar sistemas de quando em quando! – Sobre isto (e sobre sua formulação em Edgar Morin) ver também 11.4.4.3 e sua nota de rodapé (59).

11.4. SONHANDO (POR COMPROMISSO COM A VIABILIDADE DO REAL)

Temos tido a oportunidade de estudar em um Curso de Pedagogia que eliminou já há uns bons anos o sistema de habilitações diferenciadas. Foi esse curso que, malgrado a altíssima qualidade de muitos de seus professores e disciplinas, nos fez pensar em Frankensteins, em autotratorviões e em ornitofantes ainda antes da aparição do PP18.⁵⁴

Além disso, uma observação cuidadosa mostra que há mais que uma semelhança superficial ou em um único aspecto: com apenas uma ou outra ressalva, o curso em questão já é *precisamente* a realização do modelo proposto no PP18.

Isso nos oferece uma oportunidade rara: anotar nossas observações e sugestões não frente a projeções imaginárias desenvolvidas a partir de um texto, e sim frente a (ou melhor ainda: *de dentro de*) um caso real, vivenciado de inúmeros ângulos por diversos anos e com todos os sentidos.

Ao mesmo tempo é importante deixar claro que *não* estamos nos propondo a um estudo de caso: a voz está agora é com nossas sugestões – com nossa *fantasia*, é correto dizer –, estimuladas tanto na leitura e análise do PP18 quanto nessas vivências reais.

Finalmente, insistimos em que nossas propostas procedem de considerações puramente sincrônicas (isto é, sem recurso à dimensão diacrônica ou histórica); caso coincidam aqui ou ali com algum modelo pré-existente, trata-se precisamente disso: de coincidência – e nunca de vinculação ou atrelamento de qualquer tipo *com* qualquer tipo de grupos, correntes ou tendências.

Sem nenhuma pretensão de representarmos alguma voz profética e muito menos divina, pedimos licença de mencionar a propósito algumas palavras em que reconhecemos uma significativa expressão poética da atitude com que tentamos trabalhar neste instante:

*Não vos lembreis das coisas passadas,
nem considereis as antigas:
eis que faço coisa nova, que está saindo à luz.
Acaso não o percebeis?*

Isaías 43:18

11.4.1. Estruturação geral: reabilitar as habilitações

Se há um grande problema *estrutural* no modelo em questão (isto é, não circunstancial ou dependente da forma de realização, e sim intrínseco ao modelo), é o problema já referido mais de uma vez mediante a expressão “querer ser tudo e terminar sendo nada”.

Com isso estamos nos referindo ao excesso de objetivos e/ou de eixos temáticos, o que leva inevitavelmente a um envolvimento superficial ou no mínimo sub-operativo com cada um deles, muito longe do que se deve esperar de uma formação profissional.

Verdade que o PP18 não ignorou sumariamente esse fato; frente a ele, propôs em seu ponto 2.5 a carga horária mínima de 3.200 horas: “A *definição da carga horária mínima do curso considerou, sobretudo, a evidente complexidade de sua configuração, que se traduz na multi-referencialidade dos estudos que englobam* (sic).”

Insistimos em que essa opção equivale a dotar todos os automóveis de passeio de rodas de trator e asas de avião, *porque é sempre bom estar preparado para tudo...* – e que o único caminho sensato está na manutenção ou restauração, com aperfeiçoamentos, do **sistema modular**, ou de *habilitações* diferenciadas (que nada tem a ver com *especializações*).

Uma última e importante observação: não vemos *nenhum* sentido em tratar de um sistema amplo de formação dos diferentes profissionais em educação (como o Curso de

⁵⁴ Lembramos que caracterizamos detalhadamente as idéias do “autotratorvião” e do “ornitofante” em 11.0.4.

Pedagogia pretende), incluindo aí todas as funções de gestão e de pesquisa... porém só uma fração da docência. Isso só pode conduzir a uma grotesca disformidade. *A discussão de todo tipo de docência escolar precisa ser integrada.*

Para facilitar esse passo reintroduziremos a palavra “magistério”, dentro da seguinte *convenção*: **Magistério I** (Ensino Infantil + anos iniciais do Fundamental), **Magistério II** (anos finais do Fundamental + Ensino Médio, ou seja: *o aspecto docente* das licenciaturas), e talvez ainda um **Magistério III** a ser explicitado abaixo.

Desenvolveremos a idéia em uma seqüência de pontos relativamente soltos:

11.4.1.1. Será considerado Pedagogo quem tiver cursado um núcleo comum de Estudos Gerais da Educação (com duração de 2 anos) mais *pelo menos uma habilitação docente* específica com duração mínima de dois anos adicionais. Não deve haver limite ao número nem à natureza das habilitações específicas que o Pedagogo já formado pode acumular opcionalmente, após a primeira obrigatória. (Sobre a palavra Pedagogo, ver ainda 11.4.1.8).

11.4.1.2. Sobre o núcleo comum de Estudos Gerais da Educação:

- o não deve se dirigir de modo exclusivo ou predominante a nenhum tipo particular de docência, nem demandar nenhum tipo de estágio;
- o por outro lado, será pré-requisito para a docência tanto no nível do Magistério I quanto do Magistério II, bem como para a meta-habilitação em Administração Educacional (ver 11.4.1.6);
- o deve conter obrigatoriamente uma disciplina de um semestre com caráter de Noções de Administração Educacional; outras disciplinas ligadas à administração poderão ser oferecidas como *optativas* nas diferentes habilitações, além de constituírem a substância da meta-habilitação referida acima; *insistimos porém que pessoas que fizeram opção pela atividade docente não podem ser forçadas a estudar mais que noções de administração.*

11.4.1.3. As habilitações são todas ligadas a algum tipo de docência, e devem ter sempre uma organização interna **concêntrica**:

- o *no centro*, um forte núcleo de **estudos ligados ao cotidiano profissional** dessa habilitação, ao qual devem estar vinculados ainda os **estágios** adequados;
- o no “núcleo do núcleo” deve estar uma disciplina coordenadora com natureza de **tutoria** (além de poderes de *ouvidoria*, ou seja, intermediação entre os alunos e o conjunto da instituição), exercida necessariamente por profissional experimentado na área da habilitação em questão, e igualmente hábil no trabalho com indivíduos e grupos humanos (mais em 11.4.2.3);
- o uma ou duas camadas periféricas de informações de apoio de maior e de menor pertinência e/ou urgência para os fins da habilitação em questão (pode ser p.ex. uma camada de disciplinas obrigatórias e outra de optativas);
- o A **hierarquia entre os Estudos Nucleares e as Disciplinas Informativas** (ambos referidos acima) deve se refletir tanto em *exigências menores na avaliação* das Disciplinas Informativas quanto na *carga horária* intra e extra-classe: por cercarem o núcleo de vários lados, as Disciplinas Informativas se apresentaram espontaneamente como em maior número, porém *não se deve permitir que sua soma venha a sufocar o núcleo da habilitação*; a proporção adequada terá que ser determinada no estudo de cada caso concreto, porém a um primeiro olhar imaginamos que se situe entre os limites de 1 e 2 terços.
- o Cada uma das habilitações terá, entre as suas Disciplinas Informativas obrigatórias, 1 ou 2 Disciplinas Integradoras semestrais, de natureza predominantemente expositiva (possivelmente com controle de frequência mas sem avaliação) oferecendo uma visão panorâmica da outra “habilitação básica” (panorama do Magistério I para o Magistério II e vice-versa), ou das duas habilitações básicas (Magistério I e Magistério II) para todas as outras habilitações.

11.4.1.4. Devem-se desenvolver estudos para que as **licenciaturas** em campos específicos (p.ex. Letras, Biologia, Matemática, Artes Plásticas, Artes Cênicas etc.) possam participar do mesmo sistema geral **como habilitações pedagógicas** (cuja parte especificamente relacionada à docência é chamada aqui de Magistério II) de modo a integrar todos os caminhos de formação de professores no país num todo organicamente coerente, ainda que extremamente flexível. – Isso possivelmente acarretaria um aumento da carga de estudos pedagógicos nessas licenciaturas, porém *isso não é descabido* visto que toda a educação a partir dos (via-de-regra) 11 anos costuma estar na mão de profissionais com essa formação: **o licenciado tem que assumir-se como antes de tudo um educador!** (Sobre a palavra Licenciado, ver ainda 11.4.1.8).

11.4.1.5. As **Habilitações Básicas** serão Magistério I (docência nos anos iniciais do Curso Fundamental e *em caráter auxiliar* no Ensino Infantil) e Magistério II (ou Licenciaturas; ver 11.4.1.4); as demais habilitações (Habilitações Especiais?) incluirão necessariamente Educação Infantil (como grau *hierarquicamente superior nesse campo* ao Magistério I), Educação de Jovens e Adultos, Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, Educação em Grupos Minoritários ou Marginalizados, ... (*reflexão a aprofundar*).

11.4.1.6. Finalmente, sugerimos que este *sistema integrado de formação de profissionais em educação* inclua ainda duas **meta-habilitações** com 1 ano de duração, nenhuma das quais poderia ser substituída por pós-graduações *stricto sensu*:

- **Magistério III:** destinada a graduados em qualquer curso superior, **como condição para a docência em cursos superiores em geral** (independente de quaisquer pós-graduações *stricto sensu*, as quais têm a ver com realizações científicas e não com capacidades de docência). O Magistério III conteria p.ex. estudos de didática e psicologia específicos sobre jovens e adultos. *Talvez* pudessem ser dispensados dela os Pedagogos habilitados em Educação de Jovens e Adultos, e quem sabe também os Licenciados (isto é, habilitados em Magistério II) por já terem estudos sobre o trabalho pedagógico com jovens.
- **Administração Educacional:** destinada a Pedagogos e a Licenciados com qualquer habilitação – isto é: pressupõe o núcleo de Estudos Gerais da Educação e pelo menos uma habilitação docente – a qual por sua vez pressupõe *estágio* em docência, porém não necessariamente no campo que chamamos Magistério I. – *Esta meta-habilitação constitui a inversão da relação existente no modelo 3+1 de 1939, que havíamos apontado como justificada em 11.1.2.4.*

11.4.1.7. Notamos que a carreira Estudos Gerais da Educação + uma habilitação docente + Magistério III seria o caminho natural de formação dos *educadores de educadores*, tanto melhor se acrescido de uma pós-graduação;

11.4.1.8. Tentamos acima um compromisso com o uso dos títulos tradicionais “Pedagogo” e “Licenciado”, porém cremos que é uma ótima idéia abandoná-los de vez, substituindo-os por **Educador habilitado em X.**

11.4.2. Para finalidades humanas, uma formação com eixo humano

Uma vez proposto um esquema orgânico de estruturação geral ou externa dos cursos, cabe-nos propor uma estruturação *interna* que possa servir com eficiência às suas finalidades – ou seja: em coerência com o que identificamos no Capítulo 3, a capacidade de trabalhar também no nível profissional com os campos do *afeto* (eixo interesse-sintonia-cumplicidade) e do *exemplo* – e desejavelmente ainda com os sentimentos de *comunidade*.

11.4.2.1. Qualificação da comunidade docente e administrativa: é preciso que entre as condições para trabalhar na formação de educadores se encontre um conhecimento consistente (ou a disposição para adquiri-lo) do papel do campo *afetivo*: dos valores da cumplicidade, do vínculo, do acolhimento (considerado com seri-

idade), do convívio, do papel da vivência estética nos processos cognitivos e volitivos, e portanto no campo ético (idealmente tanto com seriedade intelectual quanto com pelo menos alguma coerência existencial).⁵⁵

- Nesse e em outros sentidos, é preciso que os princípios gerais de um curso e de seu currículo não permaneçam como um mero molho ou graxa teórica dando brilho exterior e lubrificando os contatos entre peças (disciplinas) que internamente não tem nada a ver com esse sentido geral; naturalmente é preciso cuidado para não descambar para um totalitarismo, porém também é preciso buscar certa coerência holográfica (cf. Capítulo 2) ou quem sabe *fractal* entre o todo e as partes. (Um pouco mais sobre isso em 11.4.4).
- Para os fins acima, é necessário que a direção da faculdade lute por implantar programas de aperfeiçoamento *permanente* de seu pessoal, tanto docente quanto administrativo – e não ignoramos o grau de dificuldade do que estamos sugerindo!

11.4.2.2. Acolhimento básico: é preciso sobretudo que os educadores-em-formação se sintam *imediatamente* acolhidos, recebidos com *interesse humano* ao adentrarem seu curso de formação de educadores – pois isso terá conseqüências extremamente significativas no seu trato com *seus* alunos. Porém também que essa vivência tenha *continuidade*, isto é: não se resume a alguns gestos simbólicos numa Semana de Calouros.

- Os responsáveis por dar esse *exemplo de profissionalismo educacional* são a comunidade docente e administrativa, não os colegas (Centros Acadêmicos ou similares). Se isso vier *também* da parte dos colegas, tanto melhor, porém ninguém tem o direito de delegar aos estudantes a responsabilidade pela qualidade da formação oferecida pela faculdade.

11.4.2.3. Disciplina de Tutoria: A ferramenta por excelência para este fim é provavelmente a constituição de grupos permanentes de **tutoria** (a palavra pode ser outra), possivelmente com um máximo de 25 ou 30 alunos, conduzidos pelo mesmo professor-tutor ao longo de cada curso (o que em nossa proposta significa cada uma *das habilitações* com via-de-regra 2 anos, bem como os Estudos Gerais da Educação, provavelmente também com 2 anos – conforme 11.4.1). São características e atribuições deste professor e desta disciplina:

- O professor-tutor deve ter experiência profissional consistente na área-foco da habilitação em que atua; no caso dos Estudos Gerais da Educação a qualidade-chave será provavelmente a solidez intelectual em pelo menos uma das áreas abordadas aliada a uma boa capacidade de trânsito interdisciplinar (“modelo T”, cf. 11.2.8).
- Além disso, em ambos os casos é essencial a habilidade pessoal (mais importante que “formação”) para o *counseling* individual e para a condução de diálogo em grupos.
- No nível individual, o professor-tutor precisa ter disponibilidade para o atendimento individual por agendamento, com diferentes finalidades, p.ex.: conversar sobre aspectos de trabalhos acadêmicos (TCC ou outros) que não caiba aprofundar no grupo; ajudar a encontrar encaminhamentos adequados para questões diversas no relacionamento do aluno com a instituição (p.ex. estágios, aproveitamento de estudos anteriores ou independentes etc.); encaminhar a outros professores ou instituições quando isso for o indicado frente às necessidades do aluno; e – de grande importância –, saber sugerir caminhos para uma atenção psicoterapêutica quando for desejado ou indicado, o que não apenas

⁵⁵ A esse propósito é interessantíssimo reler com atenção e sem preconceito SCHILLER, *Cartas sobre a educação estética da humanidade* (no que ajuda muito o exercício de meta-tradução que é ler “coletividade” onde se diz Estado).

não é incomum como também é altamente *recomendável* no caminho de formação de futuros formadores de pessoas.

- Cabe também ao professor-tutor manter uma aula-reunião semanal com seu grupo, com carga horária não menor que as outras disciplinas e de natureza fortemente dialógica; nessas aulas o professor se empenhará em *responder questões* e em conversar livremente com os alunos (com mais ênfase porém no ouvir que no expor) sobre a natureza do perfil profissional almejado, questões do cotidiano da profissão etc.
- Cabe-lhe, enfim, ser um rosto no diálogo dos alunos com a instituição – o que *não* significa ser um mero porta-voz de comunicações oficiais de mão-única. *Sem prejuízo da representação discente direta*, deve ser *também* um rosto de seus alunos na Congregação e frente às demais instâncias de administração e gestão da instituição.
- A existência de uma figura do professor-tutor é acima de tudo um apoio aos alunos nos seus próprios esforços de constituição de uma **personalidade adulta e profissional suficientemente firme** para desempenhar frente aos seus alunos o papel de referência que todo educador inevitavelmente tem. (Cabe lembrar que boa parte dos alunos adentram o Curso de Pedagogia com 17 ou 18 anos!).
- Finalmente, a posição de um professor-tutor é tal que contribui para a recuperação da verdadeira dignidade profissional de todo o colegiado docente de uma instituição, hoje profundamente desgastada ou pisada pela gradual tomada da autoridade pela forma-de-pensar (ideologia) burocrática. É essencial, portanto, que, embora sem lhes conceder uma primazia que possa fazer deles uma espécie de nobreza interna tirânica, sejam garantidas aos professores-tutores certas salvaguardas para a necessária independência ética no exercício das suas funções de intermediação, além da garantia de ouvidos atentos e respeitosos por parte de toda a comunidade docente e administrativa.

11.4.2.4. Adequação espacial (arquitetura): finalizando as observações sobre o acolhimento, notamos que é importante buscar tanto quanto possível um manejo *dos espaços* que contribua para o desenvolvimento dos valores de que estamos tratando. Pode parecer surpreendente o grau de detalhamento a que chegaremos nisso, porém se trata efetivamente de um capítulo de grande significação na prática de uma Pedagogia Convivial, com algumas leis simples porém precisas que caberia ao educador dominar!

- Antes de mais nada, por questões ligadas aos processos de exemplaridade-e-modelagem, um espaço de formação de educadores não pode ser dispensado das exigências cabíveis a um espaço de educação final. Muito pelo contrário, essas características devem vir aí *reforçadas*, para compensar a tendência de perda passiva da informação à medida que vai sendo passada adiante – ou seja: para que venha aplicar alguma coisa na medida exata no trato com seus alunos, o futuro educador deve tê-la recebido de forma muito mais intensa, concentrada e *consciente*. E isso se aplica entre outras coisas ao que será dito a seguir.
- Todo espaço de educação precisa ser um espaço *de vida*, ou seja: um espaço onde pessoas se sintam bem e para ficar e viver, em lugar de querer fugir o mais rápido possível.
- Nesse sentido é elementar que, como ocorre na maioria das instituições de ensino do mundo anglófono, pelo menos a partir de certa idade (e no nível superior sem sombra de dúvida) os alunos tenham espaço para deixar alguns pertences com segurança enquanto estão na escola, ou mesmo por alguns dias: os conhecidos *lockers*, armários ao estilo “malex” ou algo assim.
- Edifícios lineares, sobretudo se também dispostos linearmente, denunciam uma concepção de educação como linha de montagem, ainda que o discurso expli-

cito seja outro. Por inúmeras razões cujo detalhamento não cabe aqui, a forma-chave para o comunitário é o círculo, e o espaço que leva à confiança e receptividade é sempre um interior (seja coberto ao ar livre) com limites externos arredondados e côncavos: evolução do espaço uterino e dos braços maternos ou paternos.⁵⁶

- A disposição ideal de edifícios e equipamentos seria *em torno* de um espaço **único** (ainda que com detalhes, reentrâncias etc. – porém sua unicidade é essencial) de tamanho que não induza a um sentimento de abandono ou dispersão, porém amplo o suficiente para servir com conforto de via principal de circulação entre os diversos setores, favorecendo com isso os encontros casuais *que são um dos maiores fatores de criatividade nos sistemas* – permitindo ainda, ao lado ou por entre os espaços de circulação, o agrupamento sedentário informal confortável. Em suma: um espaço **ágora** (grego) ou **ocara** (tupi: o pátio entre as ocas).
- É vital ainda que se permita nesse espaço a instalação de algumas possibilidades (não uma só) de alimentação em conjunto (*comer = com-édere; communio = munir-se em conjunto; com-panhia = pão em conjunto*), no que é importante banir as cadeiras fixas (e idealmente também as mesas fixas).
- Salas devem ser amplas o suficiente e de proporções relativamente regulares (isto é, evitando o oblongo) de modo a permitir com relativa facilidade a disposição de grupos em círculos, entre outras formas de trabalho diferentes das filas ou linhas tradicionais de carteiras.
- O manejo do espaço precisa contribuir para a integração de artes e de movimento no cotidiano (mais logo abaixo).
- É vital um cuidado geral para evitar o aspecto de depósito e de padronização, para gerar um ambiente de cores e formas inspiradoras, evitando o preconceito de que beleza e harmonia sejam “luxos burgueses” – preconceito que tanto tem contribuído para a decadência dos serviços públicos e para o agravamento do sadismo burocrático nas mais diversas partes do mundo.

11.4.2.5. Integração de Artes e Movimento: é impossível que alguém seja um bom docente (pelo menos em um trabalho cotidiano continuado) sem certa medida de *fluência* em algumas linguagens artísticas e certos conhecimentos básicos de práticas de harmonização somato-psíquica pelo movimento – o que pode se dar em forma de brincadeiras ou não. Não entraremos em maiores detalhes agora,⁵⁷ porém é fundamental destacar:

- Não estamos falando de “entretenimento”, “diversão”, nem de esportes, nem da Educação Física e da Educação Artística como disciplinas fechadas em si – pelo menos não como são praticadas hoje.
- Atingir as finalidades gerais da Educação (que incluem a saúde pessoal básica) depende de uma abundante participação de artes e do movimento físico de modo difuso ou intermitente no cotidiano; educadores só serão capazes de produzir um tal cotidiano se o tiverem vivenciado também de modo cotidiano e contínuo – e não há outro lugar para isso senão em sua própria formação como educadores.
- Para isso é preciso que os cursos de formação de educadores – como idealmente todas as escolas – ofereçam espaços que facilitem a integração de atividades ar-

⁵⁶ Além das evidências práticas, pode-se encontrar apoio para isso na teoria do campo transicional de Winnicott, bem como na dos esquemas corporais de Gilbert Durand, que tem sido trabalhada entre nós pelo Prof. Dr. Marcos Ferreira SANTOS, entre outros.

⁵⁷ Tratamos disso com um pouco mais detalhe no nosso trabalho *Em busca da integridade perdida*, apresentado como mini-curso na III Semana de Educação da FEUSP (RICKLI 2005b ou, com revisões, item 8 do presente volume). Também a obra citada de WEIL traz um inventário considerável de possibilidades nesse sentido.

tísticas e de movimento no cotidiano, isto é: que não as segreguem em espaços distantes e/ou desencorajadores, onde a preparação e finalização da atividade se tornam mais trabalhosas que a própria execução.

- Embora não isento de problemas (como, aliás, qualquer outro sistema), um repositório inestimável de experiências na integração das artes e do movimento no cotidiano escolar e *igualmente na formação de professores* é encontrado no sistema Waldorf (mais em 11.4.3).

11.4.2.6. Outras disciplinas para compreensão do humano: o estudo do papel da afetividade e da vinculação humana na educação deve estar presente em todo o curso, tanto nos conteúdos como em sua própria estruturação (donde a instituição da Disciplina de Tutoria); ainda assim, cremos que deve estar presente como disciplina teórica específica (quem sabe todo um semestre da Didática, conforme sugerimos em 11.3.7) – sobretudo no Magistério III (preparação para a docência no Ensino Superior).

- Os seguintes temas precisam dispor de, em conjunto, pelo menos a carga horária equivalente a duas disciplinas semestrais: (a) Sexo e Sexualidade: não falamos de “Educação Sexual” e sim de formar familiaridade do educador com o tema – para o que sugerimos uma abordagem *antropológica*, deixando a psicanálise para a disciplina de Psicologia; suficiente espaço e atenção precisa ser dado aqui também às questões de orientação sexual; (b) Questões de Gênero (diferente de “sexo”); (c) estudo dos hábitos de alteração da consciência (drogas), de modo multidisciplinar e não meramente moralizante. Este conjunto deve ser *obrigatório*; é um crime mandar professores a campo hoje sem esse preparo.
- De modo bem geral, sugerimos que pode ser vantajosa, nos currículos dos cursos de formação de professores, uma ligeira redução de ênfase no sociológico e um aumento no antropológico (que *também* contempla o social).

11.4.3. Uma experiência de educação humanizada a considerar

Com perdão da brutalidade da palavra, é não menos que estúpido desconsiderar (por *ideológico* ou por seja que razão for) o cabedal de experiências acumulado pelo sistema Waldorf de educação, iniciado em 1919, e que conseguiu preservar muitas das conquistas pedagógicas da virada do século XIX para o XX do vendaval tecnicista e outros vendavais ideológicos que varreram esse século.

Não estamos dizendo que estamos de acordo com 100% da teoria nem das práticas da Pedagogia Waldorf: vemos p.ex. várias inadequações na sua prática principal de movimento, chamada de eurritmia, e também não consideramos suficientemente bem resolvida a sua abordagem geral ao Ensino Médio. Além disso, há dentro dela práticas que exigiriam bastante reflexão e discussão quando se trabalha com o ideal de uma escola laica.

Porém ainda assim suas contribuições são absolutamente inestimáveis, sobretudo (no nosso ver) nos campos do Ensino Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental, da integração de artes e de movimento no cotidiano escolar **e da formação de professores.**

Se é verdade que no Brasil essa experiência tem permanecido praticamente encerrada no mundo da educação privada, com algumas poucas experiências no Terceiro Setor, é preciso advertir que não se trata de uma característica intrínseca do sistema: das mais de 800 escolas e milhares de Jardins de Infância que se valem desse sistema no mundo em 2005, muitas estão em uma ou outra forma de regime público.

Na Alemanha onde teve origem, depois dos anos de proibição pelo regime nazista o sistema Waldorf passou a ser tratado como uma alternativa dentro do sistema público de financiamento da educação (tanto a educação final quanto a formação de professores são mantidas pelo sistema oficial), e também os Estados Unidos contam atualmente com uma rede de escolas Waldorf públicas.

Em suma, se há interesse sincero na Educação, não vemos nada que justifique que essa experiência continue sendo ignorada pela academia.⁵⁸

Relacionamos a seguir algumas referências na internet ou constantes na nossa bibliografia geral:

- para um catálogo de publicações sobre o tema em português: www.antroposofica.com.br
- para uma visão panorâmica em português: LANZ 2003 e www.sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm
- para uma tentativa de aplicação na realidade brasileira da experiência Waldorf em Ensino Infantil e em alfabetização, ver os volumes *Criança querida*: IGNACIO s/d e BERTALOT s/d.
- sobre a rede Waldorf pública nos EUA, entre outras informações: www.waldorfanswers.com
- trabalhos produzidos no Brasil sobre o uso de narrativas e da arte na escola: PASSERINI 2004, TREVISAN 2006 (não consultado)
- dos 22 volumes de transcrições de palestras de Rudolf STEINER sobre este tema, em 2006 há 6 publicados em português; nenhum deles é introdutório ou panorâmico; nossa preferência pessoal recai em *Antropologia meditativa*, GA 302a.

11.4.4. Mosaico

As grandes linhas, que podem fazer diferença “por atacado”, foram expostas: a idéia de democracia holográfica (Capítulo 11.2), a das condições principais de viabilidade da educação (3), a defesa da concepção modular ou reabilitação das habilitações (11.4.1) e a do Eixo Humano da formação (11.4.2).

Restam pontos relativamente isolados de maior ou menor urgência, cada um dos quais poderia ser desenvolvido em um capítulo ou artigo – mas não convém que o acessório compita em atenção com o essencial.

Optamos portanto por apenas registrar esses pontos e algumas palavras ou frases-chave relacionadas a cada um deles – com o que nos encaminhamos para um final (como sempre provisório...) desta ao final tão temerária travessia de tão complexo território.

11.4.4.1. ADEQUAÇÃO À CLIENTELA x ME-ENGANA-QUE-EU-GOSTO: “buscar conhecer e levar em conta a realidade dos alunos” é lugar comum entre as recomendações feitas pelos professores do Curso de Pedagogia, porém raramente cumprida por eles mesmos.

Hoje a maioria dos estudantes de Pedagogia trabalha, e muitos carregam ainda responsabilidades familiares. O curso oferecido consiste porém *centralmente* de atividades extra-classe: não apenas os estágios e atividades independentes, mas pela exigência *por cada uma das disciplinas* de uma carga de leituras, fichamentos, resenhas, preparação de seminários etc., que sozinha já preenche ou ultrapassa o tempo disponível do aluno – e no entanto essa carga é ainda multiplicada por 4 ou 5 disciplinas por semestre. É de destacar ainda que *as avaliações* consistem predominantemente desse tipo de trabalho, e raramente de provas.

Ao impor trabalhos levando em conta apenas a sua disciplina, e não o conjunto todo do curso e da realidade dos alunos, os professores *forçam* ao baixo nível na realização dos trabalhos e à cultura das soluções *pro-forma* e da fraude – **situação tanto mais grave por se dar na formação dos educadores (multiplicadores de padrões) para as novas gerações.**

⁵⁸ Sobre o estranho silêncio ideológico, por parte do mundo acadêmico, sobre elementos da cultura atual da magnitude da educação Waldorf, ver o primeiro capítulo de *A guide for the perplexed*, instigante livro filosófico do economista britânico E. F. SCHUMACHER (1978), mais conhecido pelo livro *O negócio é ser pequeno* (*Small is beautiful*) – capítulo que traduzimos, aliás, como parte do trabalho acadêmico *Os mapas omissos* (de 1997, ainda inédito). – Outras referências à Pedagogia Waldorf no presente volume se encontram em 7.4.3 e em 8, pontos 11 e 12.

A preguiça frente à necessidade de planejar estratégias adequadas a uma situação, escudada atrás da desculpa da qualidade (que entendida honestamente é sinônimo de *adequação*) torna esses professores moralmente implicados no baixo nível da ética do país.

A solução é simples: traçar o caminho central do curso pelas atividades *em-classe*, com as atividades extra-classe como complemento ou reforço *opcional*, ao contrário do que acontece hoje. E oferecer a todo aluno a *opção* entre realizar trabalhos extra-classe ou ter todas as suas avaliações em forma de provas escritas *ou orais*.

11.4.4.2. Via-de-regra os professores hoje apenas apontam para idéias alheias, como se fosse um profundo pecado **EXPLICITAR SUAS PRÓPRIAS PREFERÊNCIAS** teóricas, metodológicas ou práticas. As conseqüências são um ensino sem vida e, ao contrário da neutralidade talvez pretendida, um efeito de ideologização, pois ao não nomearem ou explicitarem com clareza suas opções particulares dão ensejo a que transpareçam como verdades universais. Expor-se, inclusive à crítica, e defender-se, *não é impor* seu próprio caminho – é, ao contrário, contribuir para a tão falada e tão pouco entendida capacidade crítica dos alunos, ou seja: para sua capacidade de fazerem opções fundamentadas.

11.4.4.3. Ligado ao ponto anterior: hoje a palavra “**PRESCRIÇÃO**” é execrada; a Didática se pergunta qual será sua função... mas ser *prescritiva* de novo, jamais! Acontece que o momento de quebra de regras é altamente criativo porque é uma liberação de energia contida, porém quando simplesmente não há regras postas, nem para serem contestadas ou quebradas, o que se chega é a uma estagnação entrópica. Professores: *prescrevam sistemas*, pelo amor de Deus!, e depois estimulem os alunos a tentar contestá-los, aperfeiçoá-los ou derrubá-los, mas coloquem *um objeto* sobre o qual exercer a crítica, em lugar de falarem quatro anos em abstrato sobre a importância da capacidade crítica!⁵⁹

11.4.4.4. Ainda ligado: desde que de qualidade, consideram-se justificadas as **TRANSPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS** de assuntos científicos para uso no Ensino Fundamental e Médio. No primeiro ano de faculdade, porém, se espera que alunos construam conhecimento sistemático deste ou daquele campo com a leitura de textos complexos dispare, com freqüência de teses ou de revistas especializadas, e com pouquíssima assistência. Não é de espantar que cheguem com freqüência à *psychopathia professoralis* de que falava R.STEINER⁶⁰ ou, em bom Brasilês, a um Samba do Pedagogista Doido...

Não queremos impedir o acesso dos estudantes a textos mais complexos – nós que já lemos o estudo do Fausto de Goethe por Marshall Berman com um grupo de adolescentes de favela! Acontece que essa leitura – lenta, analítica, multi-referenciada e referenciante... *e por isso formadora* – foi o *único* conteúdo de uma série de uns 6 encontros.

O trabalho combinado sobre algum texto mais avançado trabalhado de modo lento, analítico, formador e assistido, e algum livro-texto ou manual de qualidade porém mais acessível, para a formação de panorama geral da área, pode ser uma boa opção. (Pode ainda ser visto como mais uma aplicação da idéia de “modelo T”, de que já falamos em 11.2.8 e em 11.4.2.3).

⁵⁹ Ver sobre isto também a nota 54 (no final de 11.3.7). – Como em tantas outras vezes, terminamos re-encontrando em Edgar Morin certas idéias que carregamos conosco há anos a partir de observação e reflexão próprias. Leia-se: “Marx tinha visto que as *coisas sociais* eram energia humana petrificada, portanto, reciprocamente, que as energias eram coisas sociais em vias de constituição ou de desintegração. Um problema central da história sociológica vem a ser o de mostrar como a energia se torna coisa (*massa* no sentido físico, *instituição* no sentido sociológico), como a massa se torna energia.” (Abertura de *Fragmentos para uma Antropologia*, em MORIN 2002).

⁶⁰ Sobre isso ver também a nota 15 e a conclusão de 11.3.5.

Como no caso do elemento prescritivo na Didática, não vemos que a rejeição total e na verdade um tanto arrogante de caminhos seculares de mediação do aprendizado venha produzindo de fato os ganhos em qualidade pretendidos.

11.4.4.5. INTEGRAÇÃO DAS METODOLOGIAS: O professor das séries iniciais do Ensino Fundamental é um só – porém em sua formação vem recebendo aportes metodológicos de sete professores diferentes (Metodologias do Ensino de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Movimento e Artes), e ajuda de ninguém sobre como integrá-los!

Tais professores de metodologias, por sua vez, estão preparados para ensinar em Licenciaturas, e em *nenhum caso* que tenhamos presenciado conseguiram ministrar um curso adequado à faixa de idade em questão.

Seria muito mais apropriado aprender *de um professor só* aquilo que será realizado *por um professor só* – e mais: de um professor com substancial experiência em sala de aula no nível sobre o qual vai ensinar. Disciplinas específicas sobre cada uma dessas metodologias deveriam apenas estar disponíveis como optativas. Em contraste, dois anos inteiros de Prática de Ensino *integrada* estão longe de ser demais! (Registramos ainda que o nome “Prática de Ensino” corresponde com muito mais justeza ao que se necessita que o pretensioso e equivocado “Metodologia”).

11.4.4.6. Sem querer aumentar ainda mais a sobrecarga teórica... além das disciplinas já sugeridas em 11.4.2.6 parece-nos indispensável que se dê mais espaço (se é que tem havido algum) às **CIÊNCIAS COGNITIVAS** e **NEUROCIÊNCIAS** que se desenvolveram a partir da década de 1990. Um treinamento lógico atualizado (p.ex. à maneira de Edgar MORIN) deveria também comparecer logo no início do curso – não como disciplina histórica e sim *prática!*

11.4.4.7. Estágios: até quando pessoas que trabalham em situações de extrema doação ao interesse público no **TERCEIRO SETOR** terão que ouvir que seu trabalho não conta porque foi realizado no *Setor Privado*? Será que, além de todas as implicações práticas, a instituição não percebe que constrangedor atraso teórico se expressa nisso?

11.4.4.8. A idéia de reconhecer e endossar os **ESTUDOS INDEPENDENTES** realizados pelos alunos é excelente, sobretudo porque vai no rumo de aproximar as instituições de ensino da realidade de todo aprendizado, onde o momento crucial é uma decisão individual de se auto-ensinar – de recolher para dentro o que foi trazido até a porta – quer o ensino esteja sendo recebido no mesmo momento de um professor em uma instituição, quer esteja sendo recebido de outra fonte, em outro lugar.

Também não é difícil demonstrar que, com exclusividade ou não, o autodidatismo (= estudo independente) está por trás de todas as grandes realizações científicas e culturais até hoje.

Porém... independentes significa... *independentes!* Ou seja: não caberia jamais à instituição determiná-los, apenas endossá-los. Não há nenhum sentido, por exemplo, em exigir que se trate de estudos realizados após o início do curso.

É preciso manter a qualidade? Sem dúvida. Mas certificados de participação com declaração de carga horária não dão garantia de nenhum aproveitamento. Já cinco ou dez minutos de conversa inteligente de aparência informal entre aluno e docente podem revelar mais sobre aproveitamento do que várias páginas de trabalho escrito e que maços de certificados.

A reintrodução da idéia de prova oral – que pode se dar em formas renovadas e indolores – poderia salvar a qualidade da Educação no Brasil.

11.4.4.9. Se sugerirmos que a obrigatoriedade de freqüência a aulas é um contrassenso que precisa ser abandonado, seremos provavelmente confrontados com a declaração de que a LDB exige essa freqüência – porém as mesmas pessoas podem, quem sabe, estar endossando a proposta do PP18 de simplesmente abandonar as

determinações da LDB sobre formação de professores e fazer outra coisa, inventando depois uma desculpa qualquer.

Senhores: *direito obrigatório* é uma contradição em termos!...

Para estar apta a um exercício profissional, uma pessoa tem dois deveres: o de adquirir conhecimentos e habilidades, e o de demonstrar que os adquiriu. Que adquira os mesmos conhecimentos por este meio e não por aquele, isso não pode ser imposto como um dever!

Se a instituição pública de ensino superior estiver ali de fato *para servir ao interesse público*, e não para alguns poderem brincar de Poder, ela reconhecerá que tem dois serviços a prestar: (1) colocar aulas à disposição como *um dos recursos* a que pessoas podem recorrer para aprender; (2) avaliar o conhecimento e competência que pessoas tenham adquirido, não importa como.

Provas, especialmente as que terminam por envolver todo tipo de comunicação não-verbal, que são as provas orais, podem dar muito mais garantia de conhecimento e competência do que anos de controle de frequência.

Ao contrário do que geralmente se alega, muita coisa irá mudar para melhor no Brasil, em termos de qualidade, quanto se tiver a coragem e a honestidade de abandonar o fetichismo da aula e da estrutura escolar, e se passar ao que realmente importa: o reconhecimento da capacidade e do conhecimento.

11.5. PALAVRAS FINAIS

Foi em maio de 2005 que tomamos contato com a proposta sobre o Curso de Pedagogia distribuída dois meses antes pela comissão designada pelo Conselho Nacional de Educação. Logo em seguida começamos a anotar idéias para o que viria a ser o Capítulo 4 deste trabalho.

Em 15 de setembro foi distribuído o Pré-Parecer 18, com o qual vimos crescer em muito o desafio a que nos havíamos proposto. Entre 2 de outubro e 12 de dezembro escrevemos, descartamos e reescrevemos dezenas e dezenas de páginas, em dura competição com outras obrigações.

Uma semana depois havíamos iniciado uma revisão final, quando recebemos a notícia de que o Conselho Nacional de Educação havia aprovado o Parecer Final da comissão – ironicamente em 13 de dezembro.

O documento aprovado pelo Conselho alivia um pouco os aspectos mais duros do PP18: admite, um tanto ambígua e relutantemente, que estágios sejam cumpridos em outras áreas que não a Educação Infantil e primeiros anos do Fundamental; concede um relativo direcionamento a áreas de interesse nos anos finais do curso, sem chegar a abrir-se em habilitações – e empurrando a maior parte delas para cursos de pós-graduação;

... e, num gesto surpreendente e não isento de ambigüidades, relativiza em muito a carga horária exigida, declarando que as 2.800 horas *principais* do curso podem ser cumpridas em “*atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos*” – sem fixar limites ou medidas para cada tipo de atividade.

Podemos dizer ainda que, ao deixar de lado a ameaça de “fagocitar” integralmente o Normal Superior (transformando-a em um mais ameno convite à conversão...), o documento deixa de ser o funesto conjurador de crise (frente à demanda quantitativa de professores para o Ensino Infantil e primeiros anos do Fundamental) que o PP18 anunciara.

Insiste, porém, na incompreensível classificação como licenciatura onde não há bacharelado, e nessa flor dos absurdos que é a habilitação para uma função extinta pela

LDB e que, até onde sabemos, não foi restaurada por nenhuma lei de mesmo nível (a docência no curso Normal de nível médio, do que tratamos em 11.1.2.3).

De modo geral, o Parecer Final continua sobrecarregado e confuso quanto aos objetivos (não se livra de nossa definição como ornitofante ou tratorvião...) e pródigo em generalidades externas ou secundárias, sem jamais penetrar na verdadeira natureza do pedagógico – julgamento que transparece, inclusive, na declaração de voto de um dos conselheiros.

Ao final, continua impossível afastar a impressão de que todo o processo teria sido sobretudo uma jogada, com sucesso parcial, para evitar que os detentores da “marca” Curso de Pedagogia perdessem clientela para os novos cursos rotulados como Normal Superior (e que, conseqüentemente, tivessem que dividir com novos atores a sua influência no campo da educação nacional) – não se importando de que para isso tivessem que sacrificar a viabilidade do seu produto como formação profissional.

Mas nesse ponto relativizamos um pouco nosso julgamento dos possíveis mentores de tal ato: suspeitamos que eles *crêem* que o “autotratorvião” que engendraram seja capaz de puxar arado e de levar passageiros pelo asfalto e pelo ar. O que termina produzindo uma espécie de constrangimento patético em quem simplesmente põe os olhos e enxerga que não.

No momento em que escrevemos, o parecer aprovado aguarda a homologação – ou não – pelo Ministro da Educação. Caso seja homologado, é altamente provável que em poucos anos as discussões tenham que ser reabertas, levando à emissão de mais um documento ao qual as instituições de ensino, tanto privadas quanto públicas, terão que se adaptar, com todos os custos envolvidos, e mais uma vez não se sabe por quanto tempo. Os próprios redatores do parecer, aliás, admitem sua inevitável provisoriedade.

Porque então não se abstêm de intervir? Não percebem os custos para a sociedade, de seu divertido joguinho de tentativa-e-erro? “Aqui em baixo” ninguém vê problemas tão graves na situação atual que de fato requeiram intervenção imediata. Por que não deixar, então, para intervir no dia em que se tenha nas mãos alguma carta que *realmente* ajude?

Frente a tudo isso, terá sido vão o esforço deste trabalho?

Não vemos assim. Antes de mais nada, sabemos que no curto e médio prazos é pouquíssimo provável que propostas e arrazoados como os nossos encontrem atenção suficiente para sua compreensão ou aceitação, mesmo que parcial – isso com ou sem a aprovação do parecer de 13/12 último.

Isso não altera em nada, porém, o imenso benefício pessoal que extraímos do esforço de analisar as questões abordadas e da busca de formas de expressar nossas posições.

Longe porém de ser um mero exercício intelectual individualista, *acreditamos existencialmente* no que escrevemos aqui, tanto como proposta prática efetiva e viável...

... quanto como declaração, não importa a que ouvidos, do nosso sentimento de *participação na responsabilidade pelo mundo*, no mínimo como retribuição pelo sustento e ensinamentos que ele nos deu até hoje.

Nesse sentido, recordamos o que escrevemos no final de 11.2.8: “*o direito de participar na definição de um todo deve ser conseqüência acima de tudo da disposição para conceber em si esse todo e sentir-se responsável por ele.*”

Porém não se trata apenas desse ato de retribuição: existe também – confessamos – uma dimensão de... interesse próprio, por trás do envolvimento de tal modo visceral com a questão: *o puro horror de imaginar nossa vida, a de nossos amigos, a dos seus e dos nossos filhos e netos, sobrevivendo – e não mais vivendo – em um mundo sem alma, como parte de uma humanidade que perdeu sua humanidade.*

E temos razões para apostar que **o campo maior de resistência à maquinização e à burocratização do ser humano pode ser a Educação – quando cultivada como Arte –**

... possibilidade essa, porém, que se vê fortemente ameaçada *de dentro* mediante as concepções hiperintelectualistas e burocráticas do que seja Educação.

Diz o documento analisado: “...a articulação de contribuições de campos do saber como o filosófico, o histórico, o antropológico, o psicológico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural com o propósito de nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente...”

Ora, somos sinceramente fascinados por *cada um* desses campos – não fosse verdade, como teríamos escrito este trabalho? Mas sabemos que isso nunca nos tornou capazes, o mínimo que fosse, de entender uma criança e de reagir adequadamente a ela.

E aqui temos que pedir licença de deixar a impessoalidade ou pessoalidade difusa do plural acadêmico, para dizer algumas últimas palavras como... um sujeito singular qualquer:

Sei que, se em algum momento acertei no trato com uma criança, foi quando me esvaziei de toda pompa e a olhei com mente silenciosa e o coração sem barreiras... até que ela viveu e se mexeu dentro de mim, e senti sua angústia e sua alegria, seu poder e seu desamparo como se fossem meus.

E aí eu olhei a ela e ao mundo com os olhos dela, e – milagre, sem nenhum desses estudos! – ela em contrapartida olhou a mim e ao mundo com os olhos meus.⁶¹

PS:

Se alguém dos meios pedagógicos acadêmicos e institucionais se dignar um dia a ler este trabalho, julgamos bem provável que ria e diga: “Esse sujeito acha que descobriu a pólvora. Não há novidade nenhuma nisso tudo!”

Provavelmente não mesmo. Baseamos todo o trabalho em processos velhos como a humanidade. Muita gente já deve ter descrito. Mas, até onde conhecemos, nada do que propusemos está sendo aplicado.

Não é aplicado porque não funcionaria?

E o “carro” atual, que vai andando de 20 em 20 metros, entre trancos e solavancos e fumaça muita?

Podem rir à vontade da nossa pretensão. *Eppur...* se um dia for implantado funcionará.

Praia Grande, no Solstício de Verão de 2005-2006

BIBLIOGRAFIA

A Bibliografia específica deste artigo inclui os seguintes itens da Bibliografia Geral:

ARISTÓTELES. BERTALOT. CHAUI 1980. DAMÁSIO 2004. DAMÁSIO e DAMÁSIO 2004. DAVIS 1979. GIDE 1977. GUSDORF 1995. HOYLE 1986. IGNACIO. ILLICH 1973. IZQUIERDO 2004. KOYRÉ 1979. LANZ 2003. LIEVEGOED 1991, 2001. MARX 1974. MORIN 2000, 2005. PHILLIPS 2005. RICKLI 1999, 2001, 2004a, 2005a, 2005b. SAINT-EXUPÉRY. SANTOS. SARTRE 1976. SCHAEFER e VOORS 2005. SCHILLER. SCHUMACHER 1978. SCHWEITZER 1964. STEINER GA 302a. STEWART 1991. TANURI 2000. WEIL e TOMPAKOW 1996. ZOHAR.

⁶¹ Conforme o poema de MORENO reproduzido em 11.3.3.1.

