Educação: paixão e compromisso

Dermeval Saviani

Universidade Estadual de Campinas

Resumo

O artigo discute a paixão do educador, utilizando, para tanto, os dois sentidos da palavra: envolvimento afetivo e padecimento. Baseado em estudos de MANACORDA (1989), o autor discute a história da educação , percorrendo a trajetória do educador, marcada pela desvalorização social de sua profissão e a demanda social do cumprimento de sua atividade com extrema dedicação.

Palavras chaves:

História da Educação - paixão do educador – consciência crítica do educador

Abstract

This paper discusses the educator's passion, analysing through the two meanings of this word: affective involvement and suffering. Based on MANACORDA's studies, the author discusses the history of the educator, marked by the social devaluation of his/her profession and the social demand for the accomplishment of his/her activities with extreme dedication.

Key Words:

History of Education – educator's passion – educator's critical consciousness

O mote deste Encontro Regional de Educadores é: "Educação: Paixão e Compromisso". Certamente este mote, ao ensejo das comemorações dos 500 anos do descobrimento do Brasil, quer significar que a educação é uma causa que deve ser abraçada com um entusiasmo muito vivo, o qual implica um compromisso radical carregado de afetividade. Esse é, com efeito, um dos sentidos da palavra *paixão*. Entretanto, essa palavra significa também *sofrimento*. E, como espero evidenciar nesta conferência, este último significado do termo *paixão* tem predominado na trajetória histórica dos educadores. Convido, pois, os participantes deste Encontro Regional de Educadores a um passeio panorâmico pela história da educação, percorrendo a saga do educador marcada pela desvalorização social de sua profissão acompanhada, ao mesmo tempo, pela exigência, por parte da sociedade, de que ele exerça a sua atividade com extrema dedicação. Para esse passeio tomaremos como guia Mario Alighiero Manacorda que, perscrutando nos textos escritos ou iconográficos, construiu uma história da educação que recupera a palavra viva dos *pequenos e grandes protagonistas desta aventura tão tipicamente humana que é a educação consciente e organizada das novas gerações, sempre oscilando entre o passado e o futuro* (Manacorda, 1989, p.8).

1. Desde as origens da educação ocidental, na forma que ela foi adquirindo na Grécia antiga, se saímos do discurso elaborado das grandes sínteses que apanham apenas a resultante teórica dos grandes sistematizadores e nos embrenhamos pelos testemunhos vivos de como se apresentava a figura do educador naquela época, veremos a imagem depreciativa que dele construía a sociedade.

Efetivamente, já na *educação arcaica*, mais precisamente, no *período homérico*, encontramos na *Ilíada*, de Homero, relatos do pedagogo Fênix referindo-se às muitas fadigas e sofrimentos que ele suportou para educar Aquiles. E Manacorda acrescenta que *estes educadores arcaicos têm em comum algo de estranho: são pessoas que mataram ou tentaram matar e, por isso, tiveram que fugir de suas terras e procurar hospitalidade em outro lugar* (Ibidem, p.43). Contraditoriamente, esses eventos nada edificantes lhes abrem caminho

para a condição de educadores. E no século V a.C. os indícios indiretos da existência de escolas se reportam a notícias trágicas, o que provoca em Manacorda o seguinte comentário: *estranho destino o da história da educação que nos leva a falar de educadores assassinos e de crônicas de desastres para ver nascer a escola* (Ibidem, p.50). As duas crônicas que ele menciona se reportam, uma às *Histórias* de Heródoto, que relata o episódio do teto que desaba sobre um grupo de crianças que aprendiam as letras. O outro episódio é o de um pugilista que mata seu adversário em combate mas, sendo desclassificado pelos juízes olímpicos por considerarem que ele agiu desonestamente, louco de dor, entra numa escola onde estavam sessenta crianças, derruba o pilar e o teto cai sobre elas.

Uma outra constante na história da educação é a representação do educador associada a castigos físicos. Tanto na literatura como na arte é comum encontrar-se a figura do pedagogo mostrando a vara e brandindo o chicote diante do discípulo. Mas Manacorda apresenta também os testemunhos de mestres que apanham de seus discípulos, mostrando registros desde a literatura egípcia e hebraica. E relata vários exemplos encontrados na literatura e na arte gregas, entre eles o de Plutarco, que menciona meninos que se vangloriam de bater no pedagogo. Transcreve, ainda, um diálogo da comédia *Bâquides* entre dois pedagogos, Filoxeno e Lydo, no qual aparece a violência tanto do mestre ou pedagogo contra o discípulo como deste contra aquele. Vale a pena reproduzir esse diálogo que mostra também a disputa entre educação antiga e nova:

> Lydo: *Mas tu, que sustentas a causa de um filho tão corrupto, recebeste, por acaso, a mesma educação quando eras adolescente?*
>
> *Tenho certeza de que aos vinte anos ainda não podias sair de casa e levar teu pé longe um dedo do teu pedagogo.*
>
> *E se acontecia, ficavas de mal para pior, porque discípulo e mestre eram julgados maus.*
>
> *Se não tivesses chegado à palestra antes do nascer do sol, receberias uma punição não pequena pelo prefeito do ginásio.*
>
> *Ali te exercitavas, não com mulheres e entre lascivos, mas na corrida, na luta, na lança, no disco, no pugilato, na bola e nos saltos.*

Ali se passava a adolescência e não em lugares escondidos.

E quando do hipódromo ou da palestra voltavas para casa, vestido com uma tuniquinha, sentavas numa cadeirinha ao lado do mestre, e ao ler um livro, se errasses uma única sílaba, o cinto do mestre se teria manchado (do teu sangue) como se manchava o avental da tua nutriz.

Filoxeno: *Mas, Lydo, os costumes mudaram!*

Lydo: *Eu sei muito bem disso:*

Outrora, de fato, só graças ao voto popular teria alcançado um cargo, antes de deixar o mestre e suas palavras.

Mas, agora, não tem ainda sete anos e se lhe encostas a mão logo o menino quebra a cabeça do pedagogo com a tabuinha.

E se este vai reclamar com o pai, o pai assim diz ao menino:

"Tu és digno de mim, já que és capaz de te defenderes das ofensas".

E o pedagogo é repreendido: "Ei, velho de quatro centavos, não toques no menino: ele se comportou como um valente".

Vai-se o mestre, coberto com uma veste ensebada como uma candeia, para casa, após ouvida a sentença.

E como pode nessas condições exercer um mestre sua autoridade, se ele primeiro é o castigado? (Ibidem, p.60-61)

Manacorda observa que, *em geral, o ofício de mestre era o ofício de quem caíra em desgraça.* Ou seja: essa atividade não era exercida por homens oriundos do povo, segmento em que o ofício passava de pai para filho, mas por pessoas das elites cultas que, por algum motivo, tiveram que descer na escala social. Assim era com os prisioneiros de guerra: *Daqueles que combateram com Nícia, na Sicília, alguns morreram, outros foram feitos prisioneiros e ensinaram as letras aos filhos dos siracusanos.* Ou com aqueles que sofreram perseguição política: *Mas acho que terias dado maiores risadas ainda, se tivesses visto aqueles que entre nós eram soberanos e sátrapas, praticarem entre eles a mendicância, venderem peixe por pobreza ou ensinarem o bê-á-bá e serem insultados e esbofeteados pelo primeiro com que topassem, como sendo os mais abjetos de todos os escravos.* (Ibidem, p.62).

As fontes consultadas indicam, de modo geral, ressalvadas algumas exceções como o caso de Protágoras

que chegou a ficar rico graças ao ensino, que a imagem do mestre era próxima à do mendigo. Além dos casos pessoais como os de Dionísio, de Diógenes o Cínico, de Epicuro ou Ésquines, Manacorda destaca, pelas grandes proporções, o caso de Ptolomeu II, que promoveu o renascimento das letras em Alexandria enchendo as cidades de gramáticos, filósofos, geômetras, músicos, pintores, mestres de ginástica, médicos e de muitos outros profissionais, os quais, *apertados pela pobreza, ensinavam muitas coisas que sabiam, educando dessa forma muitos homens ilustres.* (Ibidem, p.63)

Assim, os sábios ensinavam não por missão, mas para escapar da pobreza. A remuneração, porém, era insignificante, "um salário de nada", diz Diógenes Laércio a respeito da remuneração do pai de Epicuro, que ensinava o alfabeto. E ainda assim, o salário era muitas vezes contestado pelos pais sob o argumento do escasso aproveitamento do ensino pelos filhos.

2. Igualmente, na Roma antiga as fontes literárias se referem mais ao desprezo do que à estima para com a profissão dos mestres. *Do "Litterator" e do "grammaticus" são lembradas especialmente duas coisas: sua sádica severidade e sua miséria* (Ibidem, p.90). Mais tarde Santo Agostinho, nas *Confissões,* também irá lastimar as condições em que foi obrigado a freqüentar a escola.

Em Roma, onde detectamos, pela primeira vez, uma crítica ao funcionamento interno da escola - e o surgimento da consciência crítica da educação e da escola - encontramos, no século II d.C., o testemunho do reitor Floro que, obrigado a abandonar Roma, encontra um seu admirador que lhe pergunta de que ele vive e, diante da resposta de que ele vivia "ensinando as letras do alfabeto", seu admirador exclamou: *Ó coisa indigníssima! E com que ânimo consegues suportar sentar na escola e ensinar às crianças?* E Floro retrucou que ele também antes pensava da mesma maneira e que *aquela profissão tanto o havia enfadado e cansado que achava não existir no mundo homem mais miserável do que ele.* Entretanto, pensando melhor sobre o assunto e comparando sua situação com a de outras profissões, *descobriu quão maravilhosa era a atividade por ele empreendida... Ó meu Deus! É tarefa de imperador ou de rei sentar numa cátedra para ensinar os bons costumes e os estudos*

das sagradas letras, ora lendo poesias que ensinam a bem falar e a bem pensar, ora lendo sentenças que educam o coração!... (Ibidem, p.95)

E eis que no depoimento acima transcrito já nos defrontamos com os dois significados etimológicos da palavra *paixão*: sofrimento, mas também entusiasmo muito vivo por uma causa. Parece, mesmo, que entre esses dois pólos oscilam o conceito e o fato, a imagem e a realidade do educador: da situação mais miserável à condição de rei; do sofrimento à glória; do menosprezo à exaltação, ambos os pólos sintetizados no vocábulo *paixão*.

3. Na Alta Idade Média constata-se uma decadência geral da cultura clássica, com o gradual desaparecimento da escola clássica e o surgimento da escola cristã, que se manifesta sob uma dupla forma: as escolas do clero secular (escolas episcopais) que predominam nas cidades e as escolas do clero regular (escolas cenobíticas ou monacais) que predominam no campo. Talvez pelo fato de a função do ensino estar concentrada nas mãos do clero, as condições precárias e seu pouco valor social resultam menos evidentes. Entretanto, mesmo aí, encontramos indícios de dificuldades como nessa advertência do Concílio romano de 826: *Chegam-nos de alguns lugares notícias de que não se encontram mestres e que ninguém se interessa pelo estudo das letras* (Ibidem, P.133). Ora, se não se encontram mestres porque ninguém se interessa pelo estudo das letras, então o valor social da educação era muito reduzido.

Com o passar do tempo, as escolas das cidades se bifurcaram: as *escolas episcopais*, também chamadas catedralícias - porque geralmente funcionavam junto às catedrais - ficaram restritas à formação do clero, delas se distinguindo as *escolas paroquiais*, abertas aos leigos. No campo permaneciam as *escolas monacais*, que formavam o clero regular, mas eram abertas também aos leigos, geralmente nobres que aspiravam à carreira eclesiástica. Essa era, grosso modo, a situação na época de Carlos Magno. A renascença carolíngea, entretanto, foi breve circunscrevendo-se de finais do século VIII (700) a meados do século IX (800), seguindo-se um período de estagnação de aproximadamente dois séculos em que as escolas a cargo do Estado desaparecem totalmente, *enquanto as escolas paroquiais, episcopais e cenobiais*

sobrevivem letargicamente (Ibidem, p.140). Com a crise do império carolíngio, a fonte, assim como o controle político sobre as escolas, passa inteiramente para a Igreja, que vai abrindo não só as escolas paroquiais, mas também as episcopais para os leigos, configurando-se um verdadeiro monopólio eclesiástico da instrução.

Nas condições acima descritas vamos ver surgir na Baixa Idade Média (após o ano 1000) os mestres livres que, ao que se presume, estão na origem do aparecimento das universidades medievais. Nesse momento a sociedade medieval passava por transformações substanciais com o incremento da produção de excedente, que estimulará as trocas, deslocando o eixo da vida social do campo para as cidades. Vai-se configurando, a partir daí, a burguesia, no seio da qual se manifestarão novas necessidades de instrução. A confluência espontânea dos membros dessa nova classe, na sua maioria ainda composta de clérigos, para ouvir algum douto famoso cujos conhecimentos respondiam a essas novas necessidade, dará origem às universidades. Conhecidos como *clérigos vagantes*, esses jovens acorriam às cidades onde um mestre renomado ministrava seus ensinamentos. O alarido e a algazarra que provocavam certamente não os tornavam hóspedes agradáveis às cidades onde chegavam. Muitos deles, de fato, mais do que aos estudos, se dedicavam a divertimentos licenciosos, sendo chamados de *goliardos*. Segundo Manacorda (Ibidem, p.147) o nome goliardo provavelmente deriva de Golias, o gigante filisteu, símbolo de Satanás. Os jovens vagantes, honestos ou goliardos, se organizaram em associações que logo se chamaram, em latim, *universitates*, quer dizer, como no caso das outras corporações, associações juridicamente reconhecidas de todos (*universi*) os estudantes *(scholares)*. Esses estudantes tinham muita força junto a seus mestres porque eram eles, através dos encarregados das coletas, que lhes pagavam; ou não lhes pagavam: *os maus escolares não querem pagar*, constatava Odofredo, sucessor de Irnério, considerado o primeiro mestre da Universidade de Bolonha (Cf: Manacorda, 1989, p.149).

4. Com o advento da sociedade burguesa ou moderna, a importância da instrução e da escola começa a ser proclamada mais insistentemente, embora em contraste, ainda, com as

parcas realizações práticas. Assim é que Lutero, em sua famosa carta de 1524, vai perguntar-se por que se gasta tanto com tantas coisas e não se investe mais ou pelo menos o mesmo para que possam surgir, entre a juventude pobre e necessitada, um ou dois homens capazes que venham a se tornar mestres de escola. E declara taxativo: se as escolas *são negligenciadas ou se corrompem, inevitavelmente, as Igrejas e os Estados estarão em perigo: portanto, é preciso ter muito zelo em instituí-las* (Ibidem, p.199). Essa tendência irá se desenvolver progressivamente, atingindo o ponto culminante no século XVIII - que não por acaso é conhecido como o século das luzes ou do ilumi-nismo - quando se torna hegemônico o entendimento de que todos os homens, indistintamente, têm direito à instrução, entendida esta *no sentido da proeminência das coisas (ciência) sobre as palavras (as letras) e da sua estreita relação com a vida social e produtiva*, selando a compreensão de que *"a instrução é e sempre foi, em cada época, um fato político"* consoante a famosa frase de Maria Teresa, imperatriz da Áustria, proferida em 1760 e que exprime *com absoluta clareza uma tomada de consciência determinante na história moderna* (Ibidem, p.247).

Entretanto, se por um lado essa consciência se expressava *com absoluta clareza*, por outro lado na Inglaterra, então o país mais desenvolvido da terra, até meados do século passado, portanto no auge da "Revolução Industrial", *não eram raros os certificados de freqüência à escola subscritos com uma cruz por professores ou professoras que não sabiam escrever*(Marx, 1968, p.456). Os referidos certificados tinham que ser emitidos por exigência da Lei Fabril que condicionava o emprego das crianças à freqüência escolar. E observa um dos inspetores de fábrica:

> *mas não é apenas nesses lugares miseráveis que as crianças recebem atestados de freqüência escolar e nenhum ensino; existem muitas escolas com professores competentes, mas seus esforços se perdem diante do perturbador amontoado de meninos de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua subsistência, miserável, depende totalmente do número dos pence recebidos do maior número possível de crianças que consegue empilhar num quarto.* E arremata categórico: *Estive em muitas dessas escolas e nelas vi filas inteiras de crianças que não faziam absolutamente nada, e a isto se dá o*

atestado de freqüência escolar; e esses meninos figuram na categoria de instruídos, de nossas estatísticas oficiais (Ibidem, p.457).

Verifica-se, pois, que só a partir do final do século passado é que o ideal iluminista começa a se tornar realidade nos sistemas nacionais de ensino instalados pelos principais países. Nesse contexto os professores se tornam os representantes dos Estados nacionais junto às respectivas populações e passam a ser considerados como os apóstolos do saber, o que, entretanto, não torna menos sofridas as condições em que têm de desempenhar a sua missão.

5. No Brasil convenciona-se que a educação tem início com a chegada dos primeiros jesuítas, chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega. Em verdade tem-se aí o processo de colonização dessa região do globo, do qual os jesuítas foram partícipes. Com efeito, o processo de colonização articula, embora de forma contraditória, três aspectos: a colonização propriamente dita, a educação e a catequese. É interessante observar que a unidade desses três aspectos já se manifesta no próprio significado etimológico do termo colonizar que deriva do verbo latino *colo* que corresponde aos seguintes significados, conforme os dicionários: 1.Cultivar; 2.Morar; 3.Cuidar de; 4.Querer bem a, proteger; 5.Ocupar-se de, realizar; 6.Honrar, venerar.

Ora, os dois primeiros significados deram origem à palavra colonização. Em Roma o verbo *colo* significava eu moro, eu ocupo a terra e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo. Daí, a palavra *colono*, isto é, aquele que cultiva uma propriedade rural em lugar de seu dono. Colônia significa, pois, espaço que se ocupa, mas também terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar (Cf. Bosi, 1992, p.11-12).

Mas o verbo *colo* significa igualmente tomar conta de; cuidar; mandar; querer bem a; proteger. E, do supino *cultum* deriva o particípio futuro *culturus* (o que se vai trabalhar, cultivar), aplicando-se tanto ao cultivo da terra quanto ao trabalho de formação humana, acepção em que esse termo latino traduzia o vocábulo grego *paidéia*. Manifesta-se aqui o significado de educação, tanto em termos amplos, no que ela coincide com cultura, concebida como o conjunto dos conhecimentos, símbolos e valores que se devem transmitir às novas gerações,

quanto em termos mais específicos, como tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensinar-lhes comportamento, conhecimentos e modos de operar. No âmbito do processo de colonização, a educação se identifica com a aculturação, isto é, a inculcação de tradições e costumes que decorrem de um dinamismo externo, quer dizer, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização.

Finalmente, *colo* significa honrar; venerar. Aqui, do supino *cultum* deriva o particípio passado *cultus,* usado para designar o campo que já havia sido preparado e plantado por gerações sucessivas. Vale dizer, campo culto, isto é, cultivado. Mas é também daí que se origina o substantivo *cultus, us* que além do sentido básico de cultivo da terra significava igualmente o *culto dos mortos,* forma primeira de religião: *o ser humano preso à terra e nela abrindo covas que o alimentam vivo e abrigam morto* (Ibidem, p.14). Irrompe aqui a dimensão religiosa. Com efeito, a palavra *religião* evoca restabelecer vínculos (do latim, *religare*). É, pois, o conjunto de mediações simbólicas através das quais determinada comu-nidade busca ligar sua experiência presente com a tradição, isto é, com os espíritos de seus antepassados, remontando, no caso das religiões monoteístas, a Deus, entendido como a fonte de tudo o que existe e, como tal, o antepassado por excelência porque o pai que está na origem de todos os membros da comunidade que o cultua.

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja: a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes originários (os íncolas); a educação como aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese, entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

Considerando-se que por cerca de dois séculos, de sua chegada em 1549 até sua expulsão em 1759, os jesuítas foram, praticamente, os únicos educadores nessa colônia portuguesa, o caráter de missão religiosa de que estavam impregnados e o modo de inserção dos sacerdotes nas instituições de que participam - que implica a

ausência de remuneração tendo como contrapartida a garantia de suas condições de existência - são fatores que tornam não diretamente visíveis os sofrimentos ligados à não-valorização social da atividade educativa nesse contexto. Apesar disso, as cartas dos jesuítas principalmente ao rei de Portugal e ao padre provincial registram as dificuldades e, mesmo, os padecimentos que lhes eram infligidos pela missão que haviam recebido ao mesmo tempo da Coroa e da Igreja.

Quando passamos ao período pombalino, as queixas dos professores relativas à ausência de remuneração ou à insignificância dela assim como às precárias condições de trabalho são explícitas como está documentado no apêndice do livro *As reformas pombalinas da instrução pública,* de Laerte Ramos de Carvalho (Carvalho, 1978, p.193-229). Proclamada a Independência, surge na Assembléia Constituinte de 1823, um projeto de incentivo à elaboração de um Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira, cujo autor receberia um prêmio não apenas honorífico mas também pecuniário. Os constituintes travaram uma discussão acirrada manifestando-se uns contra e outros a favor da proposição. Um dos deputados assim se manifestou: ... *além da glória literária, deve haver algum estímulo pecuniário, até mesmo porque os literatos são sempre os maiores pobretões,* tendo sido contestado por um outro deputado da seguinte forma: *A Nação não gasta o seu Tesouro em interesses particulares; o dinheiro que tem não é para mandriões* (Apud Xavier, 1990, p.28). E ao longo de todo o Império, assim como durante a Primeira República perpassam os relatórios dos inspetores ou diretores da instrução pública o registro de acusações ao suposto descaso dos professores no exercício de suas funções ou a denúncia da precariedade de sua formação assim como das condições em que desen-volvem o seu trabalho. Essa situação começou a apresentar sinais de que seria revertida a partir do final da década de 1970 e durante os anos 80 quando, a partir da crítica contundente à política educacional do regime militar, ocorreu um amplo processo de organização do campo educacional com uma intensa mobilização em busca da formulação de propostas alternativas à organização da educação nacional, visando a uma educação de qualidade extensiva a toda a população. Eis, porém, que

adentramos a década de 90, ao longo da qual se foi encaminhando uma política educacional de caráter desmobilizador dos movimentos docentes, reafirmando-se o paradoxo que atravessa a história da educação: no plano do discurso, a exaltação, o louvor, as loas à transcendental importância da educação e, no plano real, no nível das ações efetivas, penúria geral, a redução de investimentos, a desmontagem do sistema público de ensino. Parece, mesmo, que se reedita no Brasil aquela situação da Inglaterra no século passado na vigência das leis fabris: a subsistência miserável dos professores dependendo totalmente do número dos centavos recebidos pelo maior número possível de alunos que conseguir incluir na lista de sua classe, passando esses alunos a figurar na categoria de instruídos das estatísticas oficiais. Com efeito, a impressão que fica é que a política educacional que se está procurando implementar no Brasil hoje está mais preocupada em melhorar as estatísticas do que em garantir a qualidade da educação. Daí a ênfase, ainda que com outras denominações, nos mecanismos de promoção automática.

Descrevemos, aí, a paixão do educador, isto é, o seu padecimento através da história em cinco estações. A primeira estação foi a educação grega; a segunda, a romana; a terceira estação ocorreu no período medieval; a quarta estação corresponde à época moderna; e, finalmente, a quinta estação se deteve, ainda que incidentalmente, na educação brasileira.

Cumpre, à guisa de conclusão, tentar recuperar o sentido de paixão como envolvimento afetivo, entusiasmo e dedicação a toda prova a uma causa que se julga valiosa. E a causa de que estamos tratando é efetivamente das mais valiosas, pois se trata, como se assinalou no início dessa exposição, *desta aventura tão tipicamente humana que é a educação consciente e organizada das novas gerações, sempre oscilando entre o passado e o futuro.* Trata-se, como defini em outro texto, do *trabalho educativo* entendido como *o ato de produzir direta e intencional-mente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens* (Saviani, 1997, p.17). Haverá tarefa mais sublime do que esta? Exatamente por isto, espreita-nos sempre o risco de nos lançarmos apaixonadamente à tarefa educativa,

desavisados da gravidade e dramaticidade que a caracterizam. Essa postura, digamos assim, de ingenuidade pode comprometer irremediavelmente a eficácia de nossa ação. Obviamente, nem estamos referindo-nos aqui a uma tendência que ganha força na atualidade, de caráter hedonista, que busca o prazer pelo prazer e que toma o conceito de paixão pelo lado de sua carga afetiva entendendo que assumir apaixonadamente a causa da educação é sentir prazer no exercício desse ato postulando-se, ao mesmo tempo, que esse mesmo sentimento se fará presente também no ânimo dos educandos. Não. Não é nesse âmbito que caminham as minhas reflexões. Estou pensando naqueles educadores - e eles ainda existem apesar de toda a onda de desânimo que hoje inunda os nossos espíritos - que sinceramente lutam por uma educação de qualidade, que se dedicam a esta causa dispostos a enfrentar, e enfrentando de fato, grandes sacrifícios para dela não se desviar. É a eles que gostaria de dirigir minhas últimas palavras.

Tentando encaminhar estas palavras, volta-me à mente a frase da Imperatriz Maria Teresa da Áustria: *a instrução é e sempre foi, em cada época, um fato político.* E considero oportuno retomar considerações que fiz há vinte anos (Saviani, 1996, p.211-241) numa palestra proferida no final de 1979 para orientadores educacionais. Ali eu dizia que a educação é sempre um ato político. E se o orientador é antes de tudo um educador, segue-se que a atividade do orientador educacional é uma atividade política. Observava, então, que eu percebia os orientadores educacionais como uma categoria bastante dedicada, extremamente interessada em levar a bom termo a sua tarefa, extremamente empenhada em se colocar do lado dos educandos, buscando fazer com que seus objetivos, seus interesses, suas perspectivas se realizem. E acrescentava: ocorre-me que, nesse quadro geral há o risco - se nós não aprofundarmos a análise, não chegarmos a uma perspectiva crítica da própria atividade profissional - de que todo esse idealismo, toda essa dedicação possa produzir resultados inversos a todos aqueles que os próprios educadores estão buscando. É nesse sentido que me parece fundamental assumir uma perspectiva crítica para que seja mais fácil adequar as intenções às ações, adequar a ação aos objetivos que se quer atingir.

Eis o motivo por que, hoje, falando a vocês sobre *Educação: Paixão e Compromisso* decidi concentrar-me sobre o significado menos usual da palavra paixão que se reporta ao padecimento. Daí termos percorrido, na história, o calvário dos professores. Daí termos nos detido nas várias estações daquilo que poderíamos chamar de *a paixão do educador segundo Manacorda e outros colaboradores.* Diríamos que, após esse percurso, não é mais lícito ao educador se entregar apaixonadamente à causa da educação de forma ingênua. Vamos tentar extrair as conseqüências dessa constatação.

Reatemos, então, o fio da meada da reflexão com que pretendemos encerrar essa fala que já se torna muito extensa.

Afirmar que a educação é sempre um ato político significa dizer que ela não está divorciada da sociedade sendo, ao contrário, determinada pelas características da sociedade na qual está inserida. E quando, como na situação atual, a sociedade está dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais. Nessas condições, a função técnica da educação é sempre subsumida pela função política, isto é, ainda que a educação seja interpretada como uma tarefa meramente técnica, nem por isso ela deixa de cumprir uma função política. Aliás, limitá-la à função técnica é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. Assim, é só por ingenuidade que se poderia acreditar no caráter apolítico da educação. Assim, assumir o caráter político da educação significa posicionar-se no quadro da correlação de forças que contrapõe aqueles que buscam perpetuar e aqueles que lutam para transformar a sociedade. Significa, pois, assumir o compromisso da educação que, criticamente encarado, implica assumir a causa dos dominados hoje mais freqüentemente chamados de excluídos.

Ora, colocar-se na perspectiva dos excluídos e agir em consonância com essa opção de forma eficaz implica a superação da ingenuidade, o que se dá através da tomada de consciência dos limites que a situação objetiva impõe às tarefas que são desempenhadas. E o processo de desenvolvimento da consciência passa, inicialmente, pela destruição da ilusão de poder. Tal processo, via de regra, é acompanhado de uma espécie de frustração. Mas essa frustração não faz muito sentido. Ela só

faria sentido se se estivesse perdendo um poder de fato. Mas o que se está perdendo é a ilusão de poder. Então, não há perda alguma. Mais do que isso: ao perder a ilusão de poder é que se ganha condições de se ter um poder efetivo. Um poder limitado, é certo, mas um poder real; não um poder ilimitado, porém ilusório. A história da humanidade não é outra coisa senão isto. Para que a humanidade ascenda ao nível da ciência ela tem que superar a visão mágica do mundo. Ora, na visão mágica o homem acredita dominar os fatos por um poder intrínseco, por um poder pessoal; mais do que isso, na medida em que essa visão mágica comporta o controle da realidade por forças superiores, a visão mágica pressupõe uma aliança dos homens com os poderes superiores. Decorre daí que a visão mágica do mundo supõe sempre um culto às forças da natureza como algo independente do homem e do qual ele depende. Ora, a partir do momento em que se começam a descobrir as leis que regem a natureza, desfazem-se aqueles poderes mágicos e se ganha consciência dos limites. Com efeito, as leis da natureza vigoram sobre a natureza em seu conjunto. Portanto, sobre o homem também. Quando o homem descobre, por exemplo, a lei da gravitação universal, essa é uma lei que vale para toda a natureza; logo, para o homem também. E isto é um limite. Por exemplo, sob o jugo desta lei que lhe é impossível derrogar, o homem toma consciência de que não pode voar. Assim, a esperança de que, invocando poderes mágicos, o homem pudesse voar cai por terra. Trata-se de um limite objetivo que a força subjetiva não pode remover. Entretanto, é sobre esse limite que se funda um poder real. Com efeito, foi justamente a partir do conhecimento dessa lei que o homem descobriu também as leis da aerodinâmica e construiu o aeroplano (o avião) e, assim, pode voar. Portanto, ainda que não podendo derrogar as leis naturais, o conhecimento delas permite ao homem controlar a realidade natural e submetê-la aos seus desígnios.

Diante das considerações feitas, percebe-se que a questão da frustração, quando associada à assunção da consciência crítica, significa a consciência dos limites objetivos. Mas essa consciência dos limites objetivos é, ao mesmo tempo, condição necessária para se agir sobre o objeto, sobre a realidade concreta.

A passagem da consciência ingênua à consciência crítica implica, em síntese, uma certa margem de angústia ou de frustrações, uma sensação de impotência, que eu entendo como sendo o processo através do qual se desfazem as ilusões. Essa sensação de impotência corresponde exatamente ao esfacelamento da ilusão de poder. Ora, na posição anterior, na posição ingênua, idealista, o educador se acreditava com certos poderes, acreditava que ia transformar a sociedade, julgava possuir o condão de mudar a realidade pela força de sua ação subjetiva. Na medida em que descobre que a educação é um fenômeno condicionado, determinado pelo modo de produção, pela estrutura da sociedade, pela correlação de forças, pelo controle político exercido através da dominação e hegemonia, esboroa-se toda aquela ilusão de poder. Aqui, admito, há o risco de se passar de um otimismo ingênuo para um pessimismo, a meu ver, igualmente ingênuo, acreditando-se, agora, que a determinação da sociedade, isto é, da classe dominante, é tal que retira da educação toda e qualquer chance de contribuir positivamente para a transformação da sociedade. Entretanto, se a consciência dos condicionantes objetivos, ao mesmo tempo que destrói o poder fictício, constrói um poder efetivo, então resulta possível superar seja o otimismo ingênuo, seja o pessimismo também ele ingênuo, em direção àquilo que eu chamaria de *entusiasmo crítico*. Aí nós ganharíamos, enfim, a possibilidade de abraçar apaixonadamente a causa da educação, assumindo o compromisso de lutar pelas condições objetivas a partir das quais se converterá em verdade prática o processo de formação humana que nos trará a suprema alegria de ver, com a contribuição do nosso trabalho educativo, as crianças, todas as crianças, crescerem em graça e sabedoria diante de si mesmas e de toda a humanidade.

Referências bibliográficas:

BOSI, A. *Dialética da colonização.* São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARVALHO, L.R.. *As reformas pombalinas da instrução pública.* São Paulo: Saraiva / EdUSP,1978.

MANACORDA, M.A. *História da educação.* São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

MARX, K. *O Capital.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. *Livro 1, v. 1.*

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica,* 12 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica.* 6 ed. Campinas: Autores Asso-ciados, 1997.

XAVIER, M.E.S.P.. *Poder político e educação de elite.* 2 ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1990.