

A determinação onto-societária do educar ou para uma crítica da vontade educativa

Antônio José Lopes Alves
Faculdade de Filosofia e
Ciências Humanas -UFMG

Resumo

Neste artigo desejamos discutir os principais pressupostos teóricos e sociais das mais recentes propostas pedagógicas, bem como as conseqüências reais destes para a prática educacional. Nesse sentido, tentaremos trazer à luz o caráter contraditório da forma social contemporânea, que constitui o solo do qual nascem, de modo inconsciente ou não, as perspectivas aqui criticadas. A presente investigação crítica tenciona também propor, ao mostrar os limites e aspectos mais fracos das referidas posições, a recuperação da prática educacional como exercício de formação da individualidade.

Palavras-chave: sociabilidade, educação, individualidade, atividade

Abstract

In this article we want to discuss the main theoretical and social presuppositions of the most recent pedagogical propositions and also their real consequences to the educational practices. In this sense, we will try to throw a light on the contradictory character of the contemporary social form, that constitutes the ground where all perspectives here criticized are born, unconsciously or not. The present critical investigation also intends to propose, showing the limitations and weaker aspects of those mentioned pedagogical positions, the recuperation of the educational practice as an exercise of individual formation.

Key words: sociability, education, individuality, activity

Quando examinamos o discurso atualmente vigente nos círculos intelectuais e políticos que se dedicam à educação, observamos no centro das várias proposituras em jogo a concepção da atividade pedagógica como prática redentora geral. A educação aparece assim como a verdadeira “tábua de salvação”, remédio universal capaz de sanar todas as mazelas sociais e todas as formas de miséria. Tal idéia não é nova. Podemos observá-la já desde os gregos até os movimentos por uma pedagogia revolucionária de meados de nosso século, passando pelas posições dos *philosophes* do tempo das luzes. É verdade que hoje, quando a educação aparece nos discursos “libertários”, o conteúdo imediato não está mais matizado pela lógica de uma emancipação social revolucionária, a qual uma prática pedagógica radicalmente nova viria a sustentar, fazendo eclodir por meio da *conscientização das classes* o vulcão da revolução. Desde há, pelo menos, duas décadas, não é mais disso que se trata. No momento em que fechamos o século XX, quadra histórica marcada em seus inícios pela esperança de uma ruptura com o mundo da alienação e, em seus fins, pela desesperança triunfante de uma humanidade que se realizezede maneira

incompleta, trata-se apenas de conformar indivíduos como cidadãos, de fazê-los efetivar a própria lógica societária do capital, ainda que de um modo “ético”. Como podemos entender todos os cânticos piedosos acerca dos direitos do consumidor ou do cidadão consciente partícipe do Estado, senão como expressão deste real encurtamento de horizontes?

Uma mudança que, sem dúvida, toma medíocre aquilo posto, mesmo sob forma equivocada, nas proposituras que se pretendiam revolucionárias no passado. Antes, o telos da transformação social por meio da “educação das massas”, da adequação da “consciência de classe” às demandas efetivas da realidade. Hoje, a educação tomada como processo de inclusão de enormes contingentes de indivíduos aos quais foram negadas as prerrogativas da cidadania ou a promoção da “vida solidária” ou do “coletivo” que ultrapasse ou, ao menos, administre os conflitos e dilaceramentos constitutivos da sociabilidade, sem no entanto pretender negá-los.

Não obstante a alteração de superfície, em essência, a propositura permanece a mesma: a fé de que a mudança das formas de consciência operem *per se* transformações radicais concretas. A

crença na força imanente das idéias na ordenação do mundo. A esse respeito, vale citar aqui uma passagem de Karl Marx, contida nas suas célebres, mas quase nunca devidamente compreendidas, *Teses Ad Feuerbach*. No interior do conjunto de onze aforismos, nos quais Marx expõe de modo sintético as diferenças que separam seu pensamento de tudo produzido até então, podemos ler na III tese:

A doutrina materialista acerca da alteração pelo meio e pela educação esquece que o meio é modificado pelos próprios homens e que o educador deve ele mesmo ser educado. Assim lhe é necessário dividir a sociedade em duas partes, uma das quais colocar-se-ia acima da própria sociedade (Marx, 1991, p.11).

Temos aqui abordado criticamente o centro irradiador de todas as proposituras que sustentam a educação como panacéia geral. Ou seja, o segredo de todas as teorias em educação reside no desconhecimento de que esta, como todas as formas de atividade e consciência dos homens, se encontra determinada socialmente. A fonte da auto-ilusão do pedagogo se localiza na pretensão de elevar-se por cima da própria sociabilidade, de escapar à rede de

relações que a constitui e no interior da qual se produzem uns aos outros os indivíduos.

As teorias educacionais partilham, cada uma em grau diverso, daquele olvido. Esquecem-se todas elas de que o próprio educador é indivíduo socialmente determinado, o qual se põe como homem a partir dos mesmos nexos societários que os educandos ou que a "massa". Tal é a consequência necessária, para o presente problema, da descoberta marxiana do indivíduo como ser social. Nesse sentido, cabe aqui um pequeno excursus teórico, a fim de explicitar a determinação da sociabilidade como essência da individualidade e evitar o mal-entendido de tomar o pensamento marxiano como um puro determinismo cego, o qual aproximaria a determinação pela sociabilidade de um fatalismo ou reducionismo naturalista do indivíduo à espécie. Nada mais falso para o pensamento marxiano. A esse respeito, Marx declara contra Proudhon, nos *Grundrisse*, que

A sociedade não é constituída de indivíduos, mas exprime a soma dos nexos, das relações nas quais estes indivíduos existem uns para os outros (Marx, 1980, I, p.205).

Podemos observar com clareza que, em primeiro lugar, indivíduo e sociedade

não são elementos extrínsecos postos numa relação de determinação externa do primeiro pela segunda, muito ao contrário, estão em interdeterminação essencial. Desta maneira, não é a sociedade um fantasma todo-poderoso que paira acima dos homens. Nem são os homens, por outro lado, entes para os quais as suas mútuas relações sejam elementos contingentes, como nas concepções liberais clássicas por exemplo. Sociedade e individualidade estão em estreita ligação. Em segundo lugar, e especificando melhor a primeira determinação, a sociedade é o conjunto das relações, dos nexos, dos liames que unem os indivíduos reciprocamente. A sociabilidade pode assim ser delimitada como *comportamento recíproco de indivíduos*, a totalidade das relações nas quais estes existem mutuamente.

Desse modo, acreditamos ter afastado a suspeita de qualquer reducionismo ou determinismo cego, natural, absoluto, etc., pois se a sociabilidade é o conjunto articulado das relações recíprocas dos indivíduos, e a lógica histórica daquelas determina os indivíduos, temos que estes se encontram determinados por suas próprias interações sociais. Além de interditar a interpretação reducionista, a precisão feita acima acentua algo já

indicado na III tese *Ad Feuerbach* supracitada: o caráter eminentemente ativo dos próprios indivíduos no que tange à determinação societária. Pois, diversamente das doutrinas materialistas antigas que identificam a determinação pelas circunstâncias sociais com aquela verificada na natureza, Marx assinala as circunstâncias como produto da ação mesma dos homens. Aquelas posições teóricas pagavam o preço de anular sem mais a distinção entre natureza e sociedade, com a incoerência de postular uma camada social que, apesar de estar na sociedade, ficava acima dela. Portanto, não há o menor sentido aqui em falar-se de um puro determinismo a *modus* naturalístico, pois as circunstâncias nas quais os indivíduos se formam são resultado da própria interatividade social. Interatividade esta que é, certamente, objetiva, real, concreta, fixada, por exemplo, na herança social (em suas facetas econômicas, culturais, políticas, tecnológicas, etc.) que recebem umas das outras as várias gerações. Mas que, ao contrário da existente na natureza, é produzida, reproduzida, modificada, afirmada e continuamente negada pelos atos dos indivíduos. O modo de produção é, por isso, um modo de ser dos homens, e não apenas “economia”, no sentido de

indicadores monetários ou da reprodução diretamente física dos homens. Em realidade, como o afirma Marx em *A Ideologia Alemã*,

trata-se muito mais de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinado modo de vida dos homens. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles (Marx, 1991, p.27).

Assim sendo, é imperiosa, para a correta colocação do problema da educação, a justa compreensão da determinação social da individualidade e das suas formas de manifestação. Disto resulta que os homens agem e produzem sua vida, mas o fazem sempre de maneira determinada, de um modo dado, circunscrito, ao menos inicialmente, pelas condições preexistentes, quase nunca postas pela sua própria deliberação. Logo, como diz Marx nas primeiras páginas de *O dezoito de brumário de Luís Bonaparte*:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob as circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado (Marx, 1988, II, p.7).

A ação dos indivíduos se dá sempre em dadas condições sociais objetivas, em situações que independem da deliberação, da interpretação ou da boa vontade dos próprios indivíduos, mas que, de outra parte, exigem dele uma dada resposta prática, da qual depende o alcance das metas propostas, e, em alguns momentos de crise, a sua própria sobrevivência. O educador, como todo indivíduo realmente vivo e ativo, nada tem em comum com a imagem do semideus, existindo de maneira absolutamente livre e, por isso mesmo, absolutamente marginal frente às determinações sociais. É ele, ao contrário, ser social, delimitado pelo modo de ser específico da época social a que pertence, sendo convocado pelas próprias circunstâncias sociais a agir e levar a efeito a sua atividade. Atividade esta que não é, nem pode ser entendida, como exercício puro da *vontade educativa* (se me permitirem a analogia com outra força mítica dos nossos dias, a *vontade política*). Pois, de modo semelhante aos que operam nos parâmetros da vontade política, aqueles que advogam a onipotência da vontade em termos educacionais tendem a subestimar o ônus efetivo das determinações da realidade social e, imaginando-se imperadores do

real, sucumbem miseravelmente ao peso do próprio mundo, convertendo tudo, ora num simples jogo de quem está no poder (política), ora numa questão de método pedagógico (educação).

De uma ação sob o prisma da vontade educativa resulta, assim como daquela parametrada pela vontade política, no fim das contas, a absolvição do mundo social mesmo, com todas as suas mazelas e desgraças. Pois a prática pedagógica hipostasiada, convertida em uma abstração dotada de vida autônoma, sem levar em conta as condições concretas nas quais os homens atuam e se produzem, acaba por absorver como produto seu o que é determinado pelos limites da sociabilidade. Pense-se, por exemplo, nas questões da evasão e da repelência “solucionadas” por via de propostas que abolem o problema decretando sua inexistência, abolindo mesmo, em casos limites, a necessidade de fixação de critérios de suficiência, sob a argumentação falaciosa de que estes se constituem num exercício tradicional de poder do professor. Ou meramente resolvendo-o em aparência na ponta final do processo, sem colocar a questão de identificar o fundamento social da incapacidade acadêmica. A “solução inclusiva” revela sua face conformista e

conservadora quando exige a escola de reprovar, transferindo para o futuro, em outras palavras, para o mercado de trabalho, a tarefa de recusar a incompetência socialmente produzida (e agora, mais que antes, reproduzida pela escola). E isto, que é já, por si, extremamente grave, se ancora no pressuposto simplista de supor a fonte dos problemas pedagógicos somente na “postura” ou no “tipo” de educador e de escola (versão autoritária x versão plural da educação). Da recusa ideal de mundo em nome de um futuro possível, como na ingênua pedagogia revolucionária de outros idos, terminamos na aceitação tácita e inconsciente das determinações mais vorazes e cruéis da realidade presente, na “renovada” “pedagogia cidadã” dos nossos tempos. Na medida em que a aculturação posta pela vivência escolar é recusada em benefício da “realidade do aluno” erigida em paradigma, a indicação da contraditoriedade daquela realidade ou, pelo menos, o incômodo frente aos seus mais gravosos caracteres, nem sequer são levantados. O que assistimos é a posição, no fundo altamente conformista, dos limites do mundo como limites inerentes, sem mais, do “mundo do aluno”. O limite tornado barreira interior, e o limite objetivo absolvido e intocado.

No entanto, a sociabilidade como determinação essencial, mesmo apreendida em seus nexos mais contraditórios e problemáticos, não se cinge tão somente ao limite enquanto barreira, mas também como delimitação de possibilidades. A esse respeito, Marx pode nos auxiliar ao afirmar, acerca da atividade científica em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, que

mesmo quando eu atuo cientificamente, etc., uma atividade que raramente posso levar a cabo em comunidade imediata com os outros, também sou social, porque atuo enquanto homem. Não somente o material de minha atividade — como a linguagem mesma graças a qual o pensador se exerce — me é dado como produto social, mas minha própria existência é atividade social; por conseguinte, o que eu faço de mim, eu o faço para a sociedade e com a consciência de mim enquanto ser social (Marx, 1972, p.89).

A malha social, tecida pelos múltiplos e variados liames que os indivíduos têm reciprocamente, sendo fonte da existência destes mesmos indivíduos, é, por via de consequência, igualmente, o princípio das condições de efetivação dos homens. A sociedade aparece aqui na sua determinação eminentemente positiva,

como instância que efetivamente põe as próprias condições de conhecimento e de ação a cada momento. Quem se volta com o devido cuidado à história das ciências há que notar o fato de que determinados problemas, de longa data, somente puderam ser resolvidos em estágios societários já mais avançados. Sejam por determinações imediatamente tecnológicas (pense-se na identificação das manchas solares por Galileu, possível apenas com o pressuposto prático da luneta ou da teoria atômica, com os tubos catódicos) ou diretamente histórico-sociais, que condicionavam a existência plena do objeto (o valor, já questionado por Aristóteles, mas somente desvendado dois milênios e meio depois por Marx).

Nesse sentido, cabe assinalar que a impugnação da vontade educativa não equivale ao descarte da atividade pedagógica, o que significaria a própria ociosidade de nossa intervenção. A atividade educativa é mais que pertinente e necessária, obviamente. Principalmente em nossos dias, em que vivemos um momento de crise aguda, caracterizada por uma tríplice destituição, como chama a atenção Chasin, em texto póstumo publicado nos dois primeiros números da revista *Ad Hominem*:

Convém principiar pela crise atual do pensamento em geral: a destituição ontológica, a desilusão epistêmica e o descarte do humanismo. Ou seja, a aversão pela objetividade, a descrença na ciência e a destituição do homem. O que resta, então, para ser pensado? Como estranhar que a cultura tenha declinado a níveis sem precedentes? (Chasin, 1999, p.55).

Momento de extrema e inaudita negatividade, na qual o mundo é negado em sua dimensão de imanência, em seu ser próprio, sendo reduzido ao conjunto das interpretações dos sujeitos. "Não existem fatos, apenas interpretações." O lema nietzscheano sendo aqui, estranhamente, transformado em salvaguarda do pensamento. O mundo perde sua objetividade e passa a existir apenas como predicado do discurso, o falar toma o lugar da coisa, o falar se torna a própria coisa. Cada um tem o seu mundo. Construído ao arpejo da lógica mais elementar (pois, se a não existência de fatos é um fato, a afirmação é *per se* falsa), o emblema irracionalista se tornou a chave interpretativa da realidade. Realidade? Como consequência disso, a própria tarefa do conhecimento, ou bem se tornou ilusória, já que o mundo não existe mais, ou bem acaba por impor-se

ao menos por necessidade pragmática. Pois, se é possível negar a existência do mundo no pensamento interpretativo, isto já não o é quando nos vemos às voltas com uma dor de cabeça ou com a necessidade de nos comunicarmos, analgésicos e telefonia são então ilusões necessárias. O que temos aqui é extremamente sério, pois a questão mesma da verdade se encontra abandonada. Perdemos com a negação do mundo o próprio critério de verdade. Tudo é convertido simultaneamente em verdadeiro e falso. Assim todas as "opiniões" se equivalem, numa noite em que todos os gatos são pardos e todos argumentos são válidos desde que "contribuam para o debate", que aceitem ouvir sem incomodar, para que tenham direito, em contrapartida, à própria quietude ou conformidade de sua posição. A opinião mesma é reduzida à simples emissão lingüística de nossas idiosincrasias, não possuindo mais o significado clássico antigo de *doxa*, conhecimento fixado pela experiência comum. Culminando com isso, sendo, em verdade, o pressuposto prático efetivo das duas degradações acima referidas, temos um quadro em que cada produto social humano é convertido, sob a forma do capital, em seu contrário, a destruição

do homem (desemprego, doenças degenerativas do trabalho, *stress*, miséria material e espiritual, solidão, vício, etc.), o próprio sujeito transformado em uma triste Santíssima Trindade, réu, acusador e vítima numa só pessoa. Para alguns, o homem é assim mesmo, portanto sequer há crise. Para outros, cabe ressuscitar a natureza contra o homem. E enfim, para um terceiro grupo, cumpre desfraldar antigas e vencidas bandeiras, em razão da sua equivocidade essencial, simplesmente negando o mundo (“esta tal de globalização”), exacerbando a vontade política. Nesse passo, o que observamos é a impossibilidade de se pensar o homem enquanto gênero, é a transmutação deste em simples aglomerado de particularidades histórico-sociais, as quais correspondem às diversas “cores” ou “sexos” de consciência (questão da consciência negra, indígena, feminina, a temática dos “gêneros”, etc.).

Nesse contexto, é interessante notar como cada uma das mais recentes posições pretensamente libertárias em educação não faz mais que repetir, reproduzir, re-atualizar, de maneira consciente ou não (e quanto menos tanto mais perigoso), os próprios pressupostos sociais concretos, bem como os resultados intelectuais necessários, da tríplice

negação humana supramencionada. Pois, que outra coisa pode significar uma posição pedagógica em que a formação cultural perde substância, o estímulo à ciência é trocada pelo “livre jogo das opiniões”, e o rigor é rebaixado à imposição da opinião do professor, senão que a humanidade atual perdeu seu rumo possível, e com ela a educação? Como consequência disto, a postulação do problema da avaliação num grau de abstração extremo, desvinculado do processo real de aquisição e apropriação do saber do mundo. Discussão da avaliação reduzida a querelas meramente técnicas ou politológicas, ou mesmo a sua pura suspensão. Que outro sentido pode ter a transmutação da pesquisa e da assimilação científicas em questionamento desorientado e “achismo” desbragado dentro da sala de aula, senão que a ciência e a busca de compreensão do mundo são tarefas já relegadas ao silêncio das eras passadas? Como podemos entender a supressão da própria autoridade do educador sob o pretexto de criticar-se o “autoritarismo pedagógico”, senão enquanto abandono pelo educador mesmo de sua atribuição formativa, de ser ele um referencial possível aos educandos? O resumo da ópera mostra um retrato nada libertário. Muito ao

contrário, assim agindo, apenas aprofundamos, como educadores, o abismo existente entre os indivíduos, entre todos nós, e as reais condições de efetivação de algum futuro humano mais razoável. Ao nosso ver, posições pedagógicas desse modo fundamentadas não são capazes de trazer à tona nenhum impulso concretamente transformador, mas de tão somente tornar as mazelas sociais marcas essenciais dos sujeitos humanos. Educadores e educandos são agora convertidos em comparsas da alienação, na medida em que seu "faz de conta" pedagógico absolve a irracionalidade do mundo introjetando-a como única lógica de ação e pensamento. Em realidade, estas posições teórico-práticas nada mais fazem que confirmar o tempo atual, suas contradições e aporias, como expressões destas mesmas contradições e aporias no campo da reprodução ideal da sociabilidade.

Uma vez posto o atual estado de coisas, o que nos restaria? Com certeza, repetimos, não se trata de um abandono das questões próprias à educação, como pura ilusão impotente frente às determinações do presente. Pois, se assim fosse, nem mesmo esse trabalho faria sentido. Em verdade, o próprio quadro em que nos encontramos coloca-nos a

necessidade de recuperar o caráter formativo da educação. Ou seja, retomar a prática pedagógica em geral tendo como seu telos e norte a posição de um espaço adequado à apropriação da humanidade, da produção humana, da cultura, pelos indivíduos. Nesse sentido, a reposição do conteúdo e do trabalho que o tem por centro se torna o cerne mesmo de qualquer tentativa séria de enfrentamento do problema. É evidente que não se tratará sempre de uma mesma forma de fazê-lo, há que promover adequações, que estimular a inventividade de procedimentos, etc., principalmente levando-se em conta o quão o ambiente societário se tornou a isto refratário, dada a dupla miséria, material e espiritual, de nossos tempos. No entanto, não cabe, nesse especial, confundir meios e fins, ou transformar a aula de trabalho em momento lúdico, uma vez que, como nota Marx, também nos *Grundrisse*, ao examinar a relação entre sujeito e atividade no trabalho, assinala que o trabalho pode tornar-se

travail attractif, auto-efetivação do indivíduo, mas de modo algum seja lúdico, simples amusement, como nas concepções embriagadoramente ingênuas de Fourier. Trabalhos efetivamente livres, compor por

exemplo, são diretamente tremenda seriedade, esforço intensivo (Marx, 1980, II, p.103).

Uma das mais vendidas fantasias da atualidade é aquela referente à transmutação da prática pedagógica em administração do desejo, na resposta aos anseios interiores, convertendo o professor assim em instrumento de alívio de tensões ou de realização de expectativas pulsionais, atrás de, quando muito, fanicos pedagógicos. Nada mais inepto que abolir as coações imanescentes ao estudo e a qualquer tarefa, na esperança de alcançar a "audiência" ou anuência do "cliente da sala de aula".

Assim, a atividade do saber, seja do lado do educador, seja do educando, continua comportando o caráter comum a toda a atividade, o direcionamento por um telos, a determinação do objeto e a necessária disciplina daí decorrentes. Há que efetivamente começar do mundo, e não de uma pura erudição etérea. Mas o mundo é bem maior que a abstração na qual é encerrado pela noção "mundo do aluno", pois, e se esse mundo for violência, negação de humanidade e pura e simples miséria? O mundo é o mundo humano, constituído, ainda que contraditoriamente, pela ação transformadora dos próprios indivíduos. Portanto, recuperar a cultura

e extrair da própria realidade, por exemplo, do desenvolvimento da tecnologia e do trabalho, as condições de uma vida humana mais razoável, parecem-nos um ponto de partida factível para a educação. Obviamente isso tem uma aparência modesta e um fundo um tanto "tradicional" frente às "revolucionárias" concepções atuais. Em realidade, apenas tentamos escoimar o terreno das ilusões do "pedagogismo", da crença ingênua da movimentação por si das idéias, da consciência, etc., bem como chamar a atenção para o quanto a efetividade social e as possibilidades do homem exigem tanto do educando, quanto, e principalmente, do educador crescentemente qualificação humana e intelectual maior. Desse modo, arremata Marx na supracitada III tese de *Ad Feuerbach*:

A coincidência da transformação do meio e da atividade humana ou da transformação do homem por si mesmo não pode ser executada e racionalmente compreendida senão como praxis revolucionária (Marx, 1991, p.12).

O exercício a que aqui convidamos é pensar a educação como processo formativo da individualidade, a reposição, do fazer pedagógico como condução dos indivíduos ao patamar de humanidade

conquistado pelo gênero, coisa esta que, para além das discussões acerca de estratégias particulares de sala de aula ou de metodologias específicas a cada disciplina ou momento da instrução, fere o próprio cerne da problemática que nos preocupa. Nesse sentido, a retomada da educação como roteiro de humanização do indivíduo requer, necessariamente, o retorno da relação com o conteúdo, na qual este último se ponha ao mesmo tempo, de um lado, sob a rubrica das humanidades/cientificidade conquistadas no itinerário de autoconstrução humana que cabe transmitir, preservar e potencializar nas novas gerações, e, de outro lado, como produção de indivíduos capazes de se reconfigurarem continuamente, escapando tanto da redução de si mesmos às determinações alienantes do modo de produção da vida, o que equivale o abandono do "mundo do aluno" como critério técnico e de verdade para a educação, quanto da redução da realidade ou do saber ao império da individualidade abstrata, do indivíduo isolado, que se socializa apenas em sua face insubstancial de cidadão, que erige a si como fundamento da própria sociabilidade, expresso entre outros no cultivo da "interpretação" ou da "opinião" "pessoais". De certo modo, a mediação

pedagógica colocar-se-ia como estranhamento (num sentido particularmente positivo), de momento da vida onde ao educando e ao educador a positividade abstrata e imediata da sociabilidade perderia seu caráter familiar, "natural", seja em sua versão "neoliberal" ou "cidadã", no confronto com a riqueza humanamente, ainda que contraditoriamente, acumulada, e com as possibilidades de um futuro autêntico racionalmente identificadas.

A recuperação da esfera pedagógica deve centrar-se em primeiro lugar na evidência ontológica primeva de que o indivíduo é o ser social, é ele uma síntese concreta de suas relações, e assim, deve relacionar-se com a sociedade, como seu sítio próprio, e não como configuração abstrata e a ele contraposta. Daí a proposta de educar para tornar o sujeito capaz de apropriar-se (ou reapropriar-se) da cultura e da ciência, de aculturação e de cientificidade. Patente é, portanto, recusar de saída a postulação de qualquer oposição abstrata entre ciência e humanidades, pois, tomadas em sua efetividade, estas se revelam como momentos ou aspectos de um mesmo complexo categorial, aquele referente à autoprodução por si do gênero humano, da produção e reprodução contínuas dos

indivíduos humanos. Como nas palavras de José Chasin acerca da construção possível do futuro, em obra já referida:

Donde o futuro humano, se futuro houver, será posto pela possibilidade emergente das perspectivas de síntese do saber — a fusão entre o melhor e mais avançado saber científico-tecnológico e o mais agudo e universal do saber humanista, ou seja, da aglutinação natural do saber do mundo e o saber de si. Hoje, o homem já está se tornando o demiurgo da natureza, falta se converter no demiurgo de si mesmo. (Chasin, 1999, p.76-77)

Nesse contexto, o esboço acima bosquejado não pode ressoar, a não ser ao arpejo de sua letra e espírito, como mera conscientização, enquanto instante de adequação da consciência dos homens à realidade por eles vivida. Não se postula aqui, de modo algum, a transformação da consciência, ainda que a assimilação prático-cognitiva conscientemente posta e orientada seja um seu momento necessário. Converter-se em demiurgo de si mesmo requer a perspectiva do indivíduo como um todo ontológico, no qual a consciência aparece como uma das suas forças essenciais de ser no mundo e não como sua essência fantasmagórica (como a *modus* cartesiano, no *cogito*, por

exemplo), e, como potência objetiva/de objetivação, encontra-se no interior deste verdadeiro “nó de relações sociais” (para retomar uma fórmula do saudoso José Chasin). A demiurgia do indivíduo é, se me permitirem este neologismo helênico, a conversão deste em artesão de si, que identifica e se relaciona consigo como ente social e com os demais indivíduos como sua primeira determinação de existência. Reconhecimento de minha força, capacidade, saber etc., em seu ser próprio, atributos socialmente produzidos e exercitados, e das qualidades alheias como minhas potências. Tal indicação aponta para uma cabal mudança de feitio da individualidade em suas determinações mais concretas, as quais abrangem desde as formas mais aparentemente simples e prosaicas da cotidianeidade, quanto das experiências mais refinadas da produção da vida e da ciência.

Demiurgia do indivíduo, que é, ao mesmo tempo, artesanato consciente do gênero em uma nova e enriquecida figura histórica, a qual, evidente, não tem na educação sua única face, nem mesmo seu pólo determinante. A educação aparece, nesse contexto, ainda como atividade determinada, dada num certo âmbito, dentro de seus limites, aparentemente acanhados, mas em seu exercício possível

de humanidade, como determinada mediação de humanização infinita dos indivíduos. Humanização que tem por objeto tanto educando quanto educador, não obstante preservando os lugares próprios e a particularidade efetiva de um e outro. Não se postula, portanto, de modo algum aqui a igualização democratizante de alunos e professores, uns clientes, outros fornecedores. O educador se transforma a si na medida exata em que se repõe no seu papel essencial de formador, na proporção em que se conforma (dá forma a si mesmo) em mediação da humanização do educando. Educação como ofício intelectual digno, íntegro, probo e relevante, alteração de si como educador e indivíduo, que se eleva na proporção direta da elevação humana do educando. Julgamos não ser preciso aqui explicitar longamente o quanto isto pressupõe um docente capaz de pesquisa e inteligência científicas, capaz de produção intelectual e acadêmica, e não apenas de reciclagem profissional periódica. Aqui, ao contrário das propostas revolucionárias, tanto as

antigas quanto as "novas", a humanização, o alargamento de horizontes e a universalidade concreta da individualidade se colocam como critério e princípio da ação pedagógica.

Referências bibliográficas

- CHASIN, J. Ad Hominem; rota e perspectiva de um projeto marxista, In: *Ensaio Ad Hominem 1*. São Paulo, Estudos e Edições Ad Hominem, Tomo I, 1999.
- MARX, K. *A ideologia alemã. Feuerbach*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos (1844). In: *Coleção Os Pensadores*. v. Marx I. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- MARX, K. *Manuscrits de 1857-1858 ("Grundrisse")*. Paris: Editions Sociales, 1980. (Dois tomos.)
- MARX, K. O dezoito de brumário de Luís Bonaparte. In: *Coleção Os Pensadores*. v. Marx II. São Paulo: Nova Cultural, 1987.