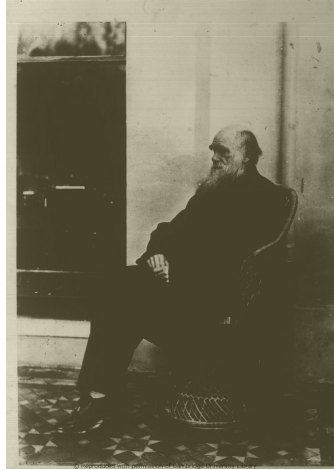


EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: NOVOS OU VELHOS DESAFIOS?

Osnir Pereira Barbosa



RESUMO:

O presente trabalho discute aspectos do processo de formação discente, pondera sobre expectativas, limites e possibilidades da atividade docente diante de desafios culturais cotidianos, utilizando como referencial analítico-compreensivo caracteres da Fenomenologia merleau-pontyana. Situando a relação pedagógica como prática dialógica mediadora da busca de sentido e significação das relações no mundo, constituintes e afirmadoras da intencionalidade que caracteriza o humano, reflete sobre perspectivas da educação no século XXI evocando para interlocução proposições filosóficas de Jorge Larrosa e Antropológicas de Clifford Geertz.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Pedagogia, Fenomenologia.

ABSTRACT:

This paper discusses aspects in the students formation process, consider about expectations, limits and possibilities of teaching in the face of cultural challenges every day, using as reference analytical-minded characters in the Phenomenology from Merleau-Ponty. Situating a pedagogical relation as a practice dialogical searching for meaning and significance of the world relations, and assured constituents of intentionality that characterizes the human, reflects on prospects of education in the XXI century, evoking to interlocution philosophical propositions of Jorge Larrosa and Anthropological of Clifford Geertz.

KEYWORDS: *Education, Pedagogy, Phenomenology*

Sancionada em 25 de setembro de 2008, a Lei Federal 11.788/2008 normatizou as condições de estágio para os estudantes e desencadeou,

como esperado, discussões e debates em comunidades acadêmicas de todo o país. Naturalmente, em circunstâncias como esta, a adequação à Lei demanda determinados ajustes, algo que nem sempre acontece sem ferir interesses particulares. Presenciei recentemente debate sobre o assunto entre professores e acadêmicos do curso de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e me deparei com fenômeno significativo.

Os representantes do corpo discente daquele curso requeriam o direito de exercício do estágio não obrigatório conforme encaminhamento de proposta realizado pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE)¹ que pretendia o preenchimento de vagas em instituições de ensino básico, área de docência não prevista pelo curso, instalando-se um impasse.

A anuência do Colegiado do Curso com o que pleiteavam os alunos feriria diretamente uma das condições previstas para a execução do Estágio segundo a Lei recém promulgada: a prática deve estar diretamente relacionada com a área de formação acadêmica do estudante. Para os alunos, entretanto, a não concordância do Colegiado do Curso, nos termos apresentados, impedia-os de garantir suporte financeiro para a própria formação, ficando assim demarcadas as posições em debate.

Evocado pelos alunos, o *direito à sobrevivência*, que em determinadas circunstâncias poderia funcionar como *apelo superior* a desqualificar argumentações opostas, no caso em pauta, não foi suficiente para garanti êxito aos postulantes. Entre os riscos apontados e que fortaleceram a posição do Colegiado do curso, a possível desfiguração dos propósitos da referida Lei e a perspectiva de responsabilização jurídica a que ficaria sujeita a instituição formadora diante de problemas oriundos da disponibilização de mão-de-obra não qualificada. Por maioria de votos prevaleceu a negativa interposta pelo Colegiado do curso.

¹ Instituição autodefinida como “Associação filantrópica de direito privado, sem fins lucrativos, beneficente de assistência social e reconhecida de utilidade pública que, dentre vários programas, possibilita aos jovens estudantes brasileiros, uma formação integral, ingressando-os ao mercado de trabalho, através de treinamentos e programas de estágio” (Cf. <http://www.ciee.org.br/portal/institucional/oquee.asp> Visitado em 20/05/2009).

Não foi, entretanto, esse desfecho que conferiu ao episódio o caráter significativo a que me refiro.

Enquanto era formalizada a decisão pela coordenação do debate, os representantes do corpo discente, como medida derradeira, tentaram provocar uma assembléia geral de Curso envolvendo reitoria e departamento jurídico da instituição. Como resultado, após nova votação, outra proposta acabou aprovada: a instalação de assembléia para discutir a formação dos alunos e os rumos do movimento estudantil... Paradoxo, ou não, a sugestão partiu de um professor!

Finda a ocorrência, durante conversas posteriores em caráter reservado, foi possível perceber sentimentos de embaraço e frustração entre nós professores. Não seria de esperar que em se tratando de discussão sobre os rumos da política estudantil tal proposta devesse ter partido dos estudantes? Por que não tomaram a iniciativa?

Pareceu, naquele momento um tanto óbvio que o fato de a proposta ter partido de um docente trazia embarcado um julgamento de valor compartilhado por alguns de nós: os alunos poderiam não ter claro um projeto político de formação pessoal ou coletivo, que permitisse não só discutir os objetivos sociais da educação, mas seu papel dentro dela e da sociedade.

A aparente superficialidade com que a questão fora tratada pelos alunos, sugerindo foco apenas na remuneração imediata, ignorando as conseqüências para a classe de trabalhadores da educação caso se adotasse o critério que pretendiam, seria decorrente de postura intencional ou de desconhecimento? Neste caso, as nuances interpretativas reveladas nos argumentos de alguns professores teriam ficado *invisibilizadas* para os alunos, não permitindo uma compreensão mais profunda das relações envolvidas na decisão?

As duas hipóteses remetem diretamente a considerações pedagógicas, seja no que se refere aos objetivos de formação estabelecidos para o curso, seja em relação às expectativas do grupo de professores sobre a *capacidade e direção da leitura social* realizada pelos alunos, neste

caso, indagando, também, sobre os fundamentos da didática adotada pelos docentes em seu planejamento e condução das aulas.

Considerando a hipótese do desconhecimento pela *invisibilização* recorro a dois pontos de apoio para a compreensão do fenômeno, quais sejam, conceitos da fenomenologia *merleau-pontyana* e a interpretação cultural empreendida pela antropologia *geertziana*. A primeira, por oferecer elementos para uma metodologia de investigação distante dos caminhos usuais, autorizando revisões em conceitos sem prejuízos para a ciência; a segunda, por permitir uma leitura sobre a cultura que difere do formato estruturalista célebre no século XX.

A idéia de *compreensão*, segundo minha leitura de Merleau-Ponty, é indissociável de conceitos filosóficos próprios, concepções de *mundo*, *racionalidade*, *consciência* e *intencionalidade*.

Diferindo da visão mecanicista que separa sujeito e objeto, Merleau-Ponty (1999) explica o *mundo* como o único Logos preexistente, pois antecede o estado de consciência de si mesmo pelo próprio *ser* que dele depende diretamente para realizar sua própria racionalidade.

O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. “Há um mundo”, ou, antes, “há o mundo”; dessa tese constante de minha vida não posso nunca inteiramente dar razão. Essa facticidade do mundo é o que faz a *Weltlichkeit der welt*, o que faz com que o mundo seja mundo, assim como a facticidade do *Cogito* não é nele uma imperfeição, mas ao contrário, aquilo que me torna certo de minha experiência (MERLEAU-PONTY, 1999, pg. 14).

Tecido onde se elabora a existência, o mundo permite a fundação da própria racionalidade. Surge para o indivíduo como um mundo fenomenológico *inacabado* a ser por ele *totalizado*. “O mundo fenomenológico não é a explicação de um ser prévio, mas a fundação do ser” (MERLEAU-PONTY, 1999, pg. 14) que somente o *é* no mundo fenomenológico ou fenomenal da experiência; é nele e por ela que ele se institui e reconhece. Inacabado porque se atualiza em cada existência, em cada *ser*, porque é no *ser* e para o *ser* que ele significa.

No mesmo sentido, racionalidade² e experiências aparecem imbricadas, representando uma verdade apodítica. A racionalidade se revela na experiência que a institui ininterruptamente caracterizando um princípio de não acabamento e de *sentido*, abrigando subjetivismo e objetivismo numa relação de alteridade.

A aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade. A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais se revela. Existe racionalidade, quer dizer: as perspectivas se confrontam, as percepções se confirmam, um sentido aparece. [...]. O mundo fenomenológico não é o ser puro, mas o sentido que transparece na intenção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto inseparável da subjetividade da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 1999, p.18).

Por sua vez, a *intencionalidade*, importante categoria na fenomenologia por ser a característica fundamental de manifestação da *consciência do ser e consciência de sua consciência do mundo*, é assumida por Merleau-Ponty (1999, p.15-16) na condição antepredicativa de que *toda consciência é consciência de algo*, que há incerteza e improbabilidade de que se conheça de forma imediata a essência das coisas, entendendo que essa *primeira relação* ocorre como relação de conhecimento com uma *representação* de algo ou como mediação da própria consciência de ser no mundo com os outros.

Toda percepção radicada no corpo que dela não se distingue, sofre interferências imediatas das convenções que criamos para nos situar no mundo, acabando ressignificadas em cada ato nosso.

Por definição, toda atribuição de significado traz implícitos artefatos culturais geradores da cultura e que funcionam como pré-noções, revelando uma ambigüidade necessária e instigante por sugerir o *sentido*

² Não se discute aqui a possível condição antepredicativa da razão enquanto estrutura como pretendia Kant, diante do que a racionalidade seria dela uma propriedade, mas, antes, apresentando-a como manifestação da condição de ser humano.

como marcha contínua em direção à completude do mundo e instituição da própria racionalidade.

Por efeito conclusivo, se a *significação* do mundo depende diretamente de uma consciência que o reconhece e o totaliza pela interação, enquanto se completa, a essência das coisas será *para nós*, jamais pura ou ausente de *nós próprios*, distanciada da consciência que *busca conhecê-la*.

Na ambigüidade de se buscar continuamente, como atitude metodológica, uma essência que não pode ser conhecida sem mediação da consciência, reside a importância da atitude metodológica que pela vigilância resguarda-se o máximo possível, colocando conhecimentos prévios em suspensão, procurando uma compreensão mais completa e significativa dos fenômenos que investiga.

Admitindo que toda consciência só o é enquanto consciência de algo, uma representação das coisas que *percebemos*; que tais representações são constituídas de forma individual, pelas nossas referências particulares, localizadas no tempo e no espaço, atreladas aos nossos julgamentos de valor – que são essencialmente culturais –, compreenderemos que cada indivíduo poderá ter percepções diferentes das nossas, podendo, cada um, atribuir significado pessoal, distinto dos demais, mesmo diante do mesmo fenômeno. Resta dizer, ainda, que essa *significação*, pode assumir dimensão ambígua em razão do substrato conceitual que a constitui individualmente, tanto podendo ser um resultado articulado pela intencionalidade ou uma síntese subjetiva inconsciente que expressa julgamentos de valor. Não é incomum que pessoas assumam atitudes condenadas em seu próprio discurso.

Repousa, a meu ver, na condição intransferível de se ser o sujeito das próprias experiências, o elemento que distingue nossa compreensão e atitudes diante de fenômenos vividos ou observados de maneira coletiva. É o que mantém a diversidade de olhares e opiniões sobre a vida e o mundo como elementos provocativos, estimuladores da busca *auto-totalizadora* que cada ser empreende, realizando e atestando *em si mesmo* a condição

humana que o caracteriza. O valor da experiência individual no cadinho da existência elabora a síntese dinâmica temporal e dialética em que nos constituímos, passo a passo, em marcha incessante.

Nesta perspectiva, Jorge Larrosa (2002), filósofo contemporâneo pós-estruturalista, em debate com Kant, contribui de maneira fecunda, projetando luz sobre a temática ao permitir a aproximação conceitual entre *intencionalidade* – importante categoria do pensamento *merleauPontyano* – e *experiência*.

Buscando afastar-se tanto do formato positivista quanto de posturas de críticos atuais que em sua opinião, na tentativa de conhecer e explicar as relações do homem no e com o mundo, já teriam dito e pensado tudo o que podiam, Larrosa recorda que Kant, na cátedra em Königsberg, refletindo sobre a educação teria também considerado a ausência de significação pessoal como responsável pela existência de conhecimentos meramente *agregados* à formação, resultando inócuos, infecundos.

Os estudantes trazem [...] um saber ‘colado ao corpo’ como adereço, conhecimentos estes, exteriores, os quais recebiam de seus mestres que também possuíam por sua vez conhecimentos também ‘colados ao corpo’, como que dentro de ‘pastas’, cujos ‘saberes’ migravam das pastas dos professores às pastas dos alunos, sem que estes conhecimentos atingissem e afetassem a ambos (PASSOS, 2005, p. 32-36).

Adotando como ponto de partida a conclusão *kantiana*, Larrosa (2002) sugere desconstruir o conceito de experiência para buscar outro sentido, algo mais próximo do original. Propõe *ressignificar* o termo ao situar ***experiência*** como algo que ***nos*** acontece, enfatizando o “***nós***” como lugar dessa experiência, relacionando-a com a sensibilização que deve produzir alteração de estado em nossa subjetividade.

Retornando à análise do que é nuclear neste trabalho, poderia residir neste ponto não só o caráter de *invisibilização* dos fatores sociais que passaram despercebidos pelos alunos, como também a explicação para a *estranheza* que o fenômeno provocou.

Ainda que não se discuta aqui, de forma direta, a relação entre o que propõe Larrosa e os efeitos da fórmula escolar conteudista que marca a ação de muitos em sala-de-aula, tanto professores quanto alunos, cada um segundo sua história pessoal, teriam atribuído significados diferentes ao fenômeno, o que instala outra questão: Estariam os alunos encontrando oportunidades contextuais motivadoras que os estimulem a um nível de reflexão social pretendida por alguns professores? Esta a porta que conduz à discussão pedagógica, tanto em relação aos objetivos de formação propostos para o curso quanto às bases da didática utilizada na formação, conduzindo ao cerne do que propõe o título deste trabalho.

Indagar sobre os desafios que enfrentamos hoje serem ou não diferentes dos que vivemos no passado equivaleria a indagar se superamos as dificuldades e desafios à formação que existiam em nossa geração ou nas anteriores.

Discutir o papel social da escola nos anos de 1980 representava, ao menos para o meu olhar pessoal, assumir determinado posicionamento político ingressando nos embates de quantos lutavam pela escola como espaço de empoderamento, pelo entendimento das relações de dominação estabelecidas no mundo, sobretudo às de natureza econômica, política e ideológica que, ao olhar acostumado às lutas dos movimentos sociais, ofereciam farto material de análise. Significava ter aspirações de mudança em relação a um referencial de exclusão social que efetivamente não desejávamos para nossas vidas.

Mesmo representando caminhos distintos de compreensão do mundo, era possível identificar o discurso idealista, para muitos, utópico, em contraste com o verbo inflamado que se instituiu sob a bandeira do Materialismo Histórico Dialético. De um lado a crença numa transformação social que permitia imaginar a escola como ponto de partida para a transformação social, e, de outro, a deflagração de luta política aberta contra as estruturas do poder capitalista como única forma concreta de redenção humana. As duas expressões, entretanto, cada uma

à sua maneira, mantinham mais ou menos claras as balizas de seu posicionamento.

É possível que de certa maneira tenhamos nos habituado a ver desta forma e a imaginar que as expressões de luta que alguns de nós representávamos permaneceriam presentes de um jeito ou de outro, repetindo-se até que o cenário social como um todo pudesse ser alterado. Dentre os que eram acadêmicos de meu círculo de relações à época de minha graduação, perdi de vista alguns, outros, como eu, desempenham funções profissionais ligados à educação. Para muitos de nós persistem as mesmas aspirações de outrora.

Em oposição às expectativas pessoais de mudança, a marcha silenciosa dos propósitos econômicos e políticos que sustentam o que um dia imaginamos ser exclusão, também continuou, insidiosa, e se encontramos referências históricas para o amadurecimento de nossa visão sobre o mundo, temo que, no conjunto, nossa geração não tenha sido forte o bastante para oferecer às gerações subseqüentes um referencial semelhante.

Ainda no terreno das hipóteses, olhando para esse mesmo contexto, algumas observações possivelmente tenham o condão de projetar luz sobre a questão.

Se, de um lado, vivíamos no país o final da ditadura militar, de outro, tínhamos a presença de uma força de oposição que se insurgia em inúmeros setores da sociedade contra os efeitos ideológicos da reificação. Ocupar as lacunas sociais que se formaram na sociedade em espaços outrora sob o domínio da opressão, que perdera força nas duas décadas anteriores, demandava debates e lutas que representaram o elemento político-cultural subjacente aos movimentos educacionais, permanecendo presentes ainda no final da década de 1980.

Enquanto no Brasil, embalados pelo movimento político que foi palco das “Diretas Já”, transformada em ícone de ruptura ou fim do regime militar, se discutia o que viria a ser considerada por muitos a Constituição cidadã, de 1988, em alguns países da Europa a perspectiva

de leitura política das lutas sociais apresentava a face dos *Novos Movimentos Sociais* (GOHN, 1997), reverberando, na América latina o grito pela liberdade frente ao poder econômico dominador e gerador de dependência representado pelos países considerados de primeiro mundo. Inobstante essa perspectiva alvissareira o Capitalismo ganhou novo fôlego em razão da maquiagem neoliberal que *refundou* o liberalismo (MELLO, 1996).

Outro provável fator de influência para a ausência de referências atuais pode ser decorrente da institucionalização de argumentos políticos legítimos utilizados pela classe trabalhadora e que acabaram transformados em bandeira partidária. Se tais argumentos poderiam ser vistos, com alguma complacência, como a expressão de luta dos que sustentam pelo próprio suor o funcionamento da gigantesca máquina de produção de bens de consumo para o país, sua filiação à determinada bandeira partidária e, posteriormente, a institucionalização desses ideais formando um partido político fundado sob os princípios burocráticos do Estado, pode tê-los submetido a princípios de controle não só jurídico, mas ideológico. Não distante disto, lutas ideológico-partidárias dificilmente se mantêm indenes a preconceitos históricos e duvidosamente sustentados de que a gestão pública caberia aos melhores preparados, desqualificando credenciais políticas socialmente conquistadas por não apresentarem o *selo sagrado* da estirpe hegemônica.

A chegada de um político oriundo da classe trabalhadora ao poder, e com ele o partido político que o elegeu – e isto não é exclusividade nossa –, subvertendo uma pseudo-lógica organizacional aparente, pode ter representado também o final de um ciclo motivador de lutas e reflexões sociais, seja pelo tempo necessário à concretização de anseios igualmente históricos, ou pela inversão de papéis sociais entre Estado e oposição, tanto pelo hábito de ser *situação* ou *oposição*, quanto pela estupefação que pode impedir se distinga a fronteira entre os dois papéis, permitindo cortejar um e outro ao mesmo tempo.

Se parte disto foi o cenário social específico de formação para muitos de nós, também a geração anterior viveu desafios que levaram ao contexto de nossa época. Como pontos em comum para muitos, as relações de poder, para outros, a luta por condições de cidadania e empoderamento pessoal para enfrentamento do mundo. Querendo ou não tais eventos nos ajudaram a ter uma identidade, restando saber se a consciência disto se deu *durante* ou *após* a (re)leitura da nossa própria história.

E nossos alunos de hoje, quais são seus desafios? Se imaginarmos que deveriam ser os mesmos que vivemos, então responderemos a questão, assumindo que não vencemos os obstáculos pessoais e sociais que nos permitiram fundar anseios de mudança social, sem responder, no entanto, outra indagação que se instala. Por qual razão imaginamos que nossos alunos devam ser herdeiros de nossas lutas, ou, de outra forma, por que deveriam assumir como deles embates que assumimos como nossos?

É necessário ter um projeto político de formação individual ou coletivo? Quem afirma isto? Seria a nossa visão de que a sociedade é ruim e que por isto precisa ser mudada, ou a nossa crença de que não se possa fazer parte de um contexto cultural sem que se tenha consciência plena, espacial e temporal, da importância disto para si e para o contexto maior? Neste caso, tal idéia não derivaria de um projeto político nosso, fundado em situações contextuais de formação diferentes dos atuais?

A suposta incapacidade dos alunos em compreender sua própria importância não seria decorrente de nosso julgamento de que todos deveriam ter tal consciência? Sendo assim, o contexto político de nossa formação individual – que permitiu tal entendimento – teria sido diferente do contexto atual de formação dos alunos, no sentido de ter sido mais *provocador*, e neste caso, hoje, neste enredo, qual o nosso papel como professores? Teríamos *naturalizado* nossa crença imaginando que todo aluno ao ingressar na *universidade* desenvolveria automaticamente o senso crítico e percepção política que permitam *pensar as estruturas sociais* e modificá-las?

É possível que responder cada uma destas dúvidas contribua para encontrarmos, *para nós*, a identidade dos nossos alunos – considerando que isto seja importante –, sem esquecer, no entanto, que a construção dessa identidade é trabalho a ser realizado por eles, que entre nossa historicidade e a deles, estarão sempre nossos julgamentos, sustentados por nossa história pessoal.

[...] o mundo enquanto tecido das experiências representa um mundo fenomenológico, é o sentido que transparece na intencionalidade das experiências e na intersecção das experiências de *um* com as experiências de *outro*. Subjetividade e intersubjetividade formam sua unidade no instante em que experiências passadas e presentes são retomadas numa espécie de *presentificação*, num contexto de temporalidade radicada no próprio sujeito, que *atualiza* o passado em seu *presente*, naquilo que ele próprio *é*, ao mesmo tempo em que “*atualiza-se*”³ no *sentido* – enquanto movimento único - de sua existência no mundo e da experiência do *outro* em sua própria (PEREIRA, 2008, p. 47).

É também nesse sentido que se pode imaginar uma interlocução com a compreensão de cultura por Geertz (1989). Distanciado da visão estrutural que a sugere como condição para a ação individual, como algo autônomo que institui o sujeito, Geertz perfaz raciocínio oposto definindo-a como uma espécie de síntese de singularidades alcançada numa rede de significados individuais que se entrelaçam na intersubjetividade em condições de alteridade.

[...] quando procuramos os constituintes da harmonia, da instabilidade ou da incongruência, somos incapazes de localizá-los naquilo de que são propriedades presumidas. Não se pode percorrer as formas simbólicas como uma espécie de material de análise cultural para descobrir seu conteúdo harmônico, sua taxa de estabilidade ou seu índice de incongruência. Podemos apenas olhar e ver se as formas em questão de fato coexistem, mudam ou interferem umas nas outras de alguma maneira [...]. A razão para isso é que o significado não é intrínseco nos objetos, atos, processos e assim por diante que o possuem, mas – como Durkheim, Weber e muitos outros já enfatizaram – lhes é imposto. A explicação das suas propriedades, portanto, deve ser procurada naqueles que fazem essa imposição – os homens que vivem em

³ “*Atualiza-se*”, e não “*se atualiza*”, (como seria mais indicado na sintaxe da língua portuguesa), por se tratar de uma categoria do pensamento *merleau-pontiano* que define a *atualização* como evento não intencional, no sentido de não ser prevista e acompanhada sempre pela consciência.

sociedade. Tomando emprestada uma expressão de Joseph Levenson, o estudo do pensamento é o estudo dos homens que pensam; como eles não pensam em algum local especial e sim no mesmo local - o mundo social - em que fazem tudo o mais, a natureza da integração cultural, da mudança cultural e do conflito cultural deve ser procurada aí: nas experiências dos indivíduos e grupos de indivíduos, à medida que, sob a direção dos símbolos, eles percebem, sentem, raciocinam, julgam e agem (GEERTZ, 1989, p. 271-272).

Também sob a ótica *merleauPontyana*, nosso olhar sobre o mundo é datado e cultural. Somos *temporalidades* no sentido de que somos os sujeitos da percepção (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 303) vivendo no mundo. Sem desprezar o tempo cronológico externo, não nos ausentamos das experiências nesse mundo atribuindo significados aos eventos através dos quais instituímos nossa própria humanidade. Olhar para nossa história em nosso tempo e significá-la, dando-lhe sentido, determina que uma instância ou dimensão desse tempo corresponda à nossa própria consciência lhe atribui significado, radicando o tempo no próprio sujeito, indissociando-os.

Penso que nos movimentamos no mundo de acordo com nossas crenças pessoais. Nossa relação com o que entendemos por verdade serve de baliza para a conduta, ditando o rumo das transações interpessoais e nosso posicionamento diante das instituições sociais, constituindo, em síntese, o substrato para as nossas aspirações.

Sem temer o relativismo que tal entendimento possa sugerir, mantenho a perspectiva, alinhada com a fenomenologia *merleauPontyana*, de que somos seres essencialmente incompletos que se totalizam numa alteridade fundada no mundo.

Idealismo, ou não, o exercício da docência em disciplinas didaticamente consideradas como *fundamentos da educação* permitiu alimentar a crença de que seria possível provocar, durante o processo de formação dos alunos, discussões reveladoras do caráter com que determinadas relações se estabelecem na sociedade, como as que remetem à prevalência de fatores econômicos e políticos diante do direito humano à vida e a condições dignas de existência.

Também é verdade que tal aspiração não é absolutamente original, representando antes espécie de legado da geração de professores com os quais tive quase sempre a honra de estudar, um legado compartilhado com muitos colegas de mesma época que fizeram a mesma trajetória de formação, embalada numa leitura crítica da sociedade sob os auspícios da liberdade de expressão que marcou o fim da ditadura militar no país.

Abrindo aqui um parêntese, referindo-me ao idealismo, faço-o sem desprezar outras expressões filosóficas em razão de outra crença pessoal: é praticamente impossível realizar qualquer prática social, a exemplo da educação escolar, sem uma aspiração pessoal, seja por mudança ou continuidade, como algo que se faça completamente descolado de um interesse subjacente, ainda que esse interesse seja o mesmo de uma classe social a que se pertença. Não me parece distinto da condição humana buscar realização no que se faz como forma de manutenção existencial.

Em situações de contenda, como a descrita no aludido debate parece comum a tendência de se assumir determinado pólo de observação e julgamento, indagando sobre o *tipo de aluno* diante de nós, julgando-os diferentes de nós, *na nossa época*, estabelecendo comparações com o que fomos, ou *imaginamos* que fomos e com a politização que tínhamos ou temos.

A impossibilidade de se encontrar *diretamente* a essência das coisas, porque não conseguimos nos ausentar do que somos, implica necessariamente numa atitude metodológica que impõe a necessidade de se colocar conscientemente conceitos prévios entre parênteses, permitindo que a percepção se abra e se aproxime o máximo possível da essência do investigado sem a interferência costumeira dos nossos sentidos e preconceitos.

Do ponto de vista da *alteridade* este princípio modifica de forma radical o universo das relações interpessoais. Retira-o do automatismo devolvendo-o à condição fenomênica, o que não só implica na eliminação de rótulos, como desmistifica a suposta capacidade humana de *conhecer o*

outro à primeira impressão, sem riscos, porque essa primeira impressão deverá sempre estar contaminada por elementos culturais que envolvem julgamentos de valor.

A investigação das coisas ditas objetivas, segundo essa premissa, ocorre com base em nossas representações da realidade e não diretamente sobre ela, estabelecendo limites à pretensão de exatidão característica da ciência mecanicista, alterando, por conseqüência, o estatuto da verdade pretendida como absoluta.

De igual maneira, os mesmos limites se impõem ainda mais fortemente na atividade científica que se volta à investigação do universo delimitado pela *subjetividade do outro*, impedindo se possa dizer por outra pessoa o que ela sente, sendo somente possível, quando muito, *emprestar-lhe a voz* em circunstâncias de representatividade, e sem a pretensão de resumir-lhes os pensamentos ou percepções. Ainda aqui, o exercício ético impõe se permita que cada um fale por si, expresse seus pensamentos, manifeste suas interpretações, posto que deva existir lugar para elas, embora isto também possa ser visto como crença pessoal.

Por conclusão, a suposição de que sejamos melhor que *o outro* para verbalizar o que ele está sentindo, resulta incorreta. Entre o que *o outro* sente e o que se conclui que ele sinta, encontra-se o *eu*, como figura central da reflexão, carregado de valores e interesses nem sempre explícitos e conscientes.

Indagar, então, sobre o contexto político atual da educação diferir daquele do nosso passado ou se os alunos são diferentes, pode também sugerir a existência de uma crença de que a realidade fora de nós seja independente de nós, do nosso olhar que a significa.

Os problemas que identificamos como coletivos somente o são em razão de uma intersubjetividade que permite imbricar a *minha* consciência do mundo com a do *não eu*, de outras consciências, compartilhando informações e interagindo nas mesmas situações.

Os alunos de hoje *são assim*, para a nossa percepção, fazendo parte das nossas relações de significação, daí os julgarmos. Mas é importante

dizer que também *somos assim* segundo nosso julgamento sobre nós, sem garantia de que o julgamento deles coincida com o nosso ou que isto exclua a possibilidade de julgamento deles sobre nós.

Sem incorrer no erro de acreditar que possam ser resultado do nosso trabalho, o que equivaleria dizer que são fruto do meio atestando o oposto do que postulamos aqui, é impossível negar que fazemos parte do cenário em que vivem fazendo ou não parte de um enredo que interfira na vida deles. Por uma questão temporal, interagimos com eles e podemos *significar*, ou não, algo para a afirmação da consciência e intencionalidade deles, ainda que num sentido que interesse para nós, mas sem a expectativa de que isto interesse para eles.

A idéia de que estejamos diante de uma ausência de identidade, em se tratando dos alunos, dificilmente se sustentaria frente à compreensão de que é no mundo, enquanto vivemos, que nos instituímos e totalizamos, o que desmistifica também outra idéia, a de que tenhamos uma identidade absolutamente conclusa, porque ainda vivemos, e a relação com eles nos obriga a rever sistemas de interpretação e visitar conceitos constituintes do que nos habituamos chamar identidade. Enquanto houverem situações a serem enfrentadas, questões a serem analisadas, desafios a serem vencidos e tudo isso implicar no relacionamento com outras pessoas, nossa identidade, enquanto marca reveladora do que *estamos* (e não do que somos por que não somos completos *in totum*) continuará sofrendo a tensividade dessas relações, em busca de consolidação.

Por outro lado, acreditar que os alunos tenham uma identidade, mesmo esta que parece escandalizar, porque não identificamos nela um posicionamento crítico ou uma finalidade política alinhada à nossa, pode sugerir dois possíveis equívocos: A invisibilização, para o nosso olhar, de um substrato existente, que está lá, mas que não vemos dadas as nossas referências pessoais, nossa relação com a verdade, ou o desprezo de que as situações experimentadas em comum, por nós e eles, represente o curso natural de consolidação de nossas identidades (julgando que as nossas estejam *mais a caminho* do que a deles) e da formação de uma identidade

por eles, algo que somente poderá vir a ter *uma cara* para nós mais tarde; que a aparente ambigüidade na atitude deles seja justamente o resultado da tensividade entre seus interesses pessoais e os apelos contextuais nos quais vivem, tal como acontece na condição humana.

Ao discutir a história e o papel do historiador, aponta Merleau-Ponty (1999) que nossas ações, mesmo as consideradas sem causa aparente, representariam espécie de *poeira de fatos* que, aglomeradas no curso da temporalidade que é o próprio ser, expressariam uma *posição da subjetividade* no âmbito de uma rede de significações muitas vezes identificadas somente mais tarde. Todas as ações, indistintamente, convergiriam para a existência de um núcleo único cujo significado temos a tarefa de identificar.

Em cada civilização trata-se de encontrar a Idéia no sentido hegeliano, quer dizer, não uma lei do tipo físico-matemático acessível ao pensamento objetivo, mas a fórmula de um comportamento único em relação ao outro, à Natureza, ao tempo e à morte, uma certa maneira de por forma no mundo que o historiador deve ser capaz de retomar e de assumir. Essas são as dimensões da história. Em relação a elas, não há uma palavra, um gesto humano, mesmo distraídos ou habituais, que não tenham uma significação. Eu acreditava ter-me calado por fadiga, tal ministro acreditava só ter dito uma frase de circunstância, e eis que meu silêncio ou sua fala adquirem um sentido, porque minha fadiga ou o recurso a uma frase feita não são fortuitos, eles exprimem certo desinteresse e, portanto, certa tomada de posição em relação à situação. Em um acontecimento considerado de perto, no momento em que é vivido, tudo parece caminhar ao acaso: a ambição deste, tal encontro favorável, tal circunstância local parecem ter sido decisivos. Mas os acasos se compensam e eis que essa poeira de fatos se aglomera, desenha certa maneira de tomar posição a respeito da situação humana, desenha um acontecimento cujos contornos são definidos e do qual se pode falar (MERLEAU-PONTY, 1999, p.16-17).

Parece, então, mais produtiva a suspensão inicial do julgamento fugindo das amarras teóricas sistêmicas que aprisionam o pensamento pretendendo que o mundo caiba nas teorias que criamos sobre e a partir dele, do que chamamos realidade, para então revisarmos nosso próprio papel nessas relações.

De nada adianta questionarmos a politização dos alunos ainda que seja nos moldes do que entendemos por política se os currículos dos

cursos com os quais freqüentemente trabalhamos se mostram cada dia mais empobrecidos e utilitaristas, banindo disciplinas instigadoras da capacidade crítica que esperamos deles.

Num momento em que a Sociologia e a Filosofia retornam aos estágios anteriores à graduação, permitir que elas, entre outras de mesma natureza, desapareçam dos cursos universitários não seria equivalente a estabelecer um teto para a reflexão que elas permitem e incentivam?

Tampouco bastaria acreditar que tal provocação à capacidade crítica seja, sozinha, capaz de gerar alunos politizados, devendo, por isto, fazer *parte do pacote* que cada professor de outras disciplinas leve como subsídio para sua prática. Cada um vive suas próprias experiências, tem sua história, suas crenças, suas balizas pessoais. Quer aceitemos isto de forma pacífica ou não, são esses referenciais que apontam a base da didática que praticamos.

Se considerarmos que a escola é perpassada pela cultura (RODRIGUES, 1998) e que por isto ela se volta para as necessidades da sociedade politicamente e economicamente organizada, muito ou quase tudo o que ensinamos visa cumprir as finalidades do mercado de trabalho, emprestando aos cursos o cunho utilitarista a que me refiro.

Se concluirmos, por outro caminho, que os alunos não tenham mesmo uma identidade, que não sejam politizados, como nos ausentarmos de uma possível cota de responsabilidade nesse contexto sem cairmos na meritocracia característica da sociedade liberal? Resulta com certeza em injustiça arrolar a dedicação e o esforço de muitos professores na produção de um cenário contrário a este, atitude que só faz vitimar vítimas, responsabilizando-os pelo que outros não puderam fazer. Se o julgamento da ação individual, porém, é particular, cabendo ao protagonista julgar suas razões, como generalizar, *coletivizando* o resultado em relação aos alunos? Também aí certamente existem particularidades. Parece ser, neste caso, ainda mais importante que colocar preconceitos em suspensão, adotar a atitude de suspender

condenações que, de outra forma, nos colocam noutra extremo ou nos excluem *salvadoramente* do movimento constitutivo do fenômeno.

Texto recebido em setembro de 2009.
Aprovado para publicação em outubro de 2009.

SOBRE O AUTOR:

Osnir Pereira Barbosa é Especialista em Psicopedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. É Professor Colaborador da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

REFERÊNCIAS:

- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC 1989.
- GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo – SP: Loyola, 1997.
- LARROSA, Jorge **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, p.20-28, Jan-Fev-Mar-Abr, 2002. ISSN 14132478.
- MELLO, Zuleide Faria. **A falácia do discurso neoliberal**. Revista de Educação, n. 100, AEC, 1996.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PASSOS, L. A. **Função Social do Ensino das Ciências Naturais e Matemática: reencontro com nossa própria humanidade**. In: XIV Encontro Centro-Oeste de Debates sobre o Ensino de Química (ECODEC) e Simpósio da Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática, V

Semana de Química, 2005, Cuiabá. **Anais**. Livro de Resumos de Programação. Cuiabá: Defanti, 2005, v. I.

PEREIRA, Osnir. **Síndrome da desistência**: pressupostos epistemológicos e axiológicos de burnout em debate. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, 2008.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da Escola à Escola Necessária**, 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.