

A ESCOLA QUE NÃO TIVE... O PROFESSOR QUE NÃO FUI

*Tiago Adão Lara**

Resumo

O artigo visa a analisar minha prática de ensino-aprendizagem como aluno-professor. Provavelmente será parte de um livro em gestação sobre perspectivas e insinuações pedagógicas. Daí seu caráter fragmentário e bem pessoal, motivo pelo qual o artigo sai sem referência bibliográfica alguma. Aliás, penso que isso não constitui pecado científico algum. Constitui? Responda o leitor que tiver a paciência de lê-lo.

O caminho que percorremos até aqui esteve pouco marcado com a educação, enquanto tarefa profissional. Estivemos muito mais preocupados em mostrar como o processo educativo revela-se na totalidade da vida humana. Toda ela é um grande processo de educação. E, pois, a vida que nos produz, ou melhor ainda, é determinado processo de vida, historicamente situado no tempo e no espaço, são as variadas culturas que produzem variados tipos de seres humanos.

As categorias do fazer, do poder e do saber serviram-nos como eixos definidores desse processo. Concluímos que o nosso fazer, o nosso poder e o nosso saber nos definem historicamente. Vimos, pois, as categorias do econômico, do político e do ideológico incidindo de maneira radical nas subjetividades concretas que somos. Os seres humanos e os mundos que eles produzem se co- envolvem e se definem mutuamente, sem possibilidade de se desvincularem uns dos outros.

Devemos, agora, refletir sobre a educação enquanto profissão, enquanto tarefa à qual, de modo especial, se dedicam certas instituições, e nelas, profissionais específicos que, por isso mesmo, se auto-intitulam instituições educativas e educadores.

Se resultou claro que o processo educativo é produtor do ser humano; se o fruto da educação é determinado produto humano, determinado tipo de homens e mulheres marcados com características especiais, no seu fazer, no seu poder e no seu saber, segue-se que a escola, instância específica de educação é instância específica de produção do humano. Quando a definimos, assim, estamos querendo chamar a atenção sobre sua importância, mas, ao mesmo tempo, recordar que ela não é a única instância produtora do humano.

* Professor aposentado do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia.

Estamos querendo descobrir qual é a contribuição que ela deve dar como instância específica, nesse processo de produção, que a extrapola.

A idéia é clara até para a pessoa mais simples do povo. Qualquer pai ou mãe sabe o que, no processo de educação, deve pedir à escola. A escola os pais pedem saber, conhecimento para seus filhos. Na trilogia fazer, poder e saber, a escola é vista como empenhada sobretudo com o saber. Tem-se clara a noção de que esse saber está ligado a um fazer e a um poder. Os pais pedem à escola saber, para seus filhos, a fim de que eles estejam aptos a fazer melhor as coisas, para adquirirem mais poder de ação. Mas é a partir do saber que eles vêm a escola incidindo na co-produção do ser humano.

É oportuno, hoje, recordar essa obviedade histórica que, às vezes, parece um pouco esmaecida.

É sobre a natureza desse compromisso específico que queremos, aqui, encarar a escola. Não estamos com isso esquecendo que a educação é muito mais que aquisição de conhecimento ou, dizendo melhor, capacitação para gerar conhecimento. Mas o que queremos enfatizar é, justamente, que o compromisso específico da escola com a educação afunda suas raízes no compromisso com o saber, portanto, com o ensino.

A maneira de realizar esse compromisso varia de acordo com o jogo de forças, no qual a escola se acha inserida, nas várias sociedades. Até o advento da sociedade burguesa, nos inícios da Idade Moderna, a escola, no Ocidente, era principalmente vista na perspectiva da aristocracia, cujo fazer e poder se situavam na definição dos valores existenciais e na ação política. A escola era endereçada, portanto, a formar líderes intelectuais e políticos. Tinha o que se chamou um cunho humanístico. Nas universidades medievais, por exemplo, teologia, filosofia e direito, ao lado do cultivo das letras, definiam o campo do saber superior. Do que hoje chamamos ciências, apenas a medicina e a matemática tinham alguma vez. A preparação para o trabalho, para o enfrentamento da natureza, fazia-se empiricamente, fora da escola, em outras instâncias sociais.

Aparecia claramente definida a função discriminadora da escola. Havia os que passavam por ela e eram os únicos "cultos", aos quais a sociedade propiciara acesso a um saber qualificado, preparando-os para um mais fazer e um mais poder. Eram destinados à direção, ao governo intelectual e ao governo político. Havia aqueles destinados ao trabalho braçal.

A discriminação passava também pelo sexo, pois as mulheres eram igualmente discriminadas. Não tinham, em geral, acesso a essa instância especial do saber aristocrático masculino. Como os trabalhadores, ficavam fadadas à situação de dirigidas e governadas. Evidenciava-se, assim, a diferenciação do produto humano resultante do mesmo processo cultural.

Alguns eram produzidos para um mais fazer e um mais poder, por causa do seu mais saber. Outros ficavam aquém, em patamar inferior.

Não estamos nem sequer nos referindo aos escravos, mas a pessoas livres.

A partir da ascensão da burguesia, a escola começou a ser pensada para todos. Novo tipo de saber, aquele que assumiu o nome de "ciência" por excelência, ou seja, o saber experimental, se impôs nas escolas como valor em concorrência com as antigas disciplinas. Levantou-se, então, a questão teórica do valor pedagógico ou humanístico das novas disciplinas, para além da contribuição que, certamente, podia significar, para a qualificação de mão de obra mais bem preparada, como estavam a exigir os tempos mudados.

Os defensores do novo tipo de saber viam nele a chance de a humanidade se desvincular das escravidões intelectuais, que o saber antigo não fora capaz de realizar. Não fora capaz, por exemplo, de dar ao ser humano o domínio sobre a natureza, fugindo para regiões etéreas como as do saber filosófico, bastante conivente, aliás, com o saber teológico, que apontava inevitavelmente para o mistério. Com isso, tornou-se um saber dominador.

A ciência, pelo contrário, ajudava a formação ou produção de um ser humano comprometido com a terra, com o bem estar físico, que, inevitavelmente, redundaria num bem estar social e numa total libertação. As luzes da ciência, espancando as trevas das superstições, arrancariam a humanidade para o progresso e para a felicidade.

Era a defesa de um humanismo científico, em concorrência com o humanismo definido pelo conjunto: teologia, filosofia, direito e letras, as chamadas humanidades.

O progresso técnico realmente aconteceu. As ciências se impuseram. Todos nós sabemos que hoje, nas Universidades e mesmo nas escolas em geral, os cursos científicos gozam de uma preeminência quase absoluta sobre as humanidades. É claro que o aprimoramento intelectual do trabalhador também aconteceu, embora um número grandíssimo de trabalhadores ainda se vejam alijados das escolas. Poderíamos questionar, ao menos no caso do Brasil, se nas escolas do primeiro e segundo graus o ensino das ciências realmente prepara o trabalhador para o que, na sociedade, se lhes pede, em termos de qualificação e, portanto, poderíamos discutir a questão do significado precípua da escola fundamental, em termos de educação. Viria a tona a problemática educação e profissionalização, nas escolas.

O que nos está a peito discutir, aqui, é algo que julgamos mais radical. É analisar o processo de ensino, quer das humanidades quer das ciências, nos vários níveis de escola, enquanto veiculador de determinado tipo de saber humano que denota determinado tipo humano produzido. E isso na perspectiva

da libertação universal humana, explicitamente tematizada e defendida em vários momentos da história pedagógica do Ocidente, embora freqüentemente frustrada.

Nessa perspectiva, julgamos que algo de realmente novo começa a ser vislumbrado nas várias instâncias de educação popular que acontecem entre nós e está à espera de que os educadores profissionais o descubram. Poderia, quem sabe, significar uma experiência a partir da qual repensar a escola. De outro lado, essa novidade precisa de um esforço de teorização que não lhes venha fechar o caminho, bitolando-a, mas pelo contrário, a ajude a firmar as raízes e a desenvolver-se ricamente.

Um dia, eu escrevi algumas reflexões sob o título: o professor que não sou. Tentei nele relatar minha experiência de aprendizagem, num primeiro momento, e de ensino, numa segunda etapa. Ao fazer isso fui me dando conta de que, ao longo dos anos da minha vida de estudo, funcionou uma filosofia a respeito do fazer do aluno e do professor, muito pouco tematizada, a qual, no entanto, estruturou-me como determinado tipo de aluno e de professor, com ressonâncias amplas em todo o meu modo de ser.

Devo confessar, com simplicidade, que fui aluno modelo e professor apreciado.

É um pouco esse artigo que vou retomar aqui sob o impacto de algumas experiências fortes, por mim vividas em contatos com educadores populares.

Costumo dizer que nasci na escola e, até, da escola, pois meus pais foram professores primários, como se dizia antigamente em relação aos primeiros quatro anos do curso fundamental. Meu pai era, por sinal, diretor do grupo escolar Afonso Pena, de São Tiago, MG. Eram os anos 30. Pouco após meu nascimento, meu pai ficou tuberculoso. Entrou de licença e mudou-se para sua terra natal, o então distrito de São João del-Rei, arraial de Conceição da Barra. Aí, sob a orientação sábia de médico do interior, meu padrinho de batismo, ele cuidou da sua tuberculose, que foi desaparecendo e da qual, aliás, se curou, o que lhe permitiu voltar ao magistério. Mas isso já na década de 50.

Em 1937 eu, com sete anos de idade, fui alfabetizado, em casa, por meu pai. Nascia, na nossa sala de visitas, uma escola caseira. Os alunos éramos nós, filhos e sobrinhos do meu pai, e algum rapaz de sítiantes mais zeloso da educação dos filhos, levados a meu pai, com a recomendação de severidade na cobrança do rendimento. A lembrança que eu tenho dessa primeira experiência de ensino-aprendizagem é marcante. Estávamos em vários níveis, mas meu pai nos mantinha a todos empenhados, ao mesmo tempo, com tarefas específicas e variadas. O ensino era muito concreto. Lembro-me de como, para a matemática usávamos bagos de milho e de feijão e, para o estudo das frações era usada a laranja, com seus gomos. Na análise lógica,

as proposições eram espacializadas no quadro negro, em níveis diversos, conforme suas funções: principal, dependentes; coordenadas ou subordinadas. Quando nós relutávamos em aprender algo meu pai usava uma expressão que traduzia bem a maneira como ele entendia o ensino. Meio bravo e meio jocoso, alterando um tanto a voz, dizia: "Só pegando a machadinha (machado pequeno em uso nas casas, para os cortes de lenha, à beira do fogão, já prestes a ser aceso), abrindo a cabeça de vocês e colocando lá dentro esta noção, fórmula etc."

Mais tarde passei a cursar o ginásio (primeiro grau do curso secundário) e o colegial clássico (segundo grau do curso secundário), no colégio salesiano de São João del-Rei, MG. Junto com o clássico eu fiz o curso seminarístico de filosofia. Para mim o colégio significou continuidade da família, e da escola caseira, em termos de entusiasmo pelo estudo, severidade de disciplina e sistema de valores. E também, é claro, em termos de filosofia de ensino.

Acreditava-se que existiam verdades definidas. As verdades religiosas eram até dogmas e exigiam fé. Mas também existiam as verdades da filosofia escolástico-tomista, filosofia perene. E as verdades da língua. O dicionário e a gramática eram as bíblias nesse setor. Depois, as verdades da matemática, da história, da geografia etc.. Os livros e os professores eram os detentores dessas verdades. E como eram esses últimos? Excetuando uns poucos, nos quais, mesmo principiantes, descobríamos as deficiências, os professores em geral eram competentes. Tinham uma didática feliz ao comunicar-nos os conteúdos. Esses eram luzeiros a iluminar nossa visão da realidade.

Aos poucos fui me convencendo de que a machadinha, a que se referia meu pai, era a didática que nós, jovens professores, tínhamos assimilado por osmose, no contato com nossos mestres. No primeiro exame público que fiz - exame de suficiência - para obter título de professor de história, recebi um largo elogio da banca examinadora, pela minha ótima didática. O curioso era que eu nunca tivera aula de didática e nunca lera nada a respeito. E foi assim que me convenci de que eu era um bom professor. Sabia bem os conteúdos que lecionava, dispunha de recursos didáticos bastante convincentes. Obtinha facilmente a disciplina e mantinha um bom relacionamento com os alunos. Minha concepção de ensino-aprendizagem, concepção corrente na época, era bastante simples. Ensinar era transmitir aos alunos as verdades de que os professores antes se tinham apoderado. Era preciso, portanto, conhecer bem esses conteúdos. Assenhorear-se deles com segurança e riqueza. Era preciso industrializar-se para conseguir recursos didáticos apropriados. A essa altura, a didática já estava badalada e vi-me obrigado a ler algo a respeito. Não me recordo, no entanto, de ter sofrido alguma influência significativa a respeito.

Terminado o magistério, fiz o curso de teologia, na Europa. Por mais que eu me esforce por descobrir nele uma mudança, em termos de filosofia de ensino, eu nada consigo descobrir. Apesar de leituras mais amplas, de entrar

em contato com divergências teológicas e filosóficas, manteve-se intacto em mim o princípio de que existem verdades prontas e acabadas, frente a destroços de erros. É o trabalho do professor e do aluno, num primeiro momento, se reduzia a definir o que era verdade e o que era erro. As verdades eram as armas contra os erros. Importante era, então, armar-se bem das verdades e aperfeiçoar-se na arte da esgrima (o raciocínio) para, com as armas da verdade, derrotar aqueles que lutavam com as armas do erro.

Nós questionávamos muito pouco, ou mesmo quase nada, como tinham sido construídas essas armas, no sentido de verificar quais grupos as produziram, quais os interesses que motivaram sua produção. Ensinar-aprender não era produzir conhecimento. Era transmitir-receber conhecimento já produzido, por Deus, por homens geniais, sei lá por quem.

A partir do Concílio Vaticano II, em termos de igreja; da minha prática de professor de filosofia, na Faculdade D. Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, de S. João del-Rei MG.; do mestrado e do doutorado em filosofia na PUC - Rio e na Gama Filho - Rio; mas sobretudo depois do golpe militar de 1964, que significou um desafio para nós, jovem geração pensante de então, é que o ensino-aprendizagem passou a ser marcado com a preocupação da crítica. Comecei a perceber melhor e a tematizar no meu ensino que, por detrás de cada verdade teórica ou prática, existe uma história de interesses em luta, de vitórias e derrotas, de dominação e subjugações. Que mais importante que conteúdos de verdades prontas e acabadas a serem ministradas pelos professores e assimiladas pelos alunos era a consciência crítica. Ensino-aprendizagem era, portanto, antes de tudo formação da consciência crítica.

No exagero dessa descoberta, estive, por parte de muitos, a relativização completa dos conteúdos e a exasperação da crítica, sem fundamento sólido. Era preciso não ser dogmático. Era preciso criticar. E criticava-se. O instrumental crítico então mais em voga inspirava-se no marxismo.

Penso que não cheguei ao exagero de descomprometer-me com os conteúdos. Eram fortes demais em mim as marcas da formação anterior. Fui, no entanto, me convencendo realmente de que era preciso mudar a minha maneira de encarar o ensino-aprendizagem, ainda mais que inevitavelmente o Concílio, para quem viveu intensamente a vida da igreja católica, na década de 60 e parte da década de 70; e o golpe militar, para quem tinha um pouco de sensibilidade pelo que acontecia no País, iam obrigando as pessoas a serem diferentes, a verem, portanto, as coisas com outra perspectiva. Tudo isso levou-me a um empenho renovado de ensino, agora mais preocupado com ver criticamente a realidade e esforçar-me por levar os alunos a fazerem o mesmo.

Hoje, quando penso nesses anos, percebo que mesmo já meio convencido de que toda verdade é produção humana e de que importa

descobrir o processo de sua produção, pois aí se revelam os interesses em jogo, as forças em contenda, as pessoas se formando e estruturando em instâncias de fazer, poder e saber especiais, eu ainda mantinha a relação ensino-aprendizagem no modelo estrutural antigo. Ensinar era, então, ajudar o aluno, que não possuía um instrumental crítico, a apossar-se dele, para, formado, estar apto a lutar pela libertação humana. No fundo, o professor, teórica e praticamente, funcionava em mim como aquele que já possuía a verdade da crítica (do instrumental crítico) a ser transmitido ao aluno. O estilo material de aula pode até ter mudado um pouco. Menos exposição e mais discussões. Menos afirmações e mais perguntas. Menos certezas e mais questionamentos. Mas, na realidade, muito pouca convicção de que o saber é algo que pode e deve ser continuamente produzido com os alunos; que o próprio instrumental crítico deve nascer desse agir conjunto, numa atitude de análise da própria experiência de vida. Aliás, a prática pedagógica da escola não oferecia abertura para essa modificação.

Foi na década de 80 que descobri, por dentro, os movimentos populares, participando da vida de associações de moradores, de comunidades eclesiais de base, de atividades sindicais. Pude contactar com suas lideranças em encontros de estudo, de planejamento e de avaliação.

Vi repetirem-se, aí, as práticas pedagógicas por mim mencionadas.

Práticas dogmáticas de liderança politizada, que quer impor ao povo sua verdade pronta e acabada.

Práticas de gente realmente preocupada com o senso crítico, mas convencida de que a maneira de obtê-lo é a comunicação (ensino) de um instrumental teórico, que, por força das circunstâncias, no caso de educação popular, tem de ser simplificado. Em pouco tempo, algumas pessoas apoderam-se dele. Mudam a própria linguagem. Desenvolvem capacidade de fala, num nível diverso dos demais. Dão a impressão de terem adquirido, com o saber novo, um poder também novo de atuação (fazer).

A experiência foi, todavia, mostrando aos mais atentos e críticos que esse saber talvez não fosse realmente tão novo, pois aqueles que se apoderaram dele continuavam, no conjunto da sua vida, o velho relacionamento de poder e de fazer, mesmo quando, setorialmente, no movimento social em que atuavam, introduziram-se modificações relevantes.

O exemplo típico é o do trabalhador que luta contra a tirania do patrão e do Estado, no seu sindicato e no partido político, mas, em casa, não abre mão da sua autoridade machista, frente à mulher e aos filhos. Ou do militante, bastante esclarecido e bastante liberto para ver, denunciar e combater as estruturas injustas do macropoder do Estado e das classes dirigentes, mas incapaz de dar-se conta da rede capilar de dominação que o mantém preso, por exemplo, a uma sexualidade e a uma afetividade imaturas, ou o torna

insensível ao fazer criativo, quer no campo do trabalho, como naquele do lazer. Aliás, a tendência dos militantes é para a negação do lazer, como valor. Importante é o trabalho. Aquele que lhe garante a sobrevivência no presente, e, sobretudo aquele da atividade política, que constrói um mundo para o futuro. O militante é um ativista denodado. Não tem tempo para nada mais, nem mesmo para cuidar de si. O tempo do ócio criativo, como potencial de ruptura com as escravidões que o negócio, enquanto valor único da vida humana, impõe a todos nós, não entra no âmbito da sua percepção.

Mas, nesse contato e nessa convivência com o movimento popular, vi também o iniciar-se de outra atitude. Parece-me ela portadora de um potencial riquíssimo de renovação pedagógica capaz de questionar todas as instituições pedagógicas, inclusive a escolar.

Essa atitude parte da convicção de que saber, poder e fazer estão estruturalmente unidos e que um saber que tenha como efeito um ser humano novo, só pode acontecer quando, no próprio ato da produção do saber, a novidade do fazer e do poder já esteja sendo igualmente realizada, por força de metodologia apropriada. A novidade dessa metodologia não se situa no nível das técnicas de ensino, embora possa, até, exigí-las novas. O que está em jogo é a própria concepção de ensino-aprendizagem e o comportamento que se lhe segue, em termos de relacionamento educador-educando, professor-aluno.

Parte-se do princípio de que o saber é fruto do fazer humano social e histórico, portanto inacabado.

O saber, assim concebido, em termo de subjetividade produzida, são olhos que as pessoas constroem para si, a fim de, com eles, olharem a realidade. Significa isso admitir que, se no processo de produção do saber os interesses entraram como discriminadores das pessoas, o resultado será uma discriminação também na ordem do poder e do fazer delas, na ordem da sua subjetividade como um todo. Em outros termos, não basta teoricamente falarmos de um olhar liberto que fuja à miopia da dominação, se no próprio ato do ensino, o fazer mantém o sistema de poder antigo, pela imposição da maneira de olhar. É o que acontecia e continua a acontecer, quando a conscientização se reduz a uma comunicação de alto para baixo, do assessor que sabe para o grupo ignorante; do professor competente para o aluno inexperiente; do militante politizado para o povo ingênuo. Enfim, do que já olha criticamente para aquele que ainda não olha. E isso pela convicção de que quem está em baixo é privado da capacidade de produzir os próprios olhos, o próprio conhecimento. Tem de apenas recebê-lo pronto ou vê-lo implantado já pronto.

Isso configura uma dominação em ato.

Para compreendermos o significado inovador dessa terceira atitude a

que fizemos aceno e para fugirmos às formas demagógicas e ilusórias que eliminam até a exigência de quem ensina, nivelando todos no conjunto de um único processo de aprendizagem é bom enfatizar que, falando do saber ou do conhecimento, estamos comparando-o ao olhar e não ao ver. Conhecer não é simplesmente ver a realidade, como se ela se estampasse mecanicamente pronta e perfeita no olho aberto, mantido em atitude receptiva. Conhecer é resultado do olhar. É uma produção humana, implica numa construção subjetiva da realidade, construção que se dá socialmente, já que o ser humano vive sempre em sociedade.

O que se constrói? Antes de tudo a própria capacidade concreta de olhar organizando dados, em vista da sua compreensão, o que traz em si mesmo uma enorme gratificação. Mas visa também à aquisição do poder de agir sobre os dados, de maneira compatível com o bem estar humano. Não é indiferente, pois, à vida a produção desse olhar ou desse saber. Se o olhar humano sobre os dados é construção da realidade; se a realidade construída tem a dimensão desse olhar, desse saber, o próprio ser humano passa também a ter a dimensão desse olhar, pois ele se constrói ou se produz na medida em que produz seu mundo, ou seja, organiza-se no conjunto dos seres, convive com eles, com eles se relaciona intrinsecamente. Participar da construção do saber e não apenas recebê-lo já elaborado é condição fundamental de independência, de autonomia pessoal. Não estamos negando, com isso, as diferenças de atuação no processo de produção do saber. Diferenças de idade, de experiência, de interesses, de capacidade já acumulada em determinado campo, ou seja, força de olhar já longamente trabalhada. O que estamos condenando é a exclusão de alguns do processo de produção do saber, é o monopólio, por parte de outros instalados na sociedade, como os únicos competentes. O que queremos enfatizar é justamente que o saber, sendo produção social tem de ser produção diferenciada, mas não pode ser exclusiva de alguns. As diferenças têm de encontrar espaço para se manifestarem, na riqueza da intensidade do seu poder e não na pobreza resultante de castrações.

É bom demorarmo-nos um pouco mais nessa reflexão, pois estão em confronto concepções diversas do ato de conhecer - gnosiologias - as quais se reportam a concepções diversas no que diz respeito à própria realidade: ontologias.

Podemos partir da convicção de que existe uma realidade objetiva pronta e acabada, frente à qual se encontra a realidade subjetiva do sujeito cognoscente, também ele essencialmente já constituído. O ato de conhecer, no seu sentido forte de conhecimento intelectual, capaz de elaborar-se em saber ou ciência, dá-se pela impressão, no cognoscente, da forma essencial do objeto, a qual se vela e revela em cada objeto concreto, que afeta o sujeito. Os escolásticos, com felicidade de clareza, expressaram essa concepção ao afirmar: *res mensurat intellectum*. A coisa (objeto) mede o intelecto (sujeito). Trata-se da teoria do conhecimento cognominada realismo.

Contra essa explicação do processo de conhecimento (contra essa teoria do conhecimento ou gnosiologia) levantaram-se os idealistas. Celeberrima a explicação kantiana. Significou uma revolução copernicana em filosofia. Não é mais a coisa que mede o sujeito. Dá-se o contrário. É o sujeito enquanto estrutura lógico-transcendental (isto é a estrutura racional da espécie humana e não a estrutura psíquica das individualidades) que impõe, aos dados, as formas a priori, construindo assim o objeto de conhecimento. Mas, ao elaborar essa tese gnosiológica, Kant continuava firme na convicção da existência de um sujeito já constituído em si e de uma realidade objetiva em si (númeno) incapazes, no entanto, de serem conhecidas pelo ser humano. O idealismo kantiano é, assim, um idealismo puramente gnosiológico.

Os idealistas alemães do século XIX, Fichte, Schelling e Hegel, eliminaram a dualidade objeto e sujeito como realidades constituídas em si, a relacionar-se externamente, no ato de conhecer. Afirmaram eles que dessa maneira o relacionamento sujeito-objeto torna-se ininteligível. É preciso, pois, fazer, de ambos, pólos imanentes a um único processo, de tal maneira que sujeito e objeto se interpenetrem como constitutivos um do outro. É o idealismo gnosiológico e ontológico se co-implicando.

Marx adere, por meio de Hegel, a essa tese idealista, mas não reconhece o Eu de Fichte, o Absoluto de Schelling ou a Idéia de Hegel, que são abstrações metafísicas. Para Marx, a totalidade do processo é a realidade social concreta, marcada de materialidade, primeira das quais a exigência de produzir riquezas para a sobrevivência humana. Daí a célebre afirmação: "na produção social da própria vida, os homens constroem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, o seu ser social que determina a sua consciência" (Marx em: Os Pensadores, 1978 p. 129-130). Tanto o idealismo alemão como o materialismo de Marx afirmam superar a dicotomia objeto-sujeito, tornando-os pólos ou momentos do mesmo processo. A grande dificuldade está em manter coerentemente a bipolaridade, na imanência do mesmo processo. A tendência foi a absorção de um pelo outro. Do objeto pelo sujeito, no caso dos idealistas; do sujeito pelo objeto, no caso dos materialistas. A bipolaridade atuante na imanência do mesmo processo é o que define a dialética. Negá-la ou não conseguir coerentemente mantê-la é queda na atitude metafísica tão veementemente condenada tanto pelos idealistas alemães como pelos marxistas.

Hoje a crítica à dialética afirma que, no fundo, continua ela, em vista da própria maneira como foi pensada e proposta, presa à identidade, ao mesmo,

sem respeito às diferenças. É preciso, portanto, superá-la em nome do reconhecimento das diferenças, como abertura para as possibilidades sem trilhos bitoladores. Não temos como fechar o círculo, prever o futuro, marcar as metas.

Apesar das críticas atuais à dialética de Hegel e de Marx, algo se tornou solidamente conquistado a partir deles: o reconhecimento do caráter histórico do fazer, do poder e do saber humanos, portanto o caráter histórico da própria produção do ser humano e de seu mundo. O ato de saber não é pura receptividade, por parte do sujeito, de um dado já pronto e feito (a objetividade da essência); nem um puro agir do sujeito sobre os dados, com imposição de formas a priori; mas é um movimento que flui do sujeito para o objeto e vice-versa, resultando na produção conjunta do ser humano e de seu mundo, de tal maneira que, para recordarmos a fórmula escolástica, poderíamos usá-la assim: sujeito e objeto medem-se mutuamente, num jogo aberto à criatividade contínua.

É o que pretendemos elucidar, agora, de maneira mais minuciosa.

Hegel foi feliz ao afirmar que a inteligibilidade está na totalidade: "o verdadeiro é o todo" (Hegel em *Os Pensadores*, 1980, p. 13). O todo é a pluralidade dos sujeitos cognoscentes, no esforço de compreenderem a interação que os constitui e a interação, também ela constitutiva, deles com a pluralidade de objetos. Esse esforço resulta numa abstração, ou seja, numa organização mental da totalidade, na qual são definidos lugares e tempos e categorias para cada ser, assim como as relações que os mantêm, de tal maneira que o ser humano possa situar-se e mover-se significativamente nesse universo, já que ele é consciência. Tal organização é um fazer intelectual, resposta à necessidade de outros que fazeres que a vida impõe. Não é um luxo, mas uma necessidade. O fruto desse fazer é, objetivamente falando em termos de gnosiologia, uma imagem, uma visão (teoria em grego) da totalidade ou parte dela. Do ponto de vista subjetivo a produção intelectual incorpora-se ao cognoscente como aumento da capacidade de olhar ou compreender. Na volta ao concreto conhecido, no esforço de transformá-lo segundo suas exigências, o ser humano testa a imagem elaborada, comprova o grau da sua validade, esbarra nos seus limites, sente toda a força dos desafios que persistem. Sente, então, a necessidade de refazer sua maneira de conceber o concreto (abstrai-lo). Esse dobra-se em parte às suas explicações, mas, vezes muitas, resiste às explicações e às ações que se lhes seguem. Estabelece-se, pois, um caminho de mão dupla, entre sujeito e objeto, que, em termos gnosiológicos e metodológicos chamamos teoria-prática-teoria, para novamente ser: prática-teoria-prática e assim para frente.

"O verdadeiro é o todo" diz Hegel. E a totalidade real concreta não é algo transcendente ou transcendental ao ser humano e ao seu mundo, diz Marx. É essa totalidade, onde pluralidade de sujeitos de objetos tecem a intrincada teia de seus relacionamentos. Importa, pois, compreender que o fazer, o poder

e o saber humanos situam-se historicamente, constroem-se e se estruturam historicamente. As diferenças no fazer desse saber em parte são inevitáveis, resultantes do poder diverso de abstração, que a situação histórica concreta (idade, sexo, saúde, tendências) proporciona a cada sujeito cognoscente, em determinado momento. Está em jogo aqui uma riqueza produzida e acumulada socialmente diversa da riqueza econômica. Existe uma riqueza de saber que é o poder, distribuída injustamente, sob a alegação das diferenças naturais, na ordem do fazer, na ordem da produção. Esquece-se, porém, de que as diferenças são complementariedades enriquecedoras. Na ordem da cultura não podem servir de base para estabelecer-se um regime tal que elas acabem produzindo a dominação de uns pelos outros, o que na prática vai significar fechamento à riqueza das diferenças e implantação da mesmice de alguns.

Conceber a produção do saber como produção social, na qual todos têm direito de participar, não significa a equalização das competências. Significa reconhecimento de que todos têm competência e de que as diferenças são enriquecedoras. Na ordem da natureza, compete a mecanismos naturais o aproveitamento das diferenças para a riqueza da totalidade. Na ordem da cultura essa é uma tarefa atribuída também à consciência e à liberdade humanas. É o desafio da história. É o desafio pedagógico por excelência. É aqui que me parece situar-se a novidade de certas experiências de educação popular que apostam na competência de todos para a produção do saber. Ficou já esclarecido acima que está excluída a atitude demagógica da equalização das competências, portanto atitudes tais que cheguem a negar a necessidade de assessores, de professores e de expertos; a negar o valor dos saberes já produzidos e acumulados anteriormente. O que se quer enfatizar é que no fazer ensino-aprendizagem o relacionamento dos poderes em jogo, ou seja, das várias competências se estabeleçam numa ordem tal que todas elas encontrem seu espaço e sejam desafiadoras uma das outras, para o crescimento da totalidade. Nesse sentido, expressando-me mais concretamente, ensino-aprendizagem não é simplesmente comunicação-recepção de conteúdos julgados verdades absolutas; não é nem mesmo conscientização, se por esse termo se entende comunicação-recepção de um instrumental crítico ou instrumentais críticos, em última análise, julgados o critério decisivo da decodificação da realidade. É empenho, antes de tudo, de desafiar a capacidade que todos têm de produzir categorias interpretativas do desafio da vida. Desafios que são as situações concretas, nas quais todo ser humano se encontra envolvido, cada um a partir do seu espaço-tempo, da sua vivência própria. Em seguida, o que não significa um depois cronológico, empenho de criar espaço de confronto dessas interpretações à cata de uma verdade que rompa as barreiras do ponto de vista individual e atinja o consenso tenso da objetividade possível historicamente ao ser humano.

Do ponto de vista metodológico, esse empenho parece implicar estes momentos importantes:

- 1- imersão nas vivências. Nelas está o concreto, o desafio, o ponto de

partida, para a produção de qualquer conhecimento vivo. Imersão não narcisística, mas capaz de descobrir as teias dos relacionamentos que a vida é. Portanto, imersão na dimensão social da vida humana.

2- imersão crítica. Não se trata de reviver, mas de adquirir a capacidade de distanciar-se do vivido para analisá-lo e compreendê-lo. Momento da transcendência aos fatos, enquanto dados, à cata dos seus profundos significados (inteligibilidade). Exige-se o esforço da abstração, da teorização.

3- imersão propulsora da emergência, tendo em vista o trabalho de superação dos obstáculos-limites. O conhecimento ou saber visa ao compromisso com a transformação da vida e não simplesmente a sua contemplação, o saber pelo gosto do saber, pois se esse saber não é testado (e só o será na atividade transformadora) não tem como verificar-se, o que significa comprovar-se como verdadeiro. É a sua capacidade de atuação que o torna humanamente válido, fugindo à futilidade intelectual, também ela possível. Mas não desejável.

Parece-me que em momentos raros e privilegiados da consciência do que seja a novidade da educação popular começam a aflorar essas dimensões metodológicas. Vivenciei-as alguma vez.

Volto, agora, ao título do meu artigo: o professor que não sou. Nos meus trabalhos acadêmicos sinto-me quase sempre impossibilitado de fazer esse caminho de um saber novo que seja já fruto de um fazer e um poder novo manifestados no próprio ato do ensino-aprendizagem. Há uma velhice que resiste institucionalmente, da qual são vítimas professores e alunos.

A eles faria bem um experiência, quem sabe, fora dos muros da academia. As frustrações como professor, preso à academia, mas também e sobretudo as alegrias de experiências novas, no meio do trabalho popular, levaram-me, um dia, a ousar rabiscar este rascunho de poesia:

Queremos uma escola, onde a idéia não amarre, mas liberte;
A palavra não apodreça, mas aconteça;
A imaginação não desmaie, mas exploda;
O pensamento não se repita, mas invente
Um saber novo, que é também do povo.
Escola, oficina da vida.