

**DA PALAVRA E O PROFESSOR:
NOTAS SOBRE PREGAR, NARRAR E DEMOCRATIZAR**

Julio Groppa Aquino

*Conheceis a história.
Por isso nós a diremos de novo.
Todas as coisas já foram ditas,
mas como ninguém as escuta,
é preciso recomeçar sempre*
ANDRÉ GIDE

Presta-se o presente texto a formular algumas considerações acerca da otimização dos processos de inclusão educacional na atualidade brasileira, destacando o ofício narrativo rigoroso dos profissionais da educação como condição básica de funcionamento dos contextos escolares em democratização.

Pretende-se, desse modo, convalidar o princípio de que a potencialização da palavra é exigência concreta das práticas escolares lastreadas por uma perspectiva inclusiva conseqüente – o que implica um compromisso narrativo dos responsáveis pela educação formal com, de um lado, o legado humano e, de outro, as novas gerações, intermediado pelo modo de vida democrático.

Ademais, visa-se alçar um tipo de reflexão que venha se somar às iniciativas de reordenação democratizante das instituições escolares (as que tangem explicitamente à incorporação e pertença definitivas do contingente de pessoas que a elas têm direito, sem que isso represente nenhuma espécie de vulnerabilidade ou dano institucional), de modo que possamos ser capazes de protagonizar e testemunhar um tipo de ambiência ética inédita na história da educação formal brasileira.

Como fonte disparadora dos trabalhos, tomou-se o *Sermão da Sexagésima*, de autoria do Padre Antônio Vieira. Um texto, à primeira vista, pontual e datado, embora muito menos do que se possa assim reputá-lo quando cotejado com os embaraços do universo escolar contemporâneo. Um texto que dispensa qualquer espécie de exegese, dada sua clarividência intelectual e estilística. Um texto, enfim, exemplar da arte do bem dizer, esta tão cara aos atuais profissionais da educação.

Espera-se que o trajeto argumentativo eleito seja ele próprio uma mostra suficiente do que aqui se toma como norte. Um apanhado de idéias germinais, já que voltadas a um universo ético-político inexoravelmente em obras.

Pregar

Há exatos 350 anos uma terrível constatação atormentava o diligente Padre Vieira: a ineficácia dos sermões de então. Terrível se levarmos em conta o fato de que, até então, “nunca na Igreja de Deus houve tantas pregações, nem tantos pregadores como hoje. Pois se tanto se semeia a palavra de Deus, como é tão pouco o fruto? Não há um homem que em um Sermão entre em si e se resolva; não há um moço que se arrependa; não há um velho que se desengane. Que é isto?” (Vieira, 2000, p.33).

Relutante, o padre católico inquieta-se ante o “pouco fruto” das pregações quando comparado ao poder da palavra divina, esta fonte exclusiva daquelas.

No magistral *Sermão da Sexagésima*, pregado em 1655, em Lisboa, Vieira dispõe-se a examinar as razões do fracasso dos sermões tomando como contraponto a consagrada parábola bíblica da sementeira do trigo. Versando inicialmente sobre os requisitos do semear, é apontado um atributo indispensável ao semeador: ele terá de sair, enfrentar infortúnios vários, jamais retornar; em suma, perseverar.

Aquele que semeia a palavra divina encontrará espinhos, pedras, aves e homens; e todos se lhe armarão contra. “As pedras secaram-no [o trigo], os espinhos afogaram-no, as aves comeram-no, e os homens? Pisaram-no” (ibid., p.30). Mesmo diante de toda adversidade – e quiçá por isso –, persiste intacta sua missão: há de pregar sem trégua a toda criatura. E decerto encontrará toda sorte de humanidade: homens pedras, homens troncos, homens brutos, homens homens. Donde o cardápio de seu infortúnio: trigo mirrado, trigo afogado, trigo comido, trigo pisado.

Não obstante, a perseverança, se dela dispuser o semeador, lhe garantirá o proveito derradeiro, uma vez que, segundo a parábola, “ainda que se perderam os primeiros trabalhos, lograr-se-ão os últimos. (...) Depois de perder a primeira, a segunda e a terceira parte do trigo, [o semeador] aproveitou a quarta e última, e colheu dela muito fruto” (ibid., p.32).

Vieira compõe um discurso prodigioso, oferecendo excertos de rara beleza, como o que se segue. Impossível não reproduzi-lo, uma vez que, a nós, se trata de uma recomendação ética válida para os nossos dias: “Já que se perderam as três partes da vida, já que uma parte da idade a levaram os espinhos, já que outra parte a levaram as pedras, já que outra parte a levaram os caminhos, e tantos caminhos, esta quarta e última parte, este último quartel da vida, porque se perderá também? Porque não dará fruto?

Porque não terão também os anos o que tem o ano? O ano tem tempo para as flores e tempo para os frutos. Porque não terá também o seu outono a vida?” (ibid., ibidem).

Logo adiante, o *Sermão da Sexagésima* atinge seu meandro retórico. Trata-se da seqüência textual em que o orador examina as possíveis causas do malogro dos sermões. Segundo ele, para que a palavra cristã tenha eficácia, são indispensáveis três afluências: Deus com a graça, “alumiando”; os ouvintes com o entendimento, “percebendo”; o pregador com a doutrina, “persuadindo”. Daí que o insucesso dos sermões só poderia advir de uma dessas três instâncias. E cada uma será pormenorizada.

Sobre a primeira, Vieira de imediato refuta a responsabilização divina, já que “por parte de Deus não falta, nem pode faltar” (ibid., p.33). Retomando a parábola da sementeira, afirma: “Deixará de frutificar a sementeira (...) por falta das influências do Céu, isso nunca é, nem pode ser. Sempre Deus está pronto da sua parte, com o Sol para aquecer, e com a chuva para regar; com o Sol para alumiar, e com a chuva para amolecer, se os nossos corações quiserem” (ibid., p.34).

Sobre os ouvintes, Vieira é incisivo: “Se são bons, faz neles fruto a palavra de Deus; se são maus, ainda que não faça neles fruto, faz efeito. (...) E se a palavra de Deus até dos espinhos e das pedras triunfa; se a palavra de Deus até nas pedras, até nos espinhos nasce; não triunfar dos alvedrios [arbítrios] hoje a palavra de Deus, nem nascer nos corações, não é por culpa, nem por indisposição dos ouvintes” (ibid., p.34-35).

Refutadas as duas hipóteses, só restará a Vieira concluir que o pouco fruto da palavra é culpa exatamente dos que por ela se responsabilizam: os pregadores.

Mas no que propriamente consistiria o delito dos semeadores da palavra? Segundo suas conjecturas, dever-se-ia a uma ou várias das seguintes circunstâncias: a pessoa que o pregador é; o estilo que segue; a matéria que trata; a ciência que tem; ou a voz com que fala. E, novamente, cada uma das hipóteses será pormenorizada para, logo em seguida, ser refutada. O inimigo mora alhures, conforme se descobrirá mais tarde.

Sobre a pessoa do pregador, Vieira destaca a força moral do exemplo: “Ter o nome de Pregador, ou ser pregador de nome não importa nada; as ações, a vida, o exemplo, as obras, são as que convertem o Mundo. O melhor conceito que o Pregador leva ao púlpito, qual cuidais que é? É o conceito que de sua vida têm os ouvintes” (ibid., p.36). Exalta-se a idéia de reputação do orador, para além de sua oratória. Pregador, diz ele, não se faz com a boca, mas com as mãos, destinando-se aos olhos dos ouvintes, não aos seus ouvidos. Em que pese a evidência cabal de seu argumento, admite ele que essa não é a causa primordial da derrocada dos sermões.

A suposição seguinte remete aos artifícios rebuscados utilizados na pregação (moda de então), aos quais Vieira não se alinha. Diz ele: “O semear é uma arte que tem mais de natureza do que de arte. Nas outras artes tudo é arte; na Música tudo se faz por compasso; na Arquitetura tudo se faz por regra, na Aritmética tudo se faz por conta, na Geometria tudo se faz por medida. O semear não é assim. É uma arte sem arte, caia onde cair” (ibid., p.39). Comparando a composição do sermão à ordem celeste e as palavras escolhidas às estrelas, Vieira advoga em favor de um estilo mais natural, distinto e claro, avesso aos exageros e obscurantismos dos cultistas “modernos”. Mas finda por capitular novamente. Não é essa a razão exclusiva do malogro da palavra.

Prossegue Vieira sua busca, agora enfocando os temas tratados pelo pregador. Seu posicionamento é certo: “O Sermão há de ser duma só cor, há de ter um só objeto, um só assunto, uma só matéria” (ibid., p.42). Espanta-se ele com a profusão de temas abordados nos púlpitos e, conseqüentemente, com a superficialidade daí decorrente. A fim de evitá-las, evoca a analogia entre o sermão e a árvore: as raízes deverão estar fundadas nas Escrituras, devendo elas sustentar um só tronco (uma única matéria), do qual derivarão ramos, folhas, varas, flores e, por fim, frutos. Entretanto, mais uma vez Vieira acaba aquiescendo; não é essa a verdadeira causa que busca.

Sua quarta incursão hipotética remete à ciência do pregador, isto é, ao domínio que tem daquilo que prega. Eis que temos: “O pregador há de pregar o seu, e não o alheio” (ibid., p.43), o que significa que é preciso valer-se das próprias armas argumentativas para persuadir os ouvintes. Amparando-se na analogia com Eva, refere-se à maçã furtada como algo que “é bom para comer, porque dizem que é saboroso; não é bom para semear, porque não nasce” (ibid., ibidem). E, assim, demonstra sua tese de que pregar em nada se assemelha a recitar outrem. Isso porque “as razões não hão de ser enxertadas, hão de ser nascidas. (...) As razões próprias nascem do entendimento, as alheias vão pegadas à memória, e os homens não se convencem pela memória, senão pelo entendimento” (ibid., p.44). Entretanto, alguns exemplos bíblicos não permitem que se tome essa variável como ponto de chegada de sua obstinada busca.

Há, ainda, a quinta e última hipótese causal do insucesso da pregação: a voz de que o orador se vale. “Antigamente pregavam bradando, hoje pregam conversando. Antigamente a primeira parte do pregador era boa voz e bom peito” (ibid., p.45). Diante do efeito retórico dos brados, Vieira aconselha que a voz do pregador, feito um trovão, por vezes faça tremer o mundo. No entanto, pondera que “falar mais ao ouvido que aos ouvidos, não só concilia maior atenção, mas naturalmente e sem força se insinua, entra,

penetra e se mete na alma” (ibid., p.46), fazendo com que a palavra se assemelhe ao orvalho que cai sem alarde. Eis porque, novamente, não temos aqui a causa primordial da ineficácia dos sermões.

Chegamos, enfim, ao ponto nodal da *Sexagésima*: se todas as cinco hipóteses averiguadas, juntas ou separadamente, não são suficientes para justificar o malogro das pregações, qual seria a verdadeira e única causa para tal? “É porque as palavras dos pregadores são palavras, mas não são palavras de Deus. (...) Pregam palavras de Deus, mas não pregam a palavra de Deus” (ibid., 46-47). A razão da tormenta pela qual passava a Igreja Católica, segundo o padre português, residia em não tomar as palavras da Escritura em seu sentido verdadeiro, caindo em tentação. Em suma, o maior delito dos pregadores de então era o “falso testemunho”.

Adensando sua crítica aos falsos pregadores, evoca a profecia de São Paulo, segundo a qual chegaria um tempo em que os homens “fechariam os olhos à verdade e os abriria às fábulas”. Eis aquilo no que, segundo ele, os púlpitos teriam se convertido: palco de fingimento, comédia, farsa enfim.

A título de exemplificação de seu horror, Vieira oferece uma visão ácida do pregador obscurantista de então: “Vemos sair da boca daquele homem, assim naqueles trajos, uma voz muito afetada e muito polida, e logo começar com muito desgarro, a quê? A motivar desvelos, a acreditar empenhos, a requintar finezas, a lisonjear precipícios, a brilhar auroras, a derreter cristais, a desmaiar jasmims, a tocar primaveras, e outras mil indignidades destas. Não é isto farsa a mais digna de riso, se não fora tanto para chorar?” (ibid., p.50).

Diante de tal embuste, só restará a Vieira, nos encaminhamentos finais da *Sexagésima*, formular duas precisas advertências complementares.

Primeiramente, é preciso enfrentar o desprezo e a zombaria dos ouvintes, caso não apreciem o que o pregador, por força do ofício, é compelido a dizer. “Que médico há que repare no gosto do enfermo, quando trata de lhe dar saúde? Sarem e não gostem; salvem-se e amargue-lhes, que para isso somos médicos das almas” (ibid., p.51).

Em segundo lugar, a mesma obstinação cética é aviada para a situação oposta: os aplausos dos ouvintes, já que “o frutificar não se ajunta com o gostar, senão com o padecer; frutifiquemos nós, e tenham eles paciência. A pregação que frutifica, a pregação que aproveita, não é aquela que dá gosto ao ouvinte, é aquela que lhe dá pena. Quando o ouvinte a cada palavra do pregador treme; (...) quando o ouvinte vai do sermão para casa confuso e atônito, sem saber de si” (ibid., ibidem).

Como ilustração derradeira, Vieira cita um episódio segundo o qual confrontavam-se, em Coimbra, dois famosos pregadores. Alguns “doutores da Universidade” debatiam qual deles portava maior eficácia. Um deles manifesta-se da seguinte maneira: “Quando ouço um, saio do sermão muito contente do pregador; quando ouço outro, saio muito descontente de mim” (ibid., ibidem).

Eis, no segundo caso, o fruto da palavra com que o Padre Vieira sonhava. Poderíamos, hoje, sonhar com algo parecido no campo pedagógico?

Narrar

Alguns paralelos podem ser traçados entre o estado de coisas descrito por Vieira e aquele da escolarização brasileira contemporânea, a começar pela renitente atmosfera de instabilidade que parece caracterizar a educação formal, bem como o mal-estar ocupacional que parece acometer uma parte significativa de seus profissionais (Aquino, 2004, 2003, 2002, 2000). Em certo sentido, nossas salas de aula muito se assemelham aos auditórios religiosos de três séculos e meio.

A título de exercício ideativo, percorramos um breve trajeto semelhante àquele formulado por Vieira, empregando os mesmos crivos argumentativos.

É certo que nunca houve na história da educação brasileira uma oferta tão extensiva de vagas escolares, bem como diretrizes tão explícitas quanto à permanência durante os anos mínimos previstos legalmente. Entretanto, o parco rendimento das “platéias” escolares está aí para nos estarrecer ou, ao menos, nos constranger – se não como categoria profissional, ao menos como testemunhas deste tempo histórico.

À moda do padre católico, indaguemos: Qual a razão do minguado fruto escolar? Qual o fundamento da degradação da palavra civil, laica, propriamente humana – matéria prima da narrativa escolar?

Se a palavra docente traz em seu bojo o vigor dos feitos humanos, por que tamanha inépcia quanto à sua repartição com os mais novos? Mais ainda, se é do conhecimento humano que se nutre e se legitima o lugar institucional docente, como compreender a labilidade do ensino contemporâneo – seja em sua versão privado-mercantilista, seja em sua configuração estatal-caritativa?

Que o pregador lance luzes sobre nosso claudicante presente! Claro está que para haver ensino, não de concorrer três instâncias: o conhecimento, o aluno e o profissional. Disso todos temos ciência.

Ao primeiro, se tomado em sua vertente clássica, nada falta – a não ser que imaginemos uma escola pragmatista, amnésica, que não dialogue com o passado. Ao segundo, recém-chegado ao mundo, nada pode faltar de véspera – a não ser que tomemos o efeito como causa dos intentos escolares. Resta o terceiro elemento. Se referendarmos um percurso diagnóstico analógico ao de Vieira, seremos levados a crer que o pouco fruto da narrativa escolar seria de responsabilidade dos que dela se incumbem: os profissionais da educação.

Se essa asserção estiver correta, cumpre-nos indagar: Qual o predicado básico daquele que, hoje, se dispõe a ensinar, senão uma obstinação semelhante à que Vieira evoca? Nos moldes do pregador, ele terá de amargar desventuras várias. E sua palavra secará entre as pedras do corporativismo, se afogará entre os espinhos da burocracia, será comida pelas aves das especialidades parapedagógicas, será pisoteada pelos homens inescrupulosos do ensino público ou pelos empresários gananciosos do ensino privado ou confessional. Detração haverá em toda parte, isso é certo.

Mas recordemos: uma quarta parte da sementeira vingará, e dela o profissional da educação tirará todo o proveito. Só não nos é dado saber de antemão nem onde, nem quando isso sucederá. Eis o maior mistério do ofício educativo.

Persistamos na trilha de Vieira. Quais as circunstâncias propagadoras do naufrágio educativo? Poderiam referir-se a cinco quesitos, todos eles substanciados na ação docente: a vinculação profissional; o método do qual é signatário; o que elegeu para ensinar; o domínio que porta disso; o modo como o faz. Examinemos um a um.

Quanto ao primeiro quesito, é preciso que haja envolvimento patente com o universo do conhecimento acumulado, cuja propagação o professor elegeu como ofício. Um tipo de afecção instituinte, poder-se-ia dizer, que se transmutasse mais tarde, aos olhos do aluno, numa espécie de testemunho de uma existência devotada ao ato de pensar. Sem isso, ensino não há; aprendizado, tampouco.

O segundo esquadramento do posto docente remete à adesão a determinadas prescrições metodológicas – muitas vezes realizada de modo salvacionista e acrítico. Melhor seria preconizar um estilo simples, sem rodeios, sem excesso de artifícios, já que o que mais conta é a singularidade e a persistência do trabalho de narrar o legado humano.

O terceiro ponto diz respeito à extensão dos conteúdos eleitos. A profusão de assuntos é refratária ao logro docente, o qual, por sua vez, requer um certo minimalismo temático e uma dose de discernimento. Ensinar poucas coisas, para ensiná-las com

profundidade. Ensinar, enfim, os fundamentos do pensamento em determinado campo de conhecimento, sempre com vagar e destreza: eis um dos segredos da boa docência.

A quarta dimensão, crucial à palavra docente, refere-se ao domínio que se tem daquilo que se ensina. Há de haver um professor que pense em voz alta e com liberdade diante dos alunos, capaz de recriar as bases do campo de conhecimento em questão. Portanto, ensinar jamais se coaduna com repetir informações. O trabalho em sala de aula tem, assim, garantida sua cota de criação.

A quinta e última condição para o exercício docente aponta para o tipo de eloqüência da qual o professor se vale. O brado, tal qual o pouco alarde, será empregado a depender das reivindicações cambiantes do campo concreto. Ora o clamor, ora o sussurro, ora o rogo, ora o mandamento. O que faz diferença é o lastro da palavra por parte daquele que a professa; em suma, o tipo de ressonância que produz.

Ponderemos: todos os quesitos acima, se contemplados, não garantiriam compulsoriamente o triunfo da empreitada docente, do mesmo modo que a ausência de um deles não acarretaria necessariamente a derrocada educativa. Isso porque a lida pedagógica os tem como condições necessárias, mas não suficientes.

Desta feita, em que consistiria a razão primordial da falência educativa?

A tomar pelos achados de Vieira, a resposta seria uma só: no “falso testemunho” dos profissionais da educação atuais, do qual resultaria o colapso narrativo do posto e ofício docentes. Porque ausente de convicção na potência transformadora do ato de conhecer, a palavra encontrar-se-ia esvaziada de sentido, força e efeito.

Tal colapso narrativo redundaria num triplo delito ético-político: o desaparego ao legado humano (a apatia para com o passado), o descaso pelas novas gerações (a imprudência para com o futuro), e o despreço ao modo de vida democrático (a negligência para com o presente).

Se assim o for, o profissional da educação atual – seja pela via da deserção (quando abandona seu posto ante a refração dos destinatários), seja pela da fraude (quando macula seu ofício em favor dos apetites da “freguesia”) – estará condenado a carrear o que de mais nefasto pode haver para o campo pedagógico: a ruína e, a longo prazo, a dissipação da palavra no horizonte das relações entre os homens. Um mundo em evanescência, pois.

E disso, as conseqüências todas já principiamos a conhecer ou, ao menos, pressentir.

Democratizar

Propúnhamos, no início de nosso percurso, que o ofício narrativo rigoroso dos profissionais apresenta-se como condição imprescindível de funcionamento dos contextos escolares em democratização, os quais, por sua vez, pressupõem um nítido compromisso com práticas pedagógicas inclusivas.

Aqui, a relação entre democratizar e incluir passa a ser de sinonímia. Isso porque o princípio da inclusão, a nosso ver, ultrapassa a garantia de mecanismos e estratégias pedagógicas com vistas à observância genérica do direito de acesso e permanência escolares, inscrevendo-se no âmbito da palavra cotizada nas salas de aula. Trata-se, outrossim, de fomentar, entre os já “incluídos”, uma delineada efervescência intelectual no fazer cotidiano que se transmutaria, mais tarde, na espinha dorsal de um certo espírito público. Trocando em miúdos, o que importa – repetamos – é a potência da palavra levada a cabo no perímetro escolar, posto que é apenas da substância narrativa (ancorada no passado) que se constrói cidadania, esta o alvo último da intervenção escolar. Adentramos, assim, a dimensão ética do fazer democrático nas escolas.

Hannah Arendt já o sabia: “A função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente” (1992, p.246).

Democratizar o ensino, assim, passa a contemplar muito mais do que a garantia de direitos formais, apontando para o dever laborioso de ensinar a pensar o presente pelas mãos do passado – único meio de preservação do mundo público que nos antecedeu e que nos sucederá. Enveredemos pelo controvertido tema da democratização escolar.

Ao comentar os primórdios do processo de massificação do acesso escolar público, José Mário Pires Azanha explicita elementos que, passadas três décadas, parecem recorrer até hoje. “A escola sofreu o impacto da presença de uma numerosa clientela nova que trouxe problemas de ensino até então inéditos. (...) Mas, acolhido o novo contingente populacional escolar, os parâmetros pedagógicos vigentes revelaram-se ineficazes para enfrentar a situação emergente. E até mesmo algumas tentativas bem-intencionadas de alterações técnicas do ensino acabaram malogrando porque a transformação escolar ocorrida, pelas suas raízes político-sociais, deu origem a problemas que, não obstante escolares, tinham sua possibilidade de solução fora de

coordenadas estritamente pedagógicas. Mais do que soluções técnicas, o que se exigia era uma alteração de mentalidade do próprio magistério em face de suas novas responsabilidades profissionais. Contudo, essa reformulação da consciência profissional não ocorreu e o magistério opôs firme resistência à democratização do ensino público de 1º grau. Daí para cá foi-se consolidando uma visão altamente negativa da escola pública e para cuja formação concorrem diferentes motivações e interesses facilmente identificáveis” (1995, p.13-14).

Tais “interesses e motivações” são atribuídos a exatos três segmentos sociais: a classe média, o empresariado da educação privada e confessional, além do próprio professorado público, confundido com os dois segmentos acima. O quadro esboçado por Azanha parece persistir intacto nos dias atuais, agravado pela obrigação legal de incorporar outro contingente populacional até então ausente das coordenadas escolares, os quais atendem hoje sob o rótulo de “incluídos”.

Se partirmos da evidência de que temos hoje uma escola radicalmente distinta, pelo menos no que se refere ao perfil de seu alunado, daquela que ainda é acalentada por muitos educadores, haveremos de convir que a acomodação das práticas escolares às exigências da contemporaneidade requer rotinas que garantam a consecução rigorosa do trabalho intelectual em sala de aula, resguardando a natureza narrativo-remissiva do conhecimento escolar. Sem isso, democratização escolar não pode haver de fato; inclusão, tampouco.

É certo que vivemos hoje uma espécie de desencaixe estrutural das práticas educativas no país, materializado no “pouco fruto” da ação escolar. Mas é certo também que apenas uma revisão paradigmática quanto aos rumos educativos pode forjar outro panorama ético-político nas escolas – a começar pela “mentalidade do magistério” apontada por Azanha. Recorramos a Hannah Arendt novamente.

No célebre texto *A crise na educação*, Arendt problematiza o tema mais caro e, ao mesmo tempo, mais espinhoso àqueles que tomam a educação como ofício: a intransferível responsabilidade dos adultos em relação ao mundo e, em particular, às crianças. Para ela, a existência de crianças impõe a toda sociedade humana dois tipos de obrigação: 1) a continuidade da vida, a cargo do âmbito familiar, uma vez que as crianças são seres humanos em formação; e 2) a preservação do mundo, a cargo do âmbito público, posto que elas são representantes de uma nova geração.

Para tanto, Arendt explicita como papel da escola operar a primeira e mais engenhosa intermediação civil do mundo privado para o mundo público. Trata-se da

intrincada tarefa de, antes, conservar o que constitui o legado humano para que, depois, se possa transformá-lo. Isso porque não há futuro sustentável para as crianças (e, por extensão, para o mundo público) sem a imersão numa certa tradição – noção crucial definida por Freire Costa (2002, p.3) como “a imagem do mundo segundo a força e o talento dos ancestrais”; noção que em nada se assemelha à de tradicionalismo.

Ouçamos a pensadora: “A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado” (ibid., p.243-44).

Defensora da responsabilidade radical dos mais velhos em relação ao mundo ido e ao porvir, Arendt oferece um posicionamento cabal sobre as competências educativas. A noção de autoridade que defende excede a qualificação pedagógica *stricto sensu*, ou seja, ela se desdobra numa dimensão precisamente ético-política: a da responsabilização dos mais velhos pela herança cultural. Vejamos: “Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (ibid., p.239).

Eis aqui um indício do “falso testemunho” dos atuais profissionais da educação: a pouca autoridade de que usufruem apontaria para o baixo grau de responsabilidade que têm assumido pelo legado democrático.

Se tomarmos a democracia como uma das conquistas mais significativas deste tempo histórico, claro está que uma das missões educativas hoje incluirá a intransferível iniciação das novas gerações no modo de vida democrático.

Por modo de vida democrático compreende-se o seguinte: “1. O livre fluxo das idéias, independentemente de sua popularidade, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível; 2. Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas; 3. O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar idéias, problemas e políticas; 4. Preocupação com o bem-estar dos outros e com o ‘bem comum’; 5. Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias; 6. A compreensão de que a democracia não é tanto um ‘ideal’ a ser buscado, como um conjunto de valores ‘idealizados’ que devemos viver e que devem regular

nossa vida enquanto povo; 7. A organização das instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático” (Apple e Beane, 1997, p.17).

Note-se que cada qual dos princípios acima toca indiretamente o trabalho escolar ou, no limite, o pressupõe.

Seja como procedimento, seja como valor (Ribeiro, 2002), a democracia exige exercício concreto dos princípios acima, o que requer iniciação e atualização constantes. Isso porque ela não se funda numa disposição espontânea, nem inerente às pessoas; ela precisa ser ensinada e praticada. Entretanto, é preciso pontuar que entre democracia (como substantivo) e escola democrática (como adjetivo) não se estabelece uma relação de contingência imediata.

Isso porque não se pode conceber uma sociedade democrática como mera reunião de homens livres formados por escolas democráticas; menos ainda que ela seja reflexo imediato dos indivíduos que a compõem. “Democracia se refere a uma situação política, social e econômica que não se concretiza pela simples associação de indivíduos democráticos” (Azanha, 1987, p.38).

Mesmo que partamos do pressuposto genérico de que “democracia e educação precisam uma da outra para construir-se reciprocamente” (Sacristán, 1999, p.57), é preciso atentar para as sutilezas da vinculação entre sociedade e escola democráticas.

Se assim ajuizada, a relação entre ambas propiciará algumas decisões quanto à ordenação do cotidiano escolar, dispostas em patamares distintos e complementares. A saber: 1) a dimensão legal – a observância estrita dos direitos de acesso, permanência e aprendizagem; 2) a dimensão curricular – a oferta de conteúdos sólidos, contextualizados e críticos em relação ao presente; 3) a dimensão organizativa – a gestão coletiva e a participação equitativa nos dispositivos formais; 4) a dimensão inter-institucional – relações atuantes com as famílias e comunidade; 5) a dimensão intra-institucional – relações interpessoais justas e solidárias entre os pares escolares.

Muito já se disse sobre tais dimensões, a ponto de termos um certo consenso quanto aos múltiplos requisitos do projeto democrático nas escolas, grande parte deles embalada pela premissa da “participação”. Cabe-nos, contudo, alertar para o risco de justaposição da noção de democracia no plano político àquela possível aos usos e costumes propriamente escolares. Recuperemos Azanha.

Com precisão, esse notável teórico da educação brasileira alerta sobre a migração indiscriminada da idéia de democracia (oriunda do domínio das instituições

políticas) aos modos de organização pedagógico-burocrática, o que pode gerar distorções quanto aos propósitos nucleares da educação formal.

Posicionamento similar tem o teórico espanhol Josep Maria Rovira Puig: “Não é possível, nem seria bom, confundir a realidade de uma sociedade democrática com a de uma escola democrática. Os critérios e as normas que regulam a organização de uma sociedade não podem imitar-se mimeticamente numa escola. (...) Em uma escola, o alunado e o professorado não têm as mesmas responsabilidades e nem estão em igualdade de condições quanto a conhecimentos e experiência” (2000, p.22-23).

Em nosso entendimento, uma mostra dos equívocos a que ambos teóricos alertam são as práticas operadas pelas denominadas escolas “progressistas” ou “libertárias”, algumas delas relatadas em Singer (1997). Elas portariam, *grosso modo*, as seguintes características: 1) os alunos, por não serem previamente agrupados, organizam seu tempo livremente e associam-se de acordo com seus interesses; 2) não se preconiza a formação pedagógica dos educadores; 3) a gestão da escola é realizada por meio de assembleias deliberativas; e 4) há uma instância semelhante a um tribunal que recebe, investiga e sentencia queixas disciplinares. A edificação de indivíduos genericamente “livres, autônomos e emancipados” representaria o objetivo magno da dita ação escolar democrática.

Aqui, a noção de democracia escolar figura como reprodução quase caricatural dos mecanismos preexistentes no âmbito político, em especial daquelas práticas de ordenamento legislativo e judiciário da sociedade democrática. Cada escola tornar-se-ia, assim, uma espécie de cidadela-Estado.

Claro está que se trata de uma estratégia de mimetismo dos mecanismos ordenadores da democracia política quando da tomada de decisão no cotidiano escolar, desconsiderando as naturezas singulares e os planos organizativos necessariamente distintos das instituições políticas e sociais. Nesse caso, o risco é o da desritualização das rotinas próprias à escola, assim como o do esvaziamento dos papéis e funções de seus protagonistas.

Disso decorre que o âmbito relacional das salas de aula é minimizado, posto que expressaria poderes assimétricos, em favor da suposta emancipação do alunado. O jogo de forças inerente ao campo pedagógico seria supostamente equalizado pela igualdade formal dos lugares de professor e aluno, ocasionando a simetria (ou até mesmo a supressão) dos diferentes lugares institucionais escolares. No entanto, o efeito insidioso é a derrocada da narrativa escolar, esta necessariamente assimétrica. Ou seja, o

conhecimento finda por ser eclipsado, deixando de ser encarado como o regulador preponderante das ações e relações escolares.

Retomando Azanha, é imperioso discernir a noção de democracia escolar como extensão de oportunidades a todos (por meio do acesso à produção cultural e aos códigos dominantes do mundo adulto) da noção de democracia como expressão da liberdade do educando (por meio do exercício da autonomia infantil/juvenil, resistente, por sua vez, à coerção cultural do mundo adulto). Esta última vertente estaria afiliada aos pressupostos escolanovistas, nos quais repousaria um desejo incauto de reconciliação dos alunos com uma suposta natureza humana genuína, cordata, “boa” enfim – o que dispensaria o diálogo com o passado, o entorno e seus constrangimentos.

Azanha denuncia o simulacro pedagógico embutido na idéia de democracia como vivência da liberdade individual do educando, já que “o jogo de forças e de interesses que move a vida política é irreproduzível no âmbito da escola” (1987, p.40). Não se poderia, portanto, encarar termos como “liberdade” e “igualdade” como atributos individuais, mas como fatos do mundo político, já que a democracia se forja num espaço público de participação social, nunca no plano individual do livre arbítrio.

Mais grave ainda: quando as crianças são “deixadas a si mesmas, não se elimina a autoridade, apenas se substitui a sua fonte e sua força” (ibid., p.57), o que as levaria a se sujeitarem à tirania da maioria – o oposto absoluto do que se concebe como modo de vida democrático.

Paradoxalmente, essa espécie de “faz-de-conta pedagógico” – na expressão de Azanha – poderia gerar um efeito de enfraquecimento do primado político, em favor da idéia de democracia relativizada, privatizada e desregulamentada (Bauman, 2000, 1998). Uma democracia *a la carte*, enfim,

A qualificação *a la carte* designa o efeito de esvaziamento do ideário político (e seu caráter público) quando subjugado pelo exercício das vontades individuais, reduzindo-se ao patamar da associação de indivíduos (supostamente) livres – um destino inglório para a prática da democracia na contemporaneidade.

Tal desregulamentação do mundo não tarda a mostrar seus efeitos. Dois deles são apontados por Jurandir Freire Costa, lúcido pensador da conjuntura nacional. São eles: o alheamento em relação ao outro e a irresponsabilidade em relação a si; ambos efeitos da diluição das fronteiras entre espaço público e esfera privada.

Sobre o primeiro, temos que se trata de uma atitude de distanciamento em relação ao outro, marcada por sua desqualificação como ser moral. Isso significa “não

vê-lo como um agente autônomo e criador potencial de normas éticas ou como um parceiro na obediência a leis partilhadas e consentidas ou, por fim, como alguém que deve ser respeitado em sua integridade física e moral” (2000, p.81-82).

Desse estado de entorpecimento ético-político – em que o outro desaparece do universo subjetivo – deriva um segundo efeito: a irresponsabilidade em relação a si. Porque ilhados num “mundo agonizante”, só nos restaria enrodilhar, a título de “cuidado de si”, no mito da salvação individual, materializado no trinômio “sexo, drogas e *credit card*”.

Adverte o autor: “Criou-se um círculo vicioso, onde a demanda por cuidados com a juventude, a beleza, a forma física, a realização sexual e o bem-estar perene, nutre-se da miséria econômica dos mais pobres e alimenta a miséria psíquica dos mais ricos. Além do mais, paralelamente à inibição da esfera pública, a cultura narcísica produz a desagregação das próprias instituições encarregadas de proteger o parco quinhão de ‘felicidade *prêt-a-porter*’” (ibid., p.87-88).

Tal estado de coisas, segundo o autor, clama por uma revisão radical dos quadros relacionais que têm nos constituído como sujeitos, o que implica conceber novas modalidades possíveis de organização cotidiana das instituições sociais e, Oxalá, novas estratégias de reencantamento do mundo. Seu prognóstico é certo: apenas a palavra fundadora, aquela que habita o hiato entre o “não mais” da memória e o “não ainda” da expectativa, poderá fazê-lo.

Inspirado na conceituação arendtiana, Freire Costa apropria-se da noção de hábito como epicentro da “banalidade do mal”, “o veneno capilar que invade as rotinas” (2002, p.3), para inscrever aí mesmo a possibilidade de estranhamento e redefinição das coordenadas ético-políticas do mundo atual, a começar de nossas próprias vidas.

Segundo ele, “o que nos leva a investir na vontade de viver é saber que nada é permanente, que tudo pode ser feito e que somos os artífices da nova construção. Os hábitos breves são uma virtude prática porque recapitulam a história bem-sucedida de algumas ações; os hábitos inertes são a vida em atraso consigo, apegada a seus próprios rastros ou ruínas” (ibid., ibidem).

Habitar a indeterminação e a brevidade em vez de assistir à atrofia da vontade de mudar; recomeçar em vez de repetir; viver no varejo em vez de esperar no atacado. Eis o que nos aconselha o pensador pernambucano.

Recomendação semelhante é aviada pelo filósofo Comte-Sponville, a propósito da busca da felicidade: “Trata-se, na ordem teórica, de crer um pouco menos e de

conhecer um pouco mais; na ordem prática, política ou ética, trata-se de esperar um pouco menos e de agir um pouco mais; enfim, na ordem afetiva ou espiritual, trata-se de esperar um pouco menos e amar um pouco mais” (2001, p.89).

A título de encerramento de nossa jornada, cumpre-nos afiançar que a palavra semeada nas salas, se marcada pela lealdade narrativa às obras humanas, pode fomentar uma certa coragem e entusiasmo pela (re)construção do mundo presente. À moda do exemplo derradeiro de Vieira, tais disposições do espírito demandam, é certo, algum descontentamento com aquilo que temos feito de nós, também e sobretudo nas escolas.

Afinal, talvez possamos compreender, de modo sereno e radicalmente laico, o imperativo ético ofertado por Adélia Prado (1999, p.23): “Quem dentre vós dirá convictamente: / os alquimistas morreram / – aqueles simples – / morreram os conquistadores, / os reis, / os tocadores de alaúde, / os mágicos. / Oh, engano! / A vida é eterna, irmãos, / aquietai-vos, pois, em vossas lidas, / louvai a Deus e reparti a côdea, / o boi, vosso marido e esposa / e sobretudo / e mais que tudo / a palavra sem fel.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael; BEANE, James. (orgs.) (1997) *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez.
- AQUINO, Julio Groppa. (2003) *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna.
- _____. (2002) *Diálogos com educadores: o cotidiano escolar interrogado*. São Paulo: Moderna.
- _____. (2000) *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus.
- ARENDT, Hannah. (1992) *Entre o passado e o futuro*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva.
- AZANHA, José Mário Pires. (1995) *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1987) *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Ed. Nacional.
- BAUMAN, Zygmunt. (2000) *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- _____. (1998) *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- COMTE-SPONVILLE, André. (2001) *A felicidade, desesperadamente*. São Paulo: Martins Fontes.
- FREIRE COSTA, Jurandir. (2002) “O último dom da vida”. *Folha de S.Paulo*, Caderno Mais!, 28/04/2002, p.3.
- _____. (2000) “A ética democrática e seus inimigos”. IN: *O desafio ético*. 2.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2000, p.79-92.
- _____. (1997) *Não mais, não ainda: a palavra na democracia e na psicanálise*. IN: www.jfreirecosta.hpg.ig.com.br.
- PRADO, Adélia. (1999) *Oráculos de maio*. São Paulo: Siciliano.
- PUIG, Josep Maria Rovira et al. (2000) *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna.
- RIBEIRO, Renato Janine. (2001a) *A democracia*. São Paulo: Publifolha.

- SACRISTÁN, J. Gimeno. (1999) O que é uma escola para a democracia? *Patio*, ano3, n.1, p.56-62.
- SAYÃO, Rosely; AQUINO, Julio Groppa. (2004) *Em defesa da escola*. Campinas: Papirus.
- SINGER, Helena. (1997) *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec.
- VIEIRA, Antônio. (2000) *Sermões*. (tomo I) São Paulo: Hedra.