

PRO DIA NASCER FELIZ! ESSA É A VIDA QUE EU QUIS?! UMA REFLEXÃO E ALGUNS APONTAMENTOS

Iael De Souza¹

Ryan Ribeiro de Azevedo²

Francisco Gleison da Costa Monteiro³

Resumo

O documentário “Pro dia Nascer Feliz”, produzido por João Jardim, retrata em incômodas imagens e preocupantes depoimentos, o estado de flagrante desigualdade da Educação no Brasil. Desnuda essa realidade e abre espaço para que os adolescentes, professores, diretores de escolas públicas e particulares dos grandes centros e de regiões pobres e interioranas do país exponham o modo como *percebem, sentem e vivem* essa situação. Através das possibilidades postas por seu enredo, a partir de uma perspectiva marxiana/gramsciana, procuraremos delinear como podemos repensar e reorientar nossa práxis socioeducativa realizando alguns questionamentos, considerações e reflexões a respeito das condições de trabalho nas escolas, da concepção de educação e do papel que desempenham os professores naquilo que deveria ser ensinado e aprendido sobre a importância de estudar, produzir conhecimento, e a importância e valor humanizador e emancipador dessas atividades.

Palavras-chave: Educação; Emancipação; Classes Sociais

1 INTRODUÇÃO

¹ Mestre em Ciências Sociais pela UNESP – Marília e professora de Sociologia da Educação, do Departamento de Educação da Universidade Federal do Piauí, Campus de Picos. Rua: Cícero Eduardo, S/N - Bairro Junco - Picos/PI, Brasil. CEP.: 64600-000. E-mail: iaeldeo@gmail.com

² Doutorando e pesquisador em Ciência da Computação pelo Centro de Informática da UFPE e professor do Departamento de Sistemas de Informação da Universidade Federal do Piauí. Rua: Cícero Eduardo, S/N - Bairro Junco - Picos/PI, Brasil. CEP.: 64600-000. E-mail: rra2@cin.ufpe.br

³ Mestre em História pela UFC – Universidade Federal do Ceará e professor de História, do Departamento de História da Universidade Federal do Piauí. Rua: Cícero Eduardo, S/N - Bairro Junco - Picos/PI, Brasil. CEP: 64600-000. E-mail: gleison.monteiro@bol.com.br

“O homem faz a sua história, mas não segundo sua vontade, e sim sob condições e circunstâncias que dela independem” (Karl Marx. *A Ideologia Alemã*).

Todas as obras humanas, quando postas para a sociedade acabam, na maioria das vezes, ganhando interpretações distintas daquelas pensadas inicialmente pelos seus criadores. Muitas vezes, adquirem nova dimensão, quando não múltiplas, divergindo das finalidades plasmadas. Essa apropriação e nova representação se faz mediante a posição e condição de classe dos sujeitos, que as ressignificam.

A qualidade dessas ressignificações varia mediante a bagagem de conteúdos socioculturais acumulada pelos indivíduos sociais, contando, também, as perspectivas sobre a qual agem, pensam, sentem, vêem e se relacionam. Perspectivas estas que se desdobram em duas possibilidades: a) positivista, funcionalista, conservadora, e b) crítica, transformadora, de totalidade social (a totalidade das relações materiais e de produção).

João Jardim nos presenteia com uma dessas obras, o Documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, que certamente ganha vida própria, independente das finalidades pretendidas por seu autor, quando da sua produção, uma vez que posto no mundo é lido de diferentes maneiras, servindo para justificar a forma de ser, pensar, agir e sentir de diferentes perspectivas de mundo, que encarnam os interesses e necessidades irreconciliáveis e irremediáveis das classes sociais em luta, ainda que silenciosa e, na maioria das vezes, inconsciente, porque envolvida pela alienação das consciências.

É justamente por transcender o propósito de seu criador e retratar mais do que se pretendia, que esse documentário adquire uma força que atualiza e recompõe, multidimensionalizando, a série de problemas vividos pela educação e que ainda permanecem sem respostas-soluções, convidando-nos a tecer algumas considerações e análises crítico-reflexivas sobre algumas das falas e depoimentos dados pelos diferentes indivíduos sociais, contextualizando-as histórica e socialmente.

Assim, a seleção por nós realizada de algumas das falas do documentário, e as respectivas análises-reflexivas a partir delas engatilhadas, procura elencar dentre o conjunto de problemas que envolvem a educação e a práxis socioeducativa (determinação reflexiva da práxis sociocultural), aqueles que acreditamos serem nevrálgicos e nodais para uma compreensão que permita a visualização de possíveis intervenções combativas e resistentes, capazes de construir ou sugerir a construção de outros caminhos, contribuindo, assim, para

que a educação possa se tornar uma práxis emancipatória, indo além dos sistemas a que se encontra aprisionada e submetida.

2 ESSA É A VIDA QUE EU QUIS?!

O título do documentário analisado parafraseia uma das canções do cantor e compositor Cazuza, Pro Dia Nascer Feliz. De acordo com a letra, em certo ponto o compositor afirma: “essa é a vida que eu quis”. Entretanto, o mesmo não se aplica ao documentário, uma vez que, contrariando o ditado popular de fundo ideológico burguês, “querer (não) é poder”, pois como bem desvela e evidencia Marx, na epígrafe que antecede esse texto, é necessário que certas condições objetivas sejam pressupostas para que os homens possam explorar e desenvolver as capacidades e potencialidades humanas a eles inerentes e em germe. Nossas escolhas são limitadas e delimitadas pela nossa condição econômica-social ou, em outros termos, por nossa condição de classe.

Partindo das condições de vida e trabalho, da maioria da população do planeta, podemos tecer a seguinte conclusão: há uma desigualdade de condições e, por decorrência, de oportunidades para os diferentes grupos sociais, conforme a classe social que personificam, compõem e representam, tenham eles consciência disso ou não. Por mais que tentem utilizar de eufemismos e novos conceitos e terminologias, não é possível obliterar a existência das classes sociais, da desigualdade de classes, pois ela influi de maneira perversa, decisiva e violenta sob a forma como vivemos nossas vidas.

O poema produzido e lido no documentário pela adolescente Valéria, de Manari, Pernambuco, ilustra, de maneira dramática e ao mesmo tempo trágica, essa situação:

Eu poderia ser uma adolescente normal
 Se não tivesse uma família formada por onze pessoas
 Eu deveria ter sido uma criança normal
 Se não fosse as responsabilidades que eu cumpria
 Eu deveria gostar do que faço se não fosse obrigada a fazer
 Eu deveria freqüentar ambientes de lazer se não tivesse que trabalhar
 Eu deveria reclamar quando dizem algo que não gosto
 Se não tivesse inspiração para descrever cada situação
 Eu poderia reivindicar quando sou julgada injustamente
 Mas calo-me e a humildade prevalece
 Eu deveria ter uma péssima impressão da vida
 Se não fosse a paixão que tenho pela arte de viver (Documentário: *Pro Dia Nascer Feliz*).

O documentário expõe isso, de modo fulminante e gritante. A desigualdade das condições para o desenvolvimento pessoal e humano; do ensino direcionado a uma e a outra classe; dos equipamentos, instalações (ambiente, espaço), recursos, assistência e trato com o humano; a desigualdade que permite a uns experimentar a *tragédia* (da existência humana) enquanto outros, que representam a esmagadora maioria, estão limitados, presos ao *drama* (da sobrevivência)⁴, impossibilitados e inviabilizados de se colocar e experienciar questões de outra natureza e ordem, potencializadoras de humanização, politização e conscientização, criando as condições para a ruptura com a alienação e reificação do modo de vida cotidiano, que produz a sensação de estarmos vivendo uma vida sem sentido, vazia e entediante, quando então somos atacados pela sensação de angústia.

Vemos, portanto, que o sistema de ensino não é único, uniforme, mas sim dual, como asseveram Baudelot e Establet (1971) e reintera o documentário de João Jardim. Isso evidencia que o tipo de educação da classe trabalhadora não é o mesmo tipo daquela ministrada à classe capitalista, havendo, também, uma desigualdade em relação às condições materiais. Vejamos... No documentário, enquanto as alunas do colégio Santa Cruz, privado e considerado de elite, localizado na cidade de São Paulo, têm à disposição as condições para desenvolverem, da maneira mais plena possível, suas “competências” e “habilidades”, os alunos das instituições públicas convivem com o desamparo e a falta de assistência as suas necessidades básicas (alimentação, vestuário, meios de subsistência, saúde, transporte, etc.) que, obviamente, não cabe à escola prover, mas sim às políticas públicas, que são, antes de tudo, políticas sociais, como bem argumenta e demonstra Saviani através da denúncia da “educação compensatória” (SAVIANI, 2007, p. 32-34). Se há algo que a educação pode de fato fazer, é no âmbito da “compensação educacional”, isto é, defasagens e deficiências relativas ao processo cognitivo e de aprendizado.

Ressaltamos a importância crucial desse aspecto a fim de que não sobrecarreguemos a escola, a educação e os professores, a quem o Estado, no seu processo de desresponsabilização política-social, responsabiliza e cobra, exigindo que aqueles desempenhem o papel de *redentores da humanidade*, veiculando e alardeando, via imprensa televisiva e jornalística, a crença, nada ingênua, entre as pessoas e o senso comum, no poder redentor da educação em relação à sociedade, como bem ilustra Saviani (2007) em sua obra *Escola e Democracia*.

⁴ Artigo de Fernando Meirelles ao jornal Folha de São Paulo, seção Ilustrada, de 04 de fevereiro de 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/inde04022007.htm>

Retomando o ponto em questão, o sistema educacional reproduz e perpetua as desigualdades sociais e a lógica da sociabilidade de classes, logo, as próprias classes, como demonstra Bourdieu (1975). Voltando ao documentário, a fala de uma das alunas do colégio Santa Cruz é elucidativa a esse respeito: “Não escolhemos ser elite. Nascemos elite. Essa é a nossa condição”. Portanto, a educação, numa sociedade de classes, também é uma educação de classes, garantindo a manutenção dos que planejam e comandam e daqueles que executam e obedecem, como nos explica Brandão (2007).

O mais interessante é que, por poderem saltar do drama para a tragédia, esses adolescentes que fazem parte da elite brasileira têm sim uma “consciência política e mesmo crítica” sobre o mundo, pois estão capacitados de desenvolver uma compreensão científica-filosófica que vai além das aparências do real, chegando à catarse, à essência dos fenômenos. A questão é: o que fazem com isso? Em sua maioria, nada, pois esse conhecimento não os afeta diretamente. Até se compadecem do sofrimento dos que sofrem, mas têm coisas mais importantes para fazer, como se preocupar em garantir seu lugar nos postos de planejamento e comando da classe trabalhadora.

Essa preparação para planejar e comandar, essa exigência, que já está subentendida no processo de formação intelectual-cultural do adolescente que pertence à classe social capitalista, é sentida e compreendida por ele como algo “natural”, como parte de seu papel e função social. É o que demonstra a fala de Ciça, aluna do Colégio Santa Cruz, mencionado acima.

Eu acho que cobra, mas não é o colégio, é a vida. A pressa de saber o que você é. O que você é, o que você vai ser. Qual é a tua, qual não é a tua. Isso é que é uma coisa legal sobre o colégio, sabe. Eles exigem de você e de todo mundo. Eu acho que sempre deviam exigir da gente, porque a vida vai exigir, sempre vai exigir que a gente vá bem, ou que a gente faça o melhor de si. Eu acho que todo mundo tenta (Documentário: *Pro Dia Nascer Feliz*).

Podemos aqui tecer um paralelo com o pensamento de Gramsci sobre “a relação da experiência de vida com a experiência escolar e a integração desses dois elementos” (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 103), que ocorrem de modo diferenciado para a classe trabalhadora e para a classe capitalista, que acaba complementando o pensamento de Baudelot e Establet. A respeito da classe capitalista e de sua formação espiritual-material, diz:

(...) a escola vem antes da prática dominante, porque prepara o jovem burguês com todos os detalhes necessários para o exercício da ‘responsabilidade’ administrativo-

política dominadora. (...) o jovem burguês, antes que tenha praticamente vivido e lutado, é pela escola saturado do espírito de sua classe, é moldado, forjado de forma que se estreie na vida social e nas suas experiências já formado e pronto para a luta, com uma concepção preconstituída, já inserido nos quadros dos dominadores que sabem ser dominadores (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 103-104).

Muito diferente das falas expostas no documentário dos adolescentes que compõem a classe trabalhadora. Para eles, o estudo é uma necessidade para garantir a sobrevivência, para que adquiram empregabilidade⁵, a fim de que possam construir, executar, fazer e não planejar, comandar, pensar. Não conseguem entender que o estudo é um trabalho (no sentido ontológico, marxiano), sendo imanente a ele o esforço, a dedicação, o sacrifício, o reelencar de prioridades da vida, o comprometimento, a responsabilidade, inerentes ao trabalho intelectual-espiritual a fim de que haja a humanização e hominização, transformando e não domesticando suas mentes. E não entendem porque não sabem, pois ninguém lhes ensinou. Daí a necessidade de educar o educador, como asseveram muito educadores, como Paulo Freire, Saviani, Gramsci (que se ocupou da educação, da escola e da cultura, e quando asseverou sobre a necessidade de *educar o educador* não fazia menção apenas aos professores, mas de modo amplo, referia-se a todos aqueles que têm sob sua responsabilidade a educação e formação do “pequeno homem”, o que é importante ressaltar).

Também em relação a esse limite da classe trabalhadora, Gramsci, citado por Nosella, constrói ponderações muito pertinentes e contundentes, como podemos constatar, ao refletir e discorrer sobre a educação do “pequeno homem” em formação. Destacamos alguns trechos onde ele elenca algumas das questões essenciais desse processo:

[...] o problema de **disciplinar física-intelectualmente** o pequeno homem. O principal desafio, nesse processo intelectual disciplinador, é representado pela **aprendizagem da gramática e da ortografia**, e também pela **aprendizagem do hábito físico-intelectual de estudar** (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 121. Os grifos são nossos).

[...] Um erro que normalmente se faz na criação das crianças é, parece-me, este: esquece-se que na vida dos garotos há duas fases muito distintas, antes e depois da puberdade. Antes da puberdade a personalidade do rapaz ainda não está formada e é mais fácil **guiar sua vida e fazer com que adquira certos hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho** (disciplina externa): após a puberdade a personalidade forma-se de modo impetuoso e toda intervenção de fora torna-se odiosa, tirânica, insuportável. Ora, ocorre justamente que os pais percebem a responsabilidade dos filhos exatamente nesta segunda fase, **quando é tarde**: e aí obviamente recorre-se à vara e à violência, que dão bem poucos resultados positivos. Por que, ao contrário,

⁵ Diferentemente de emprego, a *empregabilidade* significa estar apto, ter os requisitos, as competências e habilidades exigidas pelo mercado para *poder concorrer* a uma vaga qualquer em algum dos setores da economia. Empregabilidade não é garantia de emprego.

não se ocupar na formação do garoto na primeira fase? Pode parecer pouca coisa, mas **o hábito de ficar sentado numa mesa 5-8 horas por dia é algo importante, que pode ser ensinado e adquirido com jeito (com amor e afeto) até os 14 anos, mas que depois não o é mais.** [...] Tenho impressão de que **as gerações mais velhas renunciaram a educar as jovens gerações e que estas estão cometendo o mesmo erro**; o redondo fracasso das velhas gerações se reproduz tal e qual na geração que agora parece dominar. Pense um pouco no que escrevi e **reflita se não é necessário educar os educadores** (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 125 e 126. Os parênteses e os grifos são nossos).

O documentário de João Jardim é sobre adolescentes de diferentes classes sociais – adolescentes com mais de 14 anos, diga-se de passagem. Para os adolescentes de uma dessas classes, não foi ensinado e nem, portanto, aprendido o valor e a importância do estudo e de estudar numa perspectiva crítica, transformadora, de totalidade social, muito menos que o trabalho intelectual exige esforço, concentração, atenção, disciplina, e muita leitura-reflexão para ações mais edificantes em termos de humanização. A consciência desse fato, talvez, possibilitasse e permitisse a autodisciplina, a autonomia e a liberdade, contribuindo para humanizar e hominizar o ser social espiritual e materialmente, engrandecendo-o.

Também é necessário um aprendizado, envolto por amor e afeto, de que se precisa disciplinar o corpo, que ficará por horas numa mesma posição, sabendo dos benefícios que poderão advir se a tarefa for levada a cabo e cumprida fiel e perseverantemente. O domínio da língua escrita é uma imposição histórico-social, pois é necessário saber comunicar o pensamento a fim de que a difusão das idéias propague-se por todos os meios possíveis, adequando a linguagem para cada esfera de circulação em que o texto transite, estando ele textualizado, ou seja, apresente um conteúdo adequado, coerente, coeso e claro. Daí a necessidade indubitável de dominar a gramática e a ortografia.

Os descendentes da classe capitalista sabem que precisam estudar no mínimo 5-8 horas por dia e, como podemos notar no documentário, de fato isso ocorre com as alunas do Colégio Santa Cruz. Geralmente, desde a idade da educação infantil, aos filhos da classe capitalista, são oferecidas todas as condições materiais-objetivas possíveis e inimagináveis para seu desenvolvimento subjetivo, psíquico, motor, oral, lingüístico etc., sendo comum, com raras exceções, faltar a amorosidade e afetividade, o que explica muitos dos comportamentos desviantes e patológicos de muitos deles quando na fase da puberdade. Porém, não é esse o nosso foco de análise no presente artigo. Deixamos apenas como um apontamento para desdobramentos futuros.

É interessante observar como essa formação diferencial dos adolescentes que pertencem à elite marca seu modo de falar, comunicar o pensamento; o tipo de reflexão científica, histórica, econômica que são capazes de formular e desenvolver; a distinção de vocabulário, quando comparado ao dos segmentos populares. A grande questão é que as condições deveriam ser pressupostas igualmente para todos, sem distinção, e não o são, porque devem ser compradas – e nem todos dispõem de capital para efetuar a compra, a fim de obter o benefício que, na verdade, é um *direito de todos*, independente de classe, cor, religião, conforme garantido por lei, via constituição. Todavia, como é bem sabido, a lei não se cumpre, mesmo quando é fruto de conquista de lutas e perdas de vidas por parte da classe trabalhadora. Os mártires perderam seu sangue e deixaram que as causas que os animaram e pelas quais pagaram com a própria vida caíssem no esquecimento.

Ilustrando e exemplificando as reflexões realizadas até o presente momento, transcrevemos abaixo a conversa das amigas-estudantes (Maisa, Mariana e Ciça) do Colégio Santa Cruz, Alto de Pinheiros, em São Paulo, preparatório para as melhores universidades públicas e para os seus cursos mais concorridos. Contudo, antes de prosseguir, um dado interessante a ser observado é que não vemos, nas imagens exibidas pelo documentário, a presença de estudantes negros, o que nos faz lembrar da afirmação de Caetano Veloso, em sua canção *O Estrangeiro*, inspirado, talvez, na obra de mesmo título de Albert Camus, que diz: “O macho adulto **branco** sempre no comando (...) Reconhecer o valor necessário do ato hipócrita. Riscar os índios, **nada esperar dos pretos**” (o grifo é nosso). Segue o diálogo das alunas:

Ciça: Olha, eu não sou uma pessoa que eu vou lá, vou na favela, ou convivo com... não. Mas eu tenho um pouco de contato assim... Talvez... não contato, mas eu tento ver. Se eu saio na rua, eu tento ver... Ver aquele menino que está ali pedindo bala, e não só falar: ah, é um cara querendo me encher e fechar a janela. Tentar ver um pouco mais né.

Mariana: Mas você continua na bolha. A bolha é transparente. Você tem que sair dela, fazer alguma coisa.

Ciça: A bolha de alguns outros, porém, você não enxerga nada através dela.

Maisa: Antigamente, vivia numa realidade privilegiada e tal, mas, enfim, se você for conversar com a pessoa que supostamente tá fora da bolha vai ver que ela é igual a você. **Então, eu acho que é uma ilusão, entende, que a gente cria.**

Mariana: Mas você não tem a opção de ser rico, de ser a elite econômica brasileira. Não é uma opção, você foi assim, você foi criado assim.

Ciça: Você ter que sair desse seu conforto todo, isso é complicado. Eu acho isso muito complicado. Tipo assim: pô, eu queria ir lá fazer um trabalho voluntário, mas, meu! Sair daqui... Eu vou ter que deixar de ir pra minha aula de natação, vou ter que deixar de fazer meu trabalho, não sei o que. Isso é complicado...

Mariana: Mas isso é triste, Ciça. Se tá na bolha, você num...

Ciça: Não sei se é numa bolha. Eu tenho minha vida pra tocar também.

Maisa: Essa idéia de ajudar já é se colocar meio como superior. Porque você pode ajudar alguém. Mas, como assim?!

Ciça: Passa um símbolo de superioridade né, implícito.

Maisa: O dinheiro entra de um jeito...

Ciça: Violento, né.

Maisa: Violento.

Ciça: Até nisso, a idéia de capitalismo já está incrustada, porque é ajudar porque um é mais rico que o outro.

Maisa: Evidencia a diferença de um jeito brutal.

Ciça: Na verdade a gente é igual. Não vamos ajudar eles.

Maisa: A questão é que você pode ajudar.

Mariana: Ao mesmo tempo é muito romântico falar “a gente é igual”. A gente tem o que comer e eles não têm, entendeu. **Na essência, pegando a área filosófica, né, na essência a gente é igual, mas a gente está submetido a dois mundos muito diferentes.**

Maisa: Na verdade, é o mesmo mundo, e esse é o problema.

Ciça: Sim...

(Documentário: *Pro Dia Nascer Feliz*. Os grifos são nossos).

Propositalmente, enfatizamos algumas falas, coincidentemente, quase todas da mesma adolescente, que toca em questões, entendidas por nós, (como) nodais, – o que dá vontade de congratulá-la, em alguns momentos, por seus *insights* – evidenciando a existência das classes sociais, da sua atualidade, indo na contramão dos discursos que as negam como superadas, substituindo-as pelos “atores sociais”, pelos “protagonistas”, pelas subjetividades fragmentadas.

Geralmente, fazemos referência à sociedade. Dizemos, por exemplo: “A culpa é da sociedade”. O questionamento que temos de fazer é: “Quem é a sociedade?” Ela é um todo homogêneo, harmonioso, consensual? Ou a sociedade é uma totalidade heterogênea, desigual, dissensual, conflitante, contraditória, devinir (relações de poder e força medidas entre as classes sociais – irreconciliáveis e irremediáveis – em luta)? Que ilusão é essa e como nos deixamos ludibriar por ela?⁶

Da mesma forma, poderíamos nos interrogar sobre a afirmação difundida pelos órgãos e instituições de ensino e veiculada pela mídia que existe um “sistema unificado de ensino”. Sistema único de ensino? Já nos referimos a isso, citando Baudelot e Establet (1971) e também Bourdieu (1975), mas acreditamos ser necessário acrescentar mais algumas considerações a esse respeito. Se o ensino não é unificado, mas sim dual, reprodutor e mantenedor das desigualdades sociais, isto se processa porque a política educacional, antes de ser educacional, antes de ser pública, é social. E não sendo a sociedade um todo homogêneo,

⁶ Interessante contrapor o pensamento de Durkheim e Marx sobre o conceito de sociedade, algo que é, ao menos, delineado por Alberto Tosi Rodrigues em sua obra (RODRIGUES, 2008).

como destacamos, esse social é permeado pelos interesses e necessidades das classes sociais em disputa, e a educação reproduz esses conflitos e contradições.

Portanto, a atuação ética, moral, pedagógica, científica, metodológica, educacional irá depender de como se articulam e rearticulam as relações de força e poder entre as classes, qual delas adentra, assume e dita, tendo voz e vez, as políticas públicas, o que denota ser o aparelho estatal e a ocupação de cargos públicos (vereador, deputado estadual e federal, senador, etc.) uma tática vital para as estratégias estabelecidas pelas classes litigantes. É assim que a relação entre o complexo da Educação e o complexo Social se desvela, a partir do momento que apreendemos suas mediações e interconexões, sua organicidade, no dizer gramsciano.

As políticas sociais são concretizadas através da ocupação de cargos nas políticas públicas-estatais e é assim que se adquire poder para influenciar nos rumos das políticas educacionais, decidindo, planejando e ditando as regras do jogo para aqueles que estão abaixo na hierarquia institucional de poder e comando, que são obrigados a acatar e executar, sob risco de punição e castigo (psíquico, moral, financeiro, etc.). Aqui também temos uma divisão do trabalho intelectual e manual entre as diferentes esferas da hierarquia educacional. Ministério da Educação e Cultura (que implementa as decisões e diretrizes do Ministério do Planejamento), detentor do trabalho intelectual, e os demais órgãos e agentes, que apenas executam, Secretarias de Educação, Regionais, Estabelecimentos de Ensino, Direção, Coordenação e, em última instância, os Professores.

Os professores, por sua vez, deveriam ter autonomia para refletir científica e metodologicamente seu trabalho e práxis sociopedagógica coletivamente, como analisam, argumentam e refletem Pimenta (2008) e Giroux (1997). No entanto, seu pensamento se reduz a procurar por recursos e métodos (atuação tecnicista e não humanista-científica, histórico-cultural) mais compatíveis para produzir os resultados esperados pelas estatísticas, conseguindo aprovação para o reconhecimento da sua “competência técnica” em ensinar os conteúdos estipulados, diferenciando-o dos “incompetentes”, “inefícazes” e “improdutivos”, isso segundo os critérios de competência, eficiência e produtividade das agências e organismos internacionais que não só financiam como também dirigem e decidem os novos e renovados rumos das políticas educacionais mundialmente, como ilustram Jimenez (2004), Leher (1998) e Mendes Segundo (2005).

Assim como os “colaboradores” que atuam no setor industrial e de serviços, os professores são ouvidos e suas sugestões acatadas apenas quando vão ao encontro das necessidades e interesses da hegemonia capitalista. São eles impedidos de resgatar e desenvolver sua intelectualidade, sua espiritualidade, sendo mediocrizados e bestializados pelo trabalho alienado e sem significado que os torna meras roldanas de engrenagens que dilaceram sua dignidade.

A fala da professora Celsa, da Escola Estadual Parque Piratininga II, localizada em Itaquaquecetuba, a 50 km da cidade de São Paulo, é, ao mesmo tempo, um alerta e pedido de socorro, ilustrando e exemplificando o exposto. Vejamos:

[...] O papel do professor na sociedade ele é muito importante, só que ninguém dá essa importância. Então, quando você abandona o profissional ele tende, o que, a deixar pra lá. Sabe, acho que o professor perdeu a dignidade. Na verdade, a gente não tem dignidade para trabalhar. Você tem que aceitar muitas coisas dentro da sala de aula. E isso vai deixando você com o espírito, assim, cada vez mais pobre.

O Estado deixa tudo muito solto, muito jogado. Não tem ninguém ali pra dizer: ‘olha, mas você está dando essa aula e tal, e como é que está sendo...’ Maquia-se muito as coisas... Então, de repente: ‘... ah, não vou dar nota vermelha porque eu vou ter que fazer um documento falando porque eu dei a nota vermelha para o indivíduo’. Então, para não ter esse trabalho, põe uma nota azul lá, passa logo o infeliz. Está todo mundo cansado de ouvir quais são os problemas da educação, mas ninguém faz nada. (Documentário: *Pro Dia Nascer Feliz*. Os grifos são nossos)

O professor tem uma função social a exercer, que é, sim, ensinar. Não cabe a ele desempenhar outros papéis, que infeliz e lamentavelmente lhe são transferidos e absurdamente cobrados, como psicólogo, assistente social, “babá”, dentre outros. Os professores precisam ter clareza da sua função, do seu papel, do que é a educação, a escola e o ensino, a fim de que não percam sua identidade e, com isso, a própria dignidade, questões que podem ser aprofundadas através das reflexões desenvolvidas por Therrien (1998).

O profissional fica a deriva, abandonado à própria sorte, até porque estimula-se a concorrência entre os professores e não à solidariedade e cooperação, pois que não há momentos de reflexão coletiva sobre as práticas socioculturais e sociopedagógicas. As ditas “reuniões pedagógicas” são, na verdade, administrativo-burocráticas. Continuamos fazendo nosso trabalho de forma isolada e fragmentada, por mais que se trabalhe, em alguns momentos, em transversalidade ou interdisciplinaridade. Afora isso, como concorremos uns com os outros, não podemos falar sobre nossas dificuldades e deficiências abertamente, porque podemos munir nossos concorrentes (nossos pares), que podem utilizar de nossas

fraquezas e fragilidades para nos derrubar e ridicularizar. Uma aparente “sinuca de bico”, embora para alguns essa situação possa ser enfrentada e revertida através da “humildade pedagógica”.

Abrimos aqui um parênteses para comentar sobre essa “saída”, apontada por Mário Sérgio Cortella, filósofo e “consultor” educacional, que numa de suas conferências expõe o seguinte a esse respeito:

Quem sabe: reparte; quem não sabe: procura. É necessário humildade pedagógica: capacidade e possibilidade de imaginar, perceber e admitir que nós não sabemos muitas coisas, que têm muitas coisas que estão no campo de conhecimento do outro que conosco atua, ou no do aluno, no da comunidade. Não podemos nos colocar avessos ao aprendizado e fingir que sabemos. Existem três caminhos para a infelicidade, conforme São Beda, teólogo cristão anglo-saxão: 1) não ensinar o que se sabe; 2) não praticar o que se ensina; 3) não perguntar o que se ignora.

Como isso é possível se o campo do saber sistematizado e as instituições que o representam se tornou o local da *hybris* (orgulho) e vaidade? A “fogueira das vaidades” impede a realização da “humildade pedagógica” devido o “espírito do capitalismo”, cujos valores cultuados e aprendidos, pelos quais somos educados e construímos nossas relações sociais e de produção, são o egoísmo, a concorrência, o individualismo e o hedonismo. Sócrates, filósofo grego, foi considerado o homem mais sábio de toda Grécia, justamente porque não se deixou cegar e contaminar pela *hybris* e o “só sei que nada sei” é apenas o ponto de partida, o início de uma frase cujo complemento e significado catártico é “uma vida não refletida não vale a pena ser vivida”.

Como o professor pode ser o intelectual crítico-reflexivo que deveria ser, se não lhe são pressupostas as condições objetivas essenciais para o desenvolvimento desse trabalho? Algo muito bem enfatizado por Giroux (1997) e Pimenta (2008). Não dispõe do tempo para reflexão e maturação de suas experiências em coletividade, sendo seu trabalho reduzido e esvaziado de seu verdadeiro significado, que é a possibilidade de humanização mediante a compreensão crítica-reflexiva do desenvolvimento histórico dos homens, da apropriação recontextualizada dos conteúdos socioculturais que permitem a edificação de uma vida mais justa, digna e igualitária.

Por outro lado, a classe hegemônica não vê o professor como sujeito e produtor do conhecimento. Quem é o professor na sociedade contemporânea? (Diz a professora Celsa, no documentário de João Jardim: “O papel do professor na sociedade é muito importante, só que ninguém dá essa importância. Então, quando você abandona o profissional, ele tende, o que, a

deixar pra lá”). Por isso é necessário esmerar estratégias para trazer para dentro do universo escolar e da academia debates que elevem o status do professor como sujeito desse conhecimento, como ressalta Tardif (2002) e enfatiza Milton Santos (1998), ao asseverar: “Quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a prática da liberdade. Quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis”⁷.

O professor torna-se medíocre (na fala da professora Celsa, “vai deixando você com o espírito, assim, cada vez mais pobre”), porque seu trabalho alienado e mecanizado, autômato, não o realiza, mas o avilta e nega, uma vez que o impede de desenvolver o seu *ser mais*, pois falta a ele o crescer em relação, nela e através dela, dado que é por ela que se coloca a possibilidade de ele tornar-se mais e melhor, superando a si mesmo, atualizando suas capacidades e potencialidades. Como diz Teixeira (1999, p. 25), “educar um homem implica ajudá-lo a tornar-se humano”.

Também poderíamos aqui lembrar e transcrever a experiência vivida por Durkheim no tempo que lecionava para o ensino médio (Liceus). Uma fala que data de 1905, mas conserva sua atualidade, dado que não houve mudanças, ao contrário, o problema só se aprofundou.

No tempo em que eu ensinava nos liceus, um ministro, para lutar contra esta fragmentação (dos professores que ministravam suas disciplinas como se elas fossem um fim em si mesmas) anárquica, instituiu assembléias mensais onde todos os professores de um mesmo estabelecimento deviam ir conversar sobre as questões que lhe são comuns. Contudo, estas assembléias nunca foram mais do que **vãs formalidades**. Deslocávamo-nos ali com deferência, mas depressa pudemos verificar que **não tínhamos algo a dizer uns aos outros, porque nos faltava qualquer objetivo comum** (DURKHEIM, s/d, p. 117 e 118, os grifos e os parênteses são nossos).

Quem precisa refletir a educação é quem lida diariamente com ela. E para poder refleti-la como se deve, de modo crítico, científica, filosófica, histórica, econômica, política, antropológica, psíquica e culturalmente, necessita de base material, isto é, como vivemos em uma sociabilidade capitalista, esta se traduz por uma remuneração digna ao valor e importância do trabalho sociocultural, científico, político e histórico que desempenha, fomentando-lhe as condições objetivas necessárias para sua efetiva e produtiva realização e atualização continuada, independente da fase do processo de escolarização em que atue.

⁷ O professor como intelectual na sociedade contemporânea. Palestra de abertura do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Águas de Lindóia-SP, de 4 a 8 de maio de 1998.

De fato, são vários os problemas da educação, um acúmulo volumoso agravado pela desresponsabilização do Estado, como ilustra Moraes (2000), de suas obrigações e deveres para com o social, postura que vira regra a partir da reestruturação produtiva da década de 80 do século XX, atendendo às necessidades de rearticulação e rearranjo do sistema metabólico do capital que, a fim de obliterar e manter o controle hipnótico das consciências então teleguiadas e idiotizadas, procura minimizar seus efeitos deletérios e precarizadores sobre as condições de vida da imensa maioria da população trabalhadora mediante a ilusão do “milagre via educação”, uma vez que o antigo discurso de fazer o bolo crescer para poder repartir entre todos desgastou-se e perdeu credibilidade, conforme demonstrado por Oliveira (2004).

É assim que a Educação vira a “bola da vez” e o centro das atenções e ações dos principais organismos internacionais (ONU, Banco Mundial, OMC, FMI). Caberá a ela, dentre suas “missões” (“Todos pela Educação”, “Educação para Todos”), a de reduzir a pobreza e a exclusão social, o que se evidencia pelos programas de bolsas e auxílio aos estudantes da classe pobre-popular que adentraram as universidades federais pelo PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o Bolsa Escola para a Educação Básica, por exemplo. Como analisam Rabelo e Mendes Segundo (2006), todos os documentos e conferências realizadas por esses organismos para tratar dos assuntos educacionais apostam na formulação de uma escola “cidadã, participativa, tolerante e responsável”, ou seja, caberá a essa instituição social amenizar os efeitos devastadores do processo de reestruturação produtiva do capital e de sua política-econômica neoliberal, servindo como descompressurizador dos descontentamentos e insatisfações, dos males e mazelas sociais, garantindo o fôlego para o controle do social pelo capital e suas personas.

Advinhem para quem é legada a tarefa de preencher as lacunas deixadas pela política pública da educação? Difícil de imaginar?! Nem tanto, não é mesmo?! Acertou quem pensou e disse: os professores. É exigido deles que sejam os demiurgos da “redenção” do social, corrigindo e superando as graves “disfunções” – que, na verdade, nada tem de disfunção ou distúrbio, sendo, antes de tudo, efeito colateral “natural”, imanente e inerente à lógica do desenvolvimento desigual e combinado do capital, da sociabilidade capitalista, que se alimenta fagocitosamente do seu contrário – e problemas sociais, permitindo e criando as condições para a recomposição e refundação do metabolismo societal capitalista, readequando e reconstruindo os valores éticos e morais indispensáveis ao modo de vida e relações sociais e de produção capitalistas renovadas.

No entanto, como nos alertam Rabelo e Mendes Segundo (2006), as reformas e novos modismos educacionais procuram encobrir “um severo processo de envolvimento manipulatório do campo da educação, no sentido de aliviar os graves problemas sociais causados pela crise estrutural do capital, no intuito de amenizar os confrontos sociais” (RABELO; MENDES SEGUNDO, 2006, p. 12). Daí a ênfase, destacada entre os cinco pilares da educação, do aprender a conviver, aprender a ser, para que reaprendamos a viver nessa “aldeia global”, reacomodando as tensões, fazendo a manutenção da luta de classes, para que se mantenha e perpetue as bases e condições para a reprodução do capital.

Nesse sentido, é interessante pensarmos sobre o “boom” do *respeito à diversidade* e a popularização desse conceito, denotando como o capital usa da educação para readequar e reconstruir os valores éticos e morais necessários as suas reformulações. De fato, se nós estivéssemos sendo “preparados” para “respeitar” a diversidade, teríamos primeiramente que exigir a igualdade de condições objetivas e de oportunidades para o desenvolvimento de nossas habilidades e potencialidades, algo que vai contra a lógica do desenvolvimento desigual e combinado do metabolismo sistêmico do capital.

Mais interessante ainda é que isso é percebido, de alguma forma, pela classe estudantil do segmento popular, como podemos constatar através da fala do estudante Ronaldo, do Colégio de Itaquaquecetuba, onde a professora Celsa trabalha. Diz ele:

Não só o governo, mas a escola em si passa uma imagem que o ensino está melhorando, está melhorando, mas não está. Se estivesse melhorando a gente não precisava desse Programa, do Pró-Universitário, você não precisaria de cotas em Universidades Públicas. Se tivesse melhorando você não precisaria fazer isso (Documentário: *Pro Dia Nascer Feliz*).

Por mais que se tente “dourar a pílula” e torná-la menos amarga, as pessoas que representam o segmento da classe popular não são mais tão ingênuas quanto já foram, isso apesar de todo processo de alienação e despolitização a que estão submetidas pela “violência simbólica” empreendida pela classe burguesa hegemônica.

Associar mudança à educação e educação à mudança, como bem nos lembra Brandão, não é nenhum ineditismo. Como expõe:

Associar ‘educação’ a ‘mudança’ não é novidade. Tem sido um costume desde pelo menos as primeiras décadas do século. Mas só um pouco mais tarde, quando políticos e cientistas começaram a chamar a ‘**mudança**’ de ‘**desenvolvimento**’ (desenvolvimento social, socioeconômico, nacional, regional, de comunidades, etc.), é que foi lembrado que a educação deveria associar-se a ele também. Este foi o

momento de uma transição importante. Antes de se difundirem pelo mundo idéias de *mudança* e de necessidade de *mudança social*, a educação era pensada como alguma coisa que preserva, que conserva, que resguarda justamente de se mudarem, de se perderem, as tradições, os costumes e os valores de ‘um povo’, ‘uma cultura’ ou ‘uma civilização’. Antes de se inventarem políticas de desenvolvimento, a educação era prescrita como um **direito da pessoa**, ou como uma **exigência** da sociedade, mas **nunca como um investimento**. Um investimento como outros, como os de saúde, transporte e agricultura. A educação deixa finalmente de ser vista como um privilégio, um direito apenas, e deixa também de ser percebida como um meio apenas de adaptação da pessoa à mudança que se faz sem ela, e que apenas a afeta depois de feita.

Pessoas educadas (qualificadas como ‘mão de obra’ e motivadas enquanto ‘sujeitos do processo’) **são agentes de mudança, promotores do desenvolvimento**, e é para torná-los, mais do que cultos, **agentes**, que a educação deve ser pensada e programada (BRANDÃO, 2007, p. 83 e 84, os grifos são nossos).

A educação deixa de ser uma condição de humanização, que é o que ela é, de fato – e não um “direito”, como muitos afirmam, pois falar em ‘direito’ reporta ao Estado de Direito, que compõe a dominação racional-legal normatizada pelo regime democrático burguês, regulando e burocratizando as relações sociais e interpessoais –, transformando-se em investimento. A tentativa de tornar a educação uma mercadoria como outra qualquer, mas com o diferencial de ser um bem de consumo posicional, conforme a teoria de Fred Hirsch (HIRSCH *apud* GARCIA, 2004) é quase completamente bem sucedida⁸.

Mas, felizmente, é quase, e não absolutamente. Isto porque em si mesma, em sua imanência ontológica, a educação, embora tratada como uma mercadoria na sociabilidade capitalista, é antimercadorial, já que vai para além dos sistemas que dela se apropriam, aprisionam e conformam, dando a formatação adequada para suprir as contingências histórico-sociais impostas e sentidas para a garantia de determinada hegemonia de classe. Ela sobrevive aos sistemas, pois é condição de humanização e do tornar-se ser social da humanidade, como já dissemos em outro momento.

Ainda assim, a novidade na dita mudança está em transformar os indivíduos em “agentes” dela, ou seja, jogar a responsabilidade de administrar o público para a sociedade civil, que paga em dia todos os impostos – os antigos, os novos e os renomeados – para que o Estado cumpra o seu papel enquanto promotor das políticas públicas, função que lhe é – deveria ser – pressuposta.

⁸ Isto é, adquirir o produto, no caso a educação certificada, é uma forma de apropriar-se dos valores a ele agregados, conferindo uma certa reputação ao seu possuidor. De maneira que a coisa se processa mais ou menos do seguinte modo: a reputação do produto é a imagem e reputação reflexiva daquele que o possui. Neste sentido, é interessante visitar a transcrição do pensamento de Weber feita por Alberto Tosi Rodrigues sobre a redução da educação a busca por certificados e prebendas. (RODRIGUES, 2007, p. 68)

Aqui encontramos a explicação para a falácia da “participação cidadã”, “consciência cidadã” e outras panacéias criadas pelo *marketing* social para fazer com que a sociedade civil pague dobrado por seus “direitos” (todas as formas de trabalho voluntário são um bom exemplo disso), pois o Estado aproveita para fazer a terceirização dos serviços, onde o social se torna sócio e detêm as ações majoritárias, não dos lucros, mas dos dividendos, porque sua função, quase que exclusiva, é pagar as contas e subsidiar, através do capital social, o capital privado, seus interesses e necessidades. (SOUZA, et.al., 2012)

Tornar as pessoas educadas, como afirma Brandão (2007), vai para além de que sejam cultas, significa transformá-las em agentes, garantindo os meios para que a educação seja pensada e programada para concretizar essa finalidade. Conforme Jimenez (2003), as novas práticas educacionais, seus renovados valores e conceitos,

transmite-nos a falsa e cômoda ilusão de que a luta pela construção das condições do bem estar social trava-se, fundamentalmente, na intimidade e no silêncio de cada um de nossos corações, desconsiderando as eloqüentes lições da história sobre o papel essencial da luta política, coletiva, no processo de transformação da ordem social que nega essas mesmas condições (JIMENEZ, 2003, p. 07).

É assim que são criadas expectativas recíprocas entre as pessoas e lhes é inculcado – e elas acabam internalizando e reproduzindo isso, cobrando também dos outros – o “dever social” de agir, pensar, sentir de uma determinada forma, e não de outra, perante determinadas situações, influenciando o que escolhem, como escolhem e a própria escolha entre as limitadas alternativas postas, já que são decorrência de nossa condição de classe.

As ações atitudinais-comportamentais devem ser o esperado, o presumido a fim de que as pessoas possam se prevenir e precaver, logo, sobreviver e ser aceito por estar dentro do padrão sociocultural considerado normal. É dentro desse contexto que as pessoas são rotuladas e estereotipadas como competentes ou incompetentes, eficazes ou ineficazes, produtivas ou improdutivas, capazes ou incapazes, boas ou ruins.

Até quando permitiremos a manutenção e reprodução das condições que perpetuam a negação da positividade da educação e obstaculizam e castram sua força humanizadora, emancipadora?!

3 POSSÍVEIS AÇÕES, EM CURTO E MÉDIO PRAZO... CONSTRUINDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desconfiai do mais trivial, da aparência singela.
E examinai, sobretudo, o que **parece habitual**.
Suplicamos, expressamente: **não aceiteis o que é de hábito como coisa natural**,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de **confusão organizada**,
de **arbitrariedade consciente**,
de **humanidade desumanizada**,
nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.
(*Nada é Impossível de Mudar*, Bertold Brecht, poeta e dramaturgo alemão. Os grifos são nossos).

Lênin, no outono de 1901 e fevereiro de 1902, escrevia o livro *Que Fazer?* tentando encontrar as respostas aos problemas centrais da teoria e da prática revolucionárias na Rússia e na Europa, procurando descobrir os meios mais eficazes de converter uma revolução em potencial, em uma revolução permanente. Muitas das reflexões desenvolvidas por ele nessa obra, ainda hoje ecoam pela força e atualidade que encontram no nosso presente, principalmente em relação aos meios objetivos para criar as condições subjetivas à transformação da realidade social.

Inspirados nesse militante, escritor e pensador, poderíamos nos questionar: Que Fazer com a (na) Educação? Não temos aqui a pretensão de apontar a solução, mas sim, levando em consideração toda a discussão e reflexão realizadas até o momento, que tiveram como ponto de partida o documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, de João Jardim, sugerir um caminho possível dentre outros, aquele que acreditamos ser mais coerente e condizente com o que expusemos.

Assim, uma primeira questão é acabar com o assistencialismo e vitimização dos estudantes da classe trabalhadora, tratando-os como “coitadinhos”, “pobrezinhos”, “incapazes”, pois, como diz Gramsci, com o qual comungamos contundentemente, “aos pobres devem ser oferecidas as condições materiais para seu estudo, jamais facilidades burocrático-culturais”. (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 129)

Essa atitude e postura têm uma importância crucial para se evitar a repetição de situações como a que transcrevemos abaixo, comum em muitas instituições de ensino, exemplificado com o Colégio Estadual Guadalajara, da cidade de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, participante do documentário de João Jardim. Reconstruímos o diálogo entre as professoras durante o conselho de classe.

Português: 145 pontos

Matemática: Ficou.

História: Está também.

Português: Reprovação no momento não seria ideal. Ele vem melhorando, contudo, ele poderia ter uma recaída. Antes ele não vinha, era ausente de tudo, ficava fazendo gestos obscenos fora da escola durante as aulas, inclusive armas. No momento ele não tem maturidade, mas em relação as **atitudes**, ele teve um progresso muito grande.

História: O que que a gente faz? A gente premia ele pela mudança de comportamento, joga ele pro ensino médio?! A gente vai fazer o que com um menino **sem compromisso** no ensino médio? Só se eu sair dando nota pro Douglas.

Matemática: Eu não posso, no momento, colocá-lo como aprovado aí. O que eu combinei com eles é que amanhã eles aparecessem e que se o conselho achasse por bem a gente dar uma chance, **eu faria, vou simular, fazer uma recuperação amanhã, um trabalho**. Não sei como a gente vai definir isso no conselho.

História: **Se ele aparecer, você pretende aprová-lo, liberá-lo. É isso?!**

Matemática: Isso.

História: Se ele vai sair de matemática, eu tô liberando ele também. Não sei como, mas vou liberar.

Matemática: Mas você não liberou antes, como você vai liberar agora?

História: É que são oitenta pontos. Oitenta pontos pra você liberar um aluno é muita coisa. Mas jogar para a dependência é muito pior. A gente sabe como é que **não funciona** a dependência. Vai adiantar de nada. Então, se é pra ... Estou liberando ele agora.

Matemática: Então você está propondo que ele fique retido?

História: Não, não estou propondo que ele fique retido, não. Só estou dizendo que não quero aluno em dependência se não for extremamente necessário. Como é que vai ficar essa dependência o ano que vem?!

Outra professora: Olha só. Eu não posso reter o Davidson. Agora, se existem três professores que não têm média pra ele, eu acho que deveria reter sim, entendeu. Porque ele vai ser um problema no primeiro ano.

História: Não creio que ele seja um problema, não. Vocês acham que o melhor pra ele era ele ir pro primeiro ano com essa dependência. O que você acha (perguntando à coordenadora)? Se for, eu...

Coordenadora: Não, aí não. Eu vivo pedindo para vocês: vamos diminuir as dependências, se possível vamos acabar com elas, por favor.

História: Então, é o caso de conversar com ele, chamá-lo a uma responsabilidade maior, dizer que o conselho pensou muito no caso dele e que resolveu apostar que ele vai tomar uma postura melhor em 2005. E se ele não melhorar, em 2005 a gente vai repensar o que vai ser feito com ele.

Coordenadora: Então, está liberando em História?!

História: Estou liberando em História. Podemos colocar liberado pelo conselho?!

Português e ALGUNS dos professores: Podemos. (Documentário: *Pro Dia Nascer Feliz*. Os grifos são nossos).

Não vitimizar e não facilitar significa que o profissional da educação deve desempenhar e cumprir com sua função e papel social, tendo a clareza do que é a educação, o ensino e a escola, assumindo uma posição perante a realidade contraditória da sociabilidade capitalista, de classes, sendo hegemônico ou contra-hegemônico, expondo sua opção de classe – o que, como bem sabemos, não acontece. Cabe a esse profissional avaliar o desenvolvimento intelectual-espiritual do estudante, averiguar se ele se apropriou e conseguiu elaborar e sistematizar os conteúdos socioculturais essenciais que lhe permitirão a

compreensão, reconstrução e ressignificação do conhecimento sobre a produção histórico-social do mundo dos homens. Não lhe diz respeito “passar” um aluno de ano porque este apresentou uma considerável melhora atitudinal-comportamental, esta é consequência da tomada de consciência do valor e importância do estudo e da educação numa perspectiva humanizadora. Se isso não acontece, denota que a educação ministrada não é humanizadora, mas sim desumanizadora, alienante e reificante.

Novamente, recorreremos a Nosella e suas referências a Gramsci. Sobre o assunto em pauta, diz Gramsci, fazendo menção à educação de sua sobrinha Mea:

Se ocorrer que alguém não possua as habilidades ou informações necessárias para passar de ano, como provavelmente ocorrerá com Mea no final do ginásio, **deve-se redobrar o esforço** assim como se concentram as energias para levantar um objeto bastante pesado, deve-se apertar os lábios e parar até de falar para centrar todas as energias no esforço imediato: ‘Parece-me que você – diz à irmã Teresina – deve explicar esse conceito a Mea **para que não perca a coragem e continue a estudar de todas as formas; poderá até perder algum ano**, na pior das hipóteses, como mero tempo material numa certa sequência escolar, **mas não o perderá totalmente se a cada dia melhorar sua cultura, sua profissão geral, se alargar o horizonte de suas cognições e de seus interesses intelectuais**’ (GRAMSCI apud NOSELLA, 2004, p. 129 e 130, os grifos são nossos).

Comentário de Nosella a respeito dessa citação

A postura de Gramsci representa com dignidade e altivez a classe pobre diante dos obstáculos postos pela estrutura social e escolar capitalista a sua formação e escolarização. Luta ele para mudar essa estrutura, mas jamais recorre aos mecanismos fictícios de **rebaixar a escola e suas exigências para fingir uma democratização existente somente nas estatísticas** (NOSELLA, 2004, p. 130, os grifos são nossos).

A fala de Gramsci e a pertinente ponderação de Nosella dispensam explicações, reiterando nosso pensamento e defesa de uma educação de qualidade (SAVIANI, 2004) para a classe trabalhadora, para além da falsa democratização implementada pelas políticas públicas educacionais, nas últimas três décadas. Como bem coloca Saviani (2007), quando mais se falou de democracia nas escolas, menos democrática elas foram e isso se mantém até hoje.

Portanto, um primeiro momento é conscientizar os estudantes, principalmente os da classe trabalhadora, do valor e importância do estudo, de que ele é um trabalho intelectual e, sendo assim, exige esforço, disciplina, atenção, concentração, leitura, reflexão, dentre outros atributos, como também da possibilidade de emancipação e humanização pela educação. Não que ela seja o “motor da história”, a “redentora da humanidade”, como querem nos fazer crer,

mas que como uma prática social dentre outras, tem sim a virtualidade de contribuir para a criação das condições subjetivas e objetivas de caráter mediativo-organizativo em relação à luta de classes, a curto e médio prazos, ainda que a transcendência positiva só se consubstancialize a longo prazo.

Posto isto, passamos para o segundo momento, que é a necessidade de refundar a educação após a retomada e resgate de seu significado e potencial contribuição para o processo de emancipação e humanização humanas, respondendo à questão, pontuada com muita propriedade por Durkheim (s/d), sobre que tipo de homem queremos criar-formar-educar, para que tipo de sociedade.

Esse período de refundação será tumultuado, de “longa duração”, parafraseando o historiador da Escola dos Annales Fernand Braudel, marcado por avanços e recuos, como ocorre em toda fase de mudança e transformação. E enquanto estivermos construindo as condições para viver esse novo tempo e momento histórico-social, num estágio de transitoriedade onde tanto a sociedade quanto a escola ainda não mudaram, mas estarão potencialmente em devinir, deveremos ministrar – e continuar ministrando – nossas aulas da seguinte maneira, como sugere Nosella, pautado em Gramsci, mais precisamente no texto deste intitulado *A Universidade Popular*:

[...] primeiramente, digo-lhes, percorram as etapas pelas quais os homens passaram ao tentar resolver seus problemas frente à natureza e à convivência social: toda disciplina nada mais é que uma série de problemas resolvidos pelos homens numa certa época e região da Terra, de uma certa forma e em certas condições. Contem essa História aos alunos e façam com que eles a revivam dramaticamente, recriando assim a problemática e as soluções. Avaliem finalmente se de fato aqueles problemas (de geometria, de matemática, de física, de química, de biologia, de lingüística, etc., etc.) foram resolvidos apenas para poucos ou para muitos ou para todos os homens (NOSELLA, 2004, p. 53).

Só assim poderemos combater e resistir “a conseqüência do fim do valor existencial e filosófico da cultura”, que gera o “empobrecimento intelectual e afetivo”, o “encolhimento das experiências de pensamento”, corroborando para que “a educação contemporânea (produza) uma atividade do pensamento próxima a zero”. Essa análise crítica-reflexiva de Olgária Chain Féres Matos (2011), uma das mais conceituadas filósofas brasileiras da contemporaneidade, ataca parte dos múltiplos fatores que compõem a totalidade da problemática educacional aqui discorrida, atingindo seu ápice quando dispara

A universidade atual, como a educação de um modo geral, baseia-se na ideia de que aprender é divertido e deve se parecer com o entretenimento. Ela é anti-cultural e anti-humanista, produz uma cultura da incuriosidade, imune ao maravilhamento. (...) Os estudantes hoje têm, em geral, uma relação episódica ou inexistente com o mundo da cultura e por isso desconhecem o valor do conhecimento e o prazer de aprender (MATOS, 2011, p. 12).

Sobre esse aspecto do “valor do conhecimento” e do “prazer de aprender”, são muito interessantes as observações realizadas pelo jornalista norte-americano Nicholas Carr em seu livro intitulado *The Shallows* (No Raso), previsto para publicação no Brasil no final de 2011, pela editora Agir. Segundo ele, “pode ser que as pessoas que crescem imersas o tempo todo na *web* nunca saibam o que se perdeu, cultural e intelectualmente falando. Você não pode sentir falta daquilo que nunca experimentou” (CARR, 2011, p. 25).

Nicholas Carr complementa a reflexão de Olgária Matos, pois a valoração de determinadas coisas e não de outras e a sensação de prazer – não imediato – que se pode obter são frutos de um processo de socialização, de aprendizado, que pressupõe alguém que ensine, criando hábitos e gerando determinados *habitus*, que incorporamos, internalizamos e integramos ao nosso ser e modo de viver, sendo que servirão de guia e referencial para orientar nossas ações no mundo.

Ensinados, aprendidos, compreendidos, reconstruídos e ressignificados, pela socialização contra-hegemônica, emancipatória e humanizadora, os conteúdos socioculturais e histórico-sociais edificadores da justiça, da igualdade, da dignidade e da democracia social da historicidade humana, estarão dadas as condições para o terceiro momento, que é a construção de intervenções conscientes, conseqüentes, embasadas na reflexão científica-histórica, cultural-filosófica, potencialmente capazes, por sua natureza, de fazer germinar as experiências de superação e transcendência positiva para uma nova forma de organização social, alicerçada sobre outros valores éticos e morais, para além do capital. Talvez tenha sido essa a razão de o filósofo húngaro marxiano George Lukács, no final da vida, vislumbrar a necessidade de refletir sobre a ética, um projeto iniciado, mas inacabado pelo consumir de uma vida.

Lembramos que esses são três momentos constitutivos do processo de: 1) explicar e compreender a realidade; 2) difundir o conhecimento adquirido a seu respeito e 3) intervir nela. Tarefas possíveis e alcançáveis, mas que encontrarão resistências de todos os lados, em todos os âmbitos, mesmo e inclusive dentro da própria classe trabalhadora, dos estudantes

pertencentes a classe popular, mal acostumada e viciada nas e pelas “facilitações burocrático-culturais” e pelas ações assistencialistas e amesquinhadoras de seu espírito. Enfatiza Gramsci

Falar (ao operariado) uma linguagem pobre é empobrecer o raciocínio e deformar a problemática. A educação de massa deve sim enraizar-se no senso comum, dele partir, mas se não ultrapassar aqueles limites, se não puxar para cima, torna-se educação conservadora, católica e jesuítica, isto é, conquista a adesão do povo mantendo-o, porém, no mesmo nível em que efetivamente está (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 60 e 61).

Uma situação vivida por um dos autores desse artigo na sua atividade de docência no ensino superior no campus de Picos, da Universidade Federal do Piauí, testemunhada por outro docente, produziu em nós certa indignação, comprovando nossa tese da necessidade de refundar e ressignificar a educação e o valor e importância do estudo e de estudar, deixando-nos muito preocupados, porque ela é sintomática a tudo o que aqui foi discutido e demonstrado.

Procuramos reconstruir a fala da maneira como ela foi externada, sendo-lhe o mais fiel possível, rememorando as palavras utilizadas. Um determinado aluno da área da Ciência das Humanidades interpelou-nos, fazendo a seguinte colocação: “Como foi ensinado, existe a escola dual e, portanto, também há a universidade dual. Logo, aqui é uma universidade de peões, que forma peões. Vou usar uma analogia: vocês são como uma pedra no meio de um rio. A pedra não vai mudar o curso dele. Embora estejam certos, não vão conseguir mudar nada”.

O aluno em questão tem potencial, é inteligente, mas ao ser exigido dele que cumprisse seu papel e função enquanto estudante, sem facilitações burocrático-culturais, a dependência e o vício falaram mais alto, e parece que ele introjetou e integrou no seu em si que ele não tem condições, nem tem como criá-las, mesmo ao tomar consciência do que falta e de quais são as deficiências, suas razões e possíveis consequências intelectuais-espirituais.

Mais uma vez, parece que Gramsci estava certo, depois dos 14 anos, fica quase impossível ensinar aquilo que já deveria ter sido aprendido e tornado um hábito físico-intelectual. No entanto, relutamos em aquiescer e continuamos a buscar maneiras de tentar ensinar o que deveria ter sido aprendido. Afinal, como diz Brecht, “nada é impossível de mudar”.

Por fim, respaldados no pensamento de Gramsci, concluímos que a luta política é sim importante, porém, a maior das batalhas é aquela travada no cotidiano, que é a *batalha pelas*

consciências, pois como nos esclarece Saviani (2007), enquanto na política o objetivo é *vencer*, na educação o objetivo é *convencer*.

FOR A HAPPY DAWN! IS THIS THE LIFE I HAVE ALWAYS WANTED?! A REFLECTION AND SOME PROCEDURES

Abstract

The documentary “Pro dia Nascer Feliz” (For a Happy Dawn), produced by João Jardim, portrays Brazil’s spotted education disparity in silent yet alarming images and concerning testimonials. It discloses this reality and brings about the opportunity for teenagers, teachers, public and private school principals from developed, poor and countryside areas of the country to air the manner they *perceive, feel* and *live* this reality. Through the possibilities related in its plot, based upon a Marxian/ Gramscian perspective, we will aim at outlining how we can rethink and reeducate our social educational model by inquirers, considerations and reflections about labor conditions in schools, the education conception and the role teachers play in what is supposed to be taught and learned about the importance of studying, producing knowledge, and the importance and humanizing and emancipatory value of these activities.

Keywords: Education; Emancipation; Social Classes

PARA QUE EL DIA SE INICIE ALEGRE, ES LA VIDA QUE YO HE DESEADO?! UNA REFLEXIÓN Y ALGUNAS NOTAS

Resumen

El documental "Para que el día se inicie alegre " hechas por João Jardim, retratan con incómodas imágenes y testimonios inquietantes, la situación de desigualdad flagrante de la educación en Brasil. Muestra la realidad y abre espacio para los adolescentes, maestros, directores de escuelas públicas y privadas y los mayores centros en las zonas pobres en las zonas rurales del país y exponen cómo la perciben, la sienten y viven esta situación. Por las posibilidades que su trama ofrece, desde una perspectiva marxista / gramsciana, trataremos de esbozar cómo podemos repensar y volver a enseñar nuestra praxis socioeducativas haciendo

SOUZA, I.; AZEVEDO, R. R.; MONTEIRO, F. G. C.

algumas perguntas, consideraciones y reflexiones sobre las condiciones de trabajo en las escuelas, el concepto de la educación y del papel que desempeñan los docentes acerca de lo que debe ser enseñado y aprendido, sobre la importancia del estudio, la producción de conocimiento, y la importancia y el valor de las actividades que humanizan las personas (estudiantes) y las emancipan.

Palabras clave: Educación; Emancipación; Clases Sociales

REFERÊNCIAS

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *L'École Capitaliste em France*. Paris: François Maspero, 1971.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação?*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20)

Dossiê Ansiedade. Entrevista: Nicholas Carr – Os Web ansiosos. *Revista Cult*. São Paulo: Editora Bregantini, nº 158, jun. 2011.

DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, s/d. (Ciências do Homem)

Entrevista – Espírito Crítico: Olgária Matos. *Revista Conhecimento Prático: Filosofia*. São Paulo: Ed. Escala Educacional, ed. nº 30, 2011, ISSN 1984-1388.

GARCIA, Joana. *O Negócio do Social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

JIMENEZ, S. V.; MAIA, O. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackline. (Org.). *Trabalho, Educação e Luta de Classes: a pesquisa em defesa da História*. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2004.

JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. J.; FURTADO, L. T. A Problemática da Formação de Professores e Crise do Capital: grandes interesses em jogo. In: MENEZES, A. M. D de; FIGUEIREDO, F. F. *Trabalho, Sociabilidade e Educação: uma crítica à ordem do capital*. Fortaleza, Ceará: Editora UFC, 2003.

LEHER, Roberto. *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "Alívio" da Pobreza*. 1998. 267f. Tese

(Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. *O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil: o Fundef no centro do debate*. 2005. 243f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFC – FACED. Fortaleza.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. As Incomparáveis virtudes do mercado – políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do Neoliberalismo. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (Orgs) *O Cenário Educacional Latino-Americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea)

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. Estado e Políticas Neoliberais para a educação. In: ARRAIS NETO, Enéas *et al.* (Orgs.). *Mundo do Trabalho: debates contemporâneos*. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRO DIA NASCER FELIZ. Direção: João Jardim. Roteiro: João Jardim. Produção: Flávio R. Tambellini e João Jardim. Gênero: Documentário, 2006, 88 min.

RABELO, Josefa Jackeline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O Paradigma do aprender a aprender na agenda dos organismos internacionais: um balanço crítico da formação docente. In: *Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Luta de Classe*. IMO – UECE (Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário), 2006.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 39. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007, p. 32-34. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SOUZA, Iael de; NÓBREGA, Cléverson V. da; AZEVEDO, Ryan Ribeiro de; MONTEIRO, Francisco Gleison da Costa. “Responsabilidade Social” como ação cidadã? *Desmascarando a prática discursiva de uma nova exigência da “ética” de mercado*. Revista Labor, Fortaleza: UFC, v. 7, 2012. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/>. Acesso em: 21 nov. 2013.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Evilázio. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999.

SOUZA, I.; AZEVEDO, R. R.; MONTEIRO, F. G. C.

TERRIEN, Angela T. S. *Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro*. São Paulo: EDUC, 1998. (Série Hipótese)

Data de recebimento: 09/12/2011

Data de aceite: 24/03/2012