

Jean Lauand (org.)

Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella

Maria de Fátima Simões Francisco

Robson Pereira Calça

Rosa Iavelberg

Roseli Fischmann

Silvia M. Gasparian Colello

Tamara Metzger Dayan

Cemoroc Educação – *Scripta Varia* vol. III

Edições Cemoroc

(celebrando os XXV anos das publicações do Centro de
Estudos Medievais Oriente & Ocidente - Feusp)

2022

Copyright © 2022 dos autores
Todos os direitos reservados.

1a. edição 2022

Conselho Editorial dos livros do Cemoroc

Diretores:

Jean Lauand (Feusp)
Paulo Ferreira da Cunha (Univ. do Porto)
Sylvio R. G. Horta (FFLCH-USP)

Membros:

Aida Hanania (FFLCH-USP)
Chie Hirose (Pós-Doutora Feusp)
Enric Mallorquí-Ruscalleda (Indiana University-Purdue University Indianapolis)
Gabriel Perissé (Pós-Doutor Unicamp)
Lydia H. Rodriguez (Indiana Univ. of Pennsylvania)
María de la Concepción P. Valverde (FFLCH-USP)
Maria de Lourdes Ramos da Silva (Feusp)
Nádia Wacila H. Vianna (Fea-USP)
Pedro G. Ghirardi (FFLCH-USP)
Pere Villalba (Univ. Autònoma de Barcelona)
Roberto C. G. Castro (Pós-Doutor Feusp)
Rui Josgrilberg (Dr. Univ. Strasbourg)
Sílvia M. Gasparian Colello (Feusp)
Terezinha Oliveira (Uem)
Vitor Chaves de Souza (Umesp)

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira de Livro, SP, Brasil).

Lauand, Jean (org.)
Cemoroc Educação – *Scripta Varia* vol. III; São Paulo: Cemoroc, 2022
ISBN 978-65-00-43745-4
1. Filosofia 2. Educação 3. Filosofia da educação I. Título

Todos os direitos desta edição reservados ao CEMOROC
<http://www2.fe.usp.br/%7Ecemoroc/>

SUMÁRIO

Apresentação	005
Humanismo como vocação e ação como destino: o caso das publicações do CEMOROC <i>Roseli Fischmann</i>	007
Museu de arte e acesso à cultura: a quem é garantido o direito de efabular? <i>Rosa Iavelberg; Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella</i>	033
Notas sobre o Contrato Social de Rousseau <i>Maria de Fátima Simões Francisco; Robson Pereira Calça</i>	045
Estudos sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita <i>Silvia M. Gasparian Colello</i>	053
Rousseau e a Educação como Arte Política <i>Maria de Fátima Simões Francisco; Robson Pereira Calça</i>	067
Hannah Arendt: existência mundana e relacionamento entre as gerações humanas <i>Maria de Fátima Simões Francisco</i>	077
A centralidade do percurso do aluno no processo educativo <i>Tamara Metzger Dayan; Roseli Fischmann</i>	085
Alfabetização em tempos de pandemia <i>Silvia M. Gasparian Colello</i>	099
Modernist artistic thinking, child art and art education <i>Rosa Iavelberg</i>	121
Da Distinção entre Terra e Mundo na Filosofia de Hannah Arendt <i>Maria de Fátima Simões Francisco</i>	131

Vida Humana, Minorias, Práticas Organizacionais e a Escola <i>Roseli Fischmann</i>	141
The pedagogical contract and the the basis for the teacher authority in Jean-Jacques Rousseau <i>Maria de Fátima Simões Francisco</i>	153

Apresentação

Como parte das celebrações dos 25 anos das revistas do Cemoroc e seus 300 volumes publicados, que se cumprem em 2022, publicamos mais esta coletânea.

A este aniversário “de prata” do Centro, dedicamos três edições de nossa revista *Convenit Internacional*: No. 36/37 (<http://www.hottopos.com/convenit36/>) e No. 38 (<http://www.hottopos.com/convenit38/index.htm>), com dezenas de artigos percorrendo o amplo espectro de nossas publicações e atividades: revistas; livros; fundadores, diretores e editores; entrevistas, vídeos etc.

E são já 10 volumes de livros comemorativos, disponíveis também em nosso site: <http://www2.fe.usp.br/%7Ecemoroc/page5.html>.

Neste volume da série *Scripta Varia*, reunimos artigos de docentes da Faculdade de Educação da USP (alguns com coautores), que mais têm colaborado com as revistas de nosso Centro.

Que este livro que o Cemoroc lança neste ano festivo sirva como uma celebração acadêmica e prenúncio de importantes realizações no futuro.

Jean Lauand
Presidente do Cemoroc

Humanismo como vocação e ação como destino: o caso das publicações do CEMOROC

Roseli Fischmann¹

Apresentação

A pluralidade da intersubjetividade requer a comunicação, e esta pressupõe o que Kant chama de “mentalidade alargada”, isto é, um pensar sempre ligado ao pensamento do que o outro pensa.

Celso Lafer²

Vivendo em condições permanentemente desafiadoras no Brasil, como vive o mundo científico, aniversários acadêmicos são motivo de justa celebração. Ao mesmo tempo, é uma grande honra fazer parte de uma história como é a do Centro de Estudos Medievais Oriente - Ocidente – CEMOROC e de modo particular de suas publicações que, em 2022, perfazem 25 anos e 300 volumes.

Quando se organizou a celebração de tão relevante feito, mediante publicações coletivas envolvendo participantes do CEMOROC, me foi solicitado que trouxesse o registro e reflexão sobre dossiês em que atuei como “*Editor*”, no estilo consagrado em língua inglesa. Trata-se, portanto, de trabalho de revisão de obras, que muito honra esta pesquisadora, pela homenagem que se faz assim ao CEMOROC, à pessoa de seu fundador e presidente, Professor Doutor Jean Lauand, bem como ao Professor Doutor Sylvio Horta, co-fundador e editor de internet.

Metodologicamente, o primeiro momento para esse trabalho foi a identificação dos volumes especiais para os quais atuei como *Editor*, coletando, então, os dados de cada um desses volumes para posterior tratamento para o presente artigo.

¹ Professora Sênior da FEUSP. Pesquisadora 1 do CNPq. Email: roselif@usp.br.

² LAFER, C. (2003), p. 24.

Foram apenas quatro números de revistas em que trabalhei como *Editor*, publicadas pelo CEMOROC, marcadas por grande diversidade, exclusividade do tema, sendo elas, em ordem cronológica:

- a) *Revista Internacional d'Humanitats*. Ano IX – n. 10 – 2006.
<http://www.hottopos.com/rih10/index.htm>
- b) *NOTANDUM–Libro 9. Série Especial de Livros da Revista Notandum*. (Junho 2007).
Dossier Kelman. <http://www.hottopos.com/kelman/>
- c) *NOTANDUM* - Ano XV - N. 28 jan-abr 2012 - Edição especial
Ensino religioso em escolas públicas: ameaças ao Estado laico
<http://www.hottopos.com/notand28/>
- d) *Dossiê: Educação e Direitos Humanos – ISLE* - No. 22 jan-abr 2016
<http://www.hottopos.com/isle22/index.htm>

Um balanço numérico dos referidos números trouxe como resultado que meu trabalho, como *Editor* no CEMOROC, soma até o presente: 36 autores, 24 artigos, 1 documento internacional da UNESCO na íntegra, que se tornou fonte histórica, 3 manifestações de autoridades da UNESCO, 14 cartas de acadêmicos ou autoridades de diferentes países e continentes, cartas essas apresentadas como parte de um dossiê, finalmente premiado com uma menção honrosa de um prêmio internacional da UNESCO, Paris. Lembro que, evidentemente, deixei de lado os demais trabalhos de minha autoria publicados em periódicos do CEMOROC, que foram objeto de outros artigos comemorativos assinados por colegas desse Centro.

Por outro lado, o olhar “para dentro” desses trabalhos para integrarem a comemoração, trouxe junto o impulso metodológico de pensá-los “para fora”, no sentido de quais seriam os vínculos desses quatro volumes, publicados como edições especiais, com o conjunto dos periódicos do CEMOROC.

Debraçando-me sobre o trazido semelhante impulso, apresentaram-se muitas reflexões, muitas possibilidades heurísticas, e ao mesmo tempo a necessidade de expressar de modo simples e sintético esses vínculos. Foi a tentativa de descrever o homenageado pelo dossiê que leva seu nome, Professor Herbert Kelman, à qual retornarei na parte 3 do presente artigo, que resultou, para mim, na compreensão sobre os vínculos entre os quatro dossiês e as publicações do CEMOROC: humanismo como vocação e ação como destino.

1. Humanismo e ação

Do ponto de vista das publicações, seus conteúdos e autores/autoras, como pensar o humanismo como vocação? Embora ousada a questão, porque seria impossível reduzi-la a um texto, são tantos os artigos do CEMOROC que podem auxiliar a fazer essa reflexão de modo aprofundado, que a ousadia desaparece, ao indicar o caminho e não a resposta. Chama a atenção, por exemplo, importante texto publicado em duas partes, em dois diferentes volumes, do Professor Alfonso López

Quintás (2019), intitulado, exatamente, “A formação adequada à configuração de um novo humanismo”. Na melhor tradição filosófica, em vez de respostas, aproveitou o ensinamento de Quintás (ver a Figura 1, com foto do filósofo), que as formula após evocar palavras de Einstein, pouco antes de morrer, dizendo que tudo mudou com o átomo, menos o modo de pensar da humanidade e, “por isso, caminhamos rumo a uma catástrofe sem igual” (Einstein, apud QUINTAS, 2019, p.183). Agora então, as questões de Quintás (2019, p. 183), lançadas a propósito de como seria possível evitar a catástrofe:

A cada dia que passa, me convenço mais de que o momento atual da humanidade (...) é o mais propício para que pensemos séria e detidamente sobre essas questões: Qual é a nossa maneira de pensar? Qual é o ideal que temos na vida? Para onde direcionamos a vida? Qual é a meta?

Figura 1 – Alfonso Lopes Quintás no I Seminário Internacional Cemoroc, Feusp, 2001



Fonte: Arquivo pessoal Jean Lauand

A contribuição que os muitos artigos presentes nos 300 volumes são subsídios importantíssimos para responder a essas perguntas, mesmo pela diversidade de linhas e abordagens que trazem as publicações. Ou seja, humanismo como vocação.

Por outro lado, por que o entendimento de “ação como destino” para tão preciosa produção acadêmica coletiva? Aqui é Hannah Arendt que oferece o fundamento, especialmente em seu clássico *A condição humana*, e no livro *Entre o passado e o futuro*, central para conhecer o pensamento da filósofa sobre educação.

Em *A condição humana* (ARENDDT, 2000; original em inglês, 1958) – escrito após o marco em que se constituiu a obra de Arendt “Origens do totalitarismo” –, a reflexão em torno do que é e do que representa a ação para o ser humano, é um dos eixos da obra, em especial pelo lugar que a expressão “*vita activa*” assume. No capítulo V do livro, dedicado especificamente a refletir o que é a ação, registra-se das mais belas páginas da Filósofa. Trata-se da relação entre a ação humana e aquilo que ela desencadeia, ou seja, a imprevisibilidade e a irreversibilidade (ARENDDT, 2000, p. 248-259). É a imprevisibilidade que Arendt associa ao poder de prometer, como a irreversibilidade ao poder de perdoar.

É minha compreensão que a educação atua e se localiza na intersecção dessas possibilidades abertas pela ação humana – imprevisibilidade e irreversibilidade –, ao fundamentar-se nos poderes que desafiam. Assim, em toda educação há um ato de perdão em direção a tudo que o passado realizou de forma imprópria, ou mesmo

errada, ou que tentou destruir; e há também um ato de esperança, mesmo que em direção a tudo que o futuro, por se realizar, não pode e não consegue prometer. Essa reflexão sobre a tensão que a educação abriga em si, trago à análise como pensamento de uma educadora, não se tratando de Arendt a apresentar semelhante elaboração para a educação – não, ao menos, em *A condição humana*. Contudo, Arendt dela se aproxima em sua obra *Entre o passado e o futuro*, reconhecida como sua obra mais detidamente voltada para a educação.

Em um dos tantos trechos notáveis daquele livro que é referência fundamental para a Educação, Arendt (2001, p. 28 – 42) traz um aforismo de René Char e uma das parábolas modelares de Kafka, sendo a produção de um diálogo reflexivo entre o aforismo e a parábola que compõe o denso prefácio da obra e que o inspira. Qual o lugar do pensamento? Qual o lugar da ação? Do aforismo de Char, Hannah Arendt ensina a herança sem testamento que o ser humano recebe – que o beneficia e também revela um legado que ao mesmo tempo o coloca e o subtrai do tempo. Entendo que é também uma lição de humildade, porque onde se tende a ver originalidade, grandiosidade ou inovação, ou seja, tudo que poderia servir como combustível para a vaidade ou o orgulho, o que existe de fundamento veio de antes, sem testamento, porém explícita e inegavelmente herança, portanto algo a dedicar tributo, relativizando a suposta conquista, ou os supostos grandes feitos.

Continuando a reflexão independente de um espaço, ou tomando o tempo como espaço da ação humana, Arendt com a parábola de Kafka torna mais complexa a relação, pois indica um conflito entre o passado e o futuro. É com perplexidade que nos dá a nova, não tão boa, que é esse futuro kafkiano, recriado ao modo arendtiano, que impõe resistência para que o passado avance para além do presente, ao contrário do que sempre se imagina, que o passado é que tentaria permanecer. Ou seja, a tensão entre esses tempos lineares que a mente ocidental habituou-se a utilizar – passado, presente, futuro –, nem é tão linear como usualmente referido, como, ainda mais, gera um lugar de desconforto, de constante embate. Esse, segundo Arendt, é o lugar do pensamento (e da Filosofia), sendo também, por isso, o lugar da educação.

Quando retorna para René Char, é mais que o aforismo que interessa a Arendt. É a posição da geração de Char, que foi “arrancada de suas ocupações” com o pensamento, como diz Arendt (2001, p. 34) para os “compromissos da ação” (idem), quando se viu na necessidade de lutar contra o mal, nesse caso, passando a integrar a “Resistência”, ou seja, a Resistência Francesa ao nazismo. Com a vitória sobre o mal, então, e vitoriosa a esperança que havia irrigado a saída para a ação, foi possível, ou mais ainda, exigiu, ou forçou, mesmo, que retornassem ao campo próprio do pensamento e da reflexão. Penso, por exemplo, quanto devem ter cobrado a reflexão daqueles poetas, intelectuais, acadêmicos, temas como as origens e os rumos daquela vitória, saber que algo remanesceu do mal, ovo da serpente que, seis ou sete décadas depois do livro em tela, insiste em tentar retornar, com riso sádico e a novidade da grande difusão propiciada pelas redes sociais.

Como exemplo inequívoco da persistência do mal, a recente visita que o presidente Bolsonaro recebeu, de deputada alemã do partido político de ultra-direita Alternative für Deutschland – AfD, cujo avô foi ministro das finanças de Hitler por quase dois anos. Compromisso realizado sem que estivesse divulgado na agenda oficial, embora realizado no Palácio do Planalto, causou revolta e manifestações de repúdio dos meios de comunicação em geral, bem como de diversas instituições³,

³ Ver, por exemplo, a matéria “AJC divulga nota de apoio à Conib após condenação a recepção a parlamentar em Brasília”, divulgada pela Conib (Confederação Israelita do Brasil) em <https://www.conib.org.br/ajc-divulga-nota-de-apoio-a-conib-apos-condenacao-a-recepcao-a-parlamentar-em-brasilia/> . Ver também a esclarecedora nota sobre a AfD com o título “IBI diz que com visita ao Brasil

todas explicitando as bases totalitárias, para além de autoritárias, do atual detentor do posto máximo do Governo Federal – e todos as ameaças e perigos que as cercam. O passado que essa visita evoca, não se coaduna com o largo sorriso que ostentam na foto publicada pela própria deputada em sua conta pessoal no Instagram e a partir dali reproduzido por inúmeros órgãos de imprensa, nacionais e estrangeiros⁴.

Incluindo na reflexão a geração anterior a Char, quanto às mesmas transições e exigências, questionamentos e esperanças, Arendt assim se refere ao que havia sido, então, em sua análise, a primeira metade do Século XX:

Caso fosse preciso escrever a história intelectual de nosso século, não sob a forma de gerações consecutivas, onde o historiador deve ser literalmente fiel à sequência de teorias e atitudes, mas como a biografia de uma única pessoa (...), veríamos a mente dessa pessoa obrigada a dar uma reviravolta não uma, mas duas vezes: primeiro, ao escapar do pensamento para a ação, e, a seguir, quando a ação, ou antes, o ter agido, forçou-a de volta ao pensamento.” (ARENDR, 2001, p. 35).

Arendt retoma os personagens da parábola de Kafka para detalhar essas “reviravoltas” como a tensão do presente, pressionado entre um passado que quer mas hesita partir, e um futuro que deseja, mas hesita se impor. Mais um campo de batalha, portanto, que o conforto da calma que se gostaria de ter para viver. Por isso essas “reviravoltas” são uma constante a quem se posiciona frente à vida intelectual, à vida acadêmica, com compromisso e destemor. Arendt afirma que seu pressuposto é que “o próprio pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação” (ARENDR, 2001, p. 41).

2. Periódicos do CEMOROC: humanismo e... qual ação?

Buscando compreender, retrospectivamente, como os números das revistas do CEMOROC em que atuei como *Editor* relacionam-se ao conjunto das publicações desse destacado e relevante centro de estudos, encontrei, assim, o cerne da relação no eixo dado pelo humanismo como vocação e a ação (no modo arendtiano antes tratado) como destino. Por exemplo, um artigo que é publicado, ao ser lido – ou mesmo, enquanto é escrito – desencadeia reações de ordem vária, mas que são, em síntese, imprevisíveis e irreversíveis. Afinal, a pesquisa e a produção escrita, dela resultante, são componentes da ação humana. Nesse sentido, os 300 volumes, ao longo de 25 anos, do CEMOROC, trazem essa marca.

AfD busca legitimidade internacional”, em <https://www.conib.org.br/ibi-diz-que-com-visita-ao-brasil-afd-busca-legitimidade-internacional/> . Relevante também a matéria de El País, “Extrema direita: amigos de Israel se necessário, amigos do antissemitismo sempre que possível”, em <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-07-28/amigos-de-israel-se-necessario-amigos-do-antissemitismo-sempre-que-possivel.html> . Ver também o excelente artigo de Fábio Zuker e Pedro Beresin publicado pela revista piauí, intitulado “Bolsonaro, os judeus e o antissemitismo: Presidente buscou ganhos políticos ao fazer crer que ele e a comunidade judaica seriam unha e carne; agora, acuado, apela ao discurso antissemita”, in <https://piaui.folha.uol.com.br/bolsonaro-os-judeus-e-o-antissemitismo/> .

⁴ Algumas das fontes mencionadas na nota de rodapé n. 3 trazem a referida foto, ficando aqui, também, a indicação da matéria publicada em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/07/26/fora-da-agenda-bolsonaro-se-reune-com-deputada-de-extrema-direita-da-alemanha.ghtml> .

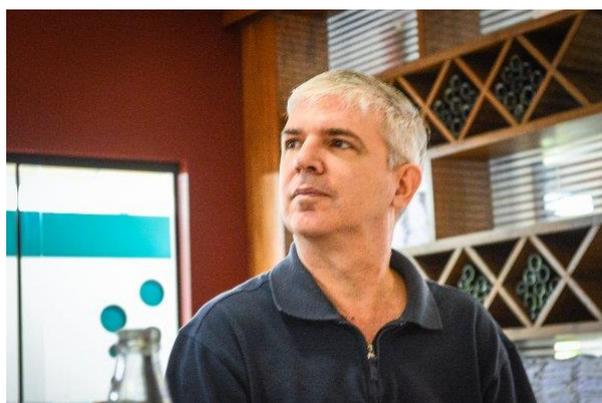
Mas o desenvolvimento editorial das publicações do CEMOROC têm seguido rumo próprio, quanto a lidar com o que é gerado na intersecção entre o poder de perdoar e o poder de prometer. Tantos desafios que tantos autores enfrentam no processo de pesquisa e de escrita, muitas vezes são multiplicados de modo exponencial quando se busca publicação. O modo de manter a qualidade dos periódicos, ao mesmo tempo que cultivava certo acolhimento acadêmico, inspira um perdão a tudo que deixou marcas.

O artigo frequentemente gerado em meio àquela tensão do campo de batalha entre pensamento e ação, quando transformado em páginas e publicado – não sozinho, mas em meio a seus pares na criação, na batalha e na esperança – de certo modo perdoador de tudo o que antes se passou. Cada artigo também é uma promessa, brotando em meio a toda imprevisibilidade do mesmo campo de batalha, aproximando o passado e o futuro.

Seria simples concluir que, por tudo o que traz, a produção do CEMOROC seria, em si, um tipo de pensamento-em-ação. O rol de autores e autoras de notável reconhecimento acadêmico é extenso, abrangendo nomes nacionais e internacionais – esse o âmbito esperado de publicações acadêmicas de qualidade. Mas a busca constante, o “escapar” do pensamento para a ação e dela “escapar” para retornar ao pensamento, acabou por impor-se nos processos de criação do CEMOROC – e aí, confortavelmente, encontro com muita alegria os dossiês que editei. Tanto em detalhes como em novos temas e abordagens, que são tornados visíveis e ganham o estatuto de magníficos, como o são na vida. Destaco aqui, entre tantos outros exemplos, um artigo, uma linha de editoria e uma criação para além de inovadora, muito fértil.

Começando pelo texto que escolhi para destacar o mergulho na vida, é artigo que se apresenta como (se fosse) resenha, denominado “O Clube dos Professores da USP: Origens e Desígnios” de Claudio Gorodski, professor titular do Instituto de Matemática e Estatística da USP, e foi escrito pelos editores da Revista Internacional d’Humanitats, professores Sylvio R. G. Horta (ver Figura 2, que apresenta foto do pesquisador) e Jean Lauand, periódico no qual foi publicado em seu número 53 (<http://www.hottopos.com/rih53/Clube.pdf>).

Figura 2 - Sylvio Horta no XVI Seminário Internacional Cemoroc 2015



Fonte: Arquivo pessoal Jean Lauand

Na verdade, o livro resenhado é o início de uma reflexão sobre um espaço afável e precioso de convivência com que contou o Cidade Universitária Armando de

Salles Oliveira da USP ou, simplesmente, Cidade Universitária⁵, no Butantã, em São Paulo, por cerca de 30 anos, que foi extinto em 2016, depois de ter passado períodos de reformas, adaptações, alterações. Destinado a servir almoço, e em alguns períodos, jantar leve combinado com atividades de *happy hour*, era de fato uma experiência única, aberta ao diálogo agendado para uma reunião em torno de petiscos, ou o diálogo e o encontro inesperado e fecundo entre acadêmicos e convidados. De modo especial esse artigo me tocou, e toca, ao trazer foto, aqui reproduzida na Figura 3, singelamente destacado na legenda: “Equipe do Clube dos Professores: Adão, Artur, Nonato, Shizuo, Edilson, Lima com JL”. Ao destacar aqueles seres humanos que trabalhavam como garçons no Clube dos Professores, conhecendo cada frequentador ou frequentadora, oferecendo não apenas um serviço excelente, mas uma riqueza humana incomparável. É humanismo e ação.

Figura 3 - Equipe do Clube dos Professores: Adão, Artur, Nonato, Shizuo, Edilson e Lima, com Jean Lauand



Fonte: Arquivo pessoal Jean Lauand

O feito que escolhi para tratar sobre como os periódicos do CEMOROC têm propiciado também a via reversa, ou seja, escapar da ação, no caso, cotidiana, para o pensamento, a reflexão, de modo a produzir novos sentidos a um mundo frequentemente confuso e desconcertante. Refiro-me à linha editorial que foi se implantando pouco a pouco, na ação do CEMOROC em colaboração com escolas públicas, espaço de extrema relevância social, de formação de crianças, adolescentes, jovens, no qual se tornou constante, em termos de saúde do trabalho, a incidência da síndrome de *burnout*, entre outros males que acometem o corpo docente e mesmo o corpo discente. Campo de batalha, portanto, psíquico e, infelizmente, muitas vezes até, físico, e que se pretendia, ou ao menos se gostaria, ter como espaço pacífico de trabalho educativo.

⁵ Observe-se que, abandonando a história e a tradição uspiana, houve uma gestão na Reitoria da USP que decidiu mandar implantar um poste de identificação na Portaria 1 da Cidade Universitária, com a imprecisa inscrição “Campus da Capital”. Trata-se de informação imprecisa, porque na Capital do Estado de São Paulo há diversos campi, espalhados pela cidade, conforme foram mantidos, preservando sua própria história, como a Faculdade de Direito, a mais antiga, marco no Largo São Francisco, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Saúde Pública, a Escola de Enfermagem, o Museu do Ipiranga, entre outros.

Essa direção tem sido muito beneficiada pela iniciativa e participação da Professora Doutora Chie Hirose, por sua experiência e compromisso com a escola pública, combinada com expressiva e densa formação acadêmica e prática como pesquisadora. O envolvimento direto do Editor in Chief das publicações do CEMOROC, Professor Doutor Luiz Jean Lauand, para planejar e desenvolver, em conjunto com Hirose, tanto atividades dirigidas específica e diretamente para as crianças dessas escolas, como pode ser visto na Figura 4, como programas de formação continuada docente.

Figura 4 : Jean Lauand cercado e abraçado pelas crianças da EMEFM Vereador Antonio Sampaio



Fonte: Arquivo pessoal Jean Lauand.

Sobre esse trabalho desenvolvido pelo CEMOROC, é importante mencionar que resultou em atividades riquíssimas, relatadas e analisadas, com belíssimas Figuras, nos dois artigos apresentados pela professora Hirose, em co-autoria com o Professor Doutor João Sérgio Lauand, no âmbito das publicações celebratórias dos 25 anos das revistas do CEMOROC (Convenit Internacional 36-37, em www.hottopos.com/convenit36/6JSgChie1Atividades.pdf).

Outro dos resultados dessa dedicação tem sido, além dos cursos de formação continuada, publicações de professoras e professores da rede pública estadual e municipal, contribuindo significativamente para o avanço do conhecimento a respeito do chão da escola. É novamente a professora Chie Hirose que, dedicadamente, reuniu os artigos produzidos por docentes da rede pública de ensino como parte das publicações comemorativas dos 25 anos do CEMOROC (Convenit Internacional 36-37, em www.hottopos.com/convenit36/8ChieAutores.pdf).

Finalizando a presente seção, passo a tratar, mesmo que brevemente, da criação que vem do CEMOROC para o mundo acadêmico a que me referi, terceira vertente de abordagem de humanismo e ação, vinculada tanto à segunda vertente, das relações com a rede pública e privada de ensino, como à primeira, criando algo novo e promissor. Refiro-me à publicação *Coepta*.

Periódico acadêmico dirigido a estudantes do ensino médio, é publicado de modo a ocupar, em revezamento, edições renovadas de alguma das revistas já existentes do CEMOROC. Vem, assim, intitulada como *Convenit Internacional-Coepta*, ou *International Studies-Coepta* (quando alojada na *International Studies of*

Law and Education), ou ainda *Revista Internacional d'Humanitats* – nesse caso, identificada também como *RIH-Coepta*.

A Figura 5 registra, segurando o volume impresso da *Coepta 3/4*, da esquerda para a direita: a professora Chie Hirose, importante participante do CEMOROC, já mencionada antes, a aluna Larissa Alves Calderon Britto, a aluna Bianca Aracely Lopes Jarro, a professora Lis Régia Pontedeiro Oliveira (autoras/orientadoras de um dos artigos – lembrando que o outro autor, aluno Rafael Tartalho não está na foto), aluna Stephani Lima Primo e Profa. Adriana Vasconcellos (autora e orientadora do segundo artigo da mesma escola). Ambos artigos se encontram em *Coepta* No. 3/4 http://www.hottopos.com/isle34_35/

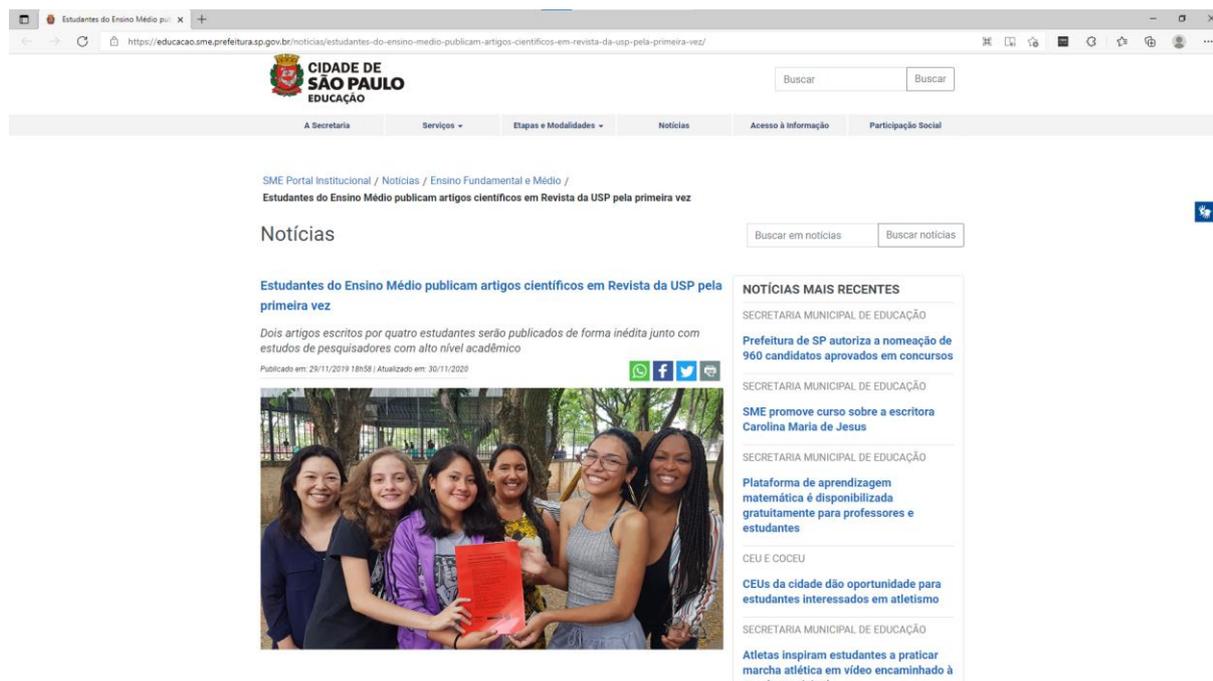
Figura 5 – Autoras de artigos na *Coepta 3/4* - Escola Pública – Cidade de São Paulo – SP



Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo
<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/estudantes-do-ensino-medio-publicam-artigos-cientificos-em-revista-da-usp-pela-primeira-vez/>
Publicado em: 29/11/2019 18h58 | Atualizado em: 30/11/2020.

Vale acrescentar aqui, ainda, que o reconhecimento da relevância da publicação, tanto para as estudantes como para a escola e para a própria Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que o o Portal da Prefeitura da Cidade de São Paulo, Secretaria Municipal da Educação, noticiou o fato com destaque, publicando a foto acima mencionada. A presença da *Coepta*, com destaque, no relevante portal está reproduzido na Figura 6. Assim, a foto anterior pode ser vista como um efeito de *zoom* fotográfico no destaque honroso que mereceu das autoridades municipais.

Figura 6 – Destaque à *Coepta* nas notícias da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo – SP



Fonte: Portal da Cidade de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/estudantes-do-ensino-medio-publicam-artigos-cientificos-em-revista-da-usp-pela-primeira-vez/>

Outro reconhecido destaque recebido pela *Coepta* foi dado pela Prefeitura da Cidade do Guarujá, litoral do Estado de São Paulo, no portal da cidade, especificamente no sítio da Secretaria Municipal de Educação. Ali, o professor doutor Roger Marchesini de Quadros Souza, experiente pesquisador, colaborando com o CEMOROC e com o docente responsável, o professor doutor José Cláudio Diniz Couto, na iniciativa que envolveu um total de 21 alunos do 9º ano da Escola Municipal Napoleão Rodrigues Laureano daquela cidade litorânea, distribuídos em três grupos que produziram três artigos, publicados na *Coepta* 3/4. Na Figura 7, pode ser visto todo o grupo envolvido, no lançamento da revista no Colégio Luterano.

Figura 7 – Autores/as de artigos na Coepta 3/4 - Escola Pública – Cidade do Guarujá – SP



Fonte: www.guaruja.sp.gov.br/alunos-do-ensino-fundamental-de-guaruja-tem-artigos-publicados-em-revista-cientifica/

Um aspecto a indicar cuidado com vínculos editoriais é que, em cada coedição do revezamento entre as publicações do CEMOROC, há dois registros: um, segue a numeração existente da revista que a abriga naquele momento, de modo *ad hoc*; ao mesmo tempo, agrega uma segunda numeração específica da *Coepta* que, como lembram os editores, é “palavra latina que indica não só início, mas um início de iniciativa, iniciação, empreendimento” (LAUAND, J.; COLELLO, S.G.). Dessa forma, *Coepta* generosamente entrelaça as diversas publicações do CEMOROC, para que sejam todas incluídas nesse importante trabalho de promover jovens autores e autoras.

Se essa publicação encontrou o impulso criativo na experiência e excelência acadêmica de Jean Lauand, como sonho lançado ao futuro, a consolidação das possibilidades, como a ampliação e o aprofundamento da relevante proposta teve no Colégio Luterano, em São Paulo, com o decidido trabalho de seu diretor, Professor Doutor Enio Starosky, uma sede acolhedora, bem como no dedicado trabalho editorial da Professora Doutora Chie Hirose e da Professora Doutora Silvia Gasparian Colello, em colaboração com Jean Lauand, a direção da qualidade esperada para a perspectiva acadêmica. Já são seis números publicados, ampliou-se o número de escolas públicas e privadas que têm submetido artigos de seus jovens estudantes de ensino médio, e o resultado apenas consolida a belíssima proposta de *Coepta*. A Figura 8 traz conferência promovida pelo CEMOROC para professoras e professores das redes privada e pública de São Paulo no Colégio Luterano, com a professora Silvia Colello à direita do professor Lauand e, à esquerda, o professor Ênio Starosky.

Figura 8 - Conferência do Cemoroc no Colégio Luterano São Paulo.
Realizada em 19/06/2018.



Fonte: <http://www2.fe.usp.br/%7Ecemoroc/page07h.html>

Um ganho para todas e todos, completamente imprevisto, vinculando de modo muito forte o humanismo e a ação, do modo como apenas a educação pode promover, veio com o sucesso de uma jovem autora que publicou seu trabalho, em co-autoria, na mais recente edição da Coepta (em <http://www.hottopos.com/rih52/61-70ArenaTCC.pdf>). Trata-se de Nicole Vieira (Nicole Vieira Pires), que tem recebido grande destaque em toda a imprensa. É que, como informa, por exemplo⁶, em 20 de maio de 2021, o portal G1, setor de Goiás:

“Moradora de Goiânia, Nicole Vieira Pires, de 18 anos, foi contemplada com uma bolsa de cerca de R\$ 2 milhões para estudar na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Além disso, é uma das dez pessoas do mundo selecionadas para integrar o programa “Science Research Fellow”, uma comunidade científica que coloca jovens em contato direto com professores vencedores do Prêmio Nobel”.

(<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2021/05/20/goiana-ganha-bolsa-integral-de-cerca-de-r-2-milhoes-para-estudar-em-universidade-dos-estados-unidos.ghtml>).

Sobre a jovem autora do CEMOROC, narrou-me em e-mail o professor Jean Lauand, como já mencionado, *Editor e publisher* das revistas do CEMOROC:

A Nicole, sempre muito agradecida, escreveu em e-mail de 29-12-2020:

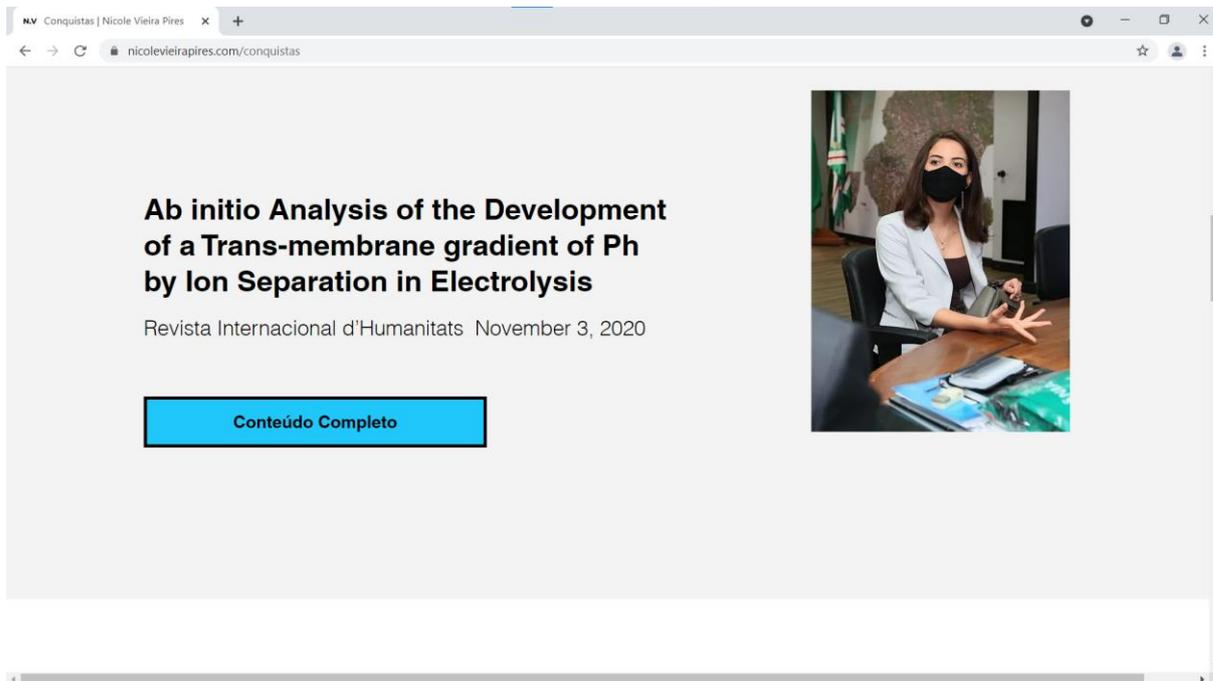
*Prezados Silvia [Gasparian Colello] e Jean [Lauand],
Neste fim de ano, gostaria de agradecê-los. Fico extremamente grata e lisonjeada pelo fato de terem abraçado minha ideia e estarem dispostos tão prontamente a ajudar. Com certeza, o trabalho de vocês como educadores muda a vida de muitos jovens e os potencializa enquanto pesquisadores.*

⁶ Ver, também, sobre Nicole Vieira: Podcast do cientista Marcelo Gleiser em <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3IuZm0vcy80YzAxZTc3MC9wb2RjYXN0L3Jzcw==>; Portal Uol: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/20/goiana-ganha-bolsa-de-r-2-milhoes-nos-eua-e-sonha-em-ser-astronauta.htm>; entrevista na Globo em <https://www.youtube.com/watch?v=adbV8moNavo> .

Destaca, Lauand, que a professora Silvia foi a responsável por descobrir, por assim dizer, o talento acadêmico de Nicole Vieira (Nicole Vieira Pires) na edição da *Coepta* correspondente à Revista Intercional d'Humanitats n. 52, publicada em <http://www.hottopos.com/rih52/61-70ArenaTCC.pdf>.

Particularmente belo é o fato que a própria Nicole chama atenção, ao dar destaque e uma página exclusiva em seu website pessoal, para essa relevante publicação, como se vê na Figura 9.

Figura 9. Reprodução da tela de página no website pessoal de Nicole Vieira



Fonte: <https://www.nicolevieirapires.com/conquistas>

Trata-se, portanto, de humanismo e ação coexistindo nas muitas mãos que transformam criativa e laboriosamente, a cada número da *Coepta*, como das publicações-irmãs “mais velhas” do CEMOROC, o campo de batalha da relação entre pensamento e ação, em avanços e ganhos que se consubstanciam em bem comum e bem de cada pessoa envolvida, como bem demonstra o caso de Nicole.

3. Direitos humanos, Estado laico, luta contra o racismo e a discriminação

As possibilidades de tratamento das relações entre humanismo e ação comportam um sem número de vertentes e desdobramentos, como se sabe. Tratarei agora, brevemente, sobre como as publicações em que atuei como *Editor* estão vinculadas à reflexão que busquei operar no primeiro item do presente artigo. Para isso, apresento esses quatro números especiais de periódicos do CEMOROC deixando de lado a ordem cronológica, para adotar uma elaboração que tanto articule uma publicação a outra, como com o conjunto do CEMOROC, na perspectiva filosófica e ética adotada.

3.1 Ensino religioso em escolas públicas no Brasil

(Referente a publicação na revista NOTANDUM. Ano XV. N. 28 jan-abr 2012)

O primeiro dossiê que trago à consideração é resultado de projeto de pesquisa desenvolvido na USP, por mim coordenado, realizado com fomento na modalidade auxílio à pesquisa do CNPq. O projeto contou com a cooperação de pesquisadores das diversas regiões do Brasil, tendo como tema central a controvérsia do ensino religioso em escolas públicas.

No artigo de minha autoria que abre e apresenta a pesquisa e o dossiê, denominado *Inconstitucional: o ensino religioso em escolas públicas em questão*, ofereço preliminarmente um panorama do momento que transcorreu entre a proposta da pesquisa ao CNPq (em outubro de 2007) à publicação dos resultados da pesquisa, entre final de 2011 e início de 2012. Do mesmo modo preliminar, apresento uma visão geral dos 30 anos de existência e atuação do grupo de pesquisa que sediou o projeto, por mim coordenado na Faculdade de Educação da USP e certificado pelo CNPq na Plataforma Lattes, denominado Discriminação, preconceito, estigma: minorias étnicas e religiosas, cultura e educação.

Importante ressaltar que o dossiê não foi organizado a partir de textos individuais, mas efetivamente constitui-se em trabalho coletivo, resultado da pesquisa desenvolvida em diferentes estados e cidades do Brasil, como descrito no mesmo primeiro capítulo, tendo envolvido estudos, reuniões e seminários de apresentação de resultados preliminares com participação dos diversos pesquisadores. A equipe foi formada por três gerações de pesquisadores, de estudantes em diferentes graus de formação e titulação, da iniciação científica ao doutorado, uma geração de doutores com menos de 10 anos de titulação e uma geração de pesquisadores sêniores. Contou também com alguns consultores, que colaboraram com a pesquisa em diferentes momentos.

Os resultados dessa pesquisa, publicados pelo CEMOROC na Notandum n. 28, foram encaminhados e utilizados pelo Conselho Nacional de Educação, Congresso Nacional e Supremo Tribunal Federal, este último em razão da ADI 4439/DF, que foi proposta pela Procuradoria Geral da República quando a pesquisa se encontrava em seu final, mas cuja tramitação se estendeu até julgamento havido em 2017.

Recupero, a seguir, textualmente, os poucos parágrafos de apresentação do dossiê, que constituem parte de meu artigo ali, já mencionado (Fischmann, 2012, p. 12-13). Com isso, posso trazer os nomes dos pesquisadores principais do projeto, que colaboraram para os resultados finais da pesquisa.

O artigo de Luiz Antônio Cunha, sobre o EREP no Estado do Rio de Janeiro, abre as apresentações de resultados e encaminha os artigos de Vânia Claudia Fernandes, sobre Duque de Caxias, e de Leonardo Barros Medeiros, sobre Petrópolis, que tiveram, respectivamente, orientação e supervisão de Cunha. Constituem-se, nesse sentido, em trabalhos que devem ser lidos, preferencialmente, em conjunto. A seguir, o artigo de Leila Gasperazzo Ignatius Grassi, recém doutora pela FEUSP, quando da realização da pesquisa, apresenta a situação de São José dos Campos, cidade que, ao lado de ser importante polo socioeconômico no eixo São Paulo – Rio de Janeiro, fica situada no Vale do Paraíba, muito próxima a Aparecida do Norte, cidade marcada pela presença de santuário nacional que atrai peregrinos

católicos de todo o Brasil. A irradiação dessa presença geofísica ajuda a compreender a “naturalização” da fé católica, como se fosse única, e que aparece no artigo sobre S. José dos Campos. Nesse sentido, essa cidade mostrou-se mais interessante que a cosmopolita São Paulo, na qual a diversidade religiosa encontra-se por toda a cidade e, de certa forma, por toda a região metropolitana.

Após a apresentação desses casos da Região Sudeste, passa-se ao artigo de Thiago Molina, com a situação em Salvador. Embora pós-graduando da USP, em São Paulo, Thiago desenvolveu a pesquisa do seu mestrado em Salvador, com bolsa FAPESP, ali permanecendo por períodos de tempo que lhe permitiram estudar a cidade para melhor compreender a escola que era foco de seu mestrado, e que não foi incluída para o estudo do tema do EREP. De fato, o levantamento que fez, acabou por indicar uma vertente que não estava originalmente contemplada, relativa a convênios entre organizações de interesse público e o município, para o atendimento do direito à educação. Frente a seus achados, apresentados nos seminários-oficina, houve consenso que seu artigo deveria apresentar esses resultados sobre a relação público-privado e o ensino religioso no espaço público em que se transformam escolas particulares ou confessionais conveniadas.

O artigo de Fernando Seffner e seu orientando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Renan Santos, oferece um rico estudo sobre três municípios do Rio Grande do Sul: Alvorada, Porto Alegre e São Leopoldo. Oferece debate em torno do tema do tratamento de matéria religiosa como disciplina, indagando sobre os impactos sobre as liberdades laicas (categoria com a qual trabalha junto a pesquisadores como Roberto Lorea), e sobre a própria formação religiosa da criança.

Finalizando, o artigo de Jacira Helena do Valle Pereira e sua orientanda Miriam Mity Nishimoto apresenta um quadro da situação do EREP nos setenta e oito municípios do Mato Grosso do Sul, aprofundando-se, depois, em três deles, a saber, Campo Grande e dois outros a 100 km dessa capital, que as pesquisadoras decidiram não identificar por razões éticas. A organização do EREP é compatível com a mobilização religiosa desse estado em prol da inclusão do tema na Constituição Federal, assim como com os indiciamentos e prisões de centenas de mulheres, em 2008, por prática de aborto, em dinâmica que conduziu, até, ao suicídio da médica indiciada com as pacientes, após ter sofrido duradouro assédio sistemático.

Minha decisão de escolher essa publicação na Notandum como o primeiro dossiê tem relação com o fato de o ensino religioso nas escolas públicas ser tratado, muito frequentemente, de forma equivocada, como se fosse a única e magistral forma de adoção do humanismo nas escolas. Resulta, contudo, por ser provavelmente o contrário, por se tratar de complexa controvérsia a busca de compatibilizar os inúmeros, quase infinitos elementos envolvidos na oferta do ensino religioso nas escolas públicas nos termos da Constituição Federal de 1988, em especial quando se leva em conta que a laicidade do Estado no Brasil é definida pela mesma Constituição.

Assim, o desenvolvimento de pesquisas nesse tema, é tipicamente uma ação que se empreende em busca de superar (ou perdoar) o passado, pleno de equívocos e mesmo violações de direitos – passado assim irreversível –, ao mesmo tempo em que busca construir o que pode ser promessa para o futuro (inevitavelmente) imprevisível, almejando uma escola que efetivamente respeite todas e todos que ali vivem e atuam, nos mais diversos papéis sociais e escolares que são reservados a eles e a elas. Sobretudo, é indicação do quanto a reflexão exigente e profunda se mostra fundamental antes da ação, indispensável mesmo, para evitar equívocos que a aparência oferece, mesmo e em especial quando se invoca boas e até mesmo as melhores intenções.

3.2 Educação e direitos humanos

(Referente à publicação na *International Studies on Law and Education*. No. 22 jan-abr 2016).

O segundo dossiê que aqui apresento, tem como característica intencionalmente planejada oferecer perspectivas amplas e diversas sobre a relação entre direitos humanos e educação. Na epígrafe do presente artigo, trago um trecho em que o professor Celso Lafer retoma a expressão “mentalidade alargada”, de Kant, explicando que se trata de “um pensar sempre ligado ao pensamento do que o outro pensa” (LAFER, *idem*).

Quando os editores do CEMOROC me convidaram a organizar um dossiê sobre educação e direitos humanos na *International Studies on Law and Education*, procurei expandir os limites do que poderia ser incluído na reflexão coletiva que então se empreenderia. Ou seja, para pensar quem seriam os e as participantes do dossê, entendi que seria relevante fazer uma escuta das diversas buscas que se empreende, pelo País, na área da educação e especificamente da escola, para garantir direitos de crianças e jovens que, em razão das condições que vivem, ou mais frequentemente sofrem, apartando-as de direitos humanos os mais básicos que deveriam ter atendidos em suas vidas.

Nesse sentido, os diversos casos estudados no dossiê trazem uma visão ampla da complexidade com que se lida, no cotidiano, com a esperada relação entre humanismo e ação, abordada aqui. Afinal, tratar de direitos humanos é lidar com a construção histórica humana que resulta, ou melhor dizer, está no cerne da tradição humanista. Ao mesmo tempo, não há direitos humanos sem haver ação, pois é necessário estar implicado, ou implicada, no lugar sobre o qual se fala, para que seja também o lugar onde se atua. Tema portanto afeito à tradição do CEMOROC.

Assim, o dossiê em tela apresenta trabalhos inovadores, aprofundando questões relevantes social e academicamente, que era, então, relativamente pouco tratadas na perspectiva da relação entre direitos e educação. Mais ainda, lá referi o destaque à vertente da diversidade na Educação em Direitos Humanos, como proposta pela professora Vera Candau, pioneira e fundadora dos trabalhos na área de educação em/para direitos humanos no Brasil e América Latina. É também o modo específico como venho trabalhando desde o fim dos anos 1980, com o olhar voltado para a relação entre humanismo e ação, por intermédio de metodologias que privilegiam aspectos participantes da pesquisadora.

Participaram do dossiê autores de diferentes estados do Brasil, trazendo tanto questões locais e regionais, como também vínculos de tipo internacional, ligados à busca de melhores condições de formação e trabalho para docentes do ensino superior,

na relação com a educação básica. A seguir, faço, então, uma reprodução sintética da apresentação que foi feita na revista, parte textual e parte reeditada, que lanço, porém, *in totum*, como citação, parecendo-me o mais correto nesse caso.⁷

Vitor Chaves de Souza, da Universidade Metodista de São Paulo, em São Bernardo do Campo, com seu artigo A metáfora de uma vida, presta homenagem à pesquisa de Rui de Souza Josgrilberg, docente e pesquisador que tem sido modelo de compromisso ético de educador para muitos e muitas, no campo da Filosofia, da Teologia, da Educação.

A autora deste artigo e organizadora do dossiê, Roseli Fischmann, apresenta Estado laico e ensino religioso nas escolas públicas: o posicionamento da CONIB no STF, em tórpor da polêmica histórica recorrente que envolve o tema, dando testemunho de sua participação na Audiência Pública realizada pelo Supremo Tribunal Federal em 15 de junho de 2015, relativa à ADI n. 4439/DF.

A seguir, uma sequência de três artigos trata de temas vinculados tanto aos direitos de crianças e adolescentes, como ao direito à educação. No primeiro desse grupo, denominado Assistência, proteção e direito à infância em Belém do Pará com a fundação do IPAI (1910-1912), de autoria das pesquisadoras e docentes da UFPA, Laura Maria Silva Araújo Alves e Sônia Maria da Silva Araújo, tem cunho documental, analisando a política de assistência, proteção e direito à infância na capital do Pará, a partir da fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), em 1912, por Ophir Pinto de Loyola, defensor da assistência médico-social-educacional às crianças pobres, desvalidas, órfãs, maltratadas e enjeitadas na Amazônia Paraense.

O segundo artigo desse grupo ligado ao direito das crianças e adolescentes é de autoria das pesquisadoras Celi Corrêa Neres, docente da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, e de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, intitula-se, Inclusão escolar de crianças com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares. Trata-se de estudo que se volta para a análise de aspectos da escolarização de alunos com deficiência em processo de inclusão escolar. As autoras tomam o caso de uma escola comum, no Município de Corumbá/MS, para verificar se, e quanto, é ali garantido o direito ao acesso ao conhecimento das crianças com deficiência, bem como quais são as condições que se oferecem para o desenvolvimento e a aprendizagem.

⁷ Para o presente artigo obedeci as normas da ABNT em sua (quase) totalidade. Explico a “licença poética”, ou, melhor dizendo, “licença editorial”. Por se referir a obras para as quais atuei como *Editor*, ao longo de um período de 11 anos (2006 a 2016), a ele me referindo 5 anos depois, vejo matérias de memória que se unem a textos publicados. Fotos de realizações do CEMOROC, aqui homenageado, em diversas fontes. Com isso, algumas vezes decidi lançar a referência diretamente no texto, deixando para o final apenas o que foi utilizado como base do texto. Peço desculpas por isso e peço a compreensão do editor e do/a leitor/a. Obrigada.

Ainda nessa tríade de artigos que lidam com cotidianos educacionais e direitos humanos, o terceiro artigo leva-nos mais uma vez para o universo amazônico, dessa vez voltando-se para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade para frequentar a escola, como atualmente se diz, “na idade certa”. O artigo Alfabetização de jovens e adultos: superação de autoimagens negativas e direito à educação, de autoria das pesquisadoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira, docente da Universidade do Estado do Pará, e de Margarida Maria de Almeida Rodrigues, Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP e membro da equipe técnica da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua- PA, traz reflexão aprofundada sobre a violação adicional que acompanha a violação ao direito à educação: a violação do direito à liberdade de consciência, mediante autoimagem positiva e confiante do próprio valor. Ao ressignificar as autoimagens negativas, por meio da prática pedagógica popular freireana, o que se oferece é a compreensão de que jovens, adultos e idosos são e devem ser tratados plenamente como sujeitos de direitos.

O dossiê apresentar, então, vivências e iniciativas de cunho internacional, envolvendo escolas públicas e seus/suas docentes, já em ação ou em formação. Observe-se que não se trata de discussão simplesmente teórica ou especulativa. São investigações conduzidas efetivamente no calor da vida vivida em cenário internacional. Esses estudos ligados ao tema da internacionalização da educação básica ou superior, é constituído por quatro artigos.

O primeiro artigo desse grupo traz relato dos pesquisadores Roger Marchesini de Quadros Souza e Edson Fasano, intitulado O PASEM e a Universidade Metodista de São Paulo: relato de duas experiências de discussão da realidade educacional do Mercosul, sobre sua vivência como representantes da referida Universidade, da qual eram docentes, em atividades distintas do PASEM. A CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação ligada ao Ministério da Educação (MEC), desenvolve dois programas no campo da formação docente, inicial e continuada. Refiro-me ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, e o Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor, em andamento desde 2014. As duas iniciativas contam com apoio das Secretarias de Educação de municípios do Grande ABC paulista, em especial de São Bernardo do Campo, onde se localiza a universidade mencionada.

Essa base da vivência como representantes da universidade, serve de base também para o relato dos autores, sobre sua participação em duas ações do Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (PASEM) quais sejam, o Seminário PASEM - Caminhos da formação docente no Mercosul, e as Passantias. A busca da compreensão das práticas desenvolvidas em países vizinhos pode representar um ganho para os formadores e formandos, assim como um alargamento de horizontes, na reflexão compartilhada, no âmbito não apenas de diferentes estados e municípios do Brasil, mas do Mercosul como um todo, contando a iniciativa com o apoio da União Europeia.

Envolvendo também a CAPES, em outra iniciativa de cunho internacional vinculada à formação docente para a educação básica, no segundo artigo desse grupo de programas internacionais, a pesquisadora Rosemeire Aparecida Bom Pessoni, da Universidade Metodista de São Paulo, doutora em Ciências e, posteriormente, doutora em Educação, oferecia resultados preliminares de pesquisa então inédita, que resultou em sua tese, voltada para o Programa Licenciatura Internacionais Capes/Portugal como agente transformador da educação básica no Brasil. A autora reflete sobre a relevância desse programa da CAPES, em um quadro nacional de ausência de professores habilitados para ministrar aulas nas escolas em geral, mas especialmente nas escolas públicas.

A seguir, como terceiro dessa vertente internacional, no rastro de Eduardo Galeano, o inspirado e crítico escritor uruguaio falecido em 2015, a pesquisadora doutora Jacira Helena do Valle Pereira Assis, atualmente professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresenta o relevante artigo *Veias abertas nas fronteiras internacionais do Brasil: percalços na efetivação da educação como um direito universal*. Trata-se de mais um resultado inédito de tema original que a pesquisadora desenvolve de modo pioneiro desde o final dos anos 1990, ligado ao mundo da escola nas fronteiras internacionais do Centro-oeste brasileiro. Em que pese sua relevância, são situações frequentemente desconhecidas de pesquisadores habituados ao cenário urbano das grandes metrópoles. Entre fronteiras secas e cidades gêmeas, há uma legislação internacional em jogo. Mas há, de modo especial, vidas de crianças e adolescentes que vão em busca de educação de qualidade em terras brasileiras, que compartilham culturas e línguas, em plurais que se desdobram, para mostrar um universo educacional complexo, cujo estudo tem um potencial heurístico próprio. Nesse âmbito, o artigo traz dados empíricos interessantíssimos, ao mesmo tempo que “apresenta como possibilidade o dimensionamento do Programa Escola Intercultural de Fronteira (PEIF), em desenvolvimento desde 2005 no Brasil com países latino-americanos”.

Finalizando o dossiê, e como quarto e último artigo voltado para as vivências internacionais, o sensível e impressionante artigo da pesquisadora Chie Hirose, do CEMOROC/USP e professora de escola municipal da cidade de São Paulo, já citada no presente artigo, que oferece relato e reflexão sobre o que leva o título de *Uma experiência de diálogo BrasilJapão: alunos e professoras de ensino básico*. Trata-se de uma vivência que permite comparação longitudinal, desenvolvida pela dedicação de duas professoras de educação básica, sendo uma a própria pesquisadora, a partir da EMEFM Vereador Antonio Sampaio, e a outra, uma professora de escola básica do Japão. Com grande dedicação (e sem apoio, como infelizmente é tão usual), três docentes promoveram a comunicação entre seus respectivos alunos, voltando-se de modo especial para os temas das culturas de cada grupo de estudantes, dos direitos humanos e da paz, sendo este último, em especial, muito caro ao Japão, como atitude notável em face dos imensuráveis sofrimentos com as bombas atômicas lançadas sobre seu território, em Nagasaki e Hiroshima, em 1945. Em meio aos

trabalhos, as perdas sofridas no Japão por mais um tsunami, puderam promover momentos de reflexão e solidariedade, enquanto a pesquisadora aproveita a riqueza da vivência para debater possibilidades vinculadas à proposta de tratamento transversal de temas tão relevantes, de modo substancial, em oposição ao tradicional modo superficial com que se lida mais com as palavras, do que propriamente com seus sentidos e significados, o que de fato impacta e permanece ao se tratar de Educação.

3.3 Cidades contra o racismo, a discriminação e a xenofobia e a UNESCO (Referente à publicação na Revista Internacional d'Humanitats. Ano IX. N. 10, jul-dez 2006, em espanhol).

A terceira publicação do CEMOROC de que trato, aqui, refere-se a fato internacional, no qual estive envolvida como “expert”, na classificação da UNESCO de Paris. Sucede que a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação e a Xenofobia que a Organização das Nações Unidas promoveu em 2001, em Durban, na África do Sul, promoveu uma Declaração que era também um compromisso que assumiam os países signatários, sendo o Brasil um deles. A partir da Declaração, havia medidas a serem tomadas contra os flagelos, termo mencionado pela ONU, tratados em Durban, em diferentes níveis e áreas. Nos desdobramentos, cedo foi percebido que a adoção de estratégias integradas seria o melhor caminho.

Uma dessas estratégias surgiu desde logo vinculada à proposta de trabalhar com as cidades como protagonistas do combate ao racismo, à discriminação, xenofobia e formas contemporâneas de intolerância. Ao mesmo tempo, compreendendo a relevância de sistemas de apoio mútuo, a proposta foi de articular as cidades em uma grande coalizão mundial, a partir de coalizões regionais. No caso, fui chamada a colaborar na proposta e estruturação da Coalizão Latino-americana e Caribenha da UNESCO de Cidades contra o Racismo, a Discriminação e a Xenofobia, em 2006. A UNESCO, por sua sede em Paris, decidiu tomar a organização e estrutura do Mercosul como centro nucleador da proposta. Houve primeiramente o envio de materiais sobre o que já estava em andamento em outras regiões do mundo.

A seguir, uma reunião prévia das pessoas 2 ou 3 convidadas como experts ocorreu em Montevidéu, então sede do Mercosul, reunindo também autoridades uruguaias para colaborar na proposta, autoridades de cada país do Mercosul representando os respectivos governos, uma autoridade regional da UNESCO e uma autoridade da sede, em Paris. No âmbito do grupo, importante aspecto analisado teve em vista, em especial, lembrar que na América Latina e Caribe a exclusão pelo racismo e a discriminação tem tido muitas faces, como especialmente indígenas e afro-descendentes, que não se reduzem a dois grupos, mas diversos grupos no interior de cada um, trazendo anulação de identidades pelo não-reconhecimento. Além, é claro, de outros grupos discriminados, sofrendo violência simbólica e física, como comprovam os noticiários cotidianos. Assim, lembrávamos, lá, que pensar em uma coalizão mundial de cidades traz muitos desafios, em especial os que se referem à diversidade que há entre as regiões do mundo e no interior de cada região, tanto historicamente como no presente.

Nos encontros em Montevidéu, ocorreu, além das reuniões institucionais, sessões públicas, em que alguns de nós, participantes da reunião, nos dirigimos, em Montevidéu, a um público mais amplo. Organizamos documentos preparatórios que foram enviados para os prefeitos e suas equipes, além de redigirmos coletivamente a

proposta do *Compromisso e Plano de ação de dez pontos* que, após aprovada pelos prefeitos das cidades que se juntariam à Coalizão, seria por eles ou elas assinado.

Os trabalhos levados a público, especialmente os documentos de estruturação e fundação da Coalizão Latino-americana e Caribenha da UNESCO de Cidades contra o Racismo, a Discriminação e a Xenofobia integram o dossiê aqui em tela. Constituem um conjunto de documentos que o *International Journal of Humanities* generosamente acolheu e publicou, permitindo assim a sua divulgação, ampliando o apelo para que fosse possível cada vez mais expandir-se o número de envolvidos no esforço empreendido coletiva e internacionalmente.

O dossiê inclui ainda artigo publicado pela Folha de S.Paulo, de minha autoria com o Dr Sergei Lazarev, sendo ele, então, o responsável na UNESCO, em Paris, pela Coalizão em nível mundial, ele que já fôra meu colega de trabalho, na mesma posição institucional de autoridade daquela agência da ONU, quando do Seminário Internacional UNESCO/USP sobre Ciência, Cientistas e Tolerância, que coordenei, na USP, em 1997, do qual resultou a criação da Rede Latino-americana e Caribenha UNESCO de Cientistas pela Tolerância e Solidariedade.

A importância da publicação pelo CEMOROC se deu em dois momentos, do ponto de vista temporal. No primeiro momento, durante a criação da Coalizão, os países da região latino-americana e caribenha puderam ter acesso a esses documentos de modo prático e ao mesmo tempo com a oferta de subsídios, fosse o exemplar impresso em papel, fosse a edição online da revista, o qual era bem avançado para a época. Além disso, num segundo momento, muitos anos depois, em 2015, a sede da UNESCO no Brasil procurou-me para recuperar a história da Coalização, tendo em vista o interesse renovado daquela agência da ONU a retomar a proposta. Ou seja, a publicação pôde cumprir um papel histórico, apropriado ao compromisso com o humanismo e ação, que adoto e assim também o CEMOROC com suas publicações e suas múltiplas atividades.

3.4 Menção honrosa da UNESCO ao compromisso com o humanismo e a ação. Referente à publicação do *Dossier Kelman* (em inglês), Notandum - Livro 9.

A publicação que deixo para finalizar minha participação nesse número comemorativo traz um dossiê centrado num *scholar-practitioner* (como ele mesmo se define), que sobretudo é exemplo de ser humano que tem o humanismo como vocação e a ação como destino: Herbert C. Kelman, Professor Emérito da Universidade Harvard, e menção honrosa do Prêmio Madanjeet Singh para a promoção da Tolerância e Não-violência.

Em nível mundial, a UNESCO conta com reduzido número de prêmios, voltados para as missões da UNESCO – Educação, Ciência, Cultura. Habitualmente, a criação de um prêmio segue uma série de etapas, sendo muitas vezes proposto por alguma pessoa que deseja fazer uma doação que mantenha o prêmio ativo, sob os cuidados da instituição. Até ser aprovado pela Conferência Geral da UNESCO, que se reúne a cada dois anos, com a presença dos 193 países para tomar decisões, definir orçamentos e outros itens de pauta que se colocam a Assembleia Geral.

O Prêmio UNESCO-Madanjeet Singh para a promoção da Tolerância e Não-violência foi estabelecido pela UNESCO em 1995, por ocasião do Ano Internacional da Tolerância e 125º Aniversário do Nascimento de Mahatma Gandhi. A criação do

Prêmio teve e tem como inspiração os ideais da Constituição da UNESCO, a qual proclama que “ a paz não deve falhar, mas tem que ser fundada na solidariedade moral e intelectual da humanidade”⁸.

Estive por dois anos acadêmicos, a saber, 2003-2004 e 2004-2005, na Universidade Harvard como Visiting Scholar/Visiting Researcher, a convite do Professor Doutor Herbert C. Kelman, a quem tive a honra de conhecer nas *Annual Meetings* da *International Society of Political Psychology – ISPP*. Professor Emérito de Harvard, por conta com a oportunidade de contar com ele como meu *sponsor*, tive a rara oportunidade de conhecer de perto sua atuação, passando a compreender e admirar seu papel como um pesquisador notável, que recebeu os principais prêmios do mundo acadêmico na área da psicologia nos Estados Unidos e em nível mundial.

Em especial o que sempre me chamou a atenção, em relação ao professor Kelman, foi sua metodologia que procura compor o rigor acadêmico e o compromisso com a prática, em termos especialmente de trabalhar em conjunto com aqueles que são participantes de suas pesquisas. Sobrevivente da Shoá⁹, a trajetória de Kelman corresponde a uma vida dedicada à luta contra o racismo, no movimento pelos direitos civis na segunda metade dos anos 1950 e 1960, de resistência à guerra e ativismo pela paz, orientado pelo pensamento de Thoreau e Gandhi, em pleno momento em que o Mahatma jejuava pela paz entre o povo indiano dividido entre a Índia e o Paquistão, quando da retirada da Grã-Bretanha imperial de lá. Após sofrer um infarto que, por muito pouco, deixou de ser letal, decidiu dedicar-se à paz no Oriente Médio, para onde levou sua proposta de resolução de conflitos, na chamada *Track Two Diplomacy*.

A convivência próxima por dois anos, propiciou-me elementos para decidir indicá-lo ao Prêmio UNESCO-Madanjeet Singh para a promoção da tolerância e não-violência no ano de 2006, honra para a qual fui convidada como ex-Presidente e membro do Júri Internacional do Prêmio UNESCO de Educação para a Paz. Mais ainda, chamei colegas de trabalho com professor Kelman a me acompanharem na indicação.

Esse volume, assim, número especial da Notandum - "Libro 9", traz o dossiê da indicação e premiação de Herbert C. Kelman ao tendo ele sido agraciado com a Menção Honrosa. O processo de indicação foi longo, trabalhoso, nos contatos com colegas para que se juntassem à indicação com cartas de recomendação ou testemunho da ação do Professor, envolvendo pessoas especiais, dedicadas a esse árduo e ingrato trabalho de buscar a construção da paz pela resolução interativa de conflitos. Passando-se esse processo ao longo de 2006, juntou-se à conquista da Menção Honrosa a celebração de oitenta anos do professor Herb Kelman, cuja foto pode ser vista na Figura 10. Seu aniversário de 80 anos, de fato, havia ocorrido em 18 de março de 2007 – homenagem que foi incorporada à publicação.

⁸ Ver em https://en.unesco.org/prizes/madanjeet_singh .

⁹ Em outros textos de minha autoria, justifico o uso que faço de Shoá, preferencialmente ao termo Holocausto, em geral mais popularizado. Ver, por exemplo: FISCHMANN, 2013, p. 801-820.

Figura 10 – Professor Herbert C. Kelman



Fonte: <http://www.hottopos.com/kelman/>.
Crédito da foto: Justin Ide, Harvard News Office.

O dossiê compõe-se dos seguintes documentos, em sua versão original em inglês, que passo a citar textualmente da nota introdutória ao volume:

Mensagem ao Professor Herbert Kelman do Vice-Diretor Geral da UNESCO, Sr. Marcio Nogueira Barbosa; Discurso do Diretor Geral da UNESCO, Sr. Koïchiro Matsuura; formulário oficial da UNESCO (indicado como “anexo” do Edital 2006”); carta de indicação que apresentei, juntamente com a que a acompanhou, de parte do professor Jorge I. Domínguez; justificativa que integrava minha carta e respectiva lista explanatória de anexos (os quais no dossiê enviado à UNESCO foram anexados como volumes próprios e podem ser encontrados ou na Internet ou em bibliotecas e livrarias, por quem possa se interessar); das cartas de apoio, enviadas de diferentes partes do mundo por acadêmicos e líderes políticos que mantiveram colaboração com Herb Kelman em diferentes momentos; entrevista com o Secretário do Prêmio; documentos da UNESCO sobre o Prêmio.

Participaram da indicação com suas cartas de recomendação que estão reproduzidas na publicação do CEMOROC:

- Adnan Abu-Odeh
Former Political Advisor to late King Hussein of Jordan, former Jordanian Ambassador to the UN, International Crisis Group (ICG) Member of Board of Trustees, Cairo, Egypt.
- Boutros Boutros Ghali
President of the National Council for Human Rights, Egypt
- Donna Hicks

Associate Weatherhead Center for International Affairs, Harvard University, Cambridge, MA, USA.

• Harold Saunders

Chairman and President, The International Institute for Sustained Dialogue and former US Ambassador, Washington, D.C., USA.

• Hugh O'Doherty

Scholar-practitioner, Affiliate Center for Public Leadership, Kennedy School of Government/Harvard, and former Director at the Northern Ireland Inter-Group Relations Project.

• Jorje H. Zalles

Professor and Chairman, Conflict Resolution and Leadership Studies Department, Universidad San Francisco de Quito, Quito, Ecuador.

• Kurt R. Spilmann

Professor, Center for Security Studies, Swiss Federal Institute of Technology Zurich, Switzerland.

• Lenore G. Martin and Sara Roy

Lenore Martin, Professor of Political Science, Emmanuel College, and Associate Weatherhead Center for International Affairs, Harvard University;

Sara Roy, Senior Researcher Scholar, Center for Middle Eastern Studies, Harvard University, Cambridge, MA, USA.

• Maria Hadjipavlou

Professor, Department of Social and Political Sciences, University of Cyprus, Nicosia, Cyprus.

• Norbert Ropers

Director, Berghof Foundation for Conflict Studies. Sri Lanka Office.

• Philip S. Khoury

Associate Provost of MIT, Ford International Professor of History, and former Kenan Sahin Dean, School of Humanities, Arts and Social Sciences, Massachusetts Institute of Technology—MIT, Cambridge, MA, USA.

• Ronald J. Fisher

Professor of International Peace and Conflict Resolution, American University, Washington, D.C., USA.

• Shimon Shamir

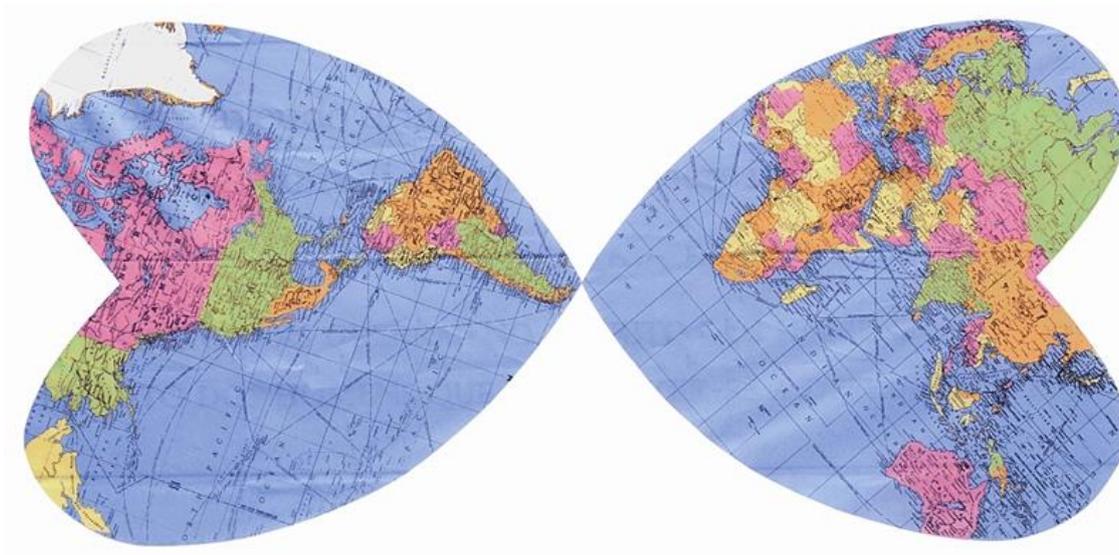
Professor, Tel Aviv University, Former Ambassador of Israel in Egypt and Jordan

• Walid Khalidi

Former Senior Researcher Scholar, Center for Middle Eastern Studies, Harvard University, Fellow, American Academy of Arts and Sciences, Cambridge, USA

Por sua beleza, que acompanha diversos documentos e eventos da UNESCO, e junto aqui, na Figura 11, uma das Bandeiras da Tolerância, criadas por diferentes artistas em 1995, Ano Mundial da Tolerância, e que seguiu todo o trabalho da nomeação do Professor Kelman. Parece-me um lindíssimo símbolo para a ênfase aqui proposta para o humanismo e a ação. Que permita novos voos para a Humanidade.

Figura 11 - ©UNESCO. Tolerance Flag.



Fonte: “Spiritual Globe” by Robert Rauschenberg, ©UNESCO.

Referências

ARENDDT, H. A condição humana. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Primeira edição, em inglês. University of Chicago Press, 1958).

ARENDDT, H. Entre o passado e o futuro. 5ª ed.-1ª reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2001. (Primeira edição, 1954. Tradução do livro a partir da edição final, revista e ampliada, 1968).

FISCHMANN, R. Memória coletiva e insurgência contra o olvido. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.21, n. 81, p. 801-820, out./dez. 2013. Disponível em www.scielo.br/j/ensaio/a/LLCnfwwK9DQDXNYMrMdfj9h/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 30 jun 2021.

FISCHMANN, R. (ed.). La Lucha contra el Racismo, la Discriminación y la Xenofobia: una contribución al esfuerzo de la coalición de ciudades en nivel mundial, propuesta e impulsada por la UNESCO – y otros textos y documentos de la Coalición Latinoamericana y Caribeña de Ciudades contra el Racismo, la Discriminación y la Xenofobia–UNESCO. *Revista Internacional d'Humanitats*. Ano IX – n. 10 – 2006. Disponível em <http://www.hottopos.com/rih10/index.htm>. Acesso em 30 jun 2021.

FISCHMANN, R. (ed.) Dossier Kelman. *NOTANDUM–Libro 9*. Série Especial de Livros da Revista Notandum. (Junho 2007). Disponível em <http://www.hottopos.com/kelman/>. Acesso em 30 jun 2021.

FISCHMANN, R. (ed.) Ensino religioso em escolas públicas: ameaças ao Estado laico. *NOTANDUM* - Ano XV - N. 28 jan-abr 2012 - Edição especial. Disponível em <http://www.hottopos.com/notand28/> . Acesso em 30 jun 2021.

FISCHMANN, R. (ed.) Dossiê: Educação e Direitos Humanos – *International Studies on Law and Education*. No. 22 -- jan-abr 2016. Disponível em <http://www.hottopos.com/isle22/index.htm>. Acesso em 30 jun 2021.

LAFER, C. Hannah Arendt: Pensamento, persuasão e poder. 2ªed. revista e ampliada. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

Museu de arte e acesso à cultura: a quem é garantido o direito de efabular?

Rosa Iavelberg¹⁰

Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella¹¹

Quando nos propomos a falar sobre o acesso à cultura em um museu de arte, apenas delimitamos um *locus* para nosso lugar de fala. Referimo-nos a essa instituição recente na história e, mais ainda, na de nosso país. O museu pode ser representado como um espaço de salvaguarda para objetos da cultura, em sua grande maioria, das culturas materiais. Nele, ocorre acolhimento, cuidado e comunicação com os visitantes, propiciando que os objetos e suas histórias sejam preservados para permanecerem vivos na memória da sociedade.

Lugar de preservação da memória, os museus objetivam conservar, pesquisar e comunicar seu acervo, assim como as peças emprestadas de outros colecionadores e instituições. Nessa cadeia de ações, existe a preocupação sobre o processo comunicacional do museu com seus visitantes: eles se sentem convidados a entrar? São bem recebidos? O que os faz sentir vontade de voltar? Como essa vivência reverbera em futuras memórias? De acordo com a pesquisa sobre público, realizada pelos educadores norte-americanos Falk e Dierking (2011), numa exposição, os visitantes, após muitos anos, lembram-se mais do acolhimento e do trajeto do que dos conteúdos específicos abordados durante a visita.

A qualidade da experiência de contato humano no percurso (desde a chegada, passando pela recepção, vigilância, antes mesmo do contato com os educadores, no

¹⁰ Livre-docente na Faculdade de Educação (FE USP). Trabalha com a formação de professores na Educação Escolar. Autora dos livros: **Para gostar de aprender arte** (Artmed, 2003); **O desenho cultivado da criança** (Zouk, 2006); **Desenho na educação infantil** (Melhoramentos, 2013) e **Arte/educação modernista e pós-modernista** (Penso, 2017). Líder do Grupo de Pesquisa Arte na Educação, na formação de professores e no currículo escolar (CNPq). <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/389411>

¹¹ Doutora e mestra em Educação (FE USP), especialista em Arte, Educação e Cultura (ECA USP) e Monitoria em Artes (MAC USP). Graduada em Artes Plásticas e em Educação Artística pela UNICAMP. Educadora no MAC USP, desde 2006. Coordena programas educativos para diferentes perfis de público (famílias, adultos em situação de vulnerabilidade social, pacientes da saúde mental, pessoas com deficiência e profissionais de saúde, assistência social e educação social). Membro do Grupo de Pesquisa Arte na Educação, na formação de professores e no currículo escolar (CNPq). <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/389411>

caso de a visita ser acompanhada por esses, assim como a interação com outras pessoas) é o que fica marcado na memória dos visitantes, em especial àqueles que o frequentaram poucas vezes. Uma memória positiva da ida ao museu pode fazer com que alguns públicos retornem, enquanto uma recepção austera pode afastá-los de vez, isso porque eles sentem que não são desejados nesse tipo de espaço cultural.

Desse modo, uma abordagem imperativa ou constrangedora, como por exemplo, um aviso em voz alta sobre a necessidade de se guardar um volume, ou ainda sobre não tocar uma obra, pode constranger e intimidar o visitante. Daí a importância de perguntar: a sinalização é eficaz? A orientação interpessoal é respeitosa? A comunicação institucional precisa ser diversificada e precisa ser acessível e legível em todos os níveis de interação¹². Cabem, nesse ponto, indagações à política institucional: que públicos o museu estima receber e como se prepara para isso?

(...) a formação do hábito de frequência de museus de arte é determinada pelo significado que os sujeitos atribuem a essa experiência; afinal, se memória é aquilo que selecionamos dos acontecimentos, então, mesmo que por muitos anos uma pessoa fique sem voltar a realizar uma atividade em sua vida, ela pode vir a retomá-la. O psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi (1999, p. 25) aponta que “(...) embora o que fazemos todo dia tenha muito a ver com o tipo de vida que levamos, o modo como experimentamos o que fazemos é ainda mais importante”. (BIELLA, 2012, p.21).

Como extensão da vida urbana, para que ocorra inclusão cultural nos museus, estima-se que nele haja convívio com a diversidade social em sentido amplo. As equipes dos museus precisam responder, entre outras, às questões: museus são para quê? Quem se quer receber? Como atrair, convidar e promover o hábito de frequência? Qual o sentido que se atribui ao estar no museu? Como as áreas de convivência e a programação promovem a permanência dos públicos? O projeto expográfico convida à fruição? As exposições são acessíveis a vários níveis de conhecimento sobre o que e como apresenta? Na direção de possíveis respostas, evoquemos o filósofo Henri Wallon, que nos diz que razão e emoção não se dissociam e, quando há empatia, na construção do conhecimento, motivações pessoais são mobilizadas em prol da curiosidade e da aprendizagem¹³.

Museu de arte e acesso cultural

Uma das funções da arte é nos lembrar de que, mesmo em meio às atribuições da vida contemporânea, nos é inerente o direito de efabular, visto aqui como a capacidade de imaginar e elaborar situações. Esse exercício pode gerar desejos de mudança da realidade e de construir novas possibilidades de vida. Com essa

¹² Segundo SASSAKI (1997), um dos tipos de acessibilidade é a atitudinal.

¹³ O AFETO QUE EDUCA NA APRENDIZAGEM (2017).

faculdade é possível que se passe da ideia, do sonho e da imaginação às novas formas de elaborar e perceber o cotidiano.

O crítico literário Antônio Cândido (1918-2017) aponta a necessidade de efabulação e o complexo acesso à diversidade cultural em nossa sociedade.

Eu acho que o problema do direito à literatura tem um ponto de partida, do meu ponto de vista. É que a literatura é uma necessidade universal experimentada em todas as sociedades, desde as que chamamos primitivas, até as mais avançadas, o homem tem necessidade de efabular, de efabulação, porque é uma espécie de complemento da vida e essa efabulação, como dizia Goethe, o homem entra na literatura; quando sai dela ele sai mais rico e compreendendo melhor o mundo, entende melhor. Frequentemente a pessoa não tem noção disso, porque se passa nas camadas inconscientes, mas ele lendo, lendo poesia, lendo história de fada quando menino, lendo romance quando é grande, aquilo vai se armazenando nele e vai enriquecendo a maneira dele ver. Sem querer, quando ele vê a realidade, ele está vendo as coisas que ele vê na ficção, de maneira que a questão ficcional nos integra, ela passa a ser um componente da nossa visão do mundo, da nossa maneira de ser. Se ela existe em todas as sociedades, se ela é uma necessidade fundamental, ela é um direito de todo homem. Agora, o problema do ponto de vista social, é que com a sociedade iníqua que nós temos; tudo é muito mal distribuído. Então, forma-se – é claro – os diferentes tipos de literatura. Certos tipos de literatura não são acessíveis ao homem muito rústico, mas ele tem a literatura dele, que nós chamamos com o nome de folclore. Temos a literatura dele. Uma sociedade que a gente imagina – uma sociedade bem organizada – tem todos os produtos da literatura em todos os níveis, e estariam acessíveis a todos os grupos e classes sociais. [...] Então eu acho uma das coisas mais importantes da sociedade, uma sociedade que nós imaginamos uma sociedade ideal, seria assegurar não só os meios materiais de vida, mas assegurar a possibilidade de ter acesso a todos os níveis de literatura. E é... é uma brutalidade social fazer que uma pessoa cresça e viva sem ter capacidade de ler Machado de Assis ou ler Dostoiévski. É uma privação, é uma mutilação à que a sociedade... de modo que, para mim, o direito à literatura deságua na justiça social; o direito à literatura deságua na literatura acessível a todos. (CÂNDIDO, 2014).

Diante de nosso lugar de fala, acreditamos que compete às instituições culturais a realização de ações diversificadas para os diferentes perfis de público – em idade, experiência, conhecimento sobre arte e sobre museus, interesses e objetivos – no intuito de que favoreçam condições de efabulação. É interessante que as pessoas saibam como um museu é constituído, quais são as características comunicacionais de uma exposição, além do sentido que podem atribuir à experiência estética em artes visuais e da possibilidade de relacioná-la às visualidades da vida cotidiana.

[...] O interesse em estudar ou apreciar arte surge também pelo relacionamento com a linguagem artística. Sem acesso a equipamentos

culturais a população pode não desenvolver hábitos, valores, atitudes na relação com a cultura, nem é capaz de construir o olhar crítico sobre produções artísticas visuais e outras, como *outdoors*, cinema, propagandas, revistas em quadrinhos, grafite, televisão etc. Identificar e discutir arte fora da sala de aula são fundamentais para a compreensão de que a arte pode estar relacionada com a vida. (ARSLAN e IAVELBERG, 2006, p.41).

Uma instituição inclusiva é resultado de diretrizes que zelam pela acessibilidade em seus diferentes aspectos.

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação as próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (SASSAKI, 2009, p.10).

Em relação aos museus, consideramos que a inclusão ocorre quando esses são acessíveis à diversidade de públicos (dos especialistas aos iniciantes). Para o ato de “incluir”, as variadas dimensões da acessibilidade devem estar contempladas.

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Portanto, acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência. (SASSAKI, 2009, p.10-11).

A concepção de acessibilidade universal sofre críticas por seu caráter utópico, porém a busca incessante em atingi-la delinea uma trilha rumo à inclusão nas instituições. Para tanto, são necessárias a consciência e a oferta de diversos modos de acesso: há de se disponibilizar recursos de modo equânime, mas não igual, dado que as pessoas são diferentes e precisam de modos de acesso diversificados.

Ações para os diferentes perfis de público: interface arte e saúde

Um museu recebe uma diversidade de visitantes que tem objetivos distintos: lazer, turismo, pesquisa, ampliação de conhecimento, imersão em um tempo diferente do dado ao ritmo do cotidiano, entre outros. Em entrevista, o museólogo Marcelo Araújo afirmou,

Os museus existem para a população como um todo. Essa é uma visão fundamental que os museus devem ter hoje em dia. O museu tem que ser voltado a toda a sociedade. No entanto, estamos falando de segmentos que são absolutamente diferenciados em termos de formação e de necessidades, o que nos leva, entrando em questões mais técnicas, à busca de ações específicas para esses diferentes públicos, seja do ponto de vista das necessidades, da faixa etária, da formação e da compreensão. Mas se o museu não tiver essa visão e não se preparar para isso, ele corre um altíssimo risco de se isolar e perder a sua função social. (ARAÚJO *in* GROSSMANN e MARIOTTI, 2011, p. 139).

No Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC USP), um dos programas educativos é o *Viva Arte! Bem-estar Social e Saúde no Museu*. Em 2016, em visitas ao museu, o programa recebeu o grupo de profissionais e pacientes da rede de saúde mental municipal, coordenado por profissionais do Centro de Convivência e Cooperativa (CECCO) Ibirapuera, chamado de Projeto Deslocamentos. O grupo era fixo e foi constituído por pessoas de várias instituições da região (CECCOs e CAPS¹⁴) que visitaram semanalmente, de abril a novembro, um dos três museus do território que integraram projeto: o MAC USP, o Museu Lasar Segall e o Museu Afro Brasil.

Ao educativo dos três museus foi dado o desafio da abordagem de um mesmo tema durante um ano, de acordo com as especificidades de seus acervos e modo de interpretação da proposta. No ano em que o projeto foi iniciado, o nome do projeto foi o tema das ações educativas: deslocamentos. Olga Rezende, assistente social à época e integrante da equipe do CECCO Ibirapuera, idealizadora do projeto, nos explica o projeto:

O Projeto Deslocamentos considera impossível imaginar uma cidadania real sem o componente territorial, e tem como eixo a mediação de sujeitos em espaços urbanos, sua devida apropriação do território e o acesso aos bens materiais e imateriais de sua sociedade. Considera que a cidade é um espaço privilegiado para a ação interdisciplinar, pois é em seu território que se dá a dinâmica social. Paralelamente, aborda a intersetorialidade entre Cultura e Saúde como uma estratégia de planejamento e execução de políticas públicas integradas com vistas a garantir a seus cidadãos um efetivo acesso aos seus direitos sociais. Considerando que as instituições apresentadas estão situadas no mesmo território e com responsabilidade social diante de um público especial e

¹⁴ Centro de Convivência e Cooperativa (CECCO) e Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) são instituições municipais de atenção à saúde mental.

vulnerável em saúde mental, estabeleceu-se como estratégia o planejamento de uma ação integrada, entre elas, em formato de rede. Enquanto meio de intervenção, a rede constitui um forte indicador de saúde e de inclusão – como potencial campo de mediação e promoção de saúde e sua intrínseca relação com a qualidade de vida e a equiparação de oportunidades de acesso aos bens materiais e culturais, a autonomia de sujeitos e grupos e a integralidade das ações, entre outros. (REZENDE *in* MARTINS, 2017, p. 84-85).

No MAC USP, a abordagem da proposta temática enfatizou a discussão sobre o deslocamento de materiais e de objetos do cotidiano para uso em produções artísticas contemporâneas. Numa das visitas, a mediação foi realizada a partir de duas obras que representavam uma caçamba. Uma era de Camille Kachani, artista libanês residente em São Paulo, intitulada *Invisível VII*, datada de 2008. Era um objeto de parede, uma espécie de pintura de uma caçamba com cores fortes, porém, ao invés de tinta, foi usado tecido pelúcia colorido e o formato do trabalho era o do próprio objeto como se desenhado e recortado de modo bidimensional e não um retângulo, como se fosse uma representação sobre uma tela de formato comum. A outra obra era uma caçamba comum, com aspecto de usada, com as arestas contornadas por um filete de luz neon amarelo, do artista inglês David Batchelor, chamada de *Caçamba*, datada de 2012. A primeira obra consiste de uma representação e a segunda da apropriação do próprio objeto; ambas motivaram conversas sobre o sentido de estarem em um museu e sobre esse objeto ordinário ser passível de tema para uma obra de arte.

Uma das instituições, integrante do Projeto Deslocamentos, era o Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS AD) Jabaquara e nesse sentido,

O tema da invisibilidade avançou para as problematizações do cotidiano. José e Clemente realizam tratamento ambulatorial em um Centro de Atenção Psicossocial, mas que também acabou virando uma garagem de carros inservíveis da prefeitura. Diante de uma assembleia para tratar do tema – uma vez que há um desprezo total das autoridades públicas em relação à remoção deste ferro velho presente, José sugeriu uma intervenção em moldes artísticos e contemporâneos. A assembleia acolheu a proposta e, atualmente, com a colaboração de uma bióloga paisagista, as plantas estão sendo transplantadas para as carcaças (...). (REZENDE *in* MARTINS, 2017, p. 84-85).

Com a condução da fonoaudióloga Lilian Simofusa da equipe do CAPS AD¹⁵ Jabaquara, o projeto de intervenção idealizado pelos pacientes em assembleia contou com a parceria da bióloga Assucena Tupiassu, do CECCO Ibirapuera. Juntos, pacientes e equipe técnica das duas instituições, criaram o projeto SUCAPS¹⁶ (sucata no CAPS), que resultou na intervenção paisagística Bio-intervenção em Carcaça, com plantio de espécies selecionadas (por suas características morfológicas e significados metafóricos), nos veículos ditos inservíveis (Figs. 1, 2 e 3), bem como a construção de

¹⁵ AD refere-se a umas das tipologias de CAPS e significa álcool e drogas.

¹⁶ Para maiores informações, incluindo depoimentos de pacientes e equipe técnica, indicamos audiovisuais que podem ser localizados por buscas na *internet* pelo nome do projeto no *Youtube*.

uma praça com assentos dos carros e uma maca de ambulância. Como declarou um dos pacientes, eles pararam de reclamar (e solicitar oficialmente) a remoção dos veículos por 10 anos e resolveram agir.



Figura 1. Na imagem acima, avistamos veículos abandonados no pátio do CAPS AD Jabaquara após a intervenção do Projeto SUCAPS. Fonte: Andrea Amaral Biella, 2018.



Figuras 2 e 3. Veículos com intervenção do Projeto SUCAPS. Nota-se que a vegetação se adaptou bem ao local e encontrava-se bem fortalecida após dois anos do plantio. Fonte: Andrea Amaral Biella, 2018.

A qualidade das discussões durante uma das visitas ao museu de arte fez com que as pessoas percebessem o processo criativo que resultou nas obras mediadas. Essa introjeção mobilizou quem foi à visita para a ação. Os pacientes que não estiveram no museu puderam participar e compreender o potencial que a arte desperta nas pessoas ao realizarem juntos a intervenção que propuseram, criaram e concretizaram. Foram despertados à realização de uma nova solução para o problema de seu cotidiano, vivida durante a permanência no local para seu tratamento de saúde. Dizemos “despertados” porque a capacidade de reflexão e a força de ação já estavam em suas vidas. Bastou uma vivência para que fosse valorizada e motivada a noção que têm de agir para a construção de uma nova realidade. Pela experiência e debate coletivo, perceberam e responderam criticamente os fatos cotidianos.

A pergunta central “por que ir aos museus?” encontrou resposta: para entrar em contato com outros modos de pensar e de agir, assim como conhecer outros tempos e outros povos. E para se modificar no contato com o outro, mantendo a consciência de sua essência. Outras questões surgiram: para que salvaguardar o patrimônio? Qual o seu sentido? Ou ainda: uma peça que não é vista, existe? E as conhecidas, porém incompreendidas? Quem se estima que tem o direito de acesso e de conhecimento sobre o que os museus guardam, pesquisam e divulgam? O modo como divulgam é acessível? Por que? Como o conhecimento científico, acadêmico, pode ser transposto didaticamente à variedade de pessoas da comunidade?

Acesso aos museus e perspectiva decolonial

A ideia de efabulação para todos é democrática, decolonial e pode ser provocada, facultada e disseminada, pois não é inata, é construto social. Assim como a necessidade de comer, de se abrigar e de se relacionar, a imaginação e a fabulação fazem parte da socialização, portanto, trata-se de direito dos moradores da cidade e dever das instituições culturais. Contudo, a cultura que discrimina os que não dominam os saberes do *status quo*, é colonizadora, na medida em que enquadra e afasta aqueles que desequilibram seus padrões; as singularidades validadas são as da elite e o resto precisa ser excluído e banido.

(...) a produção de conhecimento de grupos silenciados e marginalizados (afro, indígena, camponeses empobrecidos, lésbicas e gays, entre outros) pode ser considerada como “uma epistemologia fronteira que, a partir da subalternidade epistêmica, reorganiza a hegemonia epistêmica da modernidade. Essa epistemologia fronteira pode ser pensada como descolonização, ou, como desconstrução da diferença colonial”. (MIGNOLO *apud* ACHINTE 2012, p.28).

Outra experiência do programa Viva Arte! do educativo do MAC USP que consideramos significativa ocorreu durante visita a um grupo de adultos em situação de rua. O programa foi contatado para receber pacientes, acompanhados pela equipe do Consultório na Rua¹⁷, sediado na UBS Jardim Aeroporto, na Zona Sul de São Paulo. Erika Vovchenco, assistente social e especialista em saúde mental, conheceu o trabalho do *Viva Arte!* quando era estagiária no CECCO Ibirapuera. O levar pacientes

¹⁷ Consultório na Rua é uma ação do SUS em parceria com diversos municípios do país, nos quais profissionais da saúde e psicólogos acompanham pessoas em situação de rua para encaminhá-las a tratamento médico e odontológico público, além de zelarem pelos medicamentos, entregues em pequena quantidade regularmente e acompanhamento de enfermeiros que realizam curativos no local de estada das pessoas. O Consultório na Rua nasceu da Estratégia Saúde da Família – núcleo/ parceria entre o Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto e a Secretaria Municipal de Saúde (Programa de Saúde da Família). Em 2004, foi implantado com o objetivo de oferecer atendimento à saúde da população em situação de rua. Em iniciativa pioneira os agentes comunitários de saúde foram contratados por meio de processo seletivo feito com pessoas que tiveram a vivência de situação de rua/albergue. O documento que norteia esse trabalho se fundamenta nos princípios do SUS de integralidade, universalidade e equidade. Esse último norteia a estrutura desse trabalho que recupera em uma ação ampla as necessidades específicas dessa população. As equipes realizam diretamente o atendimento integral da saúde da população de seu território, bem como auxiliam o acesso da mesma nos serviços de especificidades em saúde da região, para um cuidado emergencial e pontual, ou um seguimento longitudinal. (Disponível em <<http://www.bompar.org.br/portfolios/consultorio-na-rua/>>. Acesso em: 22 set. 2019.

a programações culturais tornou-se o estreitamento do vínculo com os profissionais da saúde, que muitas vezes são vistos apenas como quem cobra da população de rua a ida às consultas, entre outros cuidados. Após reunião da educadora responsável pelo programa educativo e os representantes da equipe do Consultório, foi acordada uma série de visitas ao museu para observação da adesão e percepções desse trabalho conjunto. Para o início das visitas, foi relevante a apresentação da educadora às pessoas que podem, por vontade própria, aderir à proposta. Andrea Biella, coautora deste artigo, acompanhou um dia de trabalho da equipe do Consultório. Ela foi apresentada a vários pacientes, entre os literalmente residentes na rua e os que estavam temporariamente instalados em abrigos; eles haviam sido avisados da presença da educadora na próxima ida da equipe de saúde no território.

Para esse dia, e para surpresa dos educadores de saúde e da psicóloga que já os conhecia, uma senhora de pouco mais de 40 anos, residente com o companheiro sob um viaduto, aceitou receber a visita – a recusa faz parte dessa ação – e retirou de seu abrigo rudimentar diversas pinturas. Contou a todos que pintava muito à noite, com materiais que recebia ou recolhia: bitucas de cigarro chegavam a ser desfiadas e usadas como pincel. Um dos trabalhos chamou a atenção da educadora, o *Portal*, por ter sido detalhadamente comentado pela senhora; várias fotografias foram feitas, com a anuência dela, que se sentiu muito honrada pelo interesse dos visitantes.

Essa apresentação da educadora, antes da ida ao museu, foi fundamental. Ao chegar à exposição *Visões da Arte no Acervo MAC USP 1900-1950*, o grupo foi direcionado à obra de Picasso, com o intuito da de Chagall ser discutida na sequência. A educadora notou que *Portal* tinha aspectos oníricos, assim como a obra do artista, e levou uma impressão de fotografia tirada no dia da visita sob o viaduto, para o momento da mediação (Figs. 4 e 5). No entanto, assim que a senhora avistou a obra de Chagall, disse: “Nossa! Aquele ali tem tudo a ver comigo!” E, inusitadamente, havia levado o *Portal*, entre outras pinturas de sua autoria, para a visita – a impressão da fotografia foi desnecessária.



Figuras 4 e 5. Na imagem à esquerda, a senhora que reside sob um viaduto na Zona Sul de São Paulo, apresentou sua produção quando recebeu a visita da educadora Andrea Biella junto da equipe de profissionais da Saúde do projeto Consultório na Rua. Imagem: Andrea Amaral Biella, 2018. À direita, em visita ao MAC USP com a equipe do Consultório na Rua e pacientes da UBS Jardim Aeroporto, a senhora apresenta a todos uma das pinturas das quais mais havia comentado com a educadora, quando a visitou em seu local de moradia, relacionando-a à do artista Chagall, na exposição *Visões da Arte no Acervo do MAC USP 1900-1950*. Imagem: Antonio Tallys, 2018.

Convidada a apresentar ao grupo de pessoas desconhecidas, exceto os profissionais do museu, a autora do *Portal* justificou a semelhança e mediu seu trabalho de forma detalhada, numa narrativa muito sensível sobre a transposição de mundos, do buraco negro à luz, como esperava ela, deixando a condição de invisibilidade na qual se encontrava socialmente. Na próxima visita, ela foi a primeira a chegar sozinha, com medo de estar atrasada – não esperou pelo veículo da Secretaria de Saúde. Disse à educadora ao final do encontro que, independente do que acontecesse, já tinha valido esse contato. E não retornou mais às visitas seguintes. Note-se que, após a avaliação desses primeiros agendamentos, foram organizadas idas regulares ao museu durante aquele ano de 2018.

Retomando Antônio Cândido: uma sociedade deveria reconhecer a importância e garantir o acesso a todos os níveis de produções artístico-culturais. A quem pertence esse espaço museal no qual se pode ter contato com a produção artística histórica? Qual a qualidade do acesso ao museu? As instituições querem esses públicos quando se dizem acessíveis e democraticamente abertas? A quais corpos é permitido o não anestesiamiento na sociedade liberal?

Em muitos museus e instituições culturais, consideramos uma utopia o total acesso e a autonomia dos visitantes, ou seja, a completa introjeção de seu direito de usufruto desses espaços é algo que está bastante longe da realidade. Ainda é necessário o monitoramento das visitas agendadas. Percebe-se, ainda, que a maioria deles não retorna ao museu, mas contamos que a qualidade da experiência possa motivá-los a reencontros futuros nesses espaços.

É inegável a importância da atuação dos profissionais de saúde no acesso de públicos, que não mais se encontram em idade ou fase escolar, às instituições culturais. A escola tem sido grande promotora da ciência dessas possibilidades à população. No entanto, após a conclusão dessa etapa, como chegar a esses lugares, principalmente em idade adulta? A maioria das populações em situação de alienação cultural, em função de causas sociais, sequer sabe o que podem encontrar ali.

Na interface saúde e cultura, equipes realizam a promoção da saúde em sua integralidade, a manutenção da qualidade de vida como um dos fatores saudáveis, não vendo ou categorizando as pessoas por doenças. Na saúde mental, esse posicionamento é decorrente da luta antimanicomial, que no Brasil tem como grande propulsor o legado da médica psiquiatra alagoana Nise da Silveira¹⁸. O compromisso dos profissionais e das instituições da saúde e da cultura é o mote para um trabalho eficaz. A atuação em rede é necessária, pois, mesmo com objetivos diferentes, há um aspecto em consonância que é o bem-estar da população.

Por fim, reiteramos que destinar ao setor educativo total responsabilidade sobre o êxito ou fracasso da experiência da visita ao museu por públicos não-habituais é ignorar a necessidade de ações que envolvem diversas equipes da instituição. O setor educativo tem sua atuação marcada pela acessibilidade comunicacional, porém, ele perde suas forças quando não trabalha em consenso com seus pares e representantes das demais áreas. Esse esforço conjunto torna-se uma política cultural inclusiva que promove, mantém e garante o efetivo acesso ao museu.

¹⁸ Nise trabalhou por muitos anos no Rio de Janeiro e em 1946 inaugurou a Seção de Terapêutica Ocupacional no Centro Psiquiátrico Nacional Dom Pedro II, visando um tratamento psiquiátrico que substituisse os eletrochoques e a lobotomia por atividades artísticas não direcionadas, ou seja, organizando um local para produção no qual os pacientes pudessem se sentir motivados a produzir em seu próprio tempo.

Referências

ACHINTE, A. A. Epistemes “Otras”: ¿Epistemes Disruptivas? in **KULA. Antropólogos del Atlántico Sur**. São Paulo: Ed. Abril, 2012, p. 22 – 34.

ARSLAN, L. M. e IAVELBERG, R. **Ensino de arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006 (Coleção Ideias em Ação).

BIELLA, A. A. A. S. **Educação e arte contemporânea em museu: ações educativas com artistas no MAC USP**. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019. (Tese de Doutorado em Educação).

BIELLA, A. A. A. S. **Famílias no museu de arte: lazer e conhecimento**. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012. (Dissertação de Mestrado em Educação).

CÂNDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos 1750-1880**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FALK, J. H.; DIERKING, L. D. **Learning from Museums: visitor experiences and the making of meaning**. Lanham, DC: AltaMira Press, 2000.

FALK, J. H.; DIERKING, L. D. **The Museum experience**. Walnut Creek, CA, USA: Left Coast Press, 2011.

GROSSMANN, M. e MARIOTTI, G. (Orgs.). **Museum art today: Museu arte hoje**. São Paulo: Hedra, 2011.

MENESES, U.T.B. Para que serve um museu? **Revista de História**. 18 set 2009. p. 01 a 05. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/ulpiano-toledo-bezerra-de-meneses>>. Acesso em 17 ago. 2014.

MIGNOLO, W. **Diferencia colonial y razón posoccidental, en: La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Santiago/Santafé de Bogotá: Castro-Gómez/Pensar, 2000, p. 03-28.

NISE da Silveira. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa3754/nise-da-silveira>>. Acesso em: 19 set. 2019.

O AFETO QUE EDUCA: AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM. 2017. Disponível em: <<http://ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/O-AFETO-QUE-EDUCA.pdf>>. Acesso em 04 jun. 2019.

REZENDE, O. S. Inclusão: uma responsabilidade compartilhada. In: **Mediação Cultural: olhares interdisciplinares**. MARTINS, M. C. (Org.). São Paulo: Uva Limão, 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009.

Notas sobre o Contrato Social de Rousseau

Maria Fátima Simões Francisco¹⁹
Robson Pereira Calça²⁰

“Entro na matéria sem demonstrar a importância de meu assunto. Perguntar-me-ão se sou príncipe ou legislador, para escrever sobre política. Respondo que não, e que por isso escrevo sobre política. Se fosse príncipe ou legislador, não perderia meu tempo, dizendo o que deve ser feito; haveria de fazê-lo, ou calar-me” (Rousseau, *Do contrato social*)²¹

Para conhecer Rousseau, diferentemente do que se passaria com outros filósofos, precisamos ter presente fatos da sua história de vida e do legado de sua obra. O mais importante deles talvez seja a influência que exerceu, já morto, sobre a revolução francesa. Líderes desse movimento tomaram, como se sabe, o *Contrato Social* de Rousseau como sua bíblia, seu livro de cabeceira, nele buscando as bases intelectuais em que inspirar suas ações e propostas de transformação das instituições políticas vigentes.²² O autor, junto com Voltaire, foi leitura decisiva para as lideranças políticas que, no final do século XVIII, pretenderam pôr fim à estrutura de poder absolutista da França do antigo regime. Os ideais revolucionários de liberdade e igualdade, que dirigiam seus planos de ação, expandiram suas fronteiras nacionais e alcançaram lugares distantes. Foi nessa medida, por exemplo, que no Brasil o movimento da Inconfidência Mineira recebeu influência direta das novas ideias políticas da Revolução Francesa, de Rousseau e de seu *Contrato social*.

O fato marcante da ascendência desse autor sobre a revolução francesa, já fez alguns intérpretes, sobretudo da ciência política, estabelecê-lo como o pensador que condensava o ideário da classe burguesa revolucionária. Mas esta é uma interpretação

¹⁹ Professora de Filosofia da Educação da FE-USP. Graduação, Mestrado e Doutorado em Filosofia pela FFLCH-USP, simoes@usp.br.

²⁰ Professor da área de Filosofia e Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Campus Divinópolis. Formado em Filosofia pela FFLCH – USP, fez Mestrado e Doutorado em Filosofia e Educação na FE-USP, rcalca@yahoo.com.br.

²¹ Prefácio, p. 27.

²² Dos inúmeros clubes e associações políticos existentes antes e durante o período revolucionário, com seu efervescente debate das questões políticas concretas colocadas pelo momento, destacaríamos o “Círculo social”. Formado por intelectuais e liderados por Bonneville, Fauchet e Mercier, se apropriava claramente de ideias de Rousseau e lhe fazia empréstimos massivos em seus panfletos e escritos. Dos grandes líderes políticos, Robespierre, líder do grupo dos jacobinos, dava sinais, em seus famosos discursos políticos, de ter feito leituras dos textos de Rousseau.

reducionista. Os revolucionários de 1789 decerto encontraram no *Contrato social* as bases intelectuais de que careciam para justificar as transformações políticas que propunham; as ideias do autor serviram assim aos interesses da classe social particular que desejava alterar a ordem política vigente e participar do poder político. Essa leitura do pensamento político de Rousseau resulta, entretanto, bastante simplificadora. Ao lerem o *Contrato social*, os revolucionários de 1789 procederam ao que bem se poderia chamar de apropriação. À revelia do que pretendia efetivamente dizer o autor no conjunto das teses do *Contrato social*, texto por vezes bastante difícil e cifrado, aqueles líderes políticos, não sendo intelectuais, o interpretavam conforme podiam e interessava a seus propósitos, distorcendo e se distanciando muitas vezes das intenções do próprio texto. A reputação alcançada pelo *Contrato social* durante a revolução de 1789 acabou transformando o autor numa figura célebre e mítica, num herói nacional, cujos restos mortais foram popularmente reverenciados. A persona pública de Rousseau perdurou por um bom tempo, chegando inclusive a impedir a leitura e compreensão mais profundas e precisas do *Contrato social* – o que só veio a ocorrer tardiamente em meados do século XX, com a obra de Robert Derathé, *Jean-Jacques Rousseau e a ciência política de seu tempo*.

Da efetiva frequência a seus textos se constata que seu pensamento político ultrapassa a mera discussão, feita pelos líderes da classe burguesa, acerca da ampliação de seus direitos políticos frente ao absolutismo. O autor nos propõe toda uma visão nova da ordem política e das relações políticas entre os homens. Não seria inapropriado dizer que representa, em termos de pensamento político, um acabamento do projeto republicano da modernidade, que começa a ser tecido no renascimento por, dentre outros autores, Maquiavel. Rousseau significa um momento alto do movimento intelectual do “republicanismo” que atravessa a modernidade.²³ Desde o século XV a história do pensamento político se ocupa com a discussão dos fundamentos que tornam legítima a autoridade política do rei. Alguns teóricos propõem que o monarca tem direito a governar seus súditos seja em virtude de sua origem divina, de ter seu poder diretamente proveniente de deus, seja em virtude de sua natureza inequivocamente superior aos súditos, por analogia às relações do pastor com o rebanho e do pai com os filhos, modelos esses recorrentes. A discussão posta nesses termos, era, é preciso dizer, na época já arrojada e ousada na medida em que punha em questão os fundamentos sobre os quais o monarca pretendia ter direito a governar seus súditos e exigir obediência deles. Punha-se em discussão e buscava-se encontrar a base de legitimação do poder político. A contribuição de Rousseau a essa discussão foi decisiva, razão pela qual sua obra seria o acabamento final do projeto republicano do início da idade moderna. De fato, o autor vai alterar em muito os termos do problema colocado pelos pensadores precedentes, como Jean Bodin, Thomas Hobbes e John Locke. Mais do que discutir os fundamentos do poder do rei, ou do governante, se trata para Rousseau, de discutir quais as bases para se falar em poder político legítimo. Tais bases podiam, grosso modo, se resumir às ideias de “povo” e sua “vontade geral”. O autor deslocará o lugar tradicional da soberania – centrada na figura do rei, do governante e do governo, para um novo lugar – o do conjunto da sociedade, do “corpo político” ou do “povo”. Este último termo, “povo”, muito frequente nos escritos sobre política e por isso desgastado, equívoco e vago, é redefinido pelo autor, recebendo através do Contrato Social um significado novo na história do pensamento político. Um conjunto de homens “isolados” converte-se num “corpo político” - ou num “povo” - na medida em que estabelecem entre si um “contrato” segundo o qual, de um lado, criam uma “pessoa pública” - a própria associação dos contratantes - e, de outro, se comprometem a obedecer à “vontade geral” da pessoa pública criada. A partir desse

²³ Vide Newton Bignotto, *Origens do republicanismo moderno*.

estabelecimento, somente o “povo” pode ser o legítimo detentor da autoridade política máxima, ou soberania, e em consequência exercer o poder político. O lugar tradicional da soberania foi por esse ato de criação da comunidade política transferido do rei, do governante ou do governo, para o “povo”, isto é, a sociedade inteira; essa transferência assinalaria claramente a “paixão democrática” de Rousseau. O governante, aquele que exerce a função executiva de governar, será, por sua vez, nesse pensamento político reduzido a mero servidor da “vontade geral” do “povo”. Não é difícil reconhecer aqui componentes de convicções políticas atuais acerca da democracia e assim ter ciência do débito que se tem ao pensamento político de Rousseau.

A filosofia política do autor encontra-se, sobretudo, desenvolvida em seu tratado intitulado *Contrato social*, publicado em 1762 juntamente com o tratado pedagógico *Emílio ou da educação*. Na verdade, o filósofo tinha pensado em escrever uma obra mais ampla, *Instituições políticas*, mas não chegou a fazê-lo. Como dissemos, o texto marcou de modo decisivo a história das ideias políticas, e um ponto de partida para tanto se deu quando se tornou, ao final do século XVIII, a “bíblia” de líderes da revolução francesa. Estes o liam de modo peculiar, ao pé da letra, e o utilizavam como um programa político de ação contra as instituições políticas do antigo regime. Entretanto, ao fazerem do texto o projeto, a ser implantado na realidade, de uma nova sociedade política, contrariavam o sentido que Rousseau pretendia para a obra. O subtítulo do *Contrato social*, “Princípios do Direito Político”, nos dá pista sobre como tomar esse texto. Pela observação do autor no resumo do *Contrato Social* que o livro V do *Emílio* traz, ficamos sabendo que ele não tinha a intenção de fazer um estudo dos direitos políticos positivos, efetivamente vigentes em diferentes sociedades da história, para chegar ao que seriam os “princípios do direito político positivo”. Rousseau não estaria no *Contrato social* preocupado propriamente com as instituições políticas existentes ao longo da história. Estas, na verdade, o ocupam em outros textos, como nas *Considerações sobre o governo da Polônia*, no *Projeto de constituição para a Córsega* e nas *Cartas escritas da montanha*. No *Contrato social*, contudo, ele tem o propósito de deixar de lado o plano dos “fatos” ou do que “é” para se voltar unicamente para o plano do que “deve ser” ou do “direito”. Nesse sentido, nessa obra ele se ocupa da investigação da natureza ou essência da sociedade política “justa” ou da ordem política “legítima”. Eis um ponto para o qual toda atenção seria pouca: ele não quer com essa investigação construir um quadro ideal, uma utopia – o que seria, por definição, inalcançável e irrealizável na prática. Pretende antes, nos seus termos, chegar a uma “escala” – um “padrão de medida” – que pudesse servir para “julgar” e “avaliar” as sociedades políticas existentes. Pois, conforme o autor, apenas podemos julgar as instituições políticas concretas, que temos ou tivemos na história, se soubermos como essas instituições deveriam ser. É sobre esse ponto que Rousseau pretende nos alertar quando afirma no resumo do *Contrato social* do *Emílio* que “é preciso saber o que deve ser para bem julgar o que é” (1995, p.647).²⁴ As reflexões do *Contrato social* não podem então, como fizeram os políticos revolucionários de 1789, ser usadas simplesmente como um programa de ação política, pronto para ser levado à realidade. Como já referido, este texto, mormente em suas passagens-chave, acha-se escrito em linguagem cifrada e difícil, o que poderia explicar as tantas leituras equivocadas que se construíram até meados do século XX. Não apenas a dos revolucionários de 1789, mas a dos liberais do século XIX, que

²⁴ E continua: “antes de observar, é preciso estabelecer regras para as observações, é preciso fabricar uma escala para nela marcar as medidas que se tiram. Nossos princípios de direito são essa escala. Nossas medidas são as leis políticas de cada país”, (1995, 648). Sobre esse ponto, veja-se o artigo de Milton Meira do Nascimento (1988), “O Contrato Social – entre a escala e o programa” e ainda *Rousseau: da teoria à prática* de Luiz Roberto Salinas Fortes.

viam no livro a apologia do Estado totalitário em detrimento dos direitos individuais dos cidadãos.

Vejam os a seguir de modo mais detido algumas de suas principais teses. Rousseau está empenhado, no *Contrato social*, sobretudo, em pensar e fundamentar uma outra forma de autoridade política. Como dissemos acima, tradicionalmente essa autoridade estava concentrada na figura do monarca, dela sendo excluída o conjunto da sociedade, que apenas devia obediência àquele. Para legitimar a autoridade do “chefe” sobre seu “povo”, diferentes pensadores, contratualistas e jusnaturalistas, elaboraram teorias centradas na figura do contrato. Este, de modo geral, reunia dois momentos: um primeiro, o pacto de associação, em que indivíduos dispersos se associavam fundando uma sociedade ou povo e um segundo, o pacto de submissão, em que o povo formado concordava em se submeter à autoridade de um chefe, em troca de garantias como segurança, vida, bens. Rompendo com esse modo tradicional de pensar os fundamentos que legitimam a autoridade política, Rousseau inovará ao conceber um pacto de um único momento, o primeiro, de associação. Do pacto de associação entre indivíduos dispersos emergiria a nova entidade, a própria sociedade política ou o “povo”. Do pacto de fundação do povo não se segue o segundo momento, de submissão dele ao chefe. Disto decorre que apenas o conjunto formado pelos cidadãos detém o poder político supremo na sociedade, estando o governante limitado à mera função de executor da vontade daquele conjunto; de chefe a quem todos os súditos na sociedade devem servir, o monarca passa a servidor da sociedade: eis a reviravolta proposta pela reflexão do autor. A autoridade política máxima, a soberania, passa assim a ser prerrogativa exclusiva da pessoa coletiva do “povo”, não podendo em qualquer hipótese ser alienada ou transferida para outrem, tal como, por exemplo, o governante, conforme previa o momento de submissão do pacto dos jusnaturalistas. É o princípio da soberania do povo que Rousseau pretende fundamentar: numa sociedade, de direito, a única autoridade concebível para decidir seus rumos é ela própria, ou seja, o conjunto de cidadãos. Nenhuma outra pessoa ou grupo de pessoas, de fora da comunidade – um outro povo ou seu rei que a domine por conquista, ou de dentro dela – um particular membro da comunidade, como é o caso do rei ou de qualquer outro homem que almeje se apossar do poder político, pode de direito pretender deter essa autoridade, além da própria comunidade tomada em seu conjunto. Por sua vez, a sociedade que não efetivar a autoridade suprema do conjunto de seus cidadãos não poderá ser dita justa, nem, no limite, uma verdadeira sociedade. Não passará de uma mera multidão de homens isolados, justapostos e sem ligação entre si, um arremedo de sociedade ou uma massa amorfa²⁵. Vemos que Rousseau no *Contrato social* acaba por fundar algumas das bases do que convencionamos chamar hoje democracia. Entretanto, não a denominou com esse termo, preferindo outros nomes, como: “corpo político”, “pessoa pública”, “república”, “povo” e “pátria”, entre outros. Podemos dimensionar a fortuna crítica obtida pelo *Contrato social* em virtude das novas ideias políticas que traz, a grande repercussão que alcançou nos séculos seguintes, inspirando o pensamento político e as próprias instituições e práticas políticas.

Em suas primeiras linhas, o *Contrato social* nos coloca diante do problema central da pesquisa que nele se fará: “quero indagar se pode existir, na ordem civil, alguma regra de administração legítima e segura, tomando os homens como são e as leis como podem ser. Esforçar-me-ei sempre, nessa procura, para unir o que o direito permite ao que o interesse prescreve, a fim de que não fiquem separadas a justiça e a utilidade” (1973, p. 27). Fragmento compacto e denso, ilustrativo do estilo adotado no

²⁵ Essa última designação é adotada por Luiz Roberto Salinas Fortes em seu memorável artigo Democracia, liberdade e igualdade, publicado na coletânea *Constituinte em debate*.

livro. Nessa passagem-chave devemos destacar alguns elementos básicos. Ao buscar uma regra legítima de administração dos homens, o autor não está à procura, como se poderia pensar, da melhor forma de governo, no sentido da classificação tradicional dos regimes políticos. A investigação busca algo de maior importância: em se reunindo os homens numa sociedade política, qual deveria ser a “regra de administração”, o princípio segundo a qual administrar a vida coletiva? Essa regra, por sua vez, deve atender duas exigências: de um lado, ser “legítima”, tomando as leis “como podem ser”, conforme ao “direito” e à “justiça”, de outro, ser “segura”, tomar os homens “como são” e ser conforme ao “interesse” e à “utilidade”. Em outros termos, busca-se saber, no caso dos homens reunidos numa sociedade política, com quem deve estar o poder político central, se quisermos que as relações entre os homens sejam, de um lado, legítimas, conformes ao direito e à justiça, de outro, tomando a natureza dos homens, o interesse e a utilidade. Esses dois conjuntos de exigências parecem querer nos dizer que a justiça e o direito devem ser considerados, mas também o interesse, a utilidade e a natureza própria dos homens. Ao buscar o direito e a justiça, partir dos homens “como são”, dotados de interesses, inclusive contrários, não supondo um ideal de homem, um *dever ser* e uma moral puros.

Para sabermos como os homens “são”, em lugar de um ideal de homem, o melhor é nos reportar ao *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens* do autor. Antes disso, resgatemos para esta discussão outra passagem central do início do *Contrato Social*, que também nos remete ao *Discurso*: “o homem nasce livre e por toda a parte se encontra a ferros [...] como adveio tal mudança? [...] que poderá legitimá-la? Creio poder resolver essa questão” (1973, p. 28). Nesse trecho, Rousseau faz referência ao momento originário da história do homem, à sua condição de “homem natural” e sua vida no estado de natureza, tal como se encontram tratadas no *Discurso*. A origem do homem é capaz de nos esclarecer sobre qual é essa natureza própria do homem que precisa ser levada em conta para se buscar a melhor forma de administração dos homens reunidos numa sociedade política. Em sua condição de membro da natureza, o homem, enquanto obra dela, é por excelência um ser livre. Nenhuma outra qualidade exprime tão bem sua natureza própria quanto a sua liberdade; ela é constitutiva dele. No contexto do mundo natural, ser livre para o homem quer dizer ser auto-suficiente e, por conseguinte, independente de qualquer outro homem. A bem da verdade, ele é dependente da natureza – que permite sua auto-suficiência –, mas, ao contrário do que ocorreria relativamente a um outro homem, essa dependência da natureza nada lhe custa, em nada sacrifica sua liberdade. Sendo livre e autárquico, o homem não precisa de seu semelhante. Prescindindo deste e não possuindo a disposição inata a conviver com ele, cada indivíduo humano vive de modo solitário e isolado. A associabilidade é o segundo dado relevante dessa natureza própria do homem

Ocorre, entretanto, conforme nos apresenta a história dos povos humanos relatada no *Discurso*, que o homem não permanecerá para sempre nessa condição de ser do mundo natural. Em virtude de circunstâncias estranhas a sua vontade, ver-se-á obrigado a abandonar este mundo e passar a conviver com os semelhantes, formando com eles outro mundo, o mundo social. Essa nova condição, a sociedade, trará para ele um novo desafio, até então desconhecido: a dependência dos semelhantes, pois o estado de sociedade, em sentido estrito, caracteriza-se pela dependência mútua, inicialmente mas não apenas, econômica e material. Em sociedade, não sendo mais auto-suficiente, necessitará do auxílio dos demais para poder sobreviver. Não havendo para ele a possibilidade de retorno à vida na condição anterior, se verá compelido, a fim de sobreviver, a se associar aos outros e formar com eles a sociedade. É precisamente nesse ponto da história da humanidade narrada no *Discurso* que se coloca a situação referida no trecho do *Contrato social* referido acima: embora tenha

nascido livre, o homem, por precisar viver em sociedade com os semelhantes, “se encontra a ferros”, isto é, dependente dos demais. Diante dessa situação, o texto inquire como fazer para tornar essa mudança legítima, qual seja, de acordo com o direito e a justiça. Em outra formulação: como fazer para conservar a liberdade, essência constitutiva do homem, nessa nova condição de dependência dos semelhantes? Como viver em sociedade, em dependência, sem sacrificar a liberdade do homem, conservando sua condição de não dever obediência a nenhum outro homem? Será possível para o homem obter o que procura na vida em sociedade – perpetuar a sobrevivência – sem alienar sua natureza própria, a liberdade? Colocam-se aqui duas exigências contraditórias a serem satisfeitas pela forma legítima de sociedade política buscada: a liberdade e a dependência.

É para resolver esse problema que Rousseau apresenta no capítulo 6 do livro I do *Contrato social*, o coração do livro, a figura do “pacto social”. Sendo o homem por natureza solitário e não inclinado por natureza a manter vínculo contínuo com seu semelhante, nenhuma forma de sociedade poderá ser dita natural. Toda ela será artificial, resultado da criação e da arte humanas. Tal criação ocorrerá por meio de um ato deliberado de associação entre os homens. Sendo estes, em sua essência, livres, vale dizer, não obrigados por nenhuma vontade alheia à sua, o único ato concebível para ensejar tal associação será um contrato, uma convenção firmada livremente por cada associado. Dessa forma, em princípio todas as sociedades teriam se originado de um tal contrato firmado entre seus membros. Mesmo aquelas que não podem ser consideradas justas, verdadeira sociedade política, se originado desse contrato, o qual, embora firmado e validado por seus membros, não resultara justo, por exemplo por não prever obrigações e vantagens iguais para os contratantes. Tal é o caso do pacto resultante do “discurso do rico” da história dos povos humanos do *Discurso* (1973, 275), que não previa vantagens iguais para os contratantes. Os pobres obteriam como vantagem a garantia de vida assegurada por parte da sociedade política e o estado. Os ricos, por sua vez, além daquela vantagem, obtiveram o direito adicional a conservar os bens que já detinham antes do contrato, os quais seriam doravante garantidos pelo estado. A ausência de igualdade absoluta de vantagens entre as partes contratantes, ocultada no instante da convenção, torna ilegítimo o pacto do rico do *Discurso*. A desigualdade rompida na origem da sociedade se acentua na medida em que os ricos tenderão, de um lado, a fazer representar seus interesses no estado, em detrimento do interesse de todos, de outro, a exercer opressão sobre os pobres. Estes não tendo os mesmos direitos nem representação de interesses no estado, acabam por não conservar sua liberdade. Assim, o pacto do rico não consegue satisfazer as duas exigências referidas, a da conciliação entre dependência e liberdade. Alternativamente, Rousseau se interroga se seria possível, ao menos no plano da razão, conceber um pacto e uma sociedade que mantivesse a totalidade dos homens tão livres e iguais quanto eram antes em sua origem.

Chegamos assim a um elemento fundamental do autêntico “pacto social”, capaz de garantir a liberdade para cada membro da associação no estado de dependência. Tal elemento decorre da condição enunciada pela cláusula do contrato: a “alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda (...) cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos” (1973, 38). Esse trecho crucial do *Contrato social*, em estilo sintético e denso, já conduziu a leituras equivocadas. Dar-se à comunidade não quer dizer, como se viu, o desaparecimento do indivíduo e o totalitarismo do estado sobre ele. Alienar seus direitos em favor da comunidade quer dizer passar a reconhecer como direitos seus apenas e tão somente aqueles conferidos pelas leis, que expressam a vontade da comunidade, denominada “vontade geral”. Dissemos que o “pacto social” conserva a liberdade do homem no estado de dependência, que é o da vida em sociedade. Resta entender melhor como o

indivíduo que firma o pacto poderá conservar sua liberdade se justamente deve alienar a si e seus direitos em favor da comunidade e se pôr à inteira mercê da vontade dela. Se tudo alienou e apenas deve obedecer à vontade da comunidade, como ficará sua liberdade? Para resolver essa dificuldade é necessário referir outro elemento essencial do “pacto social”: por efeito deste cada indivíduo terá na comunidade um duplo papel, será não apenas “súdito” e passivo, enquanto submetido à vontade geral e suas leis, mas também “cidadão” e ativo, participante da autoridade soberana e capaz de definir a vontade geral. Uma vez que participa como cidadão da definição da vontade geral da comunidade, ao obedecer como súdito a suas leis, expressão dessa vontade, obedece, por conseguinte, a sua própria vontade; eis como o “pacto social” conserva a liberdade do indivíduo que o firma. Para Rousseau, ser livre nada mais é que a capacidade de obedecer à própria vontade, e sobretudo, não ter de obedecer a uma vontade alheia à sua. Liberdade e dependência, de condições contrárias e inconciliáveis, por força da arquitetura do “pacto social” concebido por Rousseau acabam por se mostrarem conciliáveis. Tal como expresso nos termos do livro II do *Emílio*, o único modo de manter a liberdade no estado de dependência que é o da sociedade é interpor entre um homem e outro a instituição da lei - entendida como expressão da vontade geral - e armá-la de força semelhante às das leis da natureza.²⁶ Previne-se assim a possibilidade de opressão de um indivíduo sobre o outro e preserva-se a liberdade de ambos; a lei, eis a chave da questão. Se essa lei for legítima, qual seja, exprimir a “vontade geral” da comunidade, se todos os seus membros puderem participar da definição do conteúdo dessa lei, então terá sido resolvida também a busca maior empreendida pelo *Contrato social*. Conforme referimos antes, o livro abre apontando o objeto da investigação empreendida: buscar uma “regra de administração” da ordem civil que seja legítima e segura, tomando os homens como são e as leis como podem ser, unindo o direito e o interesse, a justiça e a utilidade. Esse princípio de administração da ordem civil procurado será a “vontade geral”; administrar a comunidade a partir dela permite contemplar aquelas exigências: de um lado, atender ao caráter legítimo, conforme ao direito e à justiça desse princípio de administração da comunidade, de outro, à natureza dos homens, seu interesse e sua utilidade.

Eis exposto em breves termos o projeto de Rousseau desenvolvido no *Contrato social de pensar* uma outra sociedade política, diversa daquelas encontradas na realidade, que atenda à necessidade de ser conforme à natureza própria de uma verdadeira sociedade política.

²⁶ Eis a passagem na íntegra: “essas considerações são importantes e servem para resolver todas as contradições do sistema social. Existem dois tipos de dependência: a das coisas, que é a da natureza, e a dos homens, que é a da sociedade. Não tendo nenhuma moralidade, a dependência das coisas não prejudica a liberdade e não gera vícios; a dependência dos homens, sendo desordenada, gera todos os vícios, e é por ela que o senhor e o escravo depravam-se mutuamente. Se há um meio de remediar esse mal na sociedade, esse meio é substituir o homem pela lei e armar as vontades gerais de uma força real, superior à ação de qualquer particular. Se as leis das nações pudessem ter, como as da natureza, uma inflexibilidade que nunca alguma força humana pudesse vencer, a dependência dos homens voltaria então a ser a das coisas; reunir-se-iam na república, todas as vantagens do estado natural e do estado civil; juntar-se-ia à liberdade que mantém o homem sem vícios a moralidade que o educa para a virtude” (1995, 77-78).

Bibliografia

BIGNOTTO, Newton, *Origens do republicanismo moderno*, Belo Horizonte: Ed UFMG, 2001.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. *Rousseau: da teoria à prática*, São Paulo: Editora Ática, 1976, pp. 134.

_____. *Rousseau, o bom selvagem*, São Paulo: FTD, 1989, 120 pp.

_____. Democracia, liberdade e igualdade in FORTES, L. R. S. & NASCIMENTO, M. M. do (orgs.), *Constituinte em debate*, São Paulo: Seaf/Sofia Editora, 1987.

NASCIMENTO, Milton Meira do. O Contrato Social – entre a escala e o programa. Revista *Discurso*, n. 17, 1988, pp. 119-130.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*, coleção Os Pensadores, São Paulo: Editora Abril, 1973, 1ª edição, pp. 7-152.

_____. *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, coleção Os Pensadores, São Paulo: Editora Abril, 1973, 1ª edição, pp. 207-328.

_____. *Emílio ou da educação*, São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Estudos sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita

Silvia M. Gasparian Colello²⁷

Para celebrar o 25º aniversário das revistas editadas pelo Centro de Estudos Medievais Oriente & Ocidente – CEMOrOc-FEUSP – e, particularmente, a publicação de 300 artigos, recebi a honrosa tarefa de fazer um levantamento sobre os recentes estudos relacionados ao ensino e à aprendizagem da língua escrita. Mais do que elencar os trabalhos produzidos ou de constatar a valorização atribuída pelo Cemoroc a essa temática, importa avaliar o mérito desse conjunto de estudos. Afinal, se por um lado, cada artigo tem o seu recorte e especificidade, por outro, a análise desse bloco de produções – um mosaico de ensaios teóricos, investigações acadêmicas e relatos de práticas pedagógicas que dialogam entre si – nos permite recuperar a densidade do tema em uma abordagem plural.

Os estudos sobre o ensino da língua escrita são sempre (e, particularmente, hoje) oportunos. Na perspectiva histórico-social, porque podem contribuir para a superação dos conhecidos e inaceitáveis quadros de analfabetismo e de baixo letramento no país; na perspectiva política, porque podem lançar luzes sobre propostas reducionistas que circulam entre as diretrizes oficiais de ensino; na perspectiva do atual contexto de pandemia (ensino remoto ou híbrido), porque eles podem, também, avaliar dificuldades, sugerir alternativas de trabalho e estratégias para o atendimento aos alunos.

Além disso, considerando a cultura escolar da alfabetização, a recuperação da sua densidade temática por diferentes vias (inclusive pela contribuição das revistas Cemoroc) parece necessária, justamente para recolocar o tema à luz da sua complexidade. Na prática, isso significa favorecer debates educacionais, aproximar a pesquisa acadêmica da educação básica, subsidiar políticas educacionais, incentivar a construção de projetos pedagógicos e problematizar iniciativas de formação docente. De um modo geral, o fortalecimento desse tema parece especialmente oportuno, justamente porque a aprendizagem da língua escrita, muitas vezes, tem sido tratada como a mera aquisição do sistema alfabético e o ensino como simples aplicação de um método, como se, de fato, a prescrição de um “passo-a-passo do fazer pedagógico”, instituído a priori e de forma inflexível, pudesse garantir o sucesso na aquisição da

²⁷ Educadora com mestrado, doutorado e livre-docência pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Vinculada ao programa de pós-graduação dessa mesma instituição, é também diretora acadêmica do Centro de Estudos Medievais Oriente-Occidente – CEMOrOc/FEUSP e editora da série *Coepta*.

escrita. A esse respeito, vale a pena lembrar o dossiê de apresentação da Revista Internacional d'Humanitats 45 (COLELLO, 2019, p.5-6), no qual tive a oportunidade de defender a complexidade do ensino da língua escrita em função da natureza da educativa, dos objetivos pedagógicos e das múltiplas dimensões envolvidas:

Sim, é preciso admitir: na educação não existem receitas, muito menos certezas.

No processo de alfabetização não basta apenas ensinar a ler e escrever; é preciso formar o sujeito efetivamente leitor, escritor e intérprete.

No ensino da própria língua é preciso buscar estratégias e relações capazes de forjar o cidadão.

Com o olhar de quem pode vislumbrar a complexidade da Educação e com a postura de quem se dispõe a enfrentar tantos desafios, o primeiro passo seja, talvez, admitir que a alfabetização, mesmo enquanto meta básica e indiscutível, está longe de ser uma “tarefa simples”.

O caminho para a construção da sociedade letrada requer um delicado e permanente arranjo de peças como em um grande quebra-cabeça: a construção e reconstrução de políticas educacionais; a parceria eficiente entre instâncias de produção do saber e a escola; a formação respeitosa de professores; a ousadia de compreender processos cognitivos e modos de intervenção pedagógica para trabalhar em sintonia com o “chão da escola”; a implementação cúmplice e responsável de diretrizes e, acima de tudo, a disponibilidade de dialogar, problematizar, construir alternativas e, enfim, enxergar através de diversas lentes para ampliar o horizonte educativo sem perder a coerência entre paradigmas, meios e metas.

Renovando essa mesma ótica plural sobre o a alfabetização e o ensino da língua escrita – um posicionamento incorporado na política editorial das revistas do Cemroc desde suas origens –, nos últimos cinco anos, foram publicados 32 artigos direta ou indiretamente relacionados a essa temática, que podem ser classificados em 11 eixos temáticos, conforme mostra quadro abaixo:

Título Autor(es)	Revista Link do artigo	Ano de publi- cação	Eixos temáticos
1. “Alfabetização em tempos de pandemia” (Silvia M. Gasparian Colello)	Convenit Internacional, n.35 (http://www.hottopos.com/convenit35/Silvia.pdf)	2021	Linguagens em tempos de pandemia
2. “Desenhos e narrativas de crianças na pandemia” (Rosa Iavelberg & Leandro de Oliveira Costa Pena)	Convenit Internacional, n.35 (http://www.hottopos.com/convenit35/RosaLeandro.pdf)	2021	Linguagens em tempos de pandemia

3. “Práticas pedagógicas: como se ensina a escrever no ciclo de alfabetização” (Renata Rossi Fiorim Siqueira & Silvia M. Gasparian Colello)	Revista Internacional d’ Humanitats, n.50 (http://www.hottopos.com/rih50/111-126RenataSilvia.pdf)	2020	Práticas de ensino
4. “Por que a aquisição da escrita é transformadora?” (Silvia M. Gasparian Colello)	Revista internacional d’ Humanitats, n. 48 (http://www.hottopos.com/rih48/121-130Silvia.pdf)	2020	Potencial da escrita e da literatura
5. “Ler e escrever na Educação Infantil: a criança como sujeito participante da cultura escrita” (Zoraia Aguiar Bittencourt & Flavia Burdzinski de Souza)	Convenit Internacional, n.33 (http://www.hottopos.com/convenit33/55-64Zoraia.pdf)	2020	Concepções de língua e de ensino da língua
6. “A concepção discursiva de linguagem na prática pedagógica” (Dalila Gonçalves Luiz & Silvia M. Gasparian Colello)	Convenit Internacional, n.33 (http://www.hottopos.com/convenit33/65-74DalilaSilvia.pdf)	2020	Concepções de língua e de ensino da língua
7. “No meio da correnteza: o norteado da experiência humana” (Cecilia Canalle Fornazzieri)	Convenit Internacional, n. 32 (http://www.hottopos.com/convenit32/41-50Canalle.pdf)	2020	Potencial da escrita e da literatura
8. “Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar” (Silvia M. Gasparian Colello)	Convenit Internacional, n. 32 (http://www.hottopos.com/convenit32/85-94Silvia.pdf)	2020	Escrita e fracasso escolar
9. “A apropriação da cultura escrita pela criança de Educação Infantil” (Silvia M. Gasparian Colello & Dalila Gonçalves Luiz)	International Studies on Law and Education, n. 36 (http://www.hottopos.com/isle36/SilviaDalila.pdf)	2020	Alfabetização no contexto das tecnologias

10. “Admiração, sensibilidade e articulação como pontos de integração para o trabalho de recuperação de aprendizagens” (Chie Hirose & Suzana Nobre)	International Studies on Law and Education, n. 36 (http://www.hottopos.com/isle36/ChieSuzana.pdf)	2020	Escrita e fracasso escolar
11. “A dinâmica da língua e suas tendências de evolução” (Jean Lauand & Silvia M. Gasparian Colello)	International Studies on Law and Education, n. 36 (http://www.hottopos.com/isle36/SilviaJean.pdf)	2020	Concepções de língua e de ensino da língua
12. “O PEA e o projeto de reformulação curricular na escola: a difusão de políticas e a construção de práticas de leitura e escrita” (Hannah Feitosa Teixeira & Sandra Maria Sawaya)	Revista Internacional d`Humanitats, n.49 (http://www.hottopos.com/rih49/01-10SawayaF.pdf)	2020	Formação de professores
13. “A linguagem escrita na sala de aula: um decálogo” (Marli Siqueira Leite)	Revista Internacional d`Humanitats, n. 45 (http://www.hottopos.com/rih45/09-18Marli.pdf)	2019	Complexidade e do ensino da língua escrita
14. “As estratégias da meta de alfabetização do PNE 2014-2024” (Valeria Silva Ferreira & Maria Lúcia Pickering)	Revista Internacional d`Humanitats, n. 45 (http://www.hottopos.com/rih45/19-28Valeria.pdf)	2019	Políticas educacionais
15. “Políticas de formação continuada de professores sob a responsabilidade de universidades públicas” (Zoraia Aguiar Bittencourt)	Revista Internacional d`Humanitats, n. 45 (http://www.hottopos.com/rih45/zoraia.pdf)	2019	Formação de professores
16. “O Pacto Nacional da Alfabetização na idade certa na leitura de uma alfabetizadora” (Edna Rosa Correia Neves & Sandra Maria Sawaya)	Revista Internacional d`Humanitats, n. 45 (http://www.hottopos.com/rih45/39-50Sandra.pdf)	2019	Formação de professores

17. “Interações de professores e alunos em aulas do ciclo de alfabetização” (Maria Cecília de Oliveira Micotti & Adriana Aparecida Barnabé Possatti)	Revista Internacional d`Humanitats, n. 45 (http://www.hottopos.com/rih45/63-74Micotti.pdf)	2019	Práticas de ensino
18. “Um <i>game</i> a serviço da cultura escrita” (Silvia M. Gasparian Colello & Dalila Gonçalves Luiz)	Revista Internacional d`Humanitats, n. 45 (http://www.hottopos.com/rih45/51-62SilviaDalila.pdf)	2019	Alfabetização no contexto das tecnologias
19. “Condicionantes institucionais e pedagógicos da oposição de pais e alunos à progressão continuada” (Maria Aparecida Jacomini)	International Studies on Law and Education, n. 33 (http://www.hottopos.com/isle33/31-40Jacomini.pdf)	2019	Representações sociais relacionadas ao ensino da escrita
20. “Formação de professores e a presença da psicologia na educação: impasses e necessidades formativas” (Sandra Maria Sawaya)	International Studies on Law and Education, n. 33 (http://www.hottopos.com/isle33/129-142Sandra.pdf)	2019	Formação de professores
21. “Leitura no ciclo de alfabetização: o que dizem as avaliações?” (Maria Cecília O. Micotti)	International Studies on Law and Education, n. 31/32 (http://www.hottopos.com/isle31_32/145-154Micotti.pdf)	2019	Políticas educacionais
22. “Como os professores compreendem o ensino da língua escrita na Educação Infantil” (Maria Angélica O. F. Lucas & Silvia M. Gasparian Colello)	International Studies on Law and Education, n. 31/32 (http://www.hottopos.com/isle31_32/93-106AngSlv.pdf)	2019	Concepções de língua e de ensino de língua
23. “Sobre a língua escrita e o ensino da língua escrita” (Andrea Beatriz G. Frigo e Silvia M. Gasparian Colello)	Convenit Internacional, n. 28 (http://www.hottopos.com/convenit28/63-72AndreaSilvia.pdf)	2018	Concepções de língua e de ensino da língua

24. “Compreendendo o trabalho com projetos na escola” (Elaine C. R. Gomes Vidal)	Convenit Internacional, n. 28 (http://www.hottopos.com/convenit28/85-942Elaine.pdf)	2018	Práticas de ensino
25. “Rede de gêneros textuais: uma proposta para despertar a palavra mundo” (Marcia Martins Castaldo)	Convenit Internacional, n. 28 (http://www.hottopos.com/convenit28/73-84Marcia.pdf)	2018	Práticas de ensino
26. “Por que as crianças, do seu ponto de vista, aprendem a ler e escrever?” (Silvia M. Gasparian Colello)	Convenit Internacional, n. 27 (http://www.hottopos.com/convenit27/43-54Colello.pdf)	2018	Escrita e fracasso escolar
27. “Lengua escrita en la Educación Infantil: caminos de aprendizaje y enseñanza” (Silvia M. Gasparian Colello & Maria Angélica O. F. Lucas)	Revista Internacional d' Humanitats, n. 44 (http://www.hottopos.com/rih44/15-24SilviaAngelica.pdf)	2018	Complexidad e do ensino da língua escrita
28. “A imprensa e o ensino da língua materna no Brasil: imagens do professor” (Adriana Seabra)	Revista Internacional d' Humanitats, n. 44 (http://www.hottopos.com/rih44/47-54Adriana.pdf)	2018	Representações sociais relacionadas ao ensino da escrita
29. “Escola, cidade e programa Mais Educação na busca pela inclusão social” (Maria Braguini Manganotte & Sandra Maria Sawaya)	Revista Internacional d' Humanitats, n. 44 (http://www.hottopos.com/rih44/37-46MarinaSandra.pdf)	2018	Escrita e fracasso escolar
30. “A reinvenção da escola: os desafios de educar e de ensinar a língua escrita” (Silvia M. Gasparian Colello & Maria Angélica O. F. Lucas)	International Studies on Law and Education, n. 27 (http://www.hottopos.com/isle27/05-12ColelloLucas.pdf)	2017	Concepções de língua e de ensino da língua

31. “Ensino de línguas estrangeiras: história e metodologias” (Selma Alas Martins)	Revista Internacional d’Humanitats, n.41 (http://www.hottopos.com/rih41/75-88Selma.pdf)	2017	Ensino da língua estrangeira
32. “Aprender inglês brincando” (Ana Claudia Bussanelli)	Convenit Internacional, n. 23 (http://www.hottopos.com/convenit23/69-78AnaClaudia.pdf)	2017	Ensino da língua estrangeira

Quadro 1- Artigos relacionados ao ensino e à aprendizagem da língua escrita publicados nas Revistas Cemoroc (2017 - 2021)

Em que pese a dificuldade de agrupar os artigos, a análise do conjunto por eixos temáticos pretende sugerir uma “leitura articulada” dos estudos em questão (possibilidade nem sempre evidente para quem lê um trabalho isoladamente). De certa forma, esse esforço analítico traduz, ainda que de modo sintético, o significado dialógico e polifônico desse conjunto de produções. Dialógico, porque, inseridos no contexto dos debates educacionais, estabelecem, de fato, possibilidades de interlocução entre os 28 autores, leitores e obras referenciadas. Polifônicos, porque, no seu conjunto, representam, em parte, a pluralidade de vozes, temas, argumentos, e âmbitos de circulação de ideias.

a) Complexidade do ensino da língua escrita

Os dois artigos que compõem esse eixo temático foram norteados pelo objetivo de apresentar o ensino da língua escrita em suas múltiplas dimensões, envolvendo aspectos teóricos, conceituais, cognitivos, pedagógicos e didáticos. Dessa forma, eles cumprem a importante função de desestabilizar posturas reducionistas e simplificadoras sobre o ensinar a ler e escrever – como é o caso de diretrizes meramente instrucionais e metodológicas, que, na escola, circunscrevem o Português ao ativismo de práticas mecânicas, repetitivas e artificiais. Em função da amplitude assumida nesses textos, até mesmo a classificação deles parece difícil, razão pela qual vale admitir – de antemão – a sua intersecção com outros eixos temáticos.

No **Artigo 13**, a autora, em um decálogo, condensa importantes aspectos justamente para explicitar a complexidade do tema: principais aportes teóricos para a compreensão sobre o ler e escrever, diretrizes para o ensino da língua, processos de aprendizagem, princípios do ensino da leitura e escrita, lugar da alfabetização no mundo tecnológico, vícios da prática pedagógica, dimensões da produção textual, conceitos de alfabetização e de letramento. Pela via de diferentes abordagens, situa com clareza os desafios da área de Língua Portuguesa na escola.

Partindo do mesmo referencial teórico, as autoras do **Artigo 27** exploram a relação entre aprendizagem e desenvolvimento para defender a alfabetização como processo ativo, contínuo, dinâmico e complexo. Nas meticolosas considerações sobre a fundamentação e os princípios do “alfabetizar letrando”, o trabalho reforça a língua como objeto social, preconizando a aproximação da escola com a realidade do sujeito; defende a intencionalidade da ação educativa e situa o papel do educador para organizar situações, atividades e espaços capazes de desafiar cognitivamente as crianças.

b) Potencial da escrita e da literatura

Ao contrário do que se possa pensar, saber ler e escrever não necessariamente garante a emancipação do sujeito. Isso porque o potencial transformador da língua não está na aquisição do sistema, mas no desenvolvimento de competências e no modo como o sujeito se relaciona com esse conhecimento para lidar com o seu mundo. Assim, para situar a dimensão educativa e a amplitude dos objetivos da alfabetização, o **Artigo 4** defende seu impacto político, social, cognitivo, psíquico e afetivo na formação do sujeito.

Se a aprendizagem da língua escrita é compreendida em uma perspectiva ampla, que incide sobre a constituição do sujeito, a literatura merece ser configurada como experiência existencial. No **Artigo 7**, a autora explica que o relativismo que se instalou na cultura contemporânea tende a obscurecer a capacidade humana de avaliar criticamente a realidade. Nesse cenário, a literatura (no texto, ilustrada pela obra de Guimarães Rosa, “Grande Sertão: Veredas”) supera a leitura por si mesma e, na condição de experiência literária, representa uma possibilidade para o “homem desnortado”, uma oportunidade que fortalece a condição de ser e de encontrar seus próprios caminhos.

c) Concepções de língua e de ensino da língua

Como uma dimensão mais específica e igualmente privilegiada do esforço para situar a alfabetização, os estudos sobre as “concepções de língua e de ensino da língua” procuram estabelecer uma relação entre o que se ensina e o como se ensina, tanto para explicitar o nexos dessas esferas, como para evidenciar as implicações para a prática escolar. Como denominador comum entre esses trabalhos, há o pressuposto de que o ensino (e, sobretudo, a renovação do ensino) é tributário de concepções acerca da natureza da língua e dos propósitos educativos, razão pela qual justificam-se os esforços para a assimilação conceitual e para a embasamento teórico entre os professores.

Nessa direção, o **Artigo 11** concentra-se na língua como construção histórica, que se renova ao longo do tempo no e pelo dinamismo dos eventos de interação social. Ao descortinar suas tendências de vitalidade pelo uso sempre renovado de termos e de expressões idiomáticas, os autores ilustram o constante processo de recriação e rompem com o entendimento da língua como objeto de conhecimento estático e fechado em si mesmo.

Endossando esse referencial da concepção discursiva, os **Artigos 6 e 23** aprofundam a sua compreensão e discutem suas implicações pedagógicas. Em comum, as autoras de ambos os textos apontam para a necessidade de se aproximar o ensino das práticas sociais, isto é, de defender a alfabetização como inserção no meio letrado.

Como decorrência dessas concepções e princípios – a natureza discursiva da língua e a relevância de um ensino reflexivo voltado para as práticas sociais – encontramos, em três outros artigos, a necessidade de se discutir a assimilação das concepções teóricas entre os educadores e as possibilidades de trabalho na realidade escolar. O **Artigo 30** procura delinear tendências (incertezas sobre os rumos a seguir, desequilíbrio das formas de atuação ou de formação docente, compreensão difusa dos referenciais, mecanismos de resistência e precariedade do funcionamento escolar) que, teoricamente, explicam as dificuldades na renovação do ensino. Relatando uma pesquisa de campo realizada na Educação Infantil em escolas da região do Alto Uruguai-RS (um contexto específico, mas representativo da realidade brasileira), o **Artigo 5** constata que, apesar dos avanços nas práticas docentes, prevalece um cenário de dúvidas e incertezas do professorado, muitas vezes espelhadas em práticas

tradicionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais como exercícios motores, cópias e atividades de memorização de letras ou sílabas. O **Artigo 22**, que estudou concepções de professoras da Educação Infantil de Maringá-PR sobre alfabetização e letramento, parece corroborar essas conclusões, evidenciando diferentes tendências na apropriação dos conceitos e modos de incorporá-los na sala de aula. São posturas que variam desde a completa confusão sobre os termos, passando pela compreensão parcial mas sem a perspectiva eficiente de transposição pedagógica, até chegar à assimilação conceitual que sustenta a possibilidade de alfabetizar letrando.

d) Ensino da língua estrangeira

O ensino e a aprendizagem da língua escrita ganham uma conotação específica no contexto da aquisição da segunda língua. Justifica-se aí a preocupação com aspectos metodológicos – um denominador comum que marca os artigos produzidos nesse eixo temático. Nessa direção o **Artigo 32**, ao relatar uma pesquisa desenvolvida com crianças de 2º ano de uma escola pública de São Paulo, destaca o mérito de situações lúdicas, não só para promover a participação e a motivação das crianças, como para garantir a aprendizagem significativa. O **Artigo 31**, por sua vez, tem o objetivo de apresentar a evolução do ensino da língua estrangeira (mais especificamente, o francês), focando princípios que embasam as metodologias – ora centradas na estrutura da língua, ora voltada para as práticas comunicativas – e o papel do professor no desenvolvimento de habilidades de compreensão e expressão oral e escrita. Concluí que, mais do que promover a aprendizagem, o ensino da língua estrangeira deve se voltar para a formação sujeito na relação com o seu mundo e com o futuro. Como denominador comum entre ambos os trabalhos, fica aos educadores o desafio de superar a língua estrangeira como um objeto escolar fechado em si mesmo.

e) Práticas de ensino

Os estudos sobre as “práticas de ensino” propriamente ditas estão representados por quatro artigos que se complementam. Em uma perspectiva mais geral do fazer pedagógico, o **Artigo 3** faz um estudo detalhado das propostas de trabalho do Ciclo de Alfabetização de uma escola estadual no interior de São Paulo, procurando caracterizar a natureza das atividades, as demandas feitas aos alunos, a orientação para a construção linguística, assim como a possibilidade de interação entre os estudantes. De modo mais específico, o **Artigo 17** se concentra nas interações verbais em práticas pedagógicas de alfabetização do mesmo ciclo em duas escolas públicas no interior paulista. Em ambos os trabalhos, observa-se o predomínio de um ensino centrado no professor e nos aspectos notacionais da língua.

Como alternativa a essa conformação tão típica do ensino tradicional, o **Artigo 24** apresenta e compara diferentes concepções de projetos pedagógicos. Essa modalidade didática – sobretudo quando o professor, ao propor conteúdos, atua como mediador de competências leitoras e escritoras, e o aluno se coloca na condição de protagonista na construção de seu próprio conhecimento – é especialmente oportuna na aprendizagem da língua escrita pela possibilidade de engajar os estudantes e dar sentido à aprendizagem. Um exemplo concreto desse tipo de trabalho é trazido pelo **Artigo 25**, que relata uma experiência realizada com estudantes do 6º ano de uma escola municipal de São Paulo, cujo objetivo foi envolver e encantar os sujeitos na e pela linguagem. Fundamentado pelo referencial discursivo de língua, o projeto de trabalho propunha, a partir da obra “Viagem ao centro da Terra” de Júlio Verne, uma série articulada de leituras e de produções textuais em diferentes gêneros, construindo

redes de significados e modos de expressão. Por essa via, os alunos puderam se colocar no lugar de efetivos autores e ressignificar a sua relação com a língua escrita.

f) Alfabetização no contexto das tecnologias

Uma vertente específica dos debates sobre a relação entre a aprendizagem da língua escrita e a prática pedagógica aparece nos **Artigos 9 e 18** que, vinculados ao um mesmo projeto de pesquisa, situam-se no eixo temático “alfabetização no contexto das tecnologias”. Retratado com diferentes recortes e em diferentes estágios de desenvolvimento, o estudo, realizado com crianças de Educação Infantil de uma escola pública de São Paulo, foi movido pelo interesse de se conhecer o potencial pedagógico de um *game* baseado na resolução de problemas sobre a cultura escrita. Os resultados evidenciam frentes cognitivas e percursos diversificados de evolução ainda pouco conhecidos pelos educadores. Seja pela constatação de tendências comuns na apropriação do mundo letrado, seja pela evidência de singularidades na construção do conhecimento, é possível reafirmar a importância do protagonismo do sujeito e da intervenção pedagógica problematizadora, lúdica e reflexiva.

g) Linguagens em tempos de pandemia

Outra vertente específica dos estudos sobre aprendizagem e prática pedagógica está posta em dois artigos sobre as “linguagens em tempos de pandemia”. Enquanto o **Artigo 1** discute as difíceis condições do ensino remoto – o sentido da vida escolar a distância, o desafio dos professores na construção do fazer pedagógico, as possibilidades e limites de trabalho, os significados da alfabetização a serem preservados, a interface entre escolas e famílias, os pontos de vista das crianças, as práticas de acolhimento e os princípios de volta às aulas –, o **Artigo 2** relata uma experiência paralela aos esforços escolares, que, através de diferentes linguagens (narrativas, desenhos e escritas), procurou dar voz às experiências dos alunos que tiveram que permanecer em casa. Através de suas produções, as crianças contam a História e a sua história, não só reconstituindo os sentidos do dizer (que, obviamente, é fundamental para a alfabetização), mas também evidenciando seus modos de reação e de enfrentamento de uma conjuntura inédita.

h) Escrita e fracasso escolar

O conjunto de artigos que, direta ou indiretamente, relaciona “escrita e fracasso escolar” funciona como um alargador na compreensão do problema do baixo desempenho dos estudantes, justamente porque os trabalhos sugerem a importância de se lidar com as dificuldades de aprendizagem para além da mera revisão de conteúdos. Com esse propósito, dois artigos (**8 e 26**) concentram-se em explicar os condicionantes mais amplos da aprendizagem escolar, enquanto outros dois (**10 e 29**), endossando os mesmos princípios, analisam alternativas para a recuperação das aprendizagens.

Com o objetivo de captar os sentidos da aprendizagem abstraídos por estudantes em programas de recuperação, o **Artigo 8** destaca a fragilidade dos vínculos do aluno com a escola, o distanciamento familiar (ora excluída da vida estudantil de seus filhos, ora sem clareza sobre como apoiá-la), a relação negativa dos sujeitos com os objetos de conhecimento escolar ou com o próprio processo de aprendizagem – posturas que, muitas vezes, reagem ao próprio funcionamento autoritário e excludente da escola. Se a vida escolar é desprovida de significados, motivações e desafios (e, muitas vezes, também marcada por mecanismos de pura

obrigação ou de opressão), a língua escrita, para grande parte dos alunos, tende a aparecer apartada de seus encantos, constituindo-se como um objeto estritamente escolar com benefícios em um futuro distante (por exemplo, conseguir um emprego). É o que mostra a pesquisa relatada no **Artigo 26**.

Em resposta a esse cenário tão favorável ao fracasso escolar, o **Artigo 10** apresenta experiências que procuraram qualificar a iniciativa de Recuperação Paralela em uma escola pública de Ensino Fundamental I em São Paulo. Partindo do questionamento dos próprios termos – “recuperação” e “paralela” –, as autoras relatam como é possível ressignificar os espaços e situações de aprendizagem por meio de propostas interativas, colaborativas, com parcerias que favorecem tanto o diálogo entre escola e família, como o vínculo de pertencimento dos alunos na escola. Ao abrir espaço para emoções, crenças, sentimentos e protagonismo dos estudantes, as práticas tornam-se significativas, favorecendo a mudança de posturas na escola.

Calcado no mesmo princípio de ampliar o vínculo com a escola e dar sentido ao trabalho intelectual, o **Artigo 29** discute outra estratégia para o enfrentamento do fracasso viabilizado pelo Programa de ampliação da jornada escolar Mais Educação. Na construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social, o propósito foi o de investir na elaboração crítica de aspectos da vida através de pesquisa e da produção de trabalhos colaborativos de autoria. Assim, para os alunos do 9º ano de uma escola na periferia de São Paulo, a escrita entra não só como objeto de aprendizagem, mas, sobretudo, como instrumento de expressão e de construção do conhecimento. Os trabalhos sobre drogas, violência, segregação social, degradação ambiental, entre outros, são mecanismos de problematização da realidade para despertar a consciência crítica e reposicionar a relação dos sujeitos como o bairro.

i) Políticas educacionais

No enfrentamento dos desafios relativos à alfabetização, o tema das “políticas educacionais” é representado por dois artigos bastante representativos desse assunto. O **14º** discute a 5ª meta do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) – a proposta de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Apesar das boas intenções, as autoras alertam para o fato de que, em função das dificuldades de financiamento, muitas boas propostas acabam sendo comprometidas. Assim, os professores ficam reféns dos discursos políticos e de avaliações excludentes, não raro, sendo culpabilizados pelo fracasso escolar.

O **Artigo 21** focaliza a alfabetização no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, apresentando a conceituação de leitura, seus objetivos, eixos de trabalho pedagógico, estrutura curricular e critérios de avaliação. Em função dessa proposta, a autora discute os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização referentes à leitura (ANA 2013, 2014 e 2016) e seus significados pedagógicos: o predomínio níveis elementar e básico entre as crianças sugere o impacto parcial do PNAIC e um ensino ainda centrado na aquisição do sistema.

j) Formação de professores

Os artigos que integram o eixo “formação de professores” parecem convergir, com diferentes ênfases, para uma problemática preocupante: ao mesmo tempo em que reconhecem a legitimidade das iniciativas de capacitação docente e os indiscutíveis avanços que elas podem subsidiar, apontam para o teor diretivo das propostas, desconsiderando as demandas do professorado e as condições particulares de trabalho.

Nesse sentido, o **Artigo 15**, depois de situar os contextos internacionais e as legislações dos quais emergem políticas de formação continuada fundadas na parceria entre Universidades Públicas e Escolas de Educação Básica, colhe dos próprios docentes que participam dessas iniciativas, depoimentos positivos (o compromisso com a atualização, o diálogo com pesquisadores, o interesse em associar teoria e prática, a validade de se repensar conteúdos e concepções de currículo), mas também experiências que refletem a baixa autoestima, os sentimentos de fracasso e de incompetência, assim como a “falta de continuidade das iniciativas de suposta formação continuada”. Considerando as dificuldades de transposição didática dadas pelo distanciamento entre as propostas de trabalho e as especificidades da sala de aula, destaca-se – não por acaso – a valorização das práticas de troca de experiências entre professores.

Ao analisar as apropriações de uma professora da escola pública de um município de São Paulo no curso de formação do PNAIC (Pacto nacional de alfabetização na idade certa), o **Artigo 16** constatou a mesma ambivalência: pela leitura competente e reescritas cuidadosas feitas pela docente a partir do material de estudo, é possível relativizar o discurso, muitas vezes generalizado, de que os professores resistem às mudanças propostas por políticas educacionais; já na relação com a proposta formativa, emerge a resistência pelos limites da iniciativa, que nem sempre leva em conta as necessidades da sala de aula ou do trabalho formativo junto aos alunos.

Endossando essa constatação, o **Artigo 12**, que procurou estudar o espaço de formação em serviço de uma escola do Grajaú em São Paulo com o propósito de compreender a construção das práticas de leitura e escrita, apontou para um foco de tensão entre os agentes da Secretaria Municipal de Educação – que entendiam as dificuldades em um âmbito estritamente pedagógico – e os professores – que consideravam a iniciativa distante da realidade escolar.

Essa queixa dos professores sobre a frequente desconsideração das condições específicas de trabalho é retomada no **Artigo 20**, que problematiza o quanto os aportes, pressupostos e princípios da psicologia sobre o ensino e a aprendizagem em geral (e, mais especificamente, sobre a alfabetização) – são suficientes para reorientar práticas pedagógicas. A despeito das contribuições teóricas que nortearam reformas educacionais desde os anos 1990 e subsidiaram iniciativas de formação inicial e continuada, nem sempre elas passam pelo necessário confronto com a realidade escolar. A ênfase em modelos explicativos gerais sobre os processos psíquicos e cognitivos peca por desconsiderar as singularidades de contextos, instituições, pessoas envolvidas e condições efetivas de trabalho. Daí a limitação dos argumentos que insistem em associar o fracasso (insuficiência de competências leitoras e escritoras entre crianças e adolescentes) à falta de repertório teórico dos docentes.

k) Representações sociais relacionadas ao ensino da escrita

Tão importante como compreender concepções e posicionamentos teórico-metodológico que circulam nos debates de especialistas é situar as concepções sociais relacionadas ao ensino e ao papel atribuído aos professores. A esse respeito, duas publicações do Cemoroc merecem destaque pelo seu potencial de situar focos de tensão sociedade-escola.

Um estudo realizado em duas escolas de São Paulo (**Artigo 19**) revela que a maioria dos pais condena a organização por ciclos. Instituída em 1992 como medida para diminuir o índice de reprovação e flexibilizar o tempo de aprendizagem dos alunos, a progressão continuada é entendida como aprovação automática, o que, na

opinião deles, favorece o baixo desempenho dos estudantes. Evidentemente, a própria estruturação da escola e a compreensão superficial sobre a proposta em ciclos favorece esse posicionamento: a divisão dos anos escolares, entendida como blocos estanques de conteúdo, sustenta a concepção de que a reprovação representa uma nova oportunidade de aprender. Embora o ensino da língua escrita não seja, explicitamente, objeto desse estudo, parece certo dizer que o grau de competência linguística é um dos critérios (talvez o mais evidente) para o posicionamento sobre a deficiência da aprendizagem. O estudo observou também que rejeição dos pais tende a diminuir quando as escolas se afastam da postura tradicional de trabalho, o que sugere a necessidade de melhoria das práticas pedagógicas e da formação docente, assim como o fortalecimento das iniciativas de recuperação paralela e a aproximação da escola com a comunidade.

Paradoxalmente, ao lado do consenso geral sobre a necessidade de se formar “bons professores”, não se pode dizer que a sociedade esteja o suficientemente esclarecida sobre os valores e princípios no desempenho dessa função, particularmente no ensino da língua materna. No contexto dos discursos sobre a língua, as posturas autoritárias e discriminatórias, que proclamam o ensino da norma culta em detrimento de outras variantes, afetam a representação do professor de Português. A problemática aparece de modo muito original no **Artigo 28** que, valendo-se de um amplo *corpus* de textos opinativos dos Jornais O Estado de São Paulo e Folha de São Paulo, evidencia a idealização do mestre perfeito que tudo corrige em nome da “boa língua” ao lado da crítica ao professor supostamente desleixado e preguiçoso que, por lidar com a heterogeneidade linguística, estaria cultuando a ignorância.

Considerações

Como se não bastasse a imensa contribuição dos 32 artigos sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita publicados pelo Cemoroc, a articulação deles em 11 eixos temáticos promove um rico “diálogo” viabilizando múltiplas relações entre teorias, práticas, políticas, experiências, princípios, propostas pedagógicas e condições de trabalho em contextos específicos. Para além dessa articulação, outras costuras entre os artigos poderiam se concretizar por meio de leituras transversais. Assim, por exemplo, os estudos que descrevem e analisam a prática de ensino (como os Artigos 3 e 17) poderiam contribuir para a compreensão do fracasso escolar; relatos que explicitam o ponto de vista do sujeito aprendiz em contextos de pandemia ou de recuperação (Artigos 2 e 26) poderiam enriquecer as iniciativas de formação de professores; textos que explicitam o potencial da língua escrita e da literatura (Artigos 4 e 7) poderiam enriquecer as concepções de língua e de ensino da língua; pesquisas que destacam atividades lúdicas no contexto das tecnologias ou do ensino da língua estrangeira (Artigos 9, 18 e 32) poderiam iluminar alternativas para as práticas de ensino. As possibilidades de combinação em perspectivas críticas são, enfim, múltiplas e instigam o leitor para a exploração desse complexo campo de conhecimento.

De qualquer forma, seja pela leitura de um único texto, seja pelo aprofundamento do estudo a partir dos eixos temáticos ou, ainda, pela possibilidade da construção de arranjos transversais a critério do leitor, a produção publicada pelo Cemoroc funciona como um significativo referencial que, indiscutivelmente, contribui para a Educação. A esse respeito, se por um lado é possível valorizar a divulgação de estudos inovadores, por outro, destacam-se os esforços que analisam propostas, problematizam posturas, discutem crenças e compartilham de experiências vividas. Fica aí o convite para as leituras e, certamente, para muitas outras publicações.

Referência

COLELLO, S. M. G. “Dossiê – Ensino da língua escrita: desafios em diferentes lentes”. *Revista Internacional d'Humanitats*, n. 45. São Paulo: CEMOrOC – FEUSP/Univ. Autònoma de Barcelona, jan-abr 2019, p. 5-8. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih45/05-08Apresenta.pdf>. Acesso em 24/2/2021.

Rousseau e a Educação como Arte Política

Maria de Fátima Simões Francisco²⁸
Robson Pereira Calça²⁹

O conceito de liberdade em Rousseau, assim como em grande parte da história da filosofia política moderna e contemporânea, atua como fundamento da ética. Contudo, para o filósofo de Genebra este conceito ganha características especiais. Seja no tocante a uma entidade moral individual, seja para uma coletiva, Rousseau define o conceito de liberdade como o exercício da vontade humana.

No âmbito individual tal definição já existe desde Agostinho, mas é com Rousseau que ela inaugura a sua trajetória propriamente política. Entendendo a lei como *o registro da nossa vontade*, tem-se que nenhuma lei pode ser legítima se não expressar tal vontade. O modo mais direto - e, portanto, mais legítimo - para que isto ocorra é o próprio povo fazer as leis que terá de obedecer, sem intermediação de representantes. Estes últimos são tratados pelo autor como verdadeiros usurpadores do poder soberano, uma vez que *a vontade não se representa*, ou seja, uma vez que não se pode querer no lugar de *outrem*.

Rousseau parte do pressuposto da igualdade natural entre os homens - pressuposto que, entre os pensadores políticos do século XVIII francês, já encontra poucos opositores - e coloca a seguinte questão, em seu *Contrato Social*: se nenhum homem é naturalmente superior ao outro, o que pode tornar justo o mando e a obediência numa comunidade política? A resposta que Rousseau dá nesta obra tem sido a base da democracia moderna: minha

28 Graduada, mestre e doutora em Filosofia pela FFLCH-USP. Professora da área de Filosofia da Educação na FEUSP. Fez pesquisas sobre as filosofias de Hannah Arendt, Aristóteles e atualmente se dedica à Rousseau.

29 Graduado em Filosofia pela FFLCH-USP, mestre e doutor pela linha temática Filosofia e Educação da área de concentração História, Filosofia e Cultura do Programa de Pós-Graduação da FE-USP. Fez pesquisas sobre Rousseau, Condorcet e Diderot e se dedica ao estudo dos pensamentos do século das Luzes.

obediência só não é servil se, em última instância, eu estiver obedecendo a mim mesmo. Em qualquer outro caso, sustenta o filósofo, trata-se de abuso e não do verdadeiro direito de governar.

Todavia, em uma das suas propostas políticas concretas - encontrada nas *Considerações sobre o Governo da Polônia* - o autor parece apresentar o raciocínio inverso. É como se, neste texto, Rousseau propusesse aos poloneses: *queiram aquilo a que obedecem e a obediência não será mais servil, pois estarão obedecendo à sua vontade*. Assim as instituições polonesas - dentre as quais a escola pública - pareceriam ter por objeto buscar tal persuasão: a que tenta fazer o povo desejar aquilo a que obedece. Mas seria este de fato o principal intuito político da escola pública que Rousseau projeta para este país? Antes de responder a essa pergunta, vejamos outros aspectos.

Em uma outra passagem, agora de seu artigo na *Enciclopédia*, o *Discurso sobre a Economia Política*, Rousseau parece ir na mesma direção, pois fala do *educar o querer* daqueles que serão instruídos pelo estado:

Uma das máximas fundamentais do governo popular ou legítimo é a educação pública, segundo as regras prescritas pelo governo e os magistrados estabelecidos pelo soberano. Se as crianças são educadas em comum sobre o princípio da igualdade, se são imbuídas das leis do Estado e das máximas da vontade geral, se são instruídas a respeitá-las acima de todas as coisas, se são envolvidas por exemplos e objetos que lhes falam o tempo todo da mãe terna que as alimenta, do amor que tem por elas, dos bens inestimáveis que recebem e do reconhecimento que lhe devem, não se pode duvidar de que aprendam assim a se querer como irmãos, a querer apenas aquilo que quer a sociedade, a substituir o falatório vão e estéril dos sofistas por ações de homens e de cidadãos, e um dia se tornarão os defensores e os pais da pátria, da qual foram por muito tempo os filhos. (Rousseau, 1996, p. 40, 41).

Esse “querer apenas aquilo que quer a sociedade” remete e é uma clara alusão ao conceito de bem comum, tão caro à Rousseau. Não se trata de desejar toda e qualquer lei, de toda e qualquer organização social. Mas de aprender a respeitar, e mesmo a amar, o bem comum. Aprender, ademais, a reconhecer os mecanismos de comportamento individual e coletivo que geram este bem. E, ainda, aprender a ser grato à ordem social que o promove.

Destarte, mesmo se aceitássemos que Rousseau se esforça para mostrar que é preciso que os poloneses *queiram aquilo a que obedecem*, em lugar de *só obedecerem àquilo que querem*, poderíamos levantar ainda uma objeção. Segundo o próprio autor, para que um povo possa verdadeiramente querer algo, ele precisa antes de tudo *ser um povo*. Isto é, faz-se necessário que esteja presente nele a coesão social. Do contrário, confundiríamos uma mera agregação de homens com uma verdadeira associação e uma verdadeira sociedade, como Rousseau indica no Livro I do *Contrato Social*.³⁰

³⁰ “Haverá sempre grande diferença entre subjugar uma multidão e reger uma sociedade. Sejam homens isolados, quantos possam ser submetidos sucessivamente a um só, e não verei nisso senão um senhor e escravos, de modo algum considerando-os um povo e seu chefe. Trata-se, caso se queira, de uma

Ao invés de meramente sugerir aos cidadãos *queiram aquilo a que obedecem*, Rousseau proporá, em simultaneidade, que esteja presente uma autêntica associação. Pois somente nesta o cidadão pode reconhecer as grandes vantagens que o viver nela pode lhe proporcionar.

É preciso lembrar que para Rousseau não pode haver uma autêntica associação, ou uma sociedade civil bem ordenada, sem um forte sentimento patriótico entre os cidadãos. Sendo este sentimento de valor inestimável para a coesão social – e, em última instância, para que *um povo seja um povo* – não é de surpreender que a escola pública proposta pelo autor à Polônia tenha tantas estratégias para despertá-lo no coração das crianças e jovens poloneses. Além disso, ainda nesse contexto, podemos acrescentar seu fundamental comentário ao apresentar no *Contrato Social* sua teoria sobre a legitimidade das leis: Rousseau fará uma importante afirmação relacionada a esse contexto:

A essas três espécies de leis, junta-se uma quarta, a mais importante de todas, que não se grava nem no mármore, nem no bronze, mas no coração dos cidadãos; que faz a verdadeira constituição do Estado; que todos os dias ganha novas forças; que, quando as outras leis envelhecem ou se extinguem, as reanima ou as supre, conserva um povo no espírito de sua instituição e insensivelmente substitui a força da autoridade pela do hábito. Refiro-me aos usos e costumes, e, sobretudo, à opinião, essa parte desconhecida por nossos políticos, mas da qual depende o sucesso de todas as outras; parte de que se ocupa em segredo o grande Legislador (1973, p. 75).

Esta parte da política, “de que se ocupa em segredo o grande legislador”, concerne ao saber *agir sobre os costumes*. Esta ação significa utilizar politicamente tais usos e costumes - ou as preferências de um povo – na medida em que se procura vinculá-los a boas práticas civis.

Se existisse um estado ideal, para regê-lo bastaria que se conhecessem os princípios de sua legitimidade. Para um estado real, entretanto, com suas corrupções e idiosincrasias, além destes princípios, se faz necessário certa arte política; e isto para instaurar tais princípios de legitimidade, em alguma medida. Trata-se esta arte de uma que não se ensina e que a história reservou a homens raros. Para exercê-la, é necessário o conhecimento do terreno – de seus homens e dos hábitos destes – aos quais se aplicará a intervenção política.

O legislador rousseauiano, note-se, *falará aos homens*. E a eles - em princípio nada afeitos às restrições que as leis lhes impõem - *traduzirá a vontade geral* por meio de códigos de conduta. Códigos esses aos quais não obedeceriam se ele, o legislador, não os fizesse antes amar. Este *falar aos homens* e esta *tradução* compõem, por sua vez, em Rousseau uma *teoria do*

agregação, mas não de uma associação; nela não existe nem bem público, nem corpo político. Mesmo que tal homem domine metade do mundo, sempre será um particular; seu interesse, isolado dos outros, será sempre um interesse privado. Se esse homem vem a perecer, seu império, depois dele, fica esparso e sem ligação, como um carvalho, depois de consumido pelo fogo, se desfaz e se transforma num monte de cinzas.” (1973, p. 36)

discurso político. Segundo esta teoria, a política é entendida como uma espécie de educação.³¹ E, inversamente, a educação se torna um tópico da política por excelência.³²

Para melhor compreensão dos termos, lembremos que, embora Rousseau tenha elaborado nas *Considerações* os princípios gerais de uma escola pública para a Polônia, ele denomina *educação pública* também as festas cívicas e, enfim, tudo aquilo que possa despertar no cidadão a consciência e o sentimento cívico de pertencimento a uma comunidade política.

Assim, sendo escolar ou não, a educação pública segundo o autor deve “dar às almas a forma nacional e dirigir de tal forma suas opiniões e seus gostos, que elas sejam patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade”. (1982, p. 36). Como veremos no exemplo abaixo, tornam-se evidentes as estratégias que Rousseau consagra a este fim, seja na escola pública proposta nas *Considerações*, seja no *Emílio*.

Na primeira obra, estas estratégias são de molde a formar um cidadão para uma pátria específica: a Polônia. Na segunda obra, por sua vez, elas visam formar uma espécie de cidadão universal - isto é, um cidadão que saberá como se portar eticamente onde quer que se encontre, e mesmo nos contextos mais desfavoráveis à cidadania e à liberdade.

Nem tão evidente, porém, é a conexão entre estas estratégias de educação e as concepções políticas gerais de Rousseau. Eis um ponto em que o autor é voz dissonante no Iluminismo, por não compreender a liberdade civil como uma adesão necessariamente consciente do cidadão aos princípios universais do direito. Para ele, ao contrário, o elemento essencial desta liberdade, em sua expressão histórica, é um *sentimento*: o sentimento de pertencimento inquebrantável à nação que materializa os seus direitos de homem civil; sentimento que, pela mesma razão, faz com que seja seu dever defender essa pátria como quem defende a si mesmo.

Neste sentido, amor à pátria e amor à liberdade aparecem, em Rousseau, como praticamente sinônimos. Desde que tal amor, contudo, não nasce sozinho, a primeira função da educação, escolar ou não, será despertar o amor pela liberdade, o qual, no estado civil, terá precisamente o sentido de amor à pátria.

Quero que, aprendendo a ler, leia coisas de seu país, que aos dez anos conheça todas as suas produções, aos doze todas as províncias, todos os caminhos, todas as cidades, que aos quinze saiba toda a sua história, aos dezesseis todas as leis, que não tenha havido em toda a Polônia uma bela ação nem um homem

³¹ “É certo que há muito os povos são como o governo os faz ser: quando quer, seus membros podem ser guerreiros, cidadãos, homens; ou então, quando lhe agrada, são populacho e gentinha (...) Para se comandar homens, é preciso formá-los e, para que obedeçam às leis, é preciso fazer leis que possam ser amadas, de forma que para cumprir o que se deve basta acreditar que se deve fazê-lo” (1996, 31-32)

³² Nas *Considerações*, o projeto político de Rousseau para a reforma da Polônia, o capítulo IV, sobre a educação, abre dizendo “eis aqui o artigo importante” (1982, p. 36).

ilustre de que não tenha a memória e o coração plenos e de que não possa dar conta imediatamente. (1982, p. 36).

Temos assim que o século do Iluminismo Francês produziu com Rousseau - um dos seus maiores críticos - uma educação em que as ciências não são o objetivo maior, mas apenas um meio para atingir os verdadeiros fins, aqueles políticos e éticos da sociedade. Educação essa que, como no caso da Polônia, tenta dar a um povo *um caráter* distinto de todos os outros, o que, em última instância, impede-o de se aliar aos outros, ao mesmo tempo em que aumenta a dependência e o liame do indivíduo em relação a seus concidadãos.

Tal fim também é almejado por Rousseau em sua teoria sobre as festas cívicas. Consideradas, como vimos, *educação pública*, estas festas são assaz louvadas como expediente político. Poucos autores dão semelhante importância às festas nacionais como Rousseau; e, se recebem o nome de *educação pública*, é em sentido estrito, não metafórico:

Por que meio, pois, comover os corações e fazer amar a pátria e as leis? Ousaria eu dizê-lo? Por meio de jogos de crianças; por meio de instituições ociosas aos olhos dos homens superficiais, mas que formam hábitos queridos e afeições invencíveis. (1982, p. 26).

Nestas festas o próprio povo é o espetáculo e, em sentimento de irmandade, a pátria que a todos une e protege é a homenageada. Mas todos estes expedientes, assegura Rousseau, não serviriam às grandes cidades, aos *povos degenerados*. Pois há outra razão, profundamente filosófica, capaz de explicar grande parte daquilo que Rousseau pensa sobre a educação pública que elabora para a Polônia, e mesmo sobre a educação doméstica, que expõe no *Emílio*.

O modo pelo qual Rousseau concebe a história é determinante neste ponto. Enquanto os demais propositores e defensores da criação de uma educação pública do século XVIII francês, Diderot e Condorcet entre os quais, ligam-na imediatamente à ideia de progresso, a educação pública de Rousseau liga-se a sua ideia de degeneração da espécie humana. Degeneração da qual é preciso preservar tanto Emílio, personagem francês e rico, quanto o próprio estado polonês, o qual, pobre e ameaçado, se encontra em estágio menos avançado de *degeneração*, relativamente às grandes cidades e estados europeus. O patriotismo, um maior liame social, pensa o filósofo, ainda é possível na Polônia, mas não é mais nas metrópoles européias – razão pela qual, Emílio, que um dia será exposto a elas, receberá uma educação negativa, uma educação que previne os vícios.

Contudo, mesmo o patriotismo polonês não poderia se sustentar por muito tempo se esta educação não cuidasse de fomentar também o valor da *igualdade entre os cidadãos*. Sem ela o estado seria fatalmente corrompido pelo maior dos males sociais: a dependência pessoal, aquela que os fracos têm em relação aos ricos e poderosos. Segundo Rousseau, não há como preservar a liberdade civil na presença da dependência pessoal, uma vez que esta última

enfraquece o liame social e a dependência que todos devem manter relativamente a todos, e não de particular a particular. Assim, a única maneira para que isto não ocorra é garantir uma igualdade mínima no que diz respeito às posses.

Uma vez que se admite num estado uma inclinação para a desigualdade, tal será mais uma razão para a legislação e o governo trabalharem pela igualdade, meio, por excelência, para a liberdade. Não é, então, por outro motivo que o *luxo* deve ser banido do estado, uma vez que ele constitui poderoso fator de emulação para o valor da igualdade e, portanto, também para o da liberdade. Eis um valor que a educação pública de Rousseau herdará da sua visão acerca de todo estado: a ideia de austeridade, de combate ao luxo e a toda superfluidade. Estes, além de impor a todos os olhos os signos da desigualdade, exercem o papel de veneração destes signos e, em última instância, da própria desigualdade.

Ao se deixar a dependência pessoal prosperar em uma sociedade, a verdadeira vontade geral será sempre posta de lado pelos instrumentos de poder dos mais ricos. E a igualdade de direitos, ainda que prevista na legislação, acabará por significar apenas que todos devem igualmente atender ao interesse dos mais poderosos - interesse que rápida, fácil e fatalmente se travestirá de *interesse comum*.

Por essa razão, segundo Rousseau, não basta que o cidadão ame a pátria; é preciso também que ame as virtudes que valorizam, promovem e mantêm a igualdade entre os cidadãos. Deste modo, o autor combate a desigualdade de direitos, mas também a desigualdade econômica. Entretanto, esta última não deve ser compreendida no sentido específico que o socialismo quase um século depois a empregará. No tocante à desigualdade de posses, grande parte dos filósofos do século XVIII francês (entre os quais Rousseau) critica as enormes disparidades, considerando-as um importante problema político, não chega, entretanto, a defender uma igualdade econômica estrita.

A fim de evitar as grandes perversões, econômicas, políticas e morais, faz-se necessário o amor às virtudes. Mas, como vimos, para que isto seja possível é preciso que estas, as virtudes, estejam ligadas aos usos e costumes do povo. Fazer esta união através da educação pública pertence à mais autêntica arte política. O autor, em sua obra, dá alguns exemplos do uso desta arte: ora o legislador, ora o governo, ora o preceptor, todos eles seguirão o mesmo procedimento, descrito na *Nova Heloísa*, o da mãe que coloca açúcar na borda do copo para que o filho tome um remédio amargo.

Podemos afirmar que, mais do que à razão, o ator político em Rousseau fala aos corações dos cidadãos. Isto porque o filósofo sustenta uma tese que ficaria famosa algumas décadas depois, quando adotada por Kant, sobre a insuficiência da razão para a ação moral. Embora o filósofo alemão a desenvolva de maneira diferente, ambos concordam que apenas os motivos oriundos da razão não tornam o *agir moralmente* uma escolha compensadora. Assim, é no coração do homem, no sentimento natural de bondade, que Rousseau encontrará o motivo para o bem agir.

É também nos corações dos cidadãos que o autor do *Contrato Social* verá a mais promissora arma para defender a liberdade. É ali que esta defesa encontrará a sua persuasão, pois, para Rousseau, não é senão deste sentimento natural que em última instância emergem os princípios - da *justiça* como equidade, da *piedade natural*, da *educação* e, enfim, de toda a *política rousseauiana*.

A associação que Rousseau estabelece entre o progresso da ilustração e o progresso do vício remontam ao seu primeiro discurso - o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*. Ambos, ilustração e vício, coincidem historicamente e não por acaso, pensa Rousseau; pois na medida em que certos povos se instruíram, perderam progressivamente o seu vigor guerreiro, assim como o zelo pelo bem comum.

Diderot, que, além de partilhar diversas posições políticas com Rousseau, também formulou um projeto de educação pública - para a Rússia de Catarina II, entre 1773 e 1775 -, lança dura crítica a tal associação (entre ilustração e vício), estrutural no pensamento de Rousseau. Para o diretor da *Enciclopédia* a tirania é a causa e não a consequência da degeneração dos costumes. As ciências e as artes, por sua vez, são, segundo Diderot, as primeiras vítimas desta corrupção (e não a sua causadora); assim como as primeiras beneficiárias de um quadro social justo.

Retomando expressão que Voltaire houvera utilizado em seu *Dicionário Filosófico* de 1764, Diderot afirma que um povo pré-civil ainda não abriu os olhos (e que pode fazê-lo através da instrução); ao passo que um povo aviltado pela servidão política é um povo que teve os olhos furados. Esta é a concepção que predomina na filosofia francesa do século XVIII; o que faz da associação de Rousseau entre ilustração e desapego da virtude uma voz dissonante no Século das Luzes.

Para Rousseau, o gosto pelas artes supõe o gosto pelo refinamento; e este, o gosto pela distinção. Faz-se necessário tornar-se mais brilhante que os demais homens das letras, através de uma competição que em nada os faz sentir irmanados por qualquer causa comum. Trata-se de um tipo de competição que desagrega até mesmo o grupo daqueles que, em um estado, são privilegiados pela riqueza ou pelos títulos de nobreza. Tal rivalidade, típica das cortes e dos salões, além de supor este privilégio, promove entre os homens uma disposição para a sua perpetuação; o que, em outras palavras, significa que historicamente o grupo humano que se instrui reforça o gosto pela desigualdade entre os homens.

Mas tal idiossincrasia rousseauiana não se expressa apenas na enunciação de um diagnóstico social. Ela faz-se presente também em suas consequências políticas: novamente, a importância do amor à pátria. Se é verdade que o Iluminismo francês não despreza a importância do espírito patriótico como valor político, também o é que este espírito jamais é compreendido como uma motivação duradoura, sobre a qual se possa estruturar os alicerces de uma sociedade.

Para Rousseau, contrariamente, o espírito dos cidadãos deve ser continuamente excitado, através da educação pública (escolar ou não), por este

sentimento de pertencimento ao corpo político, ao coletivo de homens que assegura a liberdade e o bem estar de todos. O filósofo de Genebra pensa que a boa educação é aquela que, em primeiro lugar, permite que o educando enxergue as profundas relações de interdependência existentes entre os homens; e que, em segundo lugar, ensine-o a valorizá-las.

Uma vez que este educando conhece a organização civil da qual depende sua vida e sua liberdade, e que, por isto, sabe valorizá-la, este educando saberá também da necessidade da austeridade republicana, como valor a pautar não só a educação, mas também todas as demais relações entre os concidadãos. Ao condenar o luxo e exaltar a austeridade, além de novamente orientar-se contra a tendência de seu século, Rousseau integra tal condenação à sua crítica geral das formas de distinção social que não se baseiam em *qualidades verdadeiramente pessoais*.

Esta expressão, *qualidades verdadeiramente pessoais*, fora empregada por Rousseau precisamente no capítulo IV das *Considerações sobre o Governo da Polônia*, dedicado à educação pública. Ela revela, entretanto, uma pauta típica do pensamento político do século XVIII francês: a necessidade de substituir os critérios de distinção do antigo regime, baseados nos privilégios de nascimento, por um critério legítimo e aferido pela escola: o mérito de cada cidadão.

Trata-se de uma pauta bastante ousada, na medida em que contesta a própria estrutura de funcionamento da sociedade do antigo regime, marcada pelas enormes desigualdades de direito. A percepção desta inversão almejada por Rousseau, através da educação pública, torna-se ainda mais interessante se lembrarmos que o filósofo de Genebra é frequentemente acusado de defender precauções excessivas, de ceder demais ao poder dos contextos que analisa, de modo a não ver neles grandes esperanças de mudanças – e por vezes, no máximo, a única perspectiva vislumbrada é a de não piorar um quadro já lastimável.

Esta é, porém, uma impressão que não leva em consideração o potencial que Rousseau aponta na educação pública, como arte política própria a promover e preservar no homem os prodígios oriundos do contrato social, quando reconhecido e respeitado. Se é possível reformar uma estrutura social, segundo o autor, esta possibilidade passa inexoravelmente pela educação pública – seja esta escolar (como nas *Considerações sobre o Governo da Polônia*), seja não escolar (como nas festas cívicas defendidas pelo autor no *Discurso sobre a Economia Política* e na *Carta à D'Alembert*). Apenas a educação pública pode fazer o homem civil desprezar o vício e a desigualdade, e valorizar (e mesmo amar) a virtude e a igualdade.

Referências Bibliográficas

BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP, 1996.

———. *Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, 2003.

CAHEN, L. *Condorcet et la révolution française*. Genève: Stalkine, 1970.

CONDORCET, J. A. N. de C., Marquês de. *Cinco Memórias Sobre a Instrução Pública*; tradução: Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DIDEROT, D. *Mémoires pour Catherine II*. In: OUVRE, Tome III – Politique. Paris: Robert Laffont, 1995.

FORTES, L. R. S. . *Paradoxo do espetáculo*. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

———. *Rousseau da teoria à prática*. São Paulo: Ática, 1976.

HOBBS, T. *Leviatã*; tradução: José Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1974.

ROUSSEAU, J. J. *Carta a D'Alembert*; tradução: Roberto Leal Ferreira. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

———. *Confissões*; tradução: Fernando L. G. Lisboa: Relógio d'Água, 1988.

———. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*; tradução: Luiz Roberto Salina Fortes. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

———. *Discurso sobre a economia política*; tradução: Maria Constança Peres Pissarra. Petrópolis: Vozes, 1996. (Clássicos do pensamento político; 15).

———. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*; tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril, 1973 (Os Pensadores).

———. *Do contrato social*; tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril, 1973 (Os Pensadores).

———. *Emílio, ou da educação*; tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (Paidéia).

———. *Ensaio sobre a origem das línguas*; tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril, 1973 (Os Pensadores).

———. *Júlia ou a nova Heloísa*; tradução: Fulvia M. L. Moretto – Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

———. *Projeto de constituição para a Córsega*; tradução de Lourdes dos Santos Machado. Introdução e notas de Lourival Gomes Machado. Porto Alegre: Editora Globo, 1962.

SOUZA, M. das G. de. *Ilustração e história – O pensamento sobre a história no iluminismo francês*. São Paulo: Discurso Editorial/Fapesp, 2001.

Hannah Arendt: existência mundana e relacionamento entre as gerações humanas

Maria de Fátima Simões Francisco³³

Tal como o compreende Arendt, o mundo, estruturado pelo conjunto de objetos do trabalho que tem a capacidade de durar para além da extensão de uma vida humana, é o cenário onde comparecem gerações humanas completamente distintas, cada uma compostas de homens inteiramente singulares. Esse comparecimento é dotado de duas particularidades. Por um lado, cada geração aparece no mundo, permanece nele por um período limitado e então desaparece. Não esteve sempre aí, nem estará. Visto que o homem não pode ultrapassar as condições sob as quais a vida lhe foi dada na Terra - o nascimento e a morte - o comparecimento das gerações humanas no mundo é necessariamente temporário. Por outro lado, cada uma aí comparece quando as demais, ou não estão mais nele, ou não estão ainda, encontrando apenas com as poucas que lhe são contemporâneas. Assim, o aparecimento das gerações no mundo, ao lado de ser temporário, se dá em sucessão. Esses impedimentos de ordem biológica para a convivência e o inter-relacionamento das gerações são agravados pelo fato da própria singularidade das gerações. Cada uma traz ao mundo um conjunto de homens inteiramente diverso daquele das outras, dotados de perspectivas e preocupações completamente próprias. Não obstante tais impedimentos, as gerações, porque comparecem a um mesmo mundo, estarão sujeitas a uma nova condição em sua existência humana, o inter-relacionamento, isto é a mundanidade. Porque o mundo é sua habitação comum, o cenário comum de seu aparecimento, estarão condicionadas a se inter-relacionarem, a se comunicarem e a se levarem mutuamente em conta. Por virem a um lugar onde outras já estiveram e outras ainda estarão, por partilharem o mesmo mundo com todas as demais, que deverão tomar conhecimento delas. É, portanto, o fato de sua existência mundana que as condiciona à comunicação. Tal vulto assume na filosofia arendtiana esse conceito de mundo, que só podemos estar inteiramente atentos à sua importância se notarmos que não é tanto o fato de serem gerações humanas que condiciona ao seu inter-relacionamento, quanto o

³³. Professora da área de Filosofia da Educação da FE-USP. É formada em Filosofia e Ciências Sociais na FFLCH-USP, onde fez ainda mestrado e doutorado em Filosofia. Pesquisa atualmente Rousseau, mas também retoma, por vezes, a leitura e o estudo de Hannah Arendt, que foi seu objeto de pesquisa no mestrado.

fato de serem gerações propriamente mundanas.³⁴ A implicação para a existência humana de um artefato humano que sobrevive para além da extensão de uma vida humana, que há pouco referimos, é precisamente essa: o inter-relacionamento das gerações.

Entretanto, a comunicação entre as gerações que o fato da habitação no mundo impõe, somente poderia ser efetivada se fosse possível o ultrapassamento das fronteiras do nascimento e da morte, pois a vida humana assume o aspecto de um *boundary affair*³⁵, isto é, de um fator limitativo da comunicação. Sabemos, contudo, que em se mantendo as presentes condições de vida na Terra, nenhum homem pode viver além da morte e aquém do nascimento. Como poderia se dar então esse ultrapassamento de fronteiras, condição de possibilidade do inter-relacionamento das gerações? Ora, o próprio mundo que sobrevive às gerações poderá comunicá-las. O artefato humano, que embora não seja eterno tem o poder de perdurar para além das gerações, e, em certo caso, as obras de arte, de sobreviver a muitas delas, pode permitir aos homens esse ultrapassamento de fronteiras.³⁶ Temos assim que, o mundo, além de ser um fator condicionante da comunicação entre as gerações humanas, é também um fator de sua possibilidade. O mundo na medida em que possibilita o inter-relacionamento entre os homens de diferentes épocas, torna-o obrigatório para eles, e, inversamente, na medida em que obriga a esse inter-relacionamento, cria as condições de sua possibilidade.

Desde que cada geração vinda ao mundo se dá conta da passagem anterior de outras por ele e da certa passagem futura de outras tantas, passa a percebê-las como seu passado e seu futuro, isto é, passa a percebê-las como algo lhe diz diretamente respeito, como algo a que está intimamente ligada. Essa geração institui assim um tempo contínuo, pois dotado de passado, presente e futuro. Em contraste ao tempo circular de sua existência natural e de toda a Terra, ela instaura um tempo contínuo, o mais acabado que sua existência propriamente humana pode gerar. A retilinearidade temporal introduzida no mundo pela sucessão de gerações compostas de homens singulares, com trajetórias de vida estritamente lineares, pode então se fazer mais completa quando se diferencia internamente em passado, presente e futuro, isto é, quando se divide em segmentos estreitamente conectados. Quando o tempo retilinear se transforma em tempo contínuo, pode-se dizer que haja, tal como entende Arendt, um tempo propriamente humano. Entretanto, essa temporalidade humana só pode ser instituída se cada geração perceber-se às demais intimamente ligada, isto é, só pode ser instituída se houver o inter-relacionamento entre elas. E, na verdade, um tempo propriamente humano, contínuo e estreitamente conectado em suas partes, é o melhor resultado que a relação entre as gerações pode produzir. Uma vez que esse resultado se produziu, ou seja, uma vez que cada geração se liga a todas as outras, vindouras e

³⁴ Nem sempre Arendt nos diz de que fontes está se valendo. Neste caso, em que toma as gerações humanas como condicionadas ao inter-relacionamento por sua existência mundana, a filosofia que está a inspirar-lhe é a de K. Jaspers. Utilizando a compreensão jaspersiana de existência, ela nos diz: "a própria vida, limitada pelo nascimento e pela morte, é um caso limite [*boundary affair*], no sentido de que a minha existência mundana sempre força a que eu me dê conta do passado, quando eu ainda não era, e de um futuro, quando não mais serei" (1992, p.144).

³⁵ 1992, p.144.

³⁶ O nascimento e a morte são duas condições - ao lado da vida, da mundanidade e da pluralidade - sob as quais o homem existe na Terra. Da mesma maneira que a transcendência estava pressuposta para aquelas outras condições, também o está para as do nascimento e da morte e ocorrerá aos olhos de Arendt, de variadas formas: pelo artefato humano, pelo pensamento e pela tradição. Tudo se passa assim como "uma experiência de 'algo imanente que já oferece um vislumbre de transcendência', e que, quando a ela correspondemos, 'tornarmo-nos a Existenz que potencialmente somos' " (1992, p.144). Os trechos citados por Arendt são de K. Jaspers.

passadas, a ponto de se ver com elas formando um tempo contínuo e estreitamente conectado, pode-se dizer que há no mundo uma existência humana no sentido mais pleno da expressão. Em vista disso, podemos dizer que a existência especificamente humana não se plenifica mesmo quando os homens vivem no modo da singularidade e dedicados à ação, mas apenas quando cada geração singular é capaz de se relacionar com todas as demais, a ponto de ver-se compondo com elas uma continuidade temporal e, em conseqüência, instituindo uma só existência humana na Terra.

Podemos aquilatar a relevância desse tema da comunicação das gerações na filosofia arendtiana, se nos damos conta de que além de concebê-la ocorrendo através do artefato humano, a concebe ainda ocorrendo por outras duas vias. Não apenas o artefato humano figura como um comunicador entre as gerações, mas o pensamento e a tradição são aí também comunicadores. E o que mais claramente percebemos é ser a função comunicativa desses elementos o traço mais destacado por Arendt neles. Vejamos melhor o que adiantamos.

O conjunto de objetos erigido pelo trabalho, por ser dotado de maior permanência no mundo que seus produtores, terá essa sua qualidade própria posta a serviço da presença mais prolongada destes no mundo. Cada geração humana pode alcançar uma espécie de imortalidade mundana emprestando aos produtos do trabalho - aqui compreendidos os objetos de uso e as obras de arte - a sua potencial presença imortal no mundo. Porque é característico desses produtos a resistência à corrosão pelo ritmo cíclico natural - seja o de seus usuários, seja o da esfera natural na qual estão incrustados -, eles podem revestir o estatuto de objetos culturais, isto é, de objetos que permanecem no mundo com a função crucial de prestar testemunho da presença outrora nele dos que os produziram. Nenhuma esperança poderia haver de dar-se a conhecer aos homens vindouros, nem estes de conhecer seus antepassados, se o artefato humano não tivesse a capacidade de transcender toda a perecibilidade natural e toda utilidade para abrigar a memória de seus produtores. Tal significa que, para as gerações humanas, esse artefato representa vínculo essencial. Por seu intermédio, cada uma que vem ao mundo pode dar-se conta da passagem prévia de outras, pois que por toda parte encontra vestígios delas, assim como pode deixar o testemunho de sua própria passagem para as que virão. Se os objetos do trabalho perpetuam a presença de seus autores no mundo, tudo se passa como se todas as gerações que nele já estiveram, nele coabitassem. E também como se fossem imortais, como se tivessem ultrapassado a fronteira da morte. Por outro lado, cada geração que a ele chega, é como se adentrasse uma morada não apenas sua, mas de todas as que já estiveram nele, visto que na morada logo se depara em toda parte com a presença delas. Para as gerações que chegam, o artificio humano permite a visita e conscientização acerca do passado, de cuja memória ele é depositário. Pode-se dizer então que ele lhes permite não apenas o ultrapassamento da fronteira da morte, mas também do nascimento. Dessa forma, os objetos do trabalho mais do que imortalizarem, isto é, privarem da morte, eternizam, isto é, privam da morte e do nascimento.

De tal forma é fundamental esse inter-relacionamento das gerações humanas - modo pelo qual se plenifica a existência do homem na Terra - no interior da filosofia arendtiana, que os objetos do trabalho são nela pensados menos em sua função utilitária que em sua função cultural. O trabalho pode produzir objetos de uso, mas destina-se, sobretudo, a produzir objetos culturais, isto é, objetos que perpetuem a presença de seus autores no mundo, que sejam depositários da sua memória. Nada obsta a que o artefato humano construído pelo trabalho sirva de lar ao homem e seja por ele utilizado na satisfação de suas necessidades. Contudo, ele não foi erigido primordialmente com essa finalidade, qual seja, a de ser desgastado no contato com o processo vital de seus usuários, e sim foi primordialmente erigido para durar e assim

compor um mundo que sobreviva às gerações humanas e lhes sirva de elo de ligação.³⁷ Por um lado, a finalidade em vista da qual o trabalho produz objetos de grande permanência no mundo é o empréstimo dessa permanência ao homem, fazendo-o desta maneira imortal. Por outro lado, é a ânsia de imortalidade mundana, isto é, a ânsia de permanecer para sempre neste mundo entre seus pósteros, que faz com que o homem seja levado a criar uma esfera pública ou política, esfera essa que se destina a sediar a ação, por sua vez a única atividade humana que permite a completa singularização e a composição de estórias de vida que possam ser transmitidas aos pósteros e prestar testemunho da presença outrora no mundo de seus protagonistas. Então, concluiremos que o trabalho, por cooperar na consecução da imortalidade, tem um significado fortemente político, no modo como concebe o Arendt. O labor, por sua vez, na medida em que produz objetos não destinados à durabilidade e permanência mundana, mas ao consumo, satisfação das necessidades vitais e retorno ao perpétuo ciclo natural, é desprovido de qualquer relevância política. Vê-se claramente figurar o trabalho em posição colaboradora para com a ação.

De nada valeria, entretanto, que o artefato humano tivesse a potencialidade de acolher e transmitir a memória dos homens do presente aos vindouros, se estes últimos não dispusessem da potencialidade, correlata àquela, de visitar essa memória, isto é, de transcender o seu nascimento na direção do passado. Da mesma maneira, de nada valeria que esse artefato pusesse à disposição dos homens do presente a possibilidade de terem a sua memória conhecida no futuro, se eles não dispusessem igualmente da possibilidade de transcender a morte na direção do futuro. Ora, a atividade que permite justamente ao homem tanto transcender o nascimento na direção do passado, quanto a morte na direção do futuro é precisamente o pensamento.³⁸ E importa acrescentar que essa dupla possibilidade de ultrapassar os limites da vida, ou, o que vem a significar o mesmo, a possibilidade de subtrair-se ao tempo presente, é o que mais caracteriza a atividade do pensamento, segundo nossa autora. Vemos então que a

³⁷ É um objeto cultural aquele "cuja excelência é medida por sua capacidade de suportar o processo vital e de se tornarem pertences permanentes do mundo" (1972, p.258), "sua durabilidade é o contrário mesmo da funcionalidade, que é a qualidade que faz com que ele novamente desapareça do mundo fenomênico ao ser usado e consumido. O grande usuário e consumidor de objetos é a própria vida, a vida do indivíduo e a vida da sociedade como um todo." (1972, p.260). Os objetos do trabalho não formam sempre um mundo, mas apenas quando transcendem a sua função utilitária, isto é, quando resistem às necessidades vitais humanas, para alçar uma função cultural, isto é, quando sobrevivem às gerações e lhes servem de abrigo para a memória: "decerto qualquer arranjo que os homens façam para proporcionar abrigo e pôr um telhado sobre suas cabeças - mesmo as tendas das tribos nômades - pode servir como um lar sobre a terra para aqueles que estejam vivos na ocasião; isso, porém, de modo algum implica que tais arranjos engendrem um mundo, para não falar de uma cultura. Esse lar terreno somente se torna um mundo no sentido próprio da palavra quando a totalidade das coisas fabricadas é organizada de modo a poder resistir ao processo vital consumidor das pessoas que o habitam, sobrevivendo assim a elas." (1972, p.262-3). O mundo "na medida em que contém coisas tangíveis - livros e pinturas, estátuas, edifícios e música - compreende e testemunha todo o passado registrado de países, nações e, por fim, da humanidade. Como tais, o único critério não-social e autêntico para o julgamento desses objetos especificamente culturais é a sua permanência relativa e mesmo sua eventual imortalidade. Somente o que durará através dos séculos pode se pretender em última instância um objeto cultural" (1972, pp.254-5). Nem todos os objetos do trabalho se tornarão objetos culturais, isto é, objetos "que toda civilização deixa atrás de si como a quintessência e o testemunho duradouro do espírito que a animou" (1972, p.252), mas é como se, devido às suas qualidades próprias, a durabilidade e a permanência no mundo, eles estivessem sempre destinados sobretudo a se tornar tais. C. Lafer destaca na seguinte passagem a importância em Arendt da sobrevivência do mundo, o artefato humano, para além das gerações: "a afirmação política de um mundo confiável requer que ele não seja erigido por uma geração e planejado apenas para a vida. Deve ter uma permanência e durabilidade, transcendendo, conseqüentemente, a existência individual dos homens. Este algo de imortal do mundo humano, que nada tem a ver com a eternidade, para Arendt significa a possibilidade de duração, no tempo, de trabalhos, feitos e palavras que resultam da *vita activa*." (*A Reconstrução dos Direitos Humanos*, p.244).

³⁸ Para a parte que se segue sobre o pensamento, vide 1992, I, parágrafo 20.

função comunicadora das gerações desempenhada pelos objetos do trabalho somente pode se tornar efetiva se houver em contrapartida o exercício da função comunicadora do pensamento.

O principal obstáculo ao inter-relacionamento das gerações é constituído por essa "eterna corrente continuamente fluindo", isto é, por esse incessante movimento a que as gerações humanas estão sujeitas na medida de sua existência natural e biológica. Graças a essa "eterna corrente continuamente fluindo"³⁹, a esse tempo peculiar à esfera natural, cada geração se vê restrita a ter por companhia o que é, privando-se da companhia do que não é mais e do que não é ainda. Importa notar aqui que, o tempo presente, o que é, tal como o entende Arendt, não é propriamente o instante, esse segundo em relação ao qual todos os instantes que o precederam é o passado, e os que sucederão o futuro. O tempo presente é propriamente o intervalo de vida de uma geração humana, o período de seu aparecimento no mundo. Somente se converte a "eterna corrente continuamente fluindo" em passado, presente e futuro porque uma geração humana, isto é, um conjunto de homens inteiramente únicos e dotados de nascimento e morte, se situa em determinado momento nela. É, de um lado, por se tratar de seres singulares, dotados de trajetórias únicas e lineares de vida, de outro, por se tratar de "natal and mortal men" que o tempo indiferente pode se transformar em tempo diferenciado.⁴⁰

Não obstante tenha se convertido em tempo diferenciado, essa corrente eternamente fluindo continua a agir sobre as gerações, fazendo com que elas se sucedam e com que cada uma, confinada no presente, se prive da companhia das demais. Apenas se tivessem ao seu alcance um dispositivo que lhes permitisse subtrair-se inteiramente a esse tempo natural, a esse incessante e corrosivo movimento, poderiam comunicar-se e encontrar-se umas com as outras. Tal dispositivo será precisamente o próprio pensamento. E uma das características mais essenciais a essa atividade mental será permitir uma experiência do tempo a partir da qual o inter-relacionamento das gerações pode se efetuar. Vejamos que experiência vem a ser essa.

O pensamento é, para Arendt, em sua natureza mais característica uma retirada do mundo das aparências, e um estar alheio à realidade que os sentidos presentemente oferecem. Os seus objetos são invisíveis e a sua matéria o ausente.⁴¹ Se perguntarmos então pela localização no tempo do ego pensante - o homem na medida em que pensa - veremos que ela terá de ser num espaço retirado do próprio tempo, algo como uma

³⁹ 1992, p.154.

⁴⁰ "Em outras palavras, o continuum, a mudança incessante é partida nos tempos passado, presente e futuro, de modo que o passado e o futuro só se antagonizam sob a forma do não-mais e do ainda-não em virtude da presença do homem que tem, ele mesmo, uma 'origem', seu nascimento, e um fim, sua morte; e, portanto, encontra-se, em todos os momentos, entre o passado e o futuro; esse intervalo chama-se presente. É a inserção do homem, com seu limitado período de vida, que transforma em tempo, tal como o conhecemos, o fluxo contínuo da pura mudança" (1992, p.153).

⁴¹ G. Lebrun em seu artigo "Hannah Arendt: um testamento socrático" faz o seguinte comentário acerca das características conferidas por nossa autora à atividade do pensamento: "por querer distinguir 'o pensamento' do conhecimento, e também do *sensus communis* (na acepção tomista desta palavra: sexto sentido, que coordena os outros cinco, e que nos dá a sensação da realidade), Hannah Arendt acaba descrevendo uma atividade estranha, porque sistematicamente alheia à 'realidade' - uma atividade destinada a representar o invisível, a conjurar as coisas ausentes ('para que eu pense em alguma coisa, é preciso que ela escape a minha presença') (...) O 'pensamento' não pertence ao nosso equipamento biológico: da mesma forma que o intelecto de Aristóteles 'vem de fora', e o seu funcionamento não tem praticamente nada a ver com o do corpo. 'Quando penso, não estou onde, de fato, me encontro: não estou rodeado de objetos perceptíveis aos sentidos, mas de imagens, invisíveis para quem quer que não seja eu'. Uma frase de Valéry diz tudo: 'Ora penso ora sou'. Ora penso ora velo. O 'pensamento' então não seria mais que um sonho em torno do ser? Um jogo, que os metafísicos desde Parmênides, se enganariam ao tomar por uma atividade 'científica'?" p. 63.

"inconspícua trilha de não-tempo traçada pela atividade de pensar no espaço-tempo concedido a homens que nascem e morrem". Uma vez que instala esse "immovable present", esse nunc stans⁴², o pensamento imediatamente invoca os tempos ausentes do passado e do futuro à presença do espírito. E a imagem que melhor pode retratar essa experiência do tempo vivida pelo ego pensante, nos diz Arendt, é a de um campo de batalha onde digladiam entre si duas forças opostas - o passado e futuro - além de digladiarem também com o próprio ego pensante que entre elas se encontra.⁴³

Essa experiência do tempo que o pensamento põe ao nosso alcance é inteiramente diversa daquela que temos em nossa vida quotidiana. Ali os três segmentos do tempo se sucedem suavemente, ao invés de terem entre si qualquer oposição ou luta. Além disso, ali não há nenhuma ruptura no tempo, nenhum presente imutável. Qual viria a ser então, o significado ou a contribuição dessa experiência do tempo, acessível apenas pelo pensar, para o inter-relacionamento das gerações humanas?

Na medida em que está sujeita ao tempo, cada geração se restringe a ter por companhia o que é, o presente, e, em termos de gerações, se restringe à companhia das poucas que compartilham com ela o mundo durante o intervalo de sua vida, privando-se da companhia do que não é mais, isto é, das gerações que não mais se encontram no mundo, bem como do que não é ainda, isto é, das gerações que ainda virão ao mundo. A atividade do pensamento, ao empreender uma luta contra o tempo, uma verdadeira subversão a suas regras, fazendo com que o que é, não seja - pela subtração ao presente - e com que o que não é mais e o que não é ainda, sejam - pela invocação de sua presença no espírito, opera diretamente em favor do inter-relacionamento das gerações. É apenas porque o pensar neutraliza o tempo, possibilita escapar à sua ação, que as épocas das gerações passadas e futuras não estão perdidas para o presente. É apenas porque essa atividade mental cria um espaço isento da influência do tempo, a "pista discreta de não-tempo", que podem ali comparecer o passado e o futuro, os próprios ausentes quando se está sob ação do tempo. E como comparecerão? Passado e futuro comparecerão ao espaço aberto pelo pensamento em sua verdadeira natureza, como "pure entities", isto é, como forças opostas entre si agindo sobre o presente, que por sua vez se situa entre eles e é ocupado pelo ego pensante.

Uma vez que a geração presente no mundo instala essa região de não-tempo e descobre o passado e o futuro em sua verdadeira natureza, como forças voltadas para ele, agindo sobre ele, pressionando-o cada uma na direção da outra, no centro das quais ela tenta manter seu terreno, o presente, lutando contra elas ao impor-lhes resistência, institui-se o tempo humano no sentido mais pleno da expressão. Um tempo contínuo e estreitamente conectado em suas três partes. Apenas o pensamento pode dar acesso à verdadeira natureza do passado e do futuro, como forças opostas e direcionadas para o presente, pois, na sua imagem quotidiana, o tempo é unidirecional e seqüencial, sem qualquer oposição entre passado e futuro, que se sucedem suavemente e são intermediados pelo presente. Desse modo, se a atividade do trabalho, pela construção de um artefato humano que transmitia a memória de seus construtores, possibilitava a consciência da pluralidade de gerações humanas, a

⁴² Para essas citações vide 1992, p.156 e 158.

⁴³ "A lacuna entre passado e futuro só se abre na reflexão, cujo tema é aquilo mesmo que está ausente - ou porque já desapareceu ou porque ainda não apareceu. A reflexão traz essas 'regiões' ausentes à presença do espírito; dessa perspectiva, a atividade de pensar pode ser entendida como uma luta contra o próprio tempo. É apenas porque 'ele' pensa, e, portanto, deixa de ser levado pela continuidade da vida cotidiana em um mundo de aparências, que passado e futuro se manifestam como meros entes de tal forma que 'ele' pode tomar consciência de um não-mais que o empurra para frente e de um ainda-não que o empurra para trás" (1992, p.155).

atividade do pensamento, por sua vez, na medida em que permite a experiência do tempo humano, possibilita a consciência da força e do peso que essas gerações exercem umas sobre as outras.

Entretanto, esse tempo humano, tripartido, onde passado e futuro assumem sua forma mais própria de forças a pressionar o presente, nunca se constitui definitivamente, mas está sempre por ser reconstituído. Da mesma maneira, a existência humana em sentido pleno, que se efetiva quando as gerações tomam consciência da sua pluralidade e da sua força mútua, isto é, quando elas se intercomunicam, nunca ocorre definitivamente no mundo. Cabe, pois, a cada nova geração que vem ao mundo e nele compõe o presente, reconstituir o tempo humano e a existência humana plena.⁴⁴ Cabe a ela estabelecer comunicação com as demais gerações ao reabrir e repavimentar a "pista discreta de não-tempo" e ao fazer comparecer nela aquelas outras. Por obra de seu pensar, a geração presente ultrapassa os limites de sua vida e ascende a uma eternidade mundana. Mas não é apenas ela que ascende a uma presença eterna no mundo. Também as já mortas e as por nascer podem se fazer permanentemente presentes nele por meio do comparecimento à pista aberta pelo pensar dos homens que habitam o mundo. Pista essa que, à semelhança da esfera ocupada pelo artefato humano, é um espaço onde convivem e coabitam todas as gerações humanas.

Contudo, tanto o artefato humano quanto o pensamento, apenas podem cumprir seu papel de comunicadores das gerações humanas se houver uma tradição a cumprir também esse papel. Cada geração toma emprestado aos objetos do trabalho sua durabilidade, a fim de transmitir às vindouras suas mais preciosas e memoráveis experiências. Para que a transmissão chegue a termo, isto é, para que a memória do passado possa se fazer viva e cultivada pelas gerações vindouras, é necessário, em contrapartida, que estas reconheçam as experiências que lhes são transmitidas como preciosas e memoráveis também para si. É necessário, vale dizer, que as gerações possuam um juízo comum sobre o que, em suas experiências, é valioso e digno de ser salvo do esquecimento. Assim, apenas poderão os objetos do trabalho relacionar as gerações se estas compartilharem um mesmo tesouro comum, ou seja, se compartilharem uma mesma tradição. Por sua vez, o pensamento somente pode efetivar sua função comunicadora, isto é, instalar a "pista discreta de não-tempo" onde comparecem o passado e o futuro como forças a pressionar o presente, se todas as gerações dispuserem de formas de mútua compreensão, ou categorias comuns de pensamento. Enfim, se dispuserem de uma "linguagem" comum articulada por todas, tal como o é uma tradição.

A tradição, numa das imagens pelas quais Arendt a apresenta, é o testamento que acompanha o tesouro legado pelo passado ao futuro. Cabe a um testamento selecionar os bens e valores a transmitir, ainda transmiti-los propriamente aos herdeiros, - ou impedir que se percam por falta de quem os preserve -, e ainda dizer porque se trata de bens e valores. Tais são precisamente as funções que a autora atribui à tradição. Ela seleciona nas experiências vividas por cada geração o de mais valioso a ser preservado. Salva-o da ruína do esquecimento, conferindo-lhe inteligibilidade – isto é, transformando-o em histórias - e transmitindo-o ao futuro. E ainda fornece os critérios ou princípios a partir dos quais o selecionado constitui o de mais valioso. Uma vez que as gerações do presente acolhem, reverenciam, preservam e transmitem

⁴⁴ "Esse pequeno espaço não-temporal no âmago do tempo, ao contrário do mundo e da cultura em que nascemos, não pode ser herdado nem transmitido pela tradição [...] Cada nova geração, cada novo ser humano, quando se torna consciente de estar inserido entre um passado infinito e um futuro infinito, tem que descobrir e traçar diligentemente, desde o começo, a trilha do pensamento" (1992, p.158).

às do futuro o tesouro da tradição que as do passado lhes legaram, pode-se dizer que haja uma continuidade deliberada no tempo. Pode-se dizer que haja passado, presente e futuro, ou um tempo humano.⁴⁵ A qualidade comunicadora da tradição é ainda mais visível na outra imagem em que Arendt a apresenta. Ela é o fio⁴⁶ a ligar as gerações entre si, porque todas reconhecem e tomam para si um legado comum, o que equivaleria a uma história comum - um mesmo conjunto de experiências significativas, e critérios comuns de julgamento e avaliação das experiências - ou ainda, categorias comuns de pensamento. Em termos materiais, a tradição se compõe de estórias, ou seja, experiências que se transformaram em narrativas, recebendo por esse meio, sentido e inteligibilidade.

Vimos por essas reflexões que na filosofia de Hannah Arendt ocupam posição central, estando intimamente conectados entre si, os conceitos e temas do artefato humano, do mundo e da condição da mundanidade, do inter-relacionamento entre as singulares gerações humanas, da constituição de um tempo efetivamente humano, tripartido em passado, presente e futuro, da consecução de uma existência humana no mundo, do pensamento como comunicador das gerações na medida em que abre o espaço de não tempo no coração do tempo e finalmente, da própria tradição como o tesouro das experiências mais significativas das gerações passadas e o fio a ligá-las entre si. Tais conceitos e temas nem sempre, nos parece, são suficientemente destacados nos estudos arendtianos, se considerarmos sua relevância e, acrescentaríamos, centralidade para se compreender em profundidade o conjunto desse pensamento.

Referências bibliográficas:

ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*, SP, Perspectiva, 1972.

Between past and future, NY, Penguin, 1978.

A vida do espírito, RJ, Relume Dumará, 1992.

The life of the mind, I. Thinking, II. Willing, London, Secker &

Warbug, 1978.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos, um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*, SP, Companhia das Letras, 1988.

LEBRUN, Gérard. Hannah Arendt: um testamento socrático, in LEBRUN, *Passeios ao léu*, SP, Brasiliense, 1983, p.60-66.

SKHLAR, J. Rethinkin the past, *Social research*, spring, 1977, p.80-90.

⁴⁵ "O testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, lega posses do passado para um futuro. Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição - que seleccione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor - parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e do ciclo biológico das criaturas que nele vivem" (1972, p.31).

⁴⁶ Para a imagem da tradição como um fio vide 1972, p. 41 e 130.

A centralidade do percurso do aluno no processo educativo⁴⁷

Tamara Metzger Dayan⁴⁸

Roseli Fischmann⁴⁹

Introdução

O presente artigo oferece um exercício reflexivo que procura entrelaçar pensadores consagrados do campo da Educação, mencionados a seguir, incluindo também uma aproximação preliminar ao pensamento de Martin Buber no que se refere ao foco do trabalho, qual seja, a questão da dignidade na relação professor-aluno⁵⁰, mais especificamente a necessidade de compromisso docente quanto ao respeito pelo percurso do aluno, considerado aqui como único para cada ser humano, e o caráter indispensável, obrigatório, por assim dizer, da observação atenta e contínua do professor para que o processo de crescimento do aluno, em sua unicidade, seja efetivo. Completando a reflexão, é oferecido breve estudo das ideias presentes em um texto chassídico⁵¹ cuja escolha será adiante fundamentada.

Especificando a abordagem e referências adotadas, primeiramente os autores escolhidos para esse estudo, bem como respectivos recortes escolhidos em suas obras, foram: Johann Pestalozzi, em virtude de sua confiança no processo educativo mesmo em situações adversas; Georg Kerschensteiner, que preconizava a importância da

⁴⁷ As autoras agradecem à Profa. Dra. Carlota Boto pela contribuição relevante, especialmente porque o presente artigo foi originalmente escrito no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, como trabalho de conclusão, da primeira autora, para a relevante disciplina “História das Ideias Pedagógicas e Escolarização Moderna”, por ela ministrada no segundo semestre de 2020. Os autores que constituem as referências de base para o exercício reflexivo foram estudados para a disciplina, o que instigou o trabalho adicional, mediante diálogo orientanda e orientadora (a segunda autora), para trazer pensadores que compõem a pesquisa relativa ao Mestrado em Educação da primeira autora.

⁴⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. E-mail: tmdayan@usp.br

⁴⁹ Professora Sênior da Faculdade de Educação da USP. Pesquisadora I-C do CNPq. E-mail: roselif@usp.br

⁵⁰ Embora haja certo consenso atualmente sobre o uso da linguagem inclusiva, que pede particular cuidado, no caso da língua portuguesa, à flexão de gênero, entendi que poderia redigir o trabalho no modo tradicional, assumindo o gênero masculino um sentido universal. Considerei, de modo particular, os textos abordados, que trazem, na tradução em português, esse uso.

⁵¹ Os termos “chassidismo” e “chassídico” são grafados também como “hassidismo” e “hassídico”, tratando-se tão somente de diferentes modos de transliterar um termo de origem hebraica. No caso do uso do “ch”, indica-se a pronúncia com som semelhante ao “j” no espanhol.

formação do caráter; John Dewey, apontando a intencionalidade do professor em sua função educativa; Maria Montessori, para quem o respeito pela criança está presente em cada aspecto de sua teoria; Celestin Freinet, que por meio de parábolas e ensinamentos curtos e diretos mostra como não perder de vista a realidade da criança; e Anísio Teixeira, para quem a sensibilidade do professor desempenha relevante papel na sala de aula.

Somando-se a esses grandes filósofos, é apresentada brevemente a visão de Buber relacionada ao tema, como forma de aproximar o pensamento às ideias chassídicas, nesse trabalho representadas pelo texto “*klalei hachinuch vehahadracha*” (regras da educação e mentoria), escrito pelo Rabi Yossef Yitschac Schneerson, pensador pouco conhecido no meio acadêmico, embora profundamente influente no movimento Chabad, de origem chassídica.

Preliminarmente, e de modo muito breve, é preciso destacar que há uma característica, nem sempre lembrada, na vida, pensamento e obra de Buber. Nascido em Viena em 1878, recebeu o nome Martin Mordechai Buber, membro de uma família judia muito religiosa, ortodoxa, vindo a falecer em 1965, em Jerusalém. Sua vida foi marcada por movimentos decididos e intensos (MENDES-FLOHR). Sua formação foi marcada pela família devota, especialmente seus avós, que dele cuidaram após o divórcio de seus pais. (SILVA LIMA)⁵²

Profundamente envolvidos pelo Chassidismo, movimento iniciado na Europa Central no século XVIII, criaram Buber à luz dos valores desse movimento, assim como o orientaram nos estudos de línguas, o que o tornou poliglota desde cedo. Um movimento de ruptura com a vida religiosa levou-o, em 1896, aos estudos e à vida acadêmica na Alemanha, onde desenvolveu uma obra que logo se tornou muito reconhecida. É dessa época que Buber se tornou mundialmente conhecido, especialmente por sua obra seminal *Eu e Tu* (1923), altamente influente em campos como a Filosofia, Psicologia, Educação, marco dos estudos sobre alteridade, influenciando filósofos como Emmanuel Lévinas, que a ele dedicou vários livros e artigos (por ex., LÉVINAS, 1978).

Embora distanciado da vida religiosa ao vincular-se à vida acadêmica, jamais abandonou a identidade marcadamente judaica de seu nascimento e criação; ao contrário, aprofundou-se numa postura judaica laico-política, ingressando em 1898 no movimento sionista, ao qual dedicou-se intensamente.

Após viver uma vida como acadêmico reconhecidíssimo na Europa, a ascensão de Hitler e do nazismo levou-o a demitir-se, em 1933, da Universidade de Frankfurt, onde atuava como docente. Dois anos depois foi excluído, pelas leis nazistas, do rol de acadêmicos⁵³ da Alemanha. Com a exclusão da população judaica da Alemanha, por essas leis, de qualquer estabelecimento público de ensino, de qualquer nível, Martin Buber funda, desenvolve e se aplica a uma iniciativa voltada para a educação de adultos.

Finalmente, em 1938, deixa a própria Alemanha, ao dirigir-se para a então Palestina (denominada então Mandatária), a seguir Israel, quando passou a internar a Universidade Hebraica de Jerusalém, retomando suas origens chassídicas de modo profundo.

⁵² A dissertação de mestrado de SILVA LIMA (2011) é uma contribuição relevante para a compreensão do pensamento de Buber, por isso é aqui utilizada para destacar seu valor, embora muitos dos fatos mencionados no presente texto possam se enquadrar em conhecimento consagrado.

⁵³ Seria o equivalente, por exemplo, no Brasil atual, a ter seu nome compulsoriamente excluído da Plataforma Lattes e demais plataformas de cadastramento de cientistas e acadêmicos, sendo proibida qualquer tentativa de reinclusão.

Não se trata de dizer que se deve situar duas vertentes independentes na obra de Buber, mas são, sem dúvida, dois momentos – distintos, porém intimamente relacionados pela integridade do ser de Martin Mordechai Buber. Vale destacar que em sua extensa obra, alguns de seus livros chamam particularmente a atenção, pela forma como, neles, Buber trata temas chassídicos de modo compreensível e compatível com a abordagem acadêmica, filosófica. As obras de Buber escolhidas para o presente artigo, ressaltado o foco da reflexão, são desse momento em Jerusalém, até pela abordagem chassídica.

Nesse sentido, em seu livro “O caminho do homem”, Buber (2011) afirma que não há caminho igual para dois indivíduos: cada pessoa precisa encontrar seu caminho a fim de se aproximar do Divino e dos outros homens. Isso é feito por meio de introspecção, enxergando em si uma vontade, um impulso. Essa vontade latente dentro da pessoa é o que deve ser trazido à tona para traçar um caminho que seja coerente e prazeroso para ela trilhar. O autor afirma que não haveria razão para um homem ser criado como outro, com as mesmas capacidades, afinidades e um mesmo caminho, pois não haveria necessidade da repetição do que já foi feito. Ou seja, cada pessoa tem algo único e individual que nunca antes foi criado, e que jamais o será – esse o foco da reflexão aqui proposta.

Com relação aos autores consagrados aqui estudados, o texto trata diretamente dos aspectos selecionados para a pesquisa, sem fazer uma contextualização mais acurada, pois são autores (re)conhecidos em seu papel no campo da educação.

Contudo, ao procurar oferecer o pensamento do Rebe como parte do trabalho, faz-se necessário uma contextualização do movimento a que pertence seu pensamento e de sua obra. Afinal, como já mencionado, não se trata de nome divulgado em textos acadêmicos, embora seja altamente relevante no âmbito do movimento Chabad, uma das linhas de pensamento chassídico.

1. Breve visão sobre o Chassidismo e o movimento Chabad.

O movimento chassídico foi fundado há aproximadamente 300 anos por Rabi Israel Baal Shem Tov, em um momento muito delicado na vida judaica. Depois dos massacres liderados pelos cossacos, e depois do surgimento de um falso messias, o povo estava desolado. Rabi Israel começou então um movimento baseado na alegria de servir a D’us (já há muito esquecida), e na aproximação das pessoas mais simples, bem como as mais cultas.

Ele revelava a grandeza da fé e da pureza de coração independente do status social da pessoa. Juntamente a isso, também revelava lições profundas no entendimento de temas corriqueiros, o que fez com que um número cada vez maior de místicos e cultos o seguissem. Duas gerações depois, vários discípulos lideravam comunidades em todo o leste europeu.

Rabi Shneur Zalman de Liadi fundou, então, o chassidismo Chabad, que seria o braço do movimento que se apega mais aos aspectos intelectuais do chassidismo (em contrapartida a seus colegas, que focavam mais nas emoções). O pensamento Chabad crê na força do intelecto sobre todas as outras forças do ser humano, considerando que a razão controla o sentimento. E esse aspecto permeia os ensinamentos, pois há sempre um viés da prática e um lugar de aprimoramento da pessoa. Conhecido também como movimento Lubavitch, o termo Chabad é um acróstico (“ChaBaD”) assim formado: **ch**ochma (sabedoria); **bin**ah entendimento; **da**’at (conhecimento). (FELDMAN, p. 28).

Depois de várias gerações, esse movimento tomou novas proporções. Foi no pós-guerra, na segunda metade do século XX, que o sétimo Rebe foi para os Estados Unidos e começou a mandar emissários a todos os cantos do mundo, resgatando o judaísmo que passava novamente por um momento de quebra, depois do genocídio de mais de seis milhões de judeus pelo nazismo.

Os ensinamentos mudaram de tom, pois além de focar no intelectual e no prático, também havia o objetivo de acalantar o mundo, reconstruí-lo, torná-lo um lugar melhor. E esse movimento de acalento e reconstrução devia partir da própria pessoa, em relação a si, às pessoas próximas, até alcançar os mais afastados.

Tornar-se melhor pessoa, através do controle do intelecto sobre as emoções e ações, e trazendo bondade e paz para aqueles próximos e também distantes, continua sendo um desafio.

Com relação ao autor aqui abordado, vale lembrar que no movimento Chabad houve sete Rebes, ou mentores espirituais. O Rebe, ao qual esse trabalho se refere, é o sexto deles. Ele viveu entre 1880 e 1950 e foi muito perseguido pelo governo soviético do período por suas ações em prol do judaísmo e dos judeus na Rússia, em uma época na qual a religião era ali proibida. Uma das ações mais ousadas pela qual foi perseguido foi a abertura e manutenção de escolas clandestinas que ensinassem o judaísmo para crianças em todas as províncias russas.

O conhecimento ensinado no texto “*klalei hachinuch vehahadracha*” foi na verdade recebido de seu pai, o quinto Rebe, Rabi Shalom Dovber. Este fundou a primeira Yeshiva (escola de estudos rabínicos para jovens) do movimento Chabad.

Percebe-se nesse texto um conhecimento muito ligado à prática docente, não sendo um estudo esotérico ou algo desvinculado da rotina escolar. Por essa razão pareceu pertinente comparar suas ideias às dos teóricos estudados no curso, oferecendo um vislumbre de que há pontos correspondentes e complementares nessas visões como um todo.

A decisão de incluir esse relevante pensador no exercício reflexivo, que é realizado aqui, pautou-se pela premissa de que pode ser benéfico, para o pensamento educacional mais amplo, o acesso a essas informações, tradicionalmente restritas aos participantes do movimento Chabad.

2. Qualidades de um professor

Anísio Teixeira afirma que apesar de a medicina seguir diretrizes científicas, cabe ao médico ser criativo em relação a qual o melhor tratamento para cada paciente, bem como entender o diagnóstico em cada situação relativa. Teixeira compara a educação à medicina, explicando que por mais que exista uma base teórica e científica no trabalho docente, da qual não há como se afastar, há também lugar para o pensamento e criatividade do professor (por exemplo ao escolher os melhores meios para ensinar determinada matéria a determinada criança). A isso ele chama “a arte de educar”. O conhecimento ajuda na observação e no planejamento do meio mais adequado, mas a própria ação não deixa de ser uma arte, pois envolve criatividade e liberdade. (TEIXEIRA, p. 88-89)

Assim sendo, a ciência provê o educador com

Ideias, conceitos, instrumentos intelectuais para lidar com a experiência educacional em sua complexidade e variedade e permitir-lhe elaborar, por sua vez, as técnicas flexíveis e elásticas de operação e os modos de proceder inteligentes e plásticos, indispensáveis à

condução da difícil e suprema arte humana – a de ensinar e educar (TEIXEIRA, p. 95).

Entende-se então que para além da base científica, do estudo da didática e do desenvolvimento infantil, há uma dimensão mais pessoal no trabalho educativo. Essa talvez seja a dimensão mais efetiva do dia a dia do professor, e possivelmente a mais difícil de ser ensinada em um curso superior.

Montessori ensina que ao se preparar para exercer o cargo de professor, não é suficiente o aprendizado de métodos e conhecimentos teóricos; antes é necessário um preparo interior, “estudando-se a si mesmo com metódica constância, a fim de conseguir suprimir os próprios defeitos mais enraizados, que constituem um obstáculo às suas realizações com as crianças” (MONTESSORI, p. 126). Isso não quer dizer busca da perfeição, mas humildade para enxergar os próprios defeitos e deixar ser educado e instruído por outros. Ser crítico consigo mesmo e não orgulhoso, para que não haja tirania na relação com as crianças, e sim um espírito caridoso. (MONTESSORI, p. 127)

Kerschensteiner afirma a necessidade do professor ter qualidades humanas além da capacidade científica para poder ensinar. (KERSCHENSTEINER, p. 58) Ele considera o educador um “investigador de almas” (KERSCHENSTEINER, p. 94), e aponta que para esse nível de observação não há método de ensino. Para manter-se objetivo nesse trabalho, o autor considera imprescindível “uma eterna luta consigo mesmo”. (KERSCHENSTEINER, p. 95)

Em concordância com esses autores, em seu trabalho “*klalei hachinuch vehahadracha*”, Rabi Yossef Yitschak Schneerson (ou Rebe) aponta a necessidade primordial da auto-crítica ainda antes do início do trabalho com as crianças. Ele explica que essa é uma prática necessária para qualquer pessoa, mas em se tratando de professores e especialmente educadores, a falta dessa percepção própria, do conhecimento das qualidades e defeitos, pode trazer danos.

A partir do momento em que o educador enxerga a si próprio, suas qualidades e também os seus pontos fracos, a humildade o coloca em posição de educar.

A respeito disso, Freinet aponta que seria interessante que os professores lembrassem dos próprios sentimentos de fracasso ou sucesso ante notas e avaliações antes de passar conceitos. O certo seria reviver a infância, e não esquecer dela. (FREINET, p. 46)

3. Que ser humano é o aluno?

Depois da introspecção, o Rebe escreve sobre a necessidade de se conhecer o aluno, tanto a realidade em que ele se encontra como sua essência. Ele adverte que sem esse conhecimento, o professor pode acabar destruindo a criança em vez de ajudá-la a se construir, pois não é possível ou real que se tenha as mesmas expectativas de pessoas diferentes. E como o trabalho pedagógico deve partir do lugar onde cada um se encontra, mirando aquilo que pode atingir, seria cruel trabalhar da mesma forma com mais de uma pessoa.

Isso não quer dizer que os alunos necessitem somente de aulas particulares. O convívio com o grupo é extremamente positivo. O sentido é que em cada lição é imperativo que o professor saiba o que esperar de cada um, e em nenhum momento seja depreciativo sobre os alunos ou seus esforços, pois cada um tem o seu caminho, suas realizações, suas dificuldades.

Soëtard é um estudioso da obra de Pestalozzi, e considera que:

Com efeito, se a educação deve se satisfazer em realizar um tipo de homem definido fora de si mesma, ela só pode ter um sentido acessório. Pestalozzi se nega a que ela funcione como um mero instrumento de modelagem a serviço de um mundo dado seja real ou ideal: ela será uma forma de ação que permita a cada um fazer-se a si mesmo, a partir do que ele é e no sentido do que deseja ser, ‘uma obra de si mesmo’ (Soëtard, p. 18).

Kerschensteiner indica a necessidade de conhecer o educando para que se possa educá-lo. Que se saiba quais são suas aptidões e quais as suas necessidades básicas. Pois essas necessidades fazem com que a criança venha a se interessar por algo, seja esse conhecimento um meio para um fim ou que o próprio conhecimento seja um fim em si. (KERSCHENSTEINER, p. 70-71)

O professor, tendo em mente a imagem de humanidade ideal, percebe aquilo que cabe à personalidade especial de determinado aluno (KERSCHENSTEINER, p. 93). Nesse esforço, “o triunfo sobre a própria personalidade é um fim educativo tão importante como a alegria que o trabalho proporciona” (KERSCHENSTEINER, p. 71). Assim, o professor deve prestar atenção à “personalidade em formação”, ao “homem futuro”, partindo da realidade atual do aluno, mas em nenhum momento se restringindo só a ela.

Ainda, Kerschensteiner dita quatro condições que todo educador deve possuir, a saber:

- a) tendência e prazer na formação do homem;
- b) capacidade de formação do homem, de acordo com sua aptidão;
- c) ver a alma infantil como portadora de valores para o homem futuro e
- d) influenciar durante o desenvolvimento para a formação de valores.

(KERSCHENSTEINER, p. 92)

É necessário haver sensibilidade para entender a personalidade especial do aluno e compreendê-lo, pois o trabalho pedagógico se dá a partir do ponto de partida de cada indivíduo. Para tanto, o educador deve constantemente observar seus alunos e orientá-los. (KERSCHENSTEINER, p. 93)

Essa observação, especialmente no trabalho de Kerschensteiner, visa além do ensino curricular, um aprimoramento pessoal baseado em determinados valores humanos. Ele acredita que a formação do caráter é o ponto principal da educação (KERSCHENSTEINER, p. 64) e que o triunfo sobre a própria personalidade seja um objetivo importante. (KERSCHENSTEINER, p. 71)

Os valores que esse autor preconiza são “justiça, verdade, moralidade, fidelidade, bondade, misericórdia, beleza e redenção” (KERSCHENSTEINER, p. 102) Os professores devem estar à serviço destes, para que se realizem também em seus alunos. (KERSCHENSTEINER, p. 103) A coletividade também é um valor, a união, especialmente quando se compartilha os mesmos valores. (KERSCHENSTEINER, p. 104)

Como não é possível que todos saibam tudo sobre todas as ciências, é mais importante que o professor de sala seja alguém de moral alta, um educador, e que haja outros professores específicos para ensinar as mais diferentes matérias. (KERSCHENSTEINER, p. 110)

Os escritos do Rebe apontam para essa diferenciação também, e nas escolas judaicas ortodoxas é muito comum que haja um professor responsável pela sala (*mechanech*, em hebraico educador), que é quem passa mais tempo com os alunos e ensina as matérias consideradas principais, e outros que tratem das outras matérias. A preocupação do *mechanech* vai além dos conteúdos, sendo responsável pelo bem estar dos alunos na escola.

A função do *mechanech* é educar para que os alunos adquiram bons traços de caráter. Baseando-se na observação e no conhecimento sobre cada aluno, é possível que se ensine a aprimorar as boas características e a modificar as negativas. O Rebe acredita que essas características (tanto as boas como as ruins) se solidificam e evoluem quanto mais são usadas, quase como se fossem músculos. O caminho prático então seria dar cada vez mais oportunidades para exercitar os bons traços de caráter.

É importante observar, conforme verifica Montessori, que esse crescimento e disciplina só acontecem quando há formação psíquica da pessoa (MONTESSORI, p. 73). Quando a mente está saudável, isso afeta o corpo positivamente. Esse equilíbrio mental traz clareza, satisfação e alegria que permitem que o indivíduo aspire objetivos mais amplos (MONTESSORI, p. 74).

Isso faria parte do trabalho do *mechanech*, garantir o bem estar do aluno em todos os aspectos, para que possa crescer e evoluir saudável e feliz.

4. Respeito, atitudes e responsabilidades do professor (que é também um ser único)

Como visto, para estes autores a atenção no percurso dos alunos é considerada parte fundamental do trabalho do professor, tanto no planejamento das aulas como na avaliação do que foi alcançado e no subsequente planejamento.

Dewey, por exemplo, dá alguns parâmetros para que a observação influa no trabalho prático da sala de aula. Ele explica que o professor deve agir todo o tempo tendo um objetivo específico em mente, assim sua observação é dirigida, e ele pode avaliar o percurso dos alunos mantendo ou modificando as atividades para se manter no mesmo curso – rumo ao objetivo. O professor deve ter um plano que leve em conta os recursos e as dificuldades (DEWEY, p. 76).

Não é possível, no trabalho educativo, basear-se em suposições vagas ou inspirações. É necessária uma observação constante para, baseado naquilo que se vê, pensar e planejar as atividades com consciência daquilo que se pretende alcançar. O professor deve “agir com significado” (DEWEY, p. 77).

Apesar disso, o objetivo traçado inicialmente é meramente um esboço. É impossível que se estabeleça um objetivo fixo antes de ser testado. Para verificar sua acuidade, é necessário pô-lo à prova, estabelecendo um alvo prévio. Se tudo correr bem, o objetivo maior se consolida como tal.

Porém muitas vezes o que acontece é que se revelam condições inesperadas, e portanto, uma das qualidades do objetivo do trabalho pedagógico é que ele deve ser flexível. Ele deve poder se ajustar às circunstâncias especiais que se dão em dada realidade de sala de aula. Porque o contrário seria considerar que o objetivo pensado é perfeito e as condições reais de trabalho, erradas. Tendo como o ponto de partida a situação real dos alunos, o que deve ser ajustado é o plano.

É possível, com um objetivo em mente, e um plano de trabalho consistente, mudar as circunstâncias até que se aproximem do desejável (DEWEY, p. 78). Assim:

Um bom objetivo investiga o atual estado da experiência dos alunos e, formando um plano temporário de abordagem, mantém o plano em contínua análise e ainda o modifica, à medida que as condições se desenvolvem. O objetivo, em suma, é experimental e, portanto, cresce constantemente ao ser testado na ação (DEWEY, p. 79).

Sendo assim, é impossível propor objetivos uniformes, pois eles devem levar em conta as aptidões e exigências pessoais. “A aprendizagem é algo que acontece a um indivíduo, em determinado tempo e espaço” (DEWEY, p. 82).

A respeito disso, Buber (2016, p. 65) narra a seguinte história: uma vez Rabi Ber de Radoshitz pediu ao seu professor, o Chozé de Lublin, que indicasse um caminho geral no serviço Divino. O Chozé respondeu que é impossível especificar um único caminho que todo homem deve seguir. Pois há um modo de servir D’us pelo estudo, outro pela reza, outro por jejuns, e outro ainda através da comida. Por isso, cada um deve examinar por qual caminho seu coração se atrai, e então escolher seu próprio caminho.

Disso Buber depreende que se deve aprender os caminhos dos grandes homens que viveram antes de nós, mas que não se deve tentar imitá-los. Os atos deles ensinam o que é grandeza e pureza, mas não cabe a alguém repeti-los. Pois por mais que nosso alcance seja mínimo em comparação ao desses justos, sua validade vem justamente por ser fruto de nossos esforços, feito do nosso jeito.

A tradição oral orienta que cada pessoa deve se perguntar “quando meus atos serão próximos aos atos dos patriarcas?”. O Maguid de Zlotchov comentou sobre essa aparente contradição que assim como os patriarcas trilham caminhos diferentes, cada um baseado em uma característica que possuía – um o da bondade, outro, o da severidade, e o terceiro o da beleza – assim também cada um deve encontrar um caminho que ainda não foi trilhado.

Cada pessoa que nasce representa algo novo, que nunca aconteceu no mundo, algo original e único. Nunca houve alguém igual nem haverá jamais. Pois não há necessidade de que existam duas pessoas iguais, ou com o mesmo objetivo. Cada pessoa tem seu próprio caminho, seu próprio meio de chegar ao objetivo, que não pode ser atingido por outra pessoa, independente de sua estatura como ser humano.

Pouco antes de falecer, Rabi Zusha comentou que não tinha medo que perguntassem “por que você não foi como Moisés?”, tinha medo que perguntassem “por que você não foi Zusha?” (BUBER, 2016, p. 67).

Sendo assim, é de suma importância que se respeite a personalidade de cada pessoa ao se educar, e é necessário assumir e viver completa humildade por parte do professor, para que a observação sobre o aluno não seja prejudicada por suas próprias noções pré-concebidas.

Nesse sentido, Montessori afirma que o educador deveria ser preparado com rigor científico, e o olhar dele voltado à criança e suas atividades como – em suas palavras – a um experimento (MONTESSORI, p. 84-85), tentando entender a natureza das ações da criança através do seu comportamento.

Para Teixeira, o problema quando não se percebe essa dimensão da educação é tentar seguir as diretrizes formais como receita culinária, esperando os mesmos resultados em indivíduos diferentes. É uma noção irreal e contraproducente. Tanto

quanto imaginar que uma sala de aula possa ser homogênea. Ou que o aluno seja um ser isolado e que fatores externos ou internos não mudem o modo como vê o mundo e aprende (TEIXEIRA, p. 90).

Portanto o educador deve observar não só o aluno como pólo isolado, mas suas interações com os colegas e a matéria, seu modo de pensar e resolver problemas, suas características e desejos. Não adianta ter conhecimento pleno de alguma matéria e esquecer que a função do professor é ensinar alguém. O foco do trabalho do professor, como não se pode deixar de notar, é o aluno.

Conta-se que certa vez um professor se queixou ao seu Rebe que já ensinava a primeira série fazia muito tempo, e queria mudar um pouco para se revitalizar. Ao que o Rebe respondeu: “você ensina a primeira série? Pensei que ensinasse o Fulano, o Sicrano, o Beltrano”.

Os estudos e a prática demonstram que o modo como o adulto vê a criança a influencia. À observação se soma a confiança na habilidade do aluno a ser bem sucedido.

Uma anedota verdadeira a respeito disso relata que em determinada escola contrataram um professor substituto para cuidar de uma classe por algum tempo. Entregaram a ele uma lista com os nomes dos alunos seguida de números. O professor, tendo em mãos as médias dos alunos, dava muita atenção para as perguntas dos alunos com médias mais elevadas, sempre elogiando, enquanto não reparava muito nas colocações dos outros alunos. A lista recebida tinha na verdade os números dos armários. Mas acabou virando as médias da classe.

A observação do professor e suas respostas aos alunos podem ser muito fortes na sua formação, especialmente quando se percebe a confiança posta no indivíduo para que cresça.

Para Montessori, a atividade pedagógica deve visar ensinar a criança a ser independente; primeiramente em relação aos seus movimentos, para que aprenda a cuidar de seu corpo, para que aos poucos possa ser clara na comunicação de suas necessidades, até que possa realizar seus desejos (MONTESSORI, p. 71).

A mentalidade do adulto em relação à criança precisa mudar para não enxergá-la como um problema a ser resolvido ou um incômodo a ser aturado. A partir do momento que se permite que a criança seja autossuficiente e que se dá liberdade a ela para que aprenda, é possível que se transforme em algo além do ser incapaz e passivo à mercê do domínio do adulto e dependente dele (MONTESSORI, p. 104-105, 125).

Como se sabe, Pestalozzi criou e dirigiu uma escola para crianças e jovens advindos de várias situações de vida, e eis o que ele julgava:

“Eu pensava bem nisso antes de admitir que as minhas crianças fossem incapazes de determinado trabalho. Eu pensava muitas vezes antes de dizer: esse é um trabalho impossível. Eles conseguiram isso pela sua idade, o que me parecia impossível” (PESTALOZZI, p. 60).

O adulto deve dar lugar às crianças para que cresçam. Em relação a isso, Freinet acredita que a falta de independência das crianças se deve ao fato de não haver interesse em educá-las para que pensem por si e tornem-se inteligentes, mas para treiná-las a suportar o trabalho e a obedecer. (FREINET, p. 49) Assim sendo, quando estão fora da escola e criam seus próprios projetos, são absolutamente autônomas, e tentam e erram e tentam de novo até que consigam o que buscam (FREINET, p. 61).

Para ilustrar isso, Freinet traz como exemplo o modo pelo qual uma criança aprende a andar de bicicleta. Supostamente, se a criança precisasse entender o funcionamento da bicicleta e das engrenagens e marchas para poder, apenas depois, aprender a dirigí-la, é possível que nunca aprendesse. Em vez disso, a criança pega a bicicleta e tenta dirigir até que consiga (FREINET, p. 59).

A criança que se interessa, vai conseguir crescer, talvez por caminhos ilógicos, em tempo recorde. “O principal é encontrar esse ardor, essa vida, esse furor de querer, que é bem próprio da natureza do nosso ser. Se o conseguirmos nas nossas classes, todos os problemas acessórios serão resolvidos” (FREINET, p. 57).

Para tanto, é necessário que a escola se torne um “canteiro de obras” na linguagem de Freinet, ou um lugar onde as crianças possam construir, trabalhar, fazer projetos, se esforçar, se sujar. Um lugar de aprendizado real (FREINET, p. 63). Pois “a vida prepara-se pela vida” (FREINET, p. 46).

Kerscheneiner acredita que o trabalho pode e deve ser fatigante, pois há de se empenhar para crescer. É necessário esforço na resolução de exercícios mentais para que o intelecto se desenvolva. O que há de se evitar, de acordo com essa teoria, é que o aluno preste atenção em vários objetos ou problemas simultaneamente, pois sua atenção seria superficial e resultaria em excesso de informação prejudicial (KERSCHENSTEINER, p. 77).

Para Montessori, a criança trabalha para alcançar metas interiores, e termina a atividade quando decide, não necessariamente porque cansou. Isso se prova pois geralmente as crianças estão refeitas e cheias de alegria quando terminam seu trabalho (MONTESSORI, p. 115).

Teixeira aponta que o propósito do ensino é fazer com que o aluno seja um “eterno estudante cujo interesse permanente e vivo seja o de aprender sempre mais e mais” (TEIXEIRA, p. 76).

Dewey, por sua vez, ensina que o objetivo macro da educação em uma sociedade democrática é o de habilitar os indivíduos a continuar aprendendo, ou seja, a recompensa da educação é o desenvolvimento constante.

Para que o ambiente da sala de aula seja um lugar de crescimento efetivo, é impositivo que haja respeito entre o professor e os alunos e entre os pares. Em um ambiente de medo e discórdia muito dificilmente qualquer um teria a liberdade para crescer e investigar, como seria próprio em uma sala de aula.

Para Dewey, “a falta de confiança na experiência do professor reflete-se na falta de confiança na resposta do aluno” (DEWEY, p. 83).

Portanto, em um lugar onde o professor e o aluno são valorizados e respeitados, é facilitado todo o trabalho pedagógico.

Freinet usa de parábolas para fazer entender o que faz o bom professor. Uma delas compara ensinar algo a um aluno não interessado a dar de beber a um cavalo que não tem sede. Do mesmo modo que o cavalo não vai beber, (no máximo vai encher a boca de água para depois cuspir no rosto de alguém,) assim também o aluno não aprenderá (FREINET, p. 44).

Ele atenta que a criança que pretendemos educar é um ser sensível, no qual a humanidade e a consciência são centrais (FREINET, p. 58).

Por isso é importante que os professores se coloquem no lugar da criança ao se relacionarem com ela, percebendo que as possibilidades dela são diferentes das de um adulto (FREINET, p. 45).

Na escola devem-se conservar ordem, disciplina, autoridade e dignidade, mas a ordem que resulta de uma melhor organização do trabalho, a disciplina que se torna solução natural de uma cooperação ativa no seio da nossa sociedade escolar, a autoridade moral primeiro, técnica e humana depois, que não se consegue com ameaças e castigos, mas por um domínio que leva ao respeito (FREINET, p. 64).

5. Dignidade e relação entre professores e alunos

Para que haja esse respeito, “a dignidade da nossa função comum de professores e de alunos, a dignidade do educador que não se pode conceber sem o respeito total pela dignidade das crianças que ele quer preparar para a função de homens” (FREINET, p. 64).

Para tanto, Freinet indica ser necessário que os professores transformem seu comportamento, convivendo com as crianças de modo mais direto: jogando com elas, trabalhando com elas e percebendo a vida do seu ponto de vista (FREINET, p. 64-65).

Mais uma parábola que Freinet traz é a respeito da criança precisar de pão e rosas para crescer. O pão simboliza o conhecimento, as conquistas técnicas, aquilo que traz a saúde intelectual. A rosa seria o olhar do professor, seria a certeza que a criança tem de ser ouvida e respeitada, de encontrar no educador e na escola entidades que a compreendem e prestam atenção nela e em suas produções (FREINET, p. 65).

O respeito e a disciplina também andam juntos na teoria de Montessori, pois com cada aluno empenhado em sua própria atividade, sendo responsável por manter ordem daquilo que usava, o dia em uma escola Montessori transcorria com muita paz e disciplina, e como a professora dava muito poucas instruções, o que ela pedia era atendido prontamente. Esse ambiente era fruto do respeito mútuo entre educadoras e crianças, e pessoas que vinham de fora observar ficavam encantadas, especialmente porque se percebia que era algo interno. Nesse espaço, recompensas e castigos não eram necessários, pois as crianças não viam sentido nisso, e portanto não afetava seu comportamento para o bem nem para o mal (MONTESSORI, p. 116-117).

Esse respeito entre as partes está ligado diretamente com uma relação afetuosa entre o adulto e as crianças. Kerschensteiner afirma que o encanto da lição repousa no amor existente na relação do professor com o aluno. Pois o amor e a bondade do educador devem estar em conjunto com sua sensibilidade pelos valores, inclusive pelos valores da personalidade infantil (KERSCHENSTEINER, p. 99).

Montessori acredita que seja necessário que o professor tenha laços de afeto com seus alunos, (MONTESSORI, p. 86) mas em nenhum momento deve imaginar-se colega de seus discípulos (MONTESSORI, p. 87).

Saber educar, entender o momento em que os alunos têm interesse em avançar em determinada direção, saber encantar, motivar, respeitar, acalentar. Os filósofos conferem muita responsabilidade à função do professor.

Dewey indica que o objetivo do professor, na verdade, é sua aceitação em tomar responsabilidade pelo trabalho que faz. Como qualquer outro trabalho, ele deve ter um fim, os meios, os obstáculos, os recursos (DEWEY, p. 80).

Para Kerschensteiner, os professores de escola devem ser “homens decididos, vivos, ardentes, verdadeiros artistas capazes de aproveitar o momento propício para o ensino, educadores que saibam cativar o aluno mesmo quando este dá mostras de indiferença ou desatenção pela matéria” (KERSCHENSTEINER, p. 57).

Montessori preocupa-se com o fato de a criança ser um cidadão sem direitos, a quem todos podem insultar e castigar. Ela afirma que chegou o momento de se

resolver o problema social da infância, e cria um espaço propício a isso na escola. (MONTESSORI, p. 96-97) A mentalidade do adulto em relação à criança precisa mudar para não enxergá-la como um problema a ser resolvido ou um incômodo a ser aturado.

O Rebe considera três as obrigações do aluno em relação ao professor, e três as obrigações do professor em relação ao aluno, de modo interdependente.

O aluno deve respeitar o professor, confiar nele e obedecê-lo. Para que isso seja possível, o professor deve conhecer seu aluno e as circunstâncias em que se encontra para que possa orientá-lo; manter uma relação de amor e carinho; prestar atenção contínua no caminho que o aluno percorre e no seu desenvolvimento.

6. Objetivos e lugar ativo da educação

Para Montessori o papel do professor não é corrigir erros ou explicar exaustivamente. A criança toma um lugar ativo e central na sua própria educação (MONTESSORI, p. 87). O professor é um guia, indicando um caminho seguro, explicando de modo sucinto, evitando desperdícios e restabelecendo o equilíbrio quando necessário (MONTESSORI, p. 88).

A criança tem liberdade na escolha dos objetos que quer manusear e também no tempo que se dedica para cada atividade (MONTESSORI, p. 80). Tem o dever de organizar os objetos e o espaço depois que terminar seu uso, o que também aponta para a autonomia que a filósofa esperava de seus alunos. Deve-se perceber que há o momento de iniciação da criança, e o de intervenção do adulto (MONTESSORI, p. 88).

Para Montessori, a função do professor em relação a lições é que seja breve, verdadeiro e objetivo em suas explicações, dando o mínimo necessário para que a criança aprenda e descubra sozinha a partir do que foi falado e do manuseio do objeto. Então, o professor deve observar o desenrolar da atividade. No caso da criança não ter entendido, não há necessidade de repetir, e é contraproducente, na opinião de Montessori, mostrar a criança que se enganou, pois isso poderia barrar o impulso da criança a descobrir mais (MONTESSORI, p. 80-81).

Ademais, o educador deve ser calmo, mas não só no sentido literal da palavra, como também em um sentido mais profundo, superando a afobação que espera resultados imediatos, tendo clareza e paciência na observação de seus alunos, e abertura para enxergar aquilo que acontece, não aquilo que se pressupõe que deveria acontecer (MONTESSORI, p. 112).

Ter clareza que o trabalho educativo começa com as crianças, mas na verdade nunca termina, é na verdade ter consciência que na condição de humanos estamos sempre crescendo e aprendendo. Respeitar esse processo em todos os indivíduos e em todos os momentos é fundamental. Enquanto se preze pela educação como valor em si e não acoplado a outros valores, há grande espaço para o desenvolvimento.

Em relação a isso Dewey lembra que “a educação” não tem objetivos, pois é uma ideia abstrata. Pessoas têm objetivos (DEWEY, p. 81). Daí vem a dificuldade, pois se cada um educar com uma finalidade ulterior, a educação pelo bem da humanidade como um todo fica esquecida (DEWEY, p. 103).

Considerações finais

Depois de ter tratado sobre os temas discutidos no curso “História das Ideias Pedagógicas e Escolarização Moderna”, especificamente as teorias pedagógicas

relativas ao processo educativo e o respeito pelo percurso particular de cada aluno, e após a tentativa de buscar vínculos entre a teoria exposta e a visão chassídica sobre o mesmo assunto, foi possível perceber que há convergências em diversos pontos, e que essas teorias podem se somar na busca de um trabalho pedagógico sério e coerente.

Talvez seja necessária uma ressignificação do que vem a ser o trabalho docente de acordo com essas teorias, em prol de um reajuste de expectativas em relação ao processo educativo como um todo.

O que pode ser feito, por exemplo, é partir da introspecção do professor em relação a sua atuação e ao seu papel moral e ético junto a seus alunos, passando pela observação do ponto de partida do aluno, do planejamento, ação, e subsequente avaliação, para então haver o replanejamento e o repensar de objetivos e práticas, baseando-se na realidade e nas habilidades do aluno, com a meta de educar pessoas capazes de continuar, de modo autônomo e em cooperação com outros e outras, seu próprio processo formativo.

É importante, sobretudo, em todo momento manter a percepção de que o foco do processo educativo é o crescimento do aluno em seu próprio percurso, mantendo a humildade necessária para mudar e crescer junto. Em suma, respeitar o caminho único de cada indivíduo, sendo ele o aluno ou o professor.

Referências

ANÍSIO TEIXEIRA. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

BUBER, Martin. Hasidism & Modern Man. New Jersey: Princeton University Press, 2016.

BUBER, Martin. O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico. São Paulo: É Realizações, 2011.

CÉLESTIN FREINET. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

FELDMAN, Jan. Lubavitchers as citizens: a paradox of liberal democracy. Ithaca/London: Cornell University Press, 2003.

GEORG KERSCHNSTEINER. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

JOHANN PESTALOZZI. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

JOHN DEWEY. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

LEVINAS, Emmanuel. Martin Buber, Gabriel Marcel et la Philosophie. Revue Internationale de Philosophie. Vol. 32, No. 126 (4), (1978), p. 492-511.

MARIA MONTESSORI. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

MENDES-FLOHR, Paul. Martin Buber – A Life of Faith and Dissent. New Haven: Yale University Press, 2019.

SCHNEERSON, Yossef Yitschak. Disponível em <https://hebrewbooks.org/38857>. Acessado em 4 de janeiro de 2021.

SILVA LIMA, Rafael e; Röhr, Ferdinand. A formação ética em Martin Buber e suas contribuições à Pedagogia. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4821> . Acesso em 4 jan 2021.

SOETARD, Michel. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). In: JOHANN PESTALOZZI. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

Observação adicional às referências : Foram de grande valia, para a elaboração deste trabalho, as anotações, realizadas pela primeira autora, durante o curso “História das Idéias Pedagógicas e Escolarização Moderna”, ministrado pela Professora Doutora Carlota Boto.

Alfabetização em tempos de pandemia

Silvia M. Gasparian Colello⁵⁴

Em 2020, quando o mundo foi surpreendido pela pandemia causada pelo novo Coronavírus - COVID 19 -, a vida social, sacudida pela imposição de novas rotinas, deparou-se com condições inéditas de trabalho, de produção, de relações humanas e de lazer no contexto do necessário distanciamento entre as pessoas. Como parte desse cenário, a escola também mudou, inaugurando a inusitada realidade do ensino remoto, o qual, partilhando responsabilidades entre famílias e educadores, também dividiu com a comunidade escolar desafios, tensões, expectativas e sentimentos (em especial, apreensões, ansiedades, inseguranças e frustrações). Como um contraponto de vivências tão turbulentas, a escola, indiscutivelmente, conquistou novas formas de ensino, além de mecanismos incomuns de aproximação com a comunidade.

Na conformação atípica do processo educacional, os dois extremos da trajetória escolar são os focos de maior preocupação entre os educadores (estendendo-se, em menor escala, mas não com menos legitimidade e tensão, para todos os outros segmentos do percurso): o 1º ano do Ensino Fundamental, pelo compromisso de formalmente ensinar a ler e escrever, e o 3º ano do Ensino Médio, por se configurar como um momento decisivo para o fechamento da Educação Básica.

Para considerar a problemática específica do início do Ensino Fundamental, partimos do seguinte tripé como base de reflexão: um conjunto relativamente amplo de depoimentos formais e informais de alunos, famílias, professores, coordenadores pedagógicos e gestores de escolas públicas e particulares, textos de análise (artigos, editoriais, *lives*, *blogs* e reportagens) e escritas de pesquisadores (incluindo algumas das minhas próprias investigações) que fundamentam posturas e referenciais do trabalho pedagógico. Sem a pretensão de dar um tratamento sistemático a essas fontes, tampouco de fazer um estudo exaustivo sobre o assunto, o presente artigo pretende contribuir para a compreensão de uma conjuntura educativa inédita, desvelando aspectos relativos ao contexto de alfabetização; por essa via, pretende, também, repensar princípios e práticas pedagógicas.

⁵⁴ Mestre, doutora e livre-docente pela Faculdade de Educação da USP. Docente vinculada ao programa de pós-graduação da mesma instituição (FEUSP). Membro dos grupos de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas - NAP e Centro de Estudos Medievais Oriente & Ocidente - CEMOrOc. ORCID: 000-002-8813-8092. (www.silviacolello.com.br).

Como peças de um intrincado quebra-cabeça, vários aspectos - considerações sobre a ruptura da vida escolar no 1º ano do Ensino Fundamental; transferência do ensino presencial para o ensino remoto; condição de trabalho dos educadores; constituição do papel mediador das famílias; princípios da alfabetização na construção das práticas de ensino; organização do fazer pedagógico na interface entre o novo e o velho; e as perspectivas dos alunos convidados a aprender no difícil momento de contingenciamento social - compõem um quadro interpretativo capaz de subsidiar reflexões sobre o momento vivido, a volta às aulas e o futuro da educação.

1º ano: do ritual à ruptura

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental configura-se como um verdadeiro ritual na vida escolar. Trata-se de um momento no qual o aluno não só é levado a repensar seu vínculo com a instituição de ensino, como também ressignificar a relação com o processo de aprendizagem, com o conhecimento e, particularmente, com a língua escrita (COLELLO, 1999, 2018b). Embora o processo de alfabetização seja um *continuum* de aprendizagem que se inicia antes mesmo da entrada na escola (FERREIRO, TEBEROSKY, 1986; COLELLO, 2013; LURIA, 1988; VYGOTSKI, 2000), o ingresso no 1º ano, apoiado pelo imaginário popular, não raro assume sentidos bastante singulares para pais e alunos: “a escola pra valer” ou “o efetivo momento da alfabetização” (TEIXEIRA, 2011).

Quando bem vivido, esse ritual não necessariamente significa uma ruptura no curso da vida escolar, razão pela qual os professores costumam se valer de mecanismos de acolhimento e de orientação para o trabalho pedagógico. Entre eles, destacam-se estratégias de adaptação e de integração da turma, sondagens sobre o perfil social do grupo e de suas linhas de interesse, definição de combinados para a convivência em classe e avaliação dos graus de conhecimento dos alunos.

No ano da pandemia, esse processo foi interrompido logo no início do ano letivo pela imposição de distanciamento social e o consequente fechamento das escolas. O depoimento da professora Maria Teresa Atié, de Arraial do Cabo (RJ), reflete a perplexidade do momento:

Tudo foi uma grande surpresa. De repente a escola fechada e tínhamos que transformar a casa em escola, sem nenhum apoio. Começamos a correr para descobrir como ensinar à distância, sem nunca ter aprendido.

Foi tropeço em cima de tropeço. (ATIÉ, 2020)

Sem tempo hábil de planejamento para ações na nova conjuntura, pais, professores e alunos se viram na condição de lidar com uma drástica ruptura; uma ruptura que merece ser pensada a partir de diferentes variáveis.

Como primeira variável do ensino em tempos de pandemia, importa situar o abismo entre as realidades das **escolas públicas e privadas** para recriar condições de trabalho. Enquanto nos estabelecimentos particulares o ensino seguiu com apoio da estrutura material e tecnológica mais sofisticada, nas redes municipais e estaduais, ficaram escancaradas dificuldades que, mais uma vez na história, marcam diferenças socioeconômicas, impondo consequências pedagógicas que não podem ser ignoradas. De fato, logo no início da quarentena, mais da metade das redes estaduais no Brasil admitiram não terem recursos disponíveis para atender os alunos. Além disso, em grandes cidades, nem mesmo o encaminhamento de materiais pedagógicos pelo

correio chegou à totalidade dos alunos. Assim, para as camadas menos privilegiadas, falar em ensino remoto parece até uma ironia.

Ao lado do descompasso de fundo socioeconômico, a dificuldade para enfrentar a situação foi também registrada no **âmbito regional**. O que comprova essa segunda variável é a diferença no índice de acompanhamento das aulas remotas: enquanto 91% das crianças da Região Sul teve acesso ao ensino por meios digitais, na Região Norte, 40% dos estudantes de Ensino Fundamental ficou sem atividade. No total, pelo menos 8,7 milhões de estudantes brasileiros não tiveram acesso ao ensino remoto até o mês de julho (AMORIM, 2020).

A terceira variável diz respeito à **adequação do trabalho pedagógico** às diferentes faixas etárias. Considerando a importância do vínculo pessoal presencial entre professores e alunos, os anos iniciais são justamente o segmento de maiores riscos: fragilidade de relações pessoais, desencanto com a escola, sobrecarga de atividades digitais, desmotivação para a realização das atividades e dispersão em função da rotina na tela do computador. Alguns depoimentos relatam que até mesmo muitas das crianças envolvidas com a aprendizagem apresentaram alterações de comportamento e de rendimento.

A quarta variável aponta para o fato de que, independentemente das redes de ensino e das condições das escolas, a maioria dos professores não se sentia preparada para lidar com a parafernália tecnológica ajustada ao processo educacional. “Nas redes municipais, mais de 70% não tinha utilizado nenhuma ferramenta ou metodologia online com seus alunos. E elas viram que os professores não sabem como utilizar bem essas ferramentas” (DALLAGNELLO in KOCHHANN, 2020). Meses depois do início da quarentena, não se pode dizer que a profusão de tutoriais e de iniciativas de capacitação docente no mundo virtual tenha garantido a necessária segurança para ensinar por essas vias.

Como quinta variável, vale focar a participação das famílias. Seja pela indisponibilidade material, seja pelas dificuldades de acesso e de uso das plataformas, seja pela inexperiência com o trabalho pedagógico, ou ainda, pelas próprias exigências profissionais, pais e responsáveis responderam insuficientemente às propostas alternativas da escola, o que, em grande parte, justificou o acompanhamento instável das crianças e o quadro de baixa adesão, principalmente nas redes públicas. De fato, em algumas instituições, a presença virtual dos alunos mal chegou a um terço das turmas.

Acrescente-se a essa variável da participação familiar o constrangimento que a condição da “escola em casa” pode representar. Na “invasão” do espaço doméstico, as telas do ensino flagraram condições desiguais de moradia, cenas de intimidade familiar, para não falar de interferências, por vezes cômicas, mas igualmente constrangedoras: um cachorro que late ao lado do computador, um carro barulhento que passa pela rua, a mãe que, inesperadamente no canto da tela, aparece deixando uma panela cair ao chão. Tudo isso em um só dia, rompendo com o “sagrado clima” de ensino.

Em síntese, condicionada por estas entre outras possíveis variáveis, a ruptura da escola - com maior ou menor ênfase, com maiores ou menores danos - esbarra simultaneamente nas dimensões humana, socioeconômica, pedagógica e técnica. O que se observa é a imposição de: novas formas de relação pessoal, práticas inéditas de interação, condições diferenciadas de aprendizagem e, sobretudo, uma estrutura até então impensável de funcionamento escolar.

Desafios do ensino: do presencial ao remoto

Configurado às pressas como a principal alternativa pedagógica no período de quarentena, o ensino remoto, para além de suas dificuldades específicas de funcionamento (viabilidade tecnológica, insuficiência no acesso em larga escala, organização e distribuição de atividades, instituição de novas formas de relação e de interação entre professores e alunos, escola e família, divisão de trabalho em diferentes disciplinas, atendimento de grandes grupos ou de indivíduos), foi particularmente prejudicado pela confusão entre diferentes modalidades de ensino. No anseio de dar uma rápida resposta ao problema, evitando o comprometimento do ano letivo, muitos pais e educadores deixaram de considerar que as diferentes modalidades de ensino – presencial, remoto, à distância e domiciliar – têm características, dinâmicas e modos de funcionamento próprios. É só em função dessas especificidades que se pode projetar planejamentos, expectativas, formas de acompanhamento e de avaliação.

Ao confundir **ensino remoto** e **ensino presencial**, muitos pais e professores partiram da ideia de que o primeiro deveria ser mera transposição formal das situações vivenciadas na escola. Com isso, impuseram aos alunos longos períodos de permanência à frente do computador (períodos muitas vezes intensificados pelo tempo de elaboração de tarefas a serem postadas). Justificada mais pela expectativa dos pais sobre o trabalho escolar, pelo interesse em ocupar as crianças confinadas em casa ou pela necessidade de assegurar o compromisso institucional (no caso das escolas particulares, um compromisso traduzido pelo valor das mensalidades), a preservação da mesma carga horária e do mesmo formato de aulas pouco levou em conta a adequação desse formato para a faixa etária. Por outro lado, as escolas que procuraram imprimir uma nova configuração de trabalho (por exemplo, o rodízio com pequenos grupos de alunos e atividades comuns mais abreviadas) sofreram uma considerável pressão para abatimento das mensalidades, como se o esforço educativo pudesse ser medido quantitativamente pela carga horária (ou pela relação comercial de custo-benefício) e não pela qualidade e adequação dos serviços prestados. Como consequência disso (aliás, ratificando o histórico de desvalorização docente), os professores passaram a trabalhar mais, muitos até com salários reduzidos.

Ao confundir **ensino remoto** e **ensino à distância**, muitas famílias e escolas partiram dos pressupostos de autonomia de trabalho e da possibilidade de foco dos alunos nas atividades - competências que não eram possíveis para a maioria das crianças. Os diversos relatos confirmaram que a simples presença dos alunos nos ambientes virtuais não garante a sua adesão, tampouco o mesmo ritmo de aprendizagem que eles costumavam ter em sala de aula. Em função do novo padrão de funcionamento do ensino, da inédita organização de trabalho e de diferenciadas formas de relação pessoal, o aluno precisaria de um tempo de adaptação e de um apoio das famílias capazes de garantir condições mínimas de trabalho.

Por sua vez, a confusão entre **ensino remoto** e **ensino domiciliar** (também conhecido como *homeschooling*) gerou incertezas quanto ao papel a ser assumido pela família. Muitos pais, acreditando que deveriam substituir o professor, reagiram ora questionando sua própria competência para ensinar, ora adotando a lógica do “assim aprendi, assim ensinarei” (uma postura particularmente contraditória no caso de famílias que optaram por uma escola em função do projeto de ensino renovado).

Em meio a tantas confusões, tensões, expectativas frustradas e, particularmente, receios relacionados aos inevitáveis prejuízos pedagógicos, surgiram também respostas desesperadas seguindo a lógica do “salve-se quem puder” com alternativas individualistas ao problema coletivo. Esse foi o caso de pais que, negando a proposta da escola (ou em adição a ela), compraram uma cartilha e passaram a alfabetizar, mais

uma vez partindo do falso princípio de que basta estar alfabetizado para conduzir o processo de alfabetização. Embora isso seja parcialmente possível, a alternativa não se justifica em função da complexidade e do significado dessa tarefa. De fato, reduzir o ensino da língua escrita à aquisição do sistema em uma sucessão linear, cumulativa e fragmentada de pontos a serem assimilados (como é o caso da tradicional trajetória das cartilhas para conhecer as vogais; depois, as consoantes; depois, as sílabas simples; depois, as complexas; para, depois, formar palavras e, enfim, chegar a pequenas frases) é uma perspectiva hoje superada em função dos aportes teóricos nesse campo e das demandas do nosso mundo sobre a constituição do sujeito leitor e produtor de texto. Em outras palavras, a despeito das boas intenções de pais, é preciso resgatar o postulado amplamente divulgado entre os especialistas de que o ensino, e particularmente a alfabetização, é uma tarefa para profissionais (CARDOSO, 2007).

Outra escapatória utilizada por famílias igualmente desesperadas com o prejuízo pedagógico foi a contratação de professores particulares para, individualmente ou em pequenos grupos, tocar o ensino de seus filhos (uma prática também registrada na classe alta americana, conhecida como *learning pods* – bolhas de aprendizagem). Embora essa seja uma alternativa legítima para pais que não podem acompanhar as atividades propostas pelo ensino remoto, vale alertar para outras confusões e riscos:

- a valorização de um ensino individualizado, que não considera o contexto coletivo de interações, problematizações e construções coletivas em sala de aula;
- a substituição de atividades escolares remotas por ativismos descolados de projetos pedagógicos;
- a descontinuidade entre os processos de ensino escolar e individualizado;
- o empobrecimento do que é proposto em função da precariedade das condições materiais (indisponibilidade de bibliotecas, jogos pedagógicos, materiais de ensino etc.);
- a criação de relações de dependência que prejudicam o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia dos estudantes;
- a transmissão mecânica e pouco significativa de conteúdos e, no caso, a alfabetização apartada do processo de letramento.

De modo sintético, é possível afirmar que os caminhos na confusa transposição do ensino presencial para o ensino remoto evidenciam que, para além dos desafios técnico e pedagógico, há o desafio humano de estabelecer relações de confiança, procedimentos de parceria e norteamento de linhas de conduta em benefício das crianças que deveriam estar nas salas de aula; uma constatação que nos remete aos próximos itens sobre a condição de educadores e pais.

Condição de trabalho dos educadores: do dito ao vivido

No que concerne aos educadores, há que se exaltar o imenso esforço realizado pela maioria para compensar as dificuldades do ensino remoto. Um esforço empenhado na apropriação de recursos tecnológicos, na revisão de planejamentos, na construção de propostas didáticas, na elaboração e correção de tarefas e, sobretudo, na adoção de canais de interação com os alunos. Na busca de contato e comunicação entre professores, famílias e crianças, tudo parece legítimo - da sofisticada plataforma

da *internet* ao uso do celular, muitas vezes emprestado por poucos minutos de algum conhecido. Uma professora, que prefere não ser identificada, traduz sentimentos e frustrações envolvidos nessas tentativas:

Tive a experiência de ficar dois dias – por quase duas horas – tentando ajudar uma aluna minha de 9 anos (ainda que com auxílio da irmã mais velha, de 13 anos) a acessar a Plataforma Google Classroom. Em vão..., faltavam-lhe os meios tecnológicos elementares! O duro foi ter que ser consolada por ela, que me disse que já estava muito tarde e que a professora precisava descansar e que amanhã seria um novo dia... Até hoje essa minha aluna só tem Whatsapp para interagir com seus professores.

As dificuldades, no entanto, nem sempre são admitidas pelos diferentes discursos. No confronto entre o dito e o vivido, que transparece em diversos canais e depoimentos, há o discurso tranquilizador voltado para a sociedade com a mensagem de que “estamos no controle da situação” (diga-se de passagem, um postulado conveniente tanto para as escolas particulares - que procuram assegurar as matrículas - como para as instâncias públicas - em função do ano eleitoral); mas há, também, o discurso angustiado, que reflete bem as apreensões daqueles que estão à frente do ensino: “O professor nesse momento é um herói. Ele, que se via diante de uma sala lotada, agora está diante de uma tela, muitas vezes sozinho. O primeiro momento do aprendizado digital é de extrema solidão” (MADEIRA apud SANTANA, 2020). O sentimento de impotência recai sobretudo no caso dos “alunos desaparecidos” (como ficaram conhecidos aqueles que, por algum motivo, não puderam ser contatados). Obviamente, entre os dois extremos – a segurança e a frustração na administração dos problemas -, existe a possibilidade nada desprezível de intervenção pedagógica.

Na busca de novos jeitos para ensinar, os professores tiveram que se reinventar, abrindo mão de certezas e de zonas de conforto dadas pela experiência profissional. Tiveram que se aproximar mais das famílias e, talvez, conhecer ainda mais seus alunos. Finalmente, tiveram que lidar com uma sobrecarga de trabalho que, não raro, veio de encontro com condições pessoais e familiares também impostas pelo distanciamento social (a presença de filhos em casa, a dificuldade de trabalho com as equipes pedagógicas, as inúmeras demandas das escolas, a indisponibilidade de equipamento técnico etc.). De autor desconhecido, o depoimento que segue retrata bem o cotidiano do ensino remoto vivenciado pelos professores:

Aula síncrona. Aula assíncrona. Aula por Whatsapp. Aula gravada. Aula ao vivo. Aula na plataforma virtual. Prepara o roteiro. Prepara o Power Point. Lê a BNCC. Planeja a aula. Olha o código da habilidade, pra confirmar se tá certo mesmo. Elabora a atividade, nem longa demais, nem resumida demais. Contextualiza o enunciado. Não pode ser difícil, se não eles não conseguem fazer. Não pode ser fácil, se não eles não serão desafiados. Procura um vídeo adequado para encaixar na aula, nem longo demais nem curto demais. E jogos educativos relacionados ao tema. Ah, uma música também. Salva figurinhas fofinhas pra mandar no grupo dos pais. Prepara o cenário, a caixa surpresa, os fantoches. Grava a aula. Pera, o carro do gás passou na hora, atrapalhou. Grava de novo. Manda áudio explicando a atividade. Mais um, pra não ficar dúvidas. "Manda uma foto bem bonita pra tia, segurando a tarefinha". Registra a aula. Faz o relatório. Faz a ficha de

frequência. Baixa o app pra montagem das fotos ficar bonitinha. Eita, meu filho tá na aula on-line, precisa de ajuda também. "Boa tarde crianças". "Liga a câmera por favor". "Desligue o microfone por favor". "Parem de conversar no chat por favor". Confere quem tá na aula. Manda mensagem pra quem faltou. Olha a plataforma, tem atividade pra conferir. Posta um livro, precisa estimular a leitura. Esse não, é simples demais. Esse também não, longo demais. Compra ring light. Compra tripé. Compra quadro. Formata o notebook. Aumenta a velocidade da internet. "Todo mundo faz silêncio, vou começar minha aula!". Vou botar um pó e um batonzinho pra não ficar com cara de doente. A professora do meu filho manda mensagem pedindo as fotos das atividades dele, que esqueci de mandar. Baixa o app do scanner. Compartilha tela. A Net caiu. "Tia a senhora tá bugada". Recebo o recado: 'manda a professora comprar um microfone que parece que ela tá falando dentro de uma lata'. Última aula do dia. Ufa! Vou desligar tudo agora! Não, pera, tem reunião pedagógica. Assista a live. Faça o curso de formação on-line. Tem que se capacitar. "Novos desafios, novas possibilidades". Menina, meia noite já! Vou dormir em paz. Sonho que o celular caiu e quebrou. Acordo desesperada. Penso no que tem pra fazer amanhã. Perco o sono. O dia amanheceu. Começa tudo de novo.

E depois não sabem por que tem professor e professora infartando, surtando e adoecendo."

Reflexão perfeita sobre nossa vida de professor e professora.

(Professores do estado de São Paulo, autor não identificado), <https://www.facebook.com/ProfessoresDoEstadoDeSaoPaulo/posts/2646646718769015/>. Acesso em 9/8/2020).

Como se não bastassem preocupações com o ensino propriamente dito, os educadores descobriram que, para muitos, a aprendizagem era uma dimensão secundária em face de outras dificuldades da comunidade: desemprego, desabastecimento e fome. Por isso, as unidades escolares, em tempos de pandemia, associaram-se às inúmeras iniciativas de ajuda humanitária, liderando campanhas e constituindo-se como centros de distribuição de alimentos, vestuário e artigos de higiene. A escola que, nesse contexto, pouco ensina (ou que ensina na medida do possível) compreendeu que não basta promover a aprendizagem; é preciso, acima disso, comprometer-se com a sobrevivência de seus alunos.

Papel das famílias: das possibilidades de apoio à constituição da mediação

Se a necessidade de apoio familiar no ensino remoto parece óbvia, a constituição dessa postura é muito mais complexa do que se pode imaginar, razão pela qual muitos pais ficaram desorientados. Alguns ajudam quando podem, por vezes, delegando a tarefa a irmãos mais velhos. Outros tentam assumir o papel de professor, o que justifica, em muitos casos, sentimento de culpa pelas limitações metodológicas e pedagógicas, reconhecidas até mesmo pelas crianças. A esse respeito, são comuns os relatos: "Meu filho me diz que eu não sei ensinar, que não é *assim* que a professora faz", "Na minha época, não era desse jeito que a gente aprendia... hoje a escola é diferente". Há, ainda, aqueles que, com o propósito de garantir o cumprimento das tarefas escolares, fazem a lição das crianças e pedem que elas copiem "igualzinho", no caderno, para mostrar para a professora.

Como resultado desses diferentes procedimentos, ou as tarefas propostas pela escola não são postadas, ou são enviadas parcialmente e de modo irregular, ou ainda, chegam tão impecáveis que não é possível detectar o que, de fato, foi feito pelo aluno. Em respostas à diversidade de posturas, aparecem demandas absurdas de “formar pais para o ensino”, como se eles pudessem realmente assumir o papel dos professores. É nesse contexto que se justifica a necessidade de se definirem com clareza as relações com a escola e os âmbitos de responsabilidade: o apoio da família só se justifica como mediação do ensino.

No plano doméstico, mediar o ensino remoto significa, em primeiro lugar, uma atitude de compromisso com a educação, parceria com a escola e incentivo ao aluno. Em um estudo realizado sobre as relações entre o saber e as práticas educativas, Charlot (2005) demonstrou o quanto os valores da família podem ser determinantes na adesão dos alunos à proposta de ensino e até mesmo no seu desempenho. Essa postura, válida como princípio geral nas relações escola-família, ganha ainda mais importância no momento do distanciamento social, quando a escola passa a ocupar o espaço doméstico e a criança se vê na condição de, simbolicamente, transferir a conhecida sala de aula para um ambiente da sua casa, não necessariamente adaptado aos propósitos didáticos, não necessariamente reconhecido e valorizado como ambiente de aprendizagem.

Em segundo lugar, a mediação da família pressupõe um conhecimento básico do projeto pedagógico da escola e de suas diretrizes de trabalho, visando uma coerência mínima de expectativas e procedimentos. Por exemplo, em uma escola que estimula a produção da escrita espontânea para que a criança possa explorar suas hipóteses conceituais, há mais sentido em estimular a criança a “escrever do seu jeito” do que corrigir a escrita a partir de critérios que ela não é capaz de compreender.

De modo mais prático, o terceiro ponto diz respeito à viabilização concreta (na medida do possível) do ensino remoto: a organização do espaço de trabalho, a disponibilização de materiais e ferramentas, o apoio para o acesso aos recursos técnicos e sistematização de uma rotina de estudo. Pais que garantem as condições de trabalho a seus filhos já fazem muito mais do que costumam imaginar.

Finalmente, os responsáveis podem (e devem) responder dúvidas pontuais ou até favorecer o acesso à informação, cuidando para não assumir uma postura professoral ou de dependência da criança com relação ao adulto. Tanto quanto possível, é preciso incentivar a autonomia do aluno para que, no limite de sua faixa etária e de seu grau de conhecimento, ele possa ser protagonista na construção do conhecimento.

Desnecessário dizer que, em todas essas vertentes, a constituição da postura mediadora depende de uma construção conjunta a partir do diálogo aberto entre escola e família e, principalmente, da orientação clara e objetiva aos pais ou responsáveis. Seria injusto que a escola tomasse a condição mediadora como um pressuposto ou ponto de partida da vida escolar (particularmente em tempos de quarentena), abrindo mão da necessária e constante negociação com as famílias.

Alfabetização no ensino remoto: dos princípios aos desafios da prática pedagógica

Em meio a tantas confusões, problemas e apreensões relacionados ao ensino da língua escrita e às necessárias adaptações ao ensino remoto, vale questionar: quais são os princípios dos quais não se pode abrir mão na alfabetização?

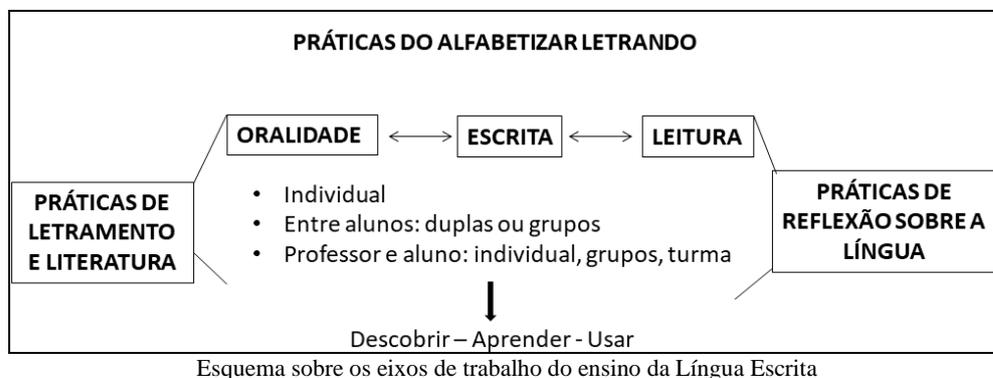
Como pressuposto fundamental desse processo, é preciso garantir a aprendizagem na perspectiva interacionista, isto é, como um processo ativo do sujeito-aprendiz a partir de possibilidades de reflexões e de interações tanto com o objeto de conhecimento como com os outros, de modo que o estudante possa lidar progressivamente com a construção cognitiva. Como essa trajetória se faz prioritariamente a partir de situações-problema em contextos significativos, é preciso abrir mão do ensino como mera transmissão de conteúdos de modo linear e cumulativo, para assumir a iniciativa pedagógica como um conjunto de intervenções nas quais o sujeito tenha oportunidades de construir hipóteses, testar e rever concepções prévias. Ao assumir que a aprendizagem não é o produto necessário do ensino (concretizado pelo conjunto predeterminado de exercícios e tarefas), a relação ensino-aprendizagem parte de situações didáticas suficientemente potentes para gerar reflexões em função do que ele sabe e do que precisa saber.

Em estreita sintonia como o pressuposto de aprendizagem, está o princípio da natureza discursiva da língua e, conseqüentemente, do processo de alfabetização. A esse respeito, vale lembrar que a conquista da língua escrita só faz sentido no contexto das comunicações humanas e das práticas sociais que nos rodeiam. Afinal, “Palavras são recursos expressivos disponíveis na língua, mas são as operações com esses recursos que produzem o sentido efetivo do discurso” (GERALDI, 2009, p. 227). Em outros termos, é preciso admitir que tão importante quanto a aquisição do sistema que nos permite escrever palavras (o conhecimento das letras e da natureza fonética que rege o funcionamento da língua escrita), é a possibilidade de uso desse conhecimento visando a produção textual e as estratégias de compreensão e interpretação; a construção e negociação de significados e sentidos no âmbito das comunicações humanas. Ser alfabetizado pressupõe (e, ao mesmo tempo implica em) assumir-se como locutor e interlocutor (COLELLO, 2012, 2018a): na escrita, pela possibilidade de ter um “o que dizer, para quem dizer, por que dizer e como dizer”; na leitura, pelo esforço interpretativo que “gera perguntas, gera respostas, amplia o que e o como dizer” (GERALDI, 1993). Assim, concebida a partir dos referenciais psicogenéticos e histórico-culturais, a alfabetização incide sobre a formação do sujeito autor e intérprete, visando o aprofundamento do aluno no universo letrado e a sua efetiva participação na cultura do escrito.

Partindo dos princípios básicos do “como se aprende” e do “o que se aprende”, fica aos professores o desafio de garantir uma prática reflexiva e contextualizada de ensino; uma prática capaz de conciliar os propósitos didáticos aos propósitos comunicativos da língua. Com a convicção de que os fins (no caso, aprender a ler e escrever) não justificam os meios (o como se aprende, ou o aprender a qualquer custo), o ensino remoto pode até mudar a conformação do trabalho escolar, mas não pode mudar o significado dessa aprendizagem. Se, por um lado, temos que promover a aquisição da língua escrita; por outro, temos que garantir também as competências de dizer, compreender, relacionar ideias, comunicar fatos, buscar informações, organizar conhecimentos, construir sentidos, expressar pensamentos, confrontar dados e apreender o dito e o não dito. Se por um lado temos que promover a aquisição da língua escrita, por outro, temos que garantir também o direito à condição autoral, ao prazer de ler e escrever e à imersão no mundo literário. São essas as metas que balizam o alfabetizar letrando (SOARES, 2003a, b).

Prática pedagógica: do velho ao novo

Nas *lives*, relatos de experiências e publicações especializadas voltadas aos professores, são inúmeras as sugestões de práticas pedagógicas calcadas no princípio do alfabetizar letrando. Em maior ou menor grau, a análise dessas atividades coloca em evidência os eixos da didática do ensino da língua escrita em uma estreita relação com as possibilidades de descobrir, usar e aprender a língua (GERALDI, 1993), tal como mostra o esquema a seguir:



As práticas de **letramento e de literatura** (contação de histórias, leitura de textos e livros, ou situações de uso da língua em diferentes gêneros, com diferentes suportes e para diferentes fins) são propostas constantes e ininterruptas que procuram situar os alunos no contexto do mundo da escrita. Em geral, elas são desenvolvidas com toda a turma para promover a língua como puro prazer ou para contextualizar e dar sentido às propostas mais específicas de trabalho. Seguindo os princípios dos aportes linguísticos para a educação, o texto, como unidade básica, é tomado como ponto de partida e de chegada no ensino língua escrita (GERALDI, 2003).

A **oralidade** (rodas de conversa, debates, relatos, compartilhamento de produções etc.), particularmente prejudicada no contexto do ensino remoto, é sempre uma iniciativa que procura, como meio ou meta do trabalho pedagógico, valorizar a voz do sujeito - o seu direito de expressão, a sua participação organizada no grupo e o uso da língua com diferentes propósitos, em diferentes níveis de produção (mais formal ou coloquial, mais próxima da fala ou da escrita).

As práticas de **escrita** iniciam-se pela conquista de referenciais estáveis (por exemplo, a lista de nomes ou de palavras significativas), criando condições para testar, em escritas espontâneas, hipóteses sobre o funcionamento da língua, ao mesmo tempo em que o sujeito é desafiado a lidar, progressivamente, com produção textual (legendas de imagens, escritas de nomes, convites, receitas culinárias etc.). Assim, mesmo antes da escrita convencional, é possível escrever e fazer uso da língua, até mesmo para aprender a escrever.

Ancoradas em parlendas, cantigas, adivinhas, poemas e histórias em quadrinho, entre outros gêneros, as iniciativas de **leitura**, por sua vez, procuram favorecer, por diferentes vias, estratégias de compreensão, interpretação de significados e negociação de sentidos. Assim, mais do que decodificar, o que está em pauta nessas atividades é uma verdadeira provocação para que o aluno estabeleça relações internas e externas ao texto, podendo, simultaneamente, pensar sobre o tema, sobre a língua e sobre os modos de dizer. Em função desse envolvimento, ler e gostar de ler integram o processo de aprendizagem.

Ao lançar mão de diferentes **estratégias de ensino**, (e, por essa via, favorecer vias diversificadas de construção cognitiva e de interação), os professores procuram

variar as propostas de trabalho valendo-se de atividades individuais, em duplas, em pequenos grupos ou com a turma toda, como é o caso das escritas coletivas.

Perpassando todo esse trabalho, a progressiva inserção de questionamentos e problematizações subsidiam **práticas reflexivas** tanto para a aquisição do sistema (conhecimento das letras, consciência silábica e fonológica), como para a compreensão de gêneros (propostas capazes de atender diferentes funções e propósitos da língua), estratégias de coesão e estilo (tomadas de decisão no processo de textualização), mecanismos de planejamento, de revisão e de correção linguística (busca do melhor jeito de dizer o que se tem a dizer) etc. Nessa direção, os inúmeros questionamentos feitos pelo professor – por exemplo, “Quantas letras a gente vai precisar para escrever sorvete?”, “Com que letra começa o seu nome?”, “Será que a escrita da palavra gato pode te ajudar a escrever pato?”, “Por que as histórias têm que ter títulos?”, “Como escrever a história sem repetir tantas vezes o nome do personagem?”, “O que tem que ter em uma receita culinária?”, “Como o autor fez para criar um clima de mistério no texto?” e “Quais as partes principais dessa história?” – contribuem para criar a consciência epilinguística (entendimento específico, contextualizado em uma situação) e metalinguística (compreensão mais generalizada sobre a língua), tal como previsto por Geraldí (1993).

Isso posto, resta saber como essa organização didática, tão evidente nas publicações especializadas, ajustou-se às práticas do ensino remoto.

Em maior ou menor escala, com muitas ou poucas variações, todos os eixos de ensino mencionados já estavam previstos na BNCC, nas diretrizes curriculares estaduais, municipais e projetos das instituições particulares. Sem propriamente se configurar como uma novidade pedagógica, a concretização deles no ensino remoto está, portanto, diretamente relacionada à forma como cada professor já trabalhava na escola: alguns, mais ousados, com práticas inovadoras; outros mais tradicionais, reproduzindo atividades bastante arraigadas na cultura escolar. Dependendo da formação profissional, postura educacional, disposição pessoal, posicionamento ideológico, fundamentação teórica, grau de experiência e subjetivação dos modos de trabalho, cada professor passou a fazer o “seu hoje dos tempos de pandemia” a partir do “seu ontem na sala de aula”. Em outras palavras, embora com novos desafios, o ensino remoto incorporou, em cada caso, possibilidades e limites dos docentes. Não se configurando como uma transposição direta, trata-se de uma perspectiva de continuidade a partir do ponto em que estavam e em função das novas condições de trabalho.

Nesse contexto, vale questionar: o que há de efetivamente novo na alfabetização dos tempos de quarentena?

Com base nos depoimentos e relatos dos educadores é possível situar algumas tendências novas ou que se intensificaram no inusitado cenário de ensino:

- exploração maior de diferentes recursos tecnológicos;
- reorganização do trabalho em parceria com as famílias;
- reconfiguração nas estratégias de atendimento e orientação aos pais;
- reconfiguração do apoio técnico da equipe escolar (em substituição às reuniões pedagógicas presenciais);
- ampliação, na medida do possível (na rede pública, muitas vezes inviabilizada pela desatualização dos cadastros), dos canais de comunicação e interação com pais e alunos;
- flexibilização de dias e horários de trabalho;

- uso de recursos domésticos em substituição ao equipamento escolar como bibliotecas, jogos pedagógicos etc.;
- aproveitamento de recursos do mundo digital (como filmes, *sites* de contação de histórias, gravações de músicas etc.);
- ampliação das práticas de letramento digital;
- exploração de trabalhos que pudessem ser apresentados e compartilhados pelos alunos nas redes disponíveis;
- modos de interação entre alunos ou entre professores e alunos;
- formas de avaliação a partir do possível acompanhamento de cada aluno ou de cada turma.

Com base nesses pontos, fica claro que a novidade incidiu mais nos aspectos formais do que na essência do processo ensino-aprendizagem. Mas, ao lado disso - principalmente na consideração dos inevitáveis prejuízos - fica igualmente claro o quanto a concretização do projeto educacional é tributária da estrutura do ensino, do acesso aos canais de comunicação e à tecnologia, da equidade socioeconômica, e das práticas cotidianas que aproximam professores e alunos. Finalmente, fica claro que, nessa faixa etária, o ensino presencial é insubstituível.

Alunos: dos desafios do aprender ao lidar com os sentimentos

Em que pesem as diversidades culturais, econômicas sociais e cognitivas dos alunos do Ensino Fundamental, há um denominador comum no modo como as crianças passaram a viver e, em função disso, como aderem ao ensino remoto: a condição emocional. Mais do que o ressentimento pela brusca ruptura da vida escolar, as crianças tiveram que lidar com o contingenciamento imposto no âmbito doméstico, com a rotina ampliada (em geral, estabilizadora, mas, em certo grau, também desgastante) de convivência familiar, com a restrição de espaços e de brincadeiras, com as demandas da escola (em muitos casos com uma sobrecarga de horas na frente do computador) e, ainda, com o clima de insegurança disseminado por tantos discursos de crise, desemprego, risco de contaminação, hospitalização e morte; muitos até afetados diretamente por esses problemas.

Essa condição fortaleceu uma importante bandeira dos debates educacionais - nem sempre percebida pelos educadores - sobre a necessidade de se trabalhar, para além dos conteúdos, também as competências sociemocionais, isto é, de pensar a formação dos sujeitos como um todo integrado, associando, aos saberes escolares, o autoconhecimento, a administração interna de sentimentos, o desenvolvimento de posturas éticas e os princípios de convivência social.

Pensando em estratégias de sobrevivência neste momento de ensino remoto, Furuno (2020) recomenda um ensino fundado na empatia entre professores e alunos: “o que eles pensam e sentem? O que escutam? O que falam e fazem? O que veem? Quais são as dores deles? Quais são seus ganhos?”

Assim, no momento em que a pandemia inaugura um estado de emergência e insegurança, merece destaque a sensibilidade de muitas escolas que abriram espaço nas aulas virtuais para conversar sobre o vivido, o percebido e o sentido. Da mesma forma, muitas instituições, em atividades assíncronas, incentivaram relatos, desenhos, e diários para registrar vivências e conquistas, mas também acolher medos, ansiedades e preocupações. As imagens que se seguem ilustram algumas destas iniciativas:



Figura 1- Alunos da rede pública mostram à professora seus medos pela tela do computador



Figura 2- Caderno de atividades distribuído por uma escola particular de São Paulo

Nessa mesma direção, vale mencionar alguns exemplos mais específicos. A professora Mirian, do 1º ano de uma escola particular (a pedido, não identificada), percebendo a decepção da turma pelo cancelamento abrupto das festinhas de aniversário (tão valorizadas nessa faixa etária), promoveu uma comemoração virtual para os alunos que, naquele mês, completaram 6 anos. Assim, ela pôde acolher as queixas e sentimentos de frustração e, ainda, sugerir uma alternativa de compensação com a proposição de uma festa virtual. Valendo-se dessa motivação, desenvolveu um projeto interessante na perspectiva do alfabetizar letrando. Juntos, eles estudaram o gênero convite (para quem serve, em quais situações é usado, como costuma ser escrito etc.), problematizaram o que deveria constar em um “convite virtual”, escreveram a lista dos convidados (os integrantes da classe), assistiram à preparação do bolo com apoio em uma receita culinária e fizeram uma votação por escrito para decidir as brincadeiras da festa; em pequenos grupos, fizeram bilhetes de escrita espontânea com desenhos para os aniversariantes e ensaiaram o coral do “Parabéns a você” (lido na medida do possível, mas, certamente com importantes oportunidades de reflexão). O dia da festa foi marcado pelo canto em diferentes vozes, pela leitura dos bilhetes e pelas brincadeiras *online*, que garantiram atividades significativas de leitura e escrita e, também, divertimento ou um pouco de consolo para aqueles que participaram da festa.

Não muito longe dali, mas na realidade diversa da escola pública, a professora Tamires, do 1º ano, conversando com seus alunos em uma plataforma digital, propôs um debate sobre o que eles estavam vivendo desde o fechamento da escola. A partir do compartilhamento de ideias e experiências, sugeriu que eles escrevessem alguma coisa sobre como estavam se sentindo. Com base na relação de escritas espontâneas individuais, eles voltaram a conversar, buscando encaminhamentos possíveis que se concretizaram por textos elaborados coletivamente com a mediação da professora. Eis alguns exemplos dessas produções:

Escritas espontâneas individuais	Escritas coletivas
EODCOOAVUEAAPOA [Medo do coronavírus que pega as pessoas]	A GENTE PODE SE PROTEGER LAVANDO AS MÃOS COM ALCOOL GEL E FICANDO EM CASA.
EU FIQUEI TITI PURQE A MINA AVO FOI PU OPITAU [Eu fiquei triste porque a minha avó foi para o hospital.]	VOCÊ PODE FAZER UMA CARTINHA E MANDAR PARA A SUA AVÓ. ELA VAI FICAR CONTENTE E VAI SABER QUE VOCÊ ESTÁ TORCENDO PARA ELA SARAR LOGO.
BABEIOBFTUL BEIUTAE BEA [O tio Vado perdeu o emprego, não tem dinheiro para comprar comida.]	PODEMOS PEDIR PARA QUEM QUISER DAR ALGUMA COISA PARA AJUDAR ELE.

Quadro 2 – Atividades de escrita realizadas pelo 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública

O que fica evidente nessas atividades é o mérito da escrita com propósito e escuta (na prática, a expressão e a acolhida de sentimentos), bem como a possibilidade de vislumbrar alternativas para lidar com angústias e com a dificuldade das situações vividas. Como um eixo privilegiado de manifestação, a escrita deixa de ser apenas uma meta de aprendizagem, assumindo-se também como possibilidade de uso concreto no contexto de vida e, ainda, como instrumento auxiliar do pensamento para negociação de ideias e de sentimentos (COLELLO, 2012, 2017, 2020a). Coincidentemente, a sugestão de escrever um bilhete para um parente hospitalizado foi encontrada também (e, desta vez, efetivamente concretizada) no caso de uma criança de escola particular, como mostra a figura abaixo:

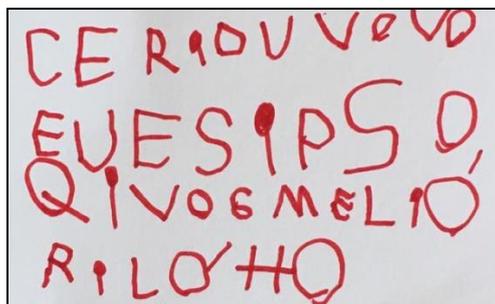


Figura 3 – Escrita de uma criança de 5 anos para o avô
[“Querido vovô, eu espero que você melhore logo.”]

Volta às aulas: dos protocolos de uma escola irreconhecível à retomada do ensino

Na volta às aulas, cumpre enfrentarmos diferentes dimensões, cada uma com seus desafios e todas elas passíveis de serem incorporadas ao trabalho específico de alfabetização:

a) **A escola** – Curiosamente, a necessidade de garantir o cumprimento dos protocolos de segurança explica também a inauguração de uma escola não mais reconhecida pelos alunos. É a escola da segregação entre pessoas, das múltiplas proibições, da restrição dos trabalhos em grupo e do impedimento de atividades conjuntas. Vem daí a importância de estratégias de adaptação e de promoção da consciência sobre o autocuidado e sobre a saúde coletiva.

b) **As pessoas** - No momento de reabertura das escolas, o ponto de partida deverá, necessariamente, ser um esforço de acolhimento de toda a comunidade (em especial, dos alunos), visando partilhar experiências, perdas, apreensões e sentimentos de medo ou de melancolia. O inusitado das situações vividas merece ser ressignificado não pelo viés negativo da pandemia, mas como um enriquecimento pelas aprendizagens conquistadas e pela resiliência fortalecida. Ao mesmo tempo, o encontro de pessoas deve funcionar como uma mola propulsora de um planejamento participativo da nova vida escolar; em outras palavras, as crianças podem (e devem) se engajar em propostas de trabalho, de brincadeiras e de estratégias de convivência.

c) **O mundo** - Em face da necessidade de romper com as barreiras que separam a escola da realidade social, trazer as notícias e situações-problema para a sala de aula sempre foi – e, agora, é mais ainda – um meio de integrar os sujeitos no seu meio, contextualizar e garantir significado do conteúdo escolar. Na prática, isso se dá quando os alunos, na construção de competências e conhecimentos, são desafiados a lidar com efetivas dificuldades e impasses, quando são convidados a buscar soluções e compartilhar conquistas.

d) **O sujeito aprendiz** – Movida pelas situações vividas (verdadeiras provocações ao sujeito cognitivo) a criança, em qualquer tempo, em quaisquer condições, é um ser de aprendizagem. Por isso, não há como sustentar o período de quarentena (com ou sem a frequência no ensino remoto) como a suspensão do processo de construção do conhecimento. Mesmo com a limitação das situações de ensino - menor intensidade, sistematização e direcionalidade da intervenção pedagógica - os processos de elaboração mental seguem o seu curso, ainda que para diferentes conquistas e com resultados imprevisíveis. Quando solicitada a escrever “coisas que gostava de fazer” e “coisas que havia aprendido” no período de quarentena, uma criança fez o seguinte registro:



Figura 4 – Escrita de uma criança de 5 anos sobre seus gostos e conquistas no período de quarentena

Como se pode observar, o trabalho reflete a consciência da menina sobre a sua crescente autonomia (“banho sozinha”, “dormir sozinha”), o que merece valorização no âmbito das conquistas e da formação humana. Pressupor a progressão ininterrupta dos processos de aprendizagem – sejam eles conteúdos escolares, sejam habilidades ou comportamentos - faz toda a diferença na volta às aulas já que, definitivamente, as

crianças não vão retornar às aulas no mesmo ponto em que estavam antes da pandemia. O período de quarentena foi um tempo perdido na vida escolar? Certamente não.

e) O conteúdo escolar – No que diz respeito ao ensino, a volta às aulas pode assumir diferentes orientações no tratamento do conteúdo. Se os docentes entenderem que o período do ensino remoto resultou em um atraso, a tendência é projetar o ensino no formato de recuperação. A injustiça implícita dessa interpretação é impor ao aluno um ritmo, uma pressão ou uma sobrecarga de trabalho, inadequada e desrespeitosa, pressupondo uma defasagem que, de fato, não existe. Afinal, se ele não pôde ou não teve condições de aprender no ensino remoto o que estava previsto no ensino presencial, a perda não pode ser atribuída ao aluno, mas a uma consequência das condições de trabalho escolar. Em síntese, não há sentido em falar de “recuperação”; primeiro, porque o tempo não é algo que possa ser recuperado; segundo, porque não se pode considerar perdida uma aprendizagem que não teve condições de se realizar.

De modo diverso, se os professores entenderem que, apesar das inevitáveis perdas, o aluno “aprendeu na medida do possível”, a volta às aulas pode se configurar como uma retomada que, seguindo o fluxo do processo de construção da aprendizagem, tende a equalizar, ao longo do tempo, as metas de aprendizagem, sem que a criança seja penalizada. Com base nessa interpretação, quaisquer medidas como aceleração do ensino, abreviação das férias, aulas em períodos ou dias extras devem ser descartadas.

A sutil diferença entre ambas as posturas pode, na prática, representar uma enorme diferença tanto no que diz respeito ao planejamento das atividades, quanto nas expectativas de aprendizagem e nas formas de avaliação. A esse respeito, vale lembrar que a construção do saber depende mais da qualidade das oportunidades de ensino do que da carga horária e do número de aulas.

f) A alfabetização – Em consonância como o tópico anterior, é preciso defender a aprendizagem da língua não em uma perspectiva linear a partir de pontos cumulativamente transmitidos (as letras, as sílabas, as palavras, as regras de ortografia etc.), mas como um processo recursivo de uso-reflexão-uso, no qual o sujeito, por diferentes vias, experiências, oportunidades, modos de interação e eixos de processamento cognitivo, vai tecendo a sua rede de saberes e competências. Tal concepção reforça a volta às aulas como uma retomada de processos já em curso antes e durante o período de quarentena.

g) O ensino – A retomada dos trabalhos escolares deve pautar-se por um cuidadoso diagnóstico capaz de nortear o planejamento de atividades em função do que os alunos sabem e do que precisam saber. Um diagnóstico que, superando a conhecida sondagem sobre as hipóteses de escrita, possa incidir também sobre o conhecimento do sujeito sobre a língua (funções, suportes da escrita, estratégias de leitura, consciência fonológica, funcionamento do sistema etc.), sobre as relações do aluno com o universo letrado (em função das experiências vividas com a escrita, da disponibilidade para se lançar a esse conhecimento, da motivação e da valorização das práticas letradas) e sobre suas possibilidades de trânsito nas práticas de escrita (COLELLO, 2012, 2019, 2020a). Em face da diversidade de posturas e de conhecimentos já estabilizados pela turma e pelos alunos em particular, importa, uma vez mais – agora mais do que nunca -, intensificar as estratégias para lidar com a heterogeneidade do grupo e com os mecanismos de inclusão.

h) As aulas – Assim como a pandemia inaugurou o ensino remoto, a volta às aulas vai inaugurar o ensino híbrido, ou, pelo menos, uma nova forma de ensino híbrido (considerando que a modalidade já era explorada em alguns estabelecimentos). Mesmo assim, não há um padrão para a sua concretização. Em algumas escolas, o híbrido, com o propósito de diminuir o número de alunos em classe, pressupõe um rodízio de estudantes presenciais, enquanto os que ficam em casa se ocupam de tarefas previamente combinadas. Em outras, a proposta é dar as aulas presenciais com simultânea transmissão para os alunos que não foram à escola. Algumas instituições falam em dias alternados de aulas, ou ainda, em considerar o ensino remoto apenas para os professores em grupo de risco. A própria definição de quem volta para a escola é incerta, possivelmente atribuindo às famílias a responsabilidade pela presença de seus filhos. Em quaisquer dessas possibilidades (ou combinações de possibilidades), permanece o desafio de garantir o atendimento aos alunos, a orientação aos pais e, sobretudo, uma nova organização de funcionamento da escola e de trabalho dos professores (quiçá com outra conformação de turmas e horários). Uma vez mais, todos eles serão convidados a conviver com o novo; um novo que ainda está longe de ser o ideal.

Futuro da educação: das lições aprendidas aos desafios do ensino

O que aprendemos com o ensino remoto? O que se pode, efetivamente, dizer sobre alfabetização no período de quarentena? Quais as perspectivas para a educação pós-pandemia?

A imprevisibilidade do amanhã não anula a possibilidade de, a partir do que vivemos e aprendemos, alinhar algumas constatações, tendências e desafios do ensino.

No que diz respeito especificamente à **alfabetização**, o ensino remoto evidenciou que, em muitos casos, para além das dificuldades práticas de transposição do presencial, prevaleceram fragilidades conceituais que comprometem o ensino (ainda mais quando elas são intensificadas no âmbito doméstico pela lógica do “assim aprendi, assim ensinarei”). São práticas descontextualizadas, artificiais e centradas na aquisição do sistema, que pouco levam em conta os processos cognitivos e a construção da escrita ou as práticas sociais de uso da língua. Assim, ao lado de sugestões de tarefas e propostas de trabalho bem estruturadas em publicações especializadas, a análise do que foi efetivamente feito revela a fragilidade de critérios e princípios. Nesses casos, a criança é duplamente penalizada: pelo distanciamento social e pela inadequação da prática pedagógica remota.

Em contrapartida, a pandemia revelou, tanto nas escolas particulares como nas públicas, um enorme contingente de educadores que se superou nas possibilidades de trabalho. São professores e coordenadores pedagógicos que, vislumbrando a complexidade da situação e dos princípios de ensino, buscaram alternativas inteligentes de trabalho, além de orientar as famílias e acolher seus alunos. São trabalhos que se situaram, no contexto do ensinar a ler e escrever, o ensinar a gostar de ler e escrever. Com eles, a educação cresceu e as crianças puderam viver melhor nos tempos de pandemia. Lamentavelmente, nem sempre esses trabalhos vêm a público para que possam ser valorizados, para que possam integrar o repertório dos aprendizados em tempos de pandemia.

De qualquer forma, a consideração do novo na alfabetização fez valer a ampliação de estratégias e de práticas letradas, assim como a maior aproximação entre alfabetização e alfabetização digital.

Nessa mesma direção, mas em uma perspectiva mais ampla, o plano **técnico-pedagógico** da educação em tempos de pandemia evidenciou a expansão das oportunidades de aprender e das estratégias de ensino remoto, a flexibilização de

tempos e espaços da intervenção didática. Se o ensino híbrido veio para ficar, veio também com ele a certeza de que não basta partir do natural interesse das novas gerações pela tecnologia; é preciso fazer a parafernália digital e os espaços virtuais funcionarem a serviço de um ensino de qualidade (COLELLO, 2017; COLL, MONEREO, 2010; GERALDI, FICHTER, BENITES, 2006) e como uma das estratégias de investimento no protagonismo do sujeito. Na prática, isso não significa um ensino individualizado, mas uma diversificação de atividades, de modos de agrupamento ou interação, de canais de acesso ao conhecimento ou de divulgação das produções obtidas, ou seja, a pulverização de experiências educativas, desde que tenham foco, direcionalidade e planejamento. Definitivamente, o ensino não pode mais se configurar como um amontoado de tarefas centralizado no professor ou no livro didático.

Como consequência das mudanças, a construção da escola do futuro pressupõe não só o investimento na infraestrutura das escolas, como também na formação de professores capazes de lidar com linguagens e tecnologias; capazes de lidar com um ensino sempre renovado. A necessidade de reconstrução da escola não é uma imposição da pandemia, mas uma realidade do nosso tempo.

A despeito de tantas mudanças, há que se levar em conta o que, de fato, permanece na educação escolar: o ensino como encontro de pessoas (QUINTÁS apud LAUAND, 1999). Por mais importante que possa parecer, a tecnologia na escola é apenas um meio na educação (não um fim, nem a meta, tampouco o próprio resultado da educação). Paradoxalmente, o mesmo movimento que fortaleceu o ensino híbrido e o uso das práticas digitais na escola, consagrou o ensino presencial como modalidade insubstituível da educação básica. A despeito da contribuição das novidades pedagógicas, o “olho no olho”, o estar junto na constituição do grupo-classe, as experiências concretamente divididas e o compartilhamento de situações vividas lado a lado fazem toda a diferença na formação humana.

No que diz respeito ao plano das **relações humanas**, é possível prever uma escola mais atenta ao autocuidado e aos princípios éticos e seguros de convivência social. A aproximação entre educadores e famílias tende a subsidiar uma relação mais empática, que é vital para a vida escolar e para o desempenho dos alunos. Alguns pais passaram a valorizar mais o trabalho dos educadores; algumas escolas passaram a compreender melhor o contexto de seus alunos, sensibilizando-se com suas causas e necessidades. Com base na experiência do ensino remoto, foram intensificadas as preocupações com a diversidade, a inclusão e a evasão. Cansados de ver salas vazias e “alunos desaparecidos”, a presença e a aprendizagem de cada estudante passaram a representar um “ponto de honra” para os educadores. Além disso, considerando a crise econômica pós-pandemia, essa condição é especialmente oportuna também em face da considerável migração de alunos das escolas particulares para as instituições públicas ou da renegociação dos contratos com as famílias que, com dificuldades, permanecerem no setor privado.

É também em função da crise econômica que (mais) se justifica, **no plano político**, a importância de valorização da escola, da profissão docente e do ensino da língua escrita. Esses são os maiores desafios na busca pela superação das adversidades. A esse respeito, vale lembrar que os problemas da escola em tempos de pandemia também carregam em si problemas históricos da educação no Brasil: insuficiência de investimentos, distribuição ineficiente de recursos, precariedade de infraestrutura, distribuição desequilibrada dos bens culturais, desigualdade dos sistemas de ensino e fragilidade nos esforços de formação e capacitação docente. Se não pudermos aproveitar as lições da pandemia, o prejuízo, mais do que pedagógico será social, cultural e econômico. Ontem ou hoje, quando tudo parece ruir, a Educação

(aqui com E maiúsculo!) foi, é e sempre será o caminho para o recomeço. E a alfabetização, o começo de qualquer recomeço.

Referências

AMORIM, D. 8,7 milhões no País não têm acesso a aulas remotas. O Estado de São Paulo, Metrópole. São Paulo: 21/8/2020, p. A13.

ATIÉ, L. [Prática docente: 30 depoimentos sobre como a escola foi recebida em casa. Desafios da Educação - Grupo A, 30/5/2020. Disponível em: https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/](https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/). Acesso em 2/6/2020.

CARDOSO, B. et al. *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CHARLOT, B. *Relação com o saber: formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLELLO, S. M. G. *A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas*. São Paulo: Summus, 2017.

COLELLO, S. M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.

COLELLO, S. M. G. Aprendizagem da língua escrita e a constituição do sujeito interlocutivo. *International Studies on Law and Education*, n. 18. São Paulo: CEMOrOc – FEUSP/ IJI Univ. do Porto, set-dez/2018a, p. 15-24. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle18/15-24Silvia.pdf>. Acesso em 9/8/2020.

COLELLO, S. M. G. Educação e intervenção escolar. *Revista Internacional d'Humanitats*, n. 4. Barcelona/São Paulo: Mandruvá, 1999. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih4/silvia.htm>. Acesso em 9/8/2020.

COLELLO, S. M. G. Por que a aquisição da escrita é transformadora? *Revista Internacional d'Humanitats*, n. 48. Barcelona/São Paulo: CEOrOc- FEUSP/ Univ. Autònoma de Barcelona, jan-abr/2020a, p. 120-130. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih48/121-130Silvia.pdf> . Acesso em 16/8/2020.

COLELLO, S. M. G. Por que as crianças, do seu ponto de vista aprendem a ler e escrever? *Convenit Internacional*, n. 27. São Paulo/Porto: CEMOrOC - FUSP/IJI Univ. do Porto, mai-ago/2018b, p. 43-54. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit27/43-54Colello.pdf>. Acesso em 9/8/2020.

COLELLO, S. M. G. Quando se inicia o processo de alfabetização? *International Studies on Law and Education*, n. 15. São Paulo: CEMOrOC- FEUSP/IJI Univ. do Porto, 2013, p. 31-46. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle15/31-46Silvia.pdf>. Acesso em 9/8/2020.

COLELLO, S. M. G. Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar. *Convenit Internacional*, n. 20. São Paulo/Porto: CEMOrOc – FEUSP/ IJI Univ. do Porto, jan-abr/2020b, p. 85-93.

COLELLO, S. M. G. Sondagem diagnóstica e frentes cognitivas na construção da escrita. Videouala 4 da disciplina Alfabetização e Letramento II. UNIVESP. São Paulo, 2019.

COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). *Psicologia da educação virtual – Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FURUNO, F. O valor da empatia na educação digital – durante e depois da quarentena. Grupo A – Desafios da Educação. Soft Skills, 21/3/2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/empatia-educacao-quarentena/>. Acesso em 17/8/2020.

GERALDI, W. “Labuta da fala, labuta da leitura, labuta da escrita” In: COELHO, L. M. (org.) *Língua materna nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 213-228.

GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes: 1993.

GERALDI, W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Transgressões convergentes*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

KOCHHANN, L. E. “Lúcia Dallagnello: a educação básica antes, durante e depois da pandemia”. Grupo A – Desafios da Educação, 27/4/2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/lucia-dellagnello-educacao-basica/>. Acesso em 17/8/2020.

LAUAND, J. Entrevista: Alfonso López Quintás – A filosofia de educação e a reforma curricular. *International Studies on Law and Education*, n. 1. São Paulo: Mandruvá/ CEMOrOc- FEUSP/ Harvard Law School Association of Brazil, 1999. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard1/quintas.htm>. Acesso em: 7/7/2020

LURIA, A. R. “O desenvolvimento da escrita na criança” In: VIGOSTSKII, LURIA & LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: EDUSP, 1988, p.143-189.

SANTANA. L. Professores na pandemia: “De repente nossas vidas mudaram da água para o vinho”. Nova Escola. 6/8/2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19604/professores-na-pandemia-de-repente-nossas-vidas-mudaram-da-agua-para-o-vinho?utm_campaign=newsletterprodutosabertos&utm_medium=email&utm_source=dinamize. Acesso e 10/8/2020.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOARES, M. “Letramento e escolarização” In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003b.

TEIXEIRA, T. C. F. A perspectiva infantil sobre a escrita na escola. In COLELLO, S. M. G (org.) *Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011, p. 77-100.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000. v. III. p. 183-206.

Materiais consultados

A educação em tempos de isolamento social e quarentena. Blog Educa Mundo. 29/4/2020. Disponível em: <https://www.educamundo.com.br/blog/educacao-isolamento-social>. Acesso em 2/5/2020.

Alfabetização em tempos de quarentena – Entrevista concedida por Silvia Colello ao jornalista da RBA Litoral (93,3 FM). Santos: 30/7/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oz7vvcJXAJI> (a partir do minuto 38:30). Acesso em 4/8/2020.

Alfaletrar – Alfabetização e letramento. Nova Escola, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oLzUcZS6dHc&list=PLfarCWFbZ2YbEypoe3g4NTyy8zflghulw>. Acesso em 9/8/2020.

ATIÉ, L. Isolamento é oportunidade de tirar a escola de ativismo sem sentido. *Desafios da Educação - Grupo A*, 24/3/2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/isolamento-analise-escola/#:~:text=Lourdes%20Ati%C3%A9%20E2%80%9CIsolamento%20C3%A9%20oportunidade,escola%20de%20ativismo%20sem%20sentido%20E2%80%9D&text=De%20repente%20sem%20que%20pud%C3%A9ssemos.China%20e%20em%20outros%20pa%C3%ADses>. Acesso em 2/6/2020.

BRITO, V. Villa Distance Learning. Villa Campus de Educação. Salvador. 16/4/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?utm_campaign=newsletter1_agosto_2020_-_villa_em_casa&utm_medium=email&utm_source=RD+Station&v=fx96DdvDCM. Acesso em 20/8/2020.

CAFARDO, R. A triste nova escola. *O Estado de São Paulo*, Metrópole, São Paulo: 2/8/2020, p. A12.

CAFARDO, R. Escolas fechadas fazem pais contratar professores para irem em casa. *O Estado de São Paulo*, Metrópole, 16/8/2020, p. A11. São Paulo: 16/8/2020. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-fechadas-fazem-pais-contratar-professores-para-ir-em-casa,70003398264?utm_source=estadao:whatsapp&utm_medium=link. Acesso em 16/8/2020.

Grupo A – Desafios da Educação. Guerra das mensalidades: a saúde financeira das escolas e das famílias. 8/4/2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/guerra-mensalidades-escolas/>. Acesso em 17/8/2020.

Instituto Vera Cruz. Práticas de alfabetização no contexto remoto: supervisões de Telma Weisz e Regina Scarpa. 30/6/2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YAjQt8r6EUg>. Acesso em 9/8/2020.

Instituto Vera Cruz. Práticas de alfabetização no contexto remoto: supervisões de Telma Weisz e Regina Scarpa. 24/6/2020 <https://www.youtube.com/watch?v=R4Ge-v2F5uw>. Acesso em 9/8/2020.

KIPERMAN, A. “Lições do coronavírus: tecnologia educacional é caminho sem volta”. Grupo A – Desafios da Educação/ EDTEC, 6/4/2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/tecnologia-educacional-coronavirus/>. Acesso em 14/5/2020.

LEBEDEFF, T. “Quando as aulas voltarem, eu não quero que tenha aula”. Patio – Grupo A - Desafios da Educação. 31/3/2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/volta-as-aulas-pos-coronavirus/>. Acesso em 17/8/2020.

Nova Escola. Ensinar a ler e escrever a distância é possível, sim! Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-1/caixa/118/ensinar-a-ler-e-escrever-a-distancia-e-possivel,-sim>. Acesso em 20/8/2020.

Portabilis. “Corona vírus: qual a viabilidade da Educação à Distância no Brasil em tempos de quarentena”. Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br/coronavirus-qual-a-viabilidade-da-educacao-a-distancia-no-brasil-em-tempos-de-quarentena/>. Acesso em 9/8/2020.

Retratos da quarentena. Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/subhome/171/coronavirus>. Acesso em: 9/8/2020.

SANTOS, V. “Estratégias Criativas que os professores encontraram para dar aulas à distância”. Nova Escola. 24/6/2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19385/escola-x-pandemia-estrategias-criativas-que-os-professores-encontraram-para-dar-aulas-a-distancia?utm_campaign=newsletterprodutosabertos&utm_medium=email&utm_source=dinamize. Acesso em 4/8/2020.

Soares, M. Alfabetização e Letramento: teorias e práticas. Abralín, 31/7/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs>. Acesso em 8/8/2020.

Webinário Diálogos em Educação - Alfabetização possível em tempos de pandemia – Lauri Cericto, Elaine Gomes Vidal e Renata Rossi. Editorial Saber/ Portal docente, 10/06/2020. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/QgrcJHsBtPnFMGZpfjZdpHCqCgSxqZGHKZq?projector=1>. Acesso em 7/7/2020.

Modernist artistic thinking, child art and art education

Rosa Iavelberg⁵⁵

Introduction

Art Education in the modern, active or renewed school has its origins in the pedagogical thinking, but also in the practice of art educators in teaching children and teens.

[...]

This practice aimed at defending children from the mechanic, repetitive and passive artistic practices of the traditional school, whose traditional methods had purposes that were unrelated to trends in art, education and modern concept about this target. The modernist art educators extolled children's spontaneous artistic production to liberate their creative acts, and, so, child art started to exist and be validated in education. The shift in paradigm from traditional to modern culture in school education started in the early 18th Century (IAVELBERG, 2017, p. 27).

Among the modernist art educators who influenced the art production of children in Brazil, Viktor Lowenfeld (1903-1960) stands out, and his propositions reached different parts of the world⁵⁶, predominantly the United States, where he settled, like so many European Jews, who, given the circumstances, were forced to leave Europe in the pre-World War II period.

Lowenfeld writings are connected with the ideas of the Renewed School, whose fundamentals and practices guided paradigms oriented to the active participation of children in Art classes as opposed to the then predominant Traditional School model, which was oriented to the passive role on the children's part. When it comes to Art Education, Lowenfeld's propositions were related to the modern art ideas of the second half of the 19th Century, which developed and underwent changes until mid 20th Century, when contemporary art emerged.

⁵⁵ Faculty member at Faculdade de Educação da Universidade de São Paul, Professor of the Undergraduate and graduate programs.

⁵⁶ Lowenfeld's books were translated into the German, Hebraic, Swedish, Norwegian, Japanese, Arabian, Italian, Spanish, Danish, and Chinese languages.

Before this period, two artists, Andy Warhol and Marcel Duchamp were respectively pointed by art theorists (DANTO, 2008; DUVE, 2010) as the precursors of contemporary art, which flourished in the mid 20th Century.

With a profound meaning, Lowenfeld's work defended the free artistic expression and the development of the child's creative potential, aspects that he regarded as natural forces that need to find room in society to blossom as a right, without aesthetic impediment or judgment on the adult's part.

At that point, for our author and his modernist peers, whether they were artists or art educators, the child's autonomy in art was an end in itself resulting from symbolic search, and art making should not follow external models, or aim at preparing the child to become an artist or an Art Historian later in life. Freedom and self-expression, this one understood as the expression of oneself, were claimed for child art. Every student was regarded as having their own way of being and creating that marked their style; however, the idea that everyone underwent the same art development phases dominated.

The concept of phases distinct students undergo, as an universal aspect of the development of the art of children (LOWENFELD, 1961; LUQUET, 1972; CIZEK, 1910), did not come close to their own personal style, and the singularity was preserved by the strength of the temper and the imagination aspects that constitute every being. Such theories were deconstructed starting in 1970, when transcultural research on art education and genetic- psychologically oriented investigations (CAMBIER, 2000; EISNER, 2004; WILSON, WILSON, HURWITZ, 2004; IAVELBERG, CHUÍ, 2013) showed that different cultures and education opportunities influence the relationship between learning and developing, since they mark the creative production of children with their visual attributes and procedures.

For the European modernist art educators, who started and outlined the natural development of child art, to pass from one creative phase to another was the object of a dynamics where the student treaded the paths of constancy in art production, and their discoveries lead to gradual creative changes in the very process. In other words, there was the belief that the work of students in an ever-changing movement, where shapes, intentions, and use of colors have already been mastered, gradually expands and opens grounds for new visual configurations to be established in their creative production.

The birth of child art was celebrated as a landmark in defense of children against artistic and aesthetic standards that were oblivious to their expression, as a path to development without pre-determined external outline that preserved children's ability to continue to create with freedom throughout life. That which children created at a certain moment was understood as valuable and corresponding to their expression possibilities. Such concept gains expanded meaning in Art Education in the first half of the 20th Century, when the creative production of children were associated to their life experience. Thus, this type of art includes symbols that emerge and dialogue with childhood.

The modernist Art Education envisaged artistically-daring children creating shapes, selecting colors and themes that were in no way similar or molded to what is real, and opening imaginary worlds which adults, when it comes to teachers, are invited to get to know and interact with, since what mattered was every child's artistic development.

By reading and looking into texts that were written by modernist art educators, we believe that it was the respect, interlocution and validation of the artistic

possibilities of students on the teachers' part that prompted the acknowledgment of children's ability to develop in a new field, that of child art.

Although art educators back then did not admit they taught art to children, since this placed them side by side with the traditional drawing teaching techniques, now we can notice that they demanded teaching methods, and that it was thanks to the mediation of didactic and artistic propositions occurring in classes those art education pioneers taught that child art took a stand. So, according to our point of view, child art came into being in a field of political and social forces, as we will see later, where it was observed, considered, and simultaneously conceived. However, child art was not free of the ideas that shaped the artists in the period to the European context it was born in, and where part of modern art developed.

The influence Art History had on child art was not accepted in those early days of Art Education; however, theory and practice in Art Education in the first half of the 20th Century in Europe did not randomly emerge from the perception of modern artists, who worked as art educators; thus, the paradigms of modern art affected how child art was viewed. As an example, we have the context of art and education in the city of Vienna, where Lowenfeld graduated and taught.

Investigation procedures

For the purpose of analyzing and reflecting on the correspondence of Lowenfeld's ideas - as well as that of other art educators from the same period that will be mentioned next - with the ideas of modern art from the late 19th Century to mid 20th Century, in the work we develop here, we will observe how the concepts and procedures of artists and art theorists then were relevant references in the educational interaction in favor of children. We will address the dialogical relationship between artists and child art, a conversation where they found procedural and conceptual references to be reached by their own art production.

Child art and the modernist artistic thinking

Accuracy is not the truth!

Among the forty-eight drawings I very carefully selected for this exhibit, I find four drawings, perhaps portraits, made from my face seen on a mirror. I ask visitors to pay close attention to them. In my opinion, these drawings summarize the result of my long-time observation of the drawing's attributes, which do not depend on accurately copying the shapes in Nature or meeting the exact details patiently brought together, but on the artist's profound feelings before the objects chosen, on which his attention was retained, and into whose spirit is up to him to penetrate

[...]

The four drawings in question were made from the same motif.

However, each one of them is written with an apparent freedom of lines, outlines, and expression of volumes.

Indeed, none of these drawings is able to overlap the other, since they have completely different outlines (MATISSE, 1972, p.162, 163).

The accuracy Matisse (1972) rejected, following modern artists' thinking, was equally opposed by European modernist art education thinkers, such as Franz Cizek (1910), Lowenfeld (1961), Luquet (1972), and Stern (1961, 1962, 1965). The artists identified such accuracy as a technical requirement that corresponded to the values academic art used when copying models, and the canons it applied that ruled them. Accuracy was a content to be learned by repetition and skill training.

In turn, in Baudelaire (1996), we find the disregard for accuracy in the artist's work. In his book about modernity, he tells us about a self-taught modern painter, who, alone, found the ways of the craft by facing his own technical inability with tools, just like a child would do. He describes this artist's curiosity as the source of the boldness found in his creative productions and genius, as the starting point of his ingeniousness, which did not come from the technique or support from the Art History of the past. The author speaks of impressions and imagination as guides of a rising art, of an artist who is the author of his own agenda. Finally, the author once again compares the artist's work to that of a child who is amazed to see something new, a child that happily assimilates shape and color (BAUDELAIRE, 1996).

Artists and child art

It's because art still is in its early stages, unexplored beginnings, such as the ones that are found in ethnographic collections or at home, in the children's bedroom. Do not laugh, reader! Children also have artistic ability, and there is much wisdom in the fact that they have it!
(KLEE, 1990, p. 300).

How much the artist values child art is found in his texts, and echoes in the narratives by those that became involved in the practice of art education. In the case of the artist, Paul Klee, whose involvement in child art was particularly emphasized, he collected works made by children, and saw in them paths to the art of his own time, and opposed external forces that tried to rule it, such as the academic canons or the imposition of political engagement. For him, the utmost example of artist who had reached this purpose was Kandinsky, the boldest of them all, Klee tells us in his journals (KLEE, 1990).

It is known that Kandinsky was very active in the art renovation movement, by proposing the abstraction beyond figurative shapes that is able to bring the spiritual side of images, while articulating the artist's inner need toward his art, which would make such spirit vibrate inside the viewer. His work would oppose others that tried to affirm the artist by the search for styles and themes that are external to them (KANDINSKY, 1990).

We believe that the absence of what is real is the strength of child art, which captivated artists back then, and whose experience of the world gained visual attributes in the tension between children's spirit and the materialization of images that expressed their being in the world. They knew that, for children, that which is on paper gains shape and expression, and have as reference their experiences within the field of that which they are interested in and need, under the prism of imagination, memory, curiosity, and child creativity. Accordingly, the power assigned to child art in the period orbits around the idea that their creative production is born from their inner world conversing with their outer world, and not from its representation as such.

For the impressionists of the second half of the 19th Century, the deconstruction of the figure turns its attention to the issue concerning sensations before the actual model while painting. Thus, because of the effects light conditions cause at different moments, the model becomes an excuse for the artist to express the changes in perception of the same model, which causes different sensations. This occurs in the known series where Claude Monet (1849-1926), impressionist artist, painted the façade of the Rouen Cathedral early in the morning and under full sun⁵⁷, to mention two works that are part of a sequence of paintings.

That open-air palette that opens to natural light rather than that in the studio delighted the artist until the early 20th Century, and he looked at those works as the ground that guided him, although figurativeness, even with the impressionist image deconstruction, had a much stronger presence than in the works by Klee, Matisse, Picasso and Kandinsky.

In the case of Kandinsky, what inspired him to take the path to rupture with figurative art was to see the “Haystacks” series by the French artist, Claude Monet, at an exhibition in Moscow in 1896, when his theoretical texts paid homage to child art as the source of abstract art in its spirituality.

That dialogue between modern and impressionist artists in the early 20th century was significant for their work. Klee tells us in his journals that he had leaned toward impressionism and moved on, but had learned much from it. He comments that Van Gogh was able to create something new without breaking up with impressionism, because he “had been able to dive deep into his own chest” (KLEE, 1990, p. 294). This phrase exposes the value assigned to the expression supported by the inner world that Klee had detected in Van Gogh's work, which, painted by observation, represented themes such as Nature, still life, self-portraits, and the everyday life of people and workers in his community, among others.

Although the artists' influence was greatly relevant for art in the rising modernist education, art educators also found support in modern pedagogical ideas that inspired them, from Fröebel's thinking to that of the artist and teacher to children, Rudolph Töpffer, who was important in the second half of the 19th Century.

Töpffer (1858), because he was the first to write two chapters on child art in his book, *Réflexions et menus propos d'un peintre genevois ou essai sur le beau dans les arts [Reflections and menu about a Genoese painter or essay about beauty in art]*, which was published twelve years after his death. The titles of these chapters are: XX – “Where it deals with small dolls”, and XXI – “Where it is seen why the painter apprentice is less of an artist than the street child who is not an apprentice yet.” The work includes seven books, and chapters XX and XXI are found in the sixth book (Livre Sixième) (IAVELBERG, 2017, p. 31).

Curiosity and inclusion

Children's curiosity and the shapes in their artwork are qualities that were embraced by the mentality of modernist art educators and artists back then, who included the existence of such creative production in the education agenda and art

⁵⁷ "Rouen Cathedral's façade and Saint Roman tower, morning effect, white harmony", 1892/93, oil on canvas, 106x73 cm, Musée d'Orsay. "Rouen Cathedral's façade under the sun", 1892, oil on canvas, 100x65 cm, National Gallery of Art.

itself. Many artists, in an inclusive perspective, have also investigated the artwork of the mentally ill, which used to be disregarded. In addition to that, transcending the borders of western art, modernist artists also became interested in other art segments: the art found in ethnographic collections, the art of the African people, and Japanese paintings.

Parallel phenomena are those that provide us with the art of the mentally ill⁵⁸: here, childishness and insanity are not pejorative terms, as they are usually applied. All this must be taken very seriously, way more seriously than all the art galleries combined, if the intention is to reform today's art (KLEE, 1990, p.301).

The act of discovering on one's own, simplification of form, experimentation with non-western art, organic memory as opposed to an external model, the rupture with space that was constructed from the linear perspective were that which drew the attention of artists who wanted to establish new image orders to deconstruct the white, European and hegemonic western art.

Dès les premières années de notre siècle, Matisse affirme sa volonté de rompre avec toute formulation plastique traditionnelle et de transposer dans son langage des solutions expérimentées dans les arts non occidentaux (MOLIN, 1968, p. 7).

The inter-territoriality between distinct cultural, mental and age worlds was possible for the artists thanks to their desire and inclination to find new forms of expression in different springs, aiming at staying far from the academic art canons, and going beyond the impressionist poetic propositions. Accordingly, art educators back then wanted to move away from the copyist propositions and skill training traditional school imposed on children in drawing classes, and proposed new education guidelines to art teaching.

The artist and children's drawing

In his book, **Modern Art** (1992), Giulio Carlo Argan refers to Kandinsky saying that, fully matured at 40 years old, in 1910, the artist performed as a modern figurative painter, until he started to use scribbles like that of a small child in the first phase of the graphic development on his work.

Kandinsky does not intend to demonstrate how a child sees the world and represents it, which would be foolish; what he intends is to analyze

⁵⁸ Term used at that time.

the origin, the primary structure of the aesthetic operation in a child's behavior (ARGAN, 1992, p. 446).

The ideas about inter-subjective communication through art, by abdicating the figurative image, led to valuing the meaning contained in child art from its visually pre-symbolic period, such as scrawls, without being restricted to it. For Klee, according to Argan (1992), child art is a form of thinking that is articulated by images and not totally by concepts.

The idea about scrawls, for modernist Art Education authors was that they were the outcome of an action on a surface with no symbolic intention that was created by the pleasure of visual sensations and movements. In them, his texts state, the coordination of sight, action and balance of the entire body will gradually open the emergency of symbols on the paper surface following the drawing's natural order. However, although scrawls are the outcome of movement and sensory perception, a drawing form to which the child hold on to for a long time, the multimodal aspects of scrawls were only stated in the post-modernity period of Art Education by the artist and art educator, John Matthews (2004), who noticed on children's scribbles the combination with other languages, such as sounds produced by and associated with the pencil or brush movement on the surface, thus configuring an expression that, as a whole, already is symbolic.

Inner resonance

Furthermore, gifted children not only have the ability to eliminate what the object shows externally, but also the power to coat their soul with the form there where they manifest themselves more strongly – by which they act (or speak, as it also said) more intensely (KANDINSKY, 1990, p.142).

A teacher who criticizes their students' drawing in Child Education, by asking that corrections in color and proportion be made, in the attempt at bringing the image closer to the physical world mapping, prevents those children from living their art in resonance with their inner world, leaving the objects of their experiences conditioned to adult canons that are uninformed about art and child art, and this modernist Art Education legacy remains valid to this day.

From a certain moment in his trajectory, Kandinsky created an abstract type of art that established some tension between spirit and matter; in other words, he spoke of the resonance of worldly things with the inner world of the one who creates. The materialization of that poetic proposition in this artist's paintings did not follow the parameters of objectiveness required by painting with the purpose of representing the world. On the contrary, he found in abstract forms and colors that which would touch other spirits, and recover the sensitive, direct, touching, and inter-subjective expression.

Con los años el pintor se despoja cada vez más de la representación para expresar lo más abiertamente posible el "elemento interior". Así, Kandinsky alcanza la anulación de la representación, jugando con figuras geométricas, y por supuesto, con el color y el clima que éste le otorga a la obra (SILENZI, 2009).

It is in this sense that children's painting came close to modern painting, since the spontaneous artwork of children does not represent what is real, meaning that it was not molded to it. Child art brought shapes, colors and the repertoire of children's experiences filtered by their imagination, creating their inner models that made them think, feel, and perceive their own existence under different views.

It is important to highlight that the value given to artistic procedures of children by Klee, Kandinsky, Miró, among other modern artists, did not make their work childish, since children do not read those images more easily than they read a renaissance work, as many contemporary teachers believe. The complexity of the poetic intentions of any artist we just mentioned distinguishes them from images produced by children (KUDIŁKA, 2002).

Conclusions

The ideas we discussed here reveal the need for joining art as it is taught at schools to the social and historical art production, including that which coexists contemporarily to the didactics of the component, and reiterating the relationship between art and life to artists and children alike.

Today, we can digitally document the art production of children and observe the process, which allow us to find correspondences between advanced artistic thinking today and the art taught at schools that are guided by updated education guidelines.

The creative process of children and artists are qualitatively similar and structurally different to one another because of the action and thinking possibilities existing between the age groups. Longitudinal studies we have conducted on drawings made by a child from 2 to 8 years old (IAVELBERG, 2013) showed us different themes (fairies, lions, trains, mermaids, princesses), which continued as the drawings developed, and reached increasingly complex levels, and the same goes for artists.

Children and artists mobilize their art by building a creative path with the epicenter in themselves, and in a dialogue with artistic cultures that mobilize the authenticity of their poetic aspects. If the pedagogical ideas of the pioneers in art education stemmed from the immersion of their proposers in the framework of modern art and education, this legacy showed us the path to think of a contemporary school art that dialogues with the same elements corresponding to their time.

Believing in the role art plays in society and school life was the agenda of the modern project. Today we recognize the need for studying Art History and Art Critique, in addition to the knowledge about art making in the life of children. Accordingly, beyond poetic issues, political and social decisions that circumscribe the Art History and Critique field permeate the school curriculum. What is necessary is to resist the relations of power and domination that stop genuine art, as the modern artists did.

In Art, as well as in Education, we have hegemonic trends that are linked to financial capital that try to market both of them, by guiding them according to market demands, which pressure public policies into maintaining their privileges. Thus, in education propositions nationwide, the inclusion of art of social minorities as school content has marked curriculum designs. Accordingly, today's political and social issues are part of the work of artists, and affect the work of curators at museums and cultural institutions that resist the capital logic.

Academic art was advertised and commercialized in European halls, which privileged the bourgeois taste, and established the rules for the poetic aspect to be included in their exhibitions. The battle against this status quo was fought by impressionist artists. This restriction to poetic freedom also occurred in political impositions, which demanded the production of engaged art, socialist realism, from the artists under the oppression of Stalin in the Soviet Union from 1922 to 1953, when artists were persecuted and killed.

The repression of creative themes and forms led a great artist such as Rembrandt, in the 17th Century, to successfully resist in favor of his autonomy in relation to the art market, by leaving the patron and sponsor circuit, and selling his work directly to professionals, such as doctors, butchers and merchants, looking for individual buyers who were outside the purchase power of nobles and aristocrats (ALPERS, 2010).

In Art and Art Education, the propositions that brought revolutionary and innovative forms are the ones that paid off in both fields, and, at the same time, were faced with different obstacles in History. However, because of those bold propositions, we were able to preserve the right of artists and art educators to walk as vanguards of their time, and resist conservative thinking aimed at preserving the rights and the freedom of the few.

References

- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.
- BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- CAMBIER, Anne. Les aspects génétiques e culturels. In: WALLON, Philippe; CAMBIER, Anne; ENGELHART, Dominique. **Le dessin de l'enfant**. Paris: Paideia; Presses Universitaires de France, 1990.
- CIZEK, Franz. **Children's coloured paper work**. Viena: Anton Schroll, 1910.
- DANTO, Arthur C. **El abuso dela belleza: la estética y el concepto de arte**. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- DUVE, Thierry de. **O que fazer da vanguarda?** Ou o que resta do século XIX na arte do século XX. Arte e ensaios N. 20, julho de 2010. Disponível em: <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wpcontent/uploads/2012/01/ae20_Thierry_Duve.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.
- EISNER, Elliot W. **El arte y la creación de la mente**. Barcelona: Paidós, 2004.
- MATISSE, Henri. **Escritos e reflexões sobre arte**. Póvoa de Varzim: Ed. Ulissea, 1972.

IABELBERG, Rosa. **Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

_____.; MENEZES, Fernando Chui de. **De Rousseau ao modernismo: ideias e práticas históricas do ensino do desenho**. *Ars (São Paulo)*, v. 11, n. 21, dez. 2013, p. 80-95. Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

KLEE, Paul. **Diários: Paul Klee**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KUDIELKA, Robert. Paul Klee: the nature of creation. In: KUDIELKA, Robert; RIDLEY, Bridget. **Paul Klee: the nature of creation**. London: Hayard Gallery and Lund Humphries, 2007, p. 21-184.

MOLIN, Raul-Jean. **Henri Matisse: dessins**. Paris: Editions cercle d'art, 1968.

LOWENFELD, Viktor. **Desarrollo de la capacidad creadora**. Vols. 1 e 2. Buenos Aires: Kapelusz; 1961.

LUQUET, Georges-Henri. **El dibujo infantil**. Barcelona: A. Redondo editor, 1972.

MATTHEWS, John. **El arte de la infancia y de la adolescencia: la construcción del significado**. Barcelona: Paidós, 2004.

STERN, Arno. **Aspectos y técnica de la pintura infantil**. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

_____. **Comprensión del arte infantil**. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.

_____. **El lenguaje plástico**. Buenos Aires: Kapelusz, 1965.

TÖPFFER, Rodolphe. **Réflexions et menus propos d'un peintre genevois ou essai sur le beau dans les arts**. Paris: Libraire del L. Hachette, 1858. Capítulos XX e XXI, livre sixième, trad. manuscrita de Monique Dehenzelin, agosto de 2008.

SILENZI, Marina. **El juicio estético sobre lo bello**. Lo sublime en el arte y el pensamiento de Kandinsky. *Andamios* vol.6 no.11 México ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632009000200012&lng=es&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: 17 de jan de 2018.

SVLETANA, Alpers. **O projeto de Rembrandt**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie; HURWITZ, Al. **La enseñanza del dibujo a partir del arte**. Barcelona: Paidós, 2004.

Da Distinção entre Terra e Mundo na Filosofia de Hannah Arendt

Maria de Fátima Simões Francisco^(*)

Pretendemos neste texto chamar atenção para os papéis bastante distintos que os conceitos de Terra e mundo exercem na filosofia de Hannah Arendt. Esses dois espaços se diferenciarão, de um lado, porque propõem ao homem modos de existência propriamente opostos, de outro, porque se relacionam desigualmente com a existência especificamente humana do homem.

Arendt rejeita a idéia de natureza humana.⁵⁹ As condições sob as quais o homem vive presentemente - a vida, a mundanidade, a pluralidade, a mortalidade, a natalidade, dentre outras - bem como as atividades e capacidades que lhes correspondem - o labor, o trabalho, a ação, o pensamento, a razão, dentre outras - são próprias a sua existência na Terra. Assimilando o avanço das pesquisas espaciais à época em que escreve *A Condição Humana*, Arendt parte da possibilidade da existência do homem num outro planeta. Isso ocorreria, contudo, sem essas condições, atividades e capacidades.⁶⁰ Tal significa que elas são próprias ao homem da forma como ele vive na Terra, mas deixariam de sê-lo numa outra forma de existência em outro ponto do universo. Não se pode então tomá-las por qualidades próprias a qualquer forma de vida humana. Elas não seriam indicativas do caráter distintivo do homem, nem de uma essência comum a todos os homens, nem de nada que poderíamos denominar *natureza humana*. Esse conjunto de condições, atividades e capacidades - a condição humana sob a qual "*a vida é dada ao homem na Terra*"⁶¹ - pode nos informar sobre a existência terrena do homem, mas nada pode nos dizer sobre quem ele é em essência, e isso em razão de nunca condicioná-lo absolutamente.⁶² O mesmo se poderia afirmar de outros conjuntos de condições sob as quais pudesse viver em outros pontos do universo, elas sempre poderiam ser

^(*) Professora de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

⁵⁹ *A Condição Humana*, pp. 18-9. Doravante CH.

⁶⁰ "A mudança mais radical da condição humana que podemos imaginar seria uma emigração dos homens da Terra para algum outro planeta. Tal evento, já não inteiramente impossível, implicaria em que o homem teria que viver sob condições feitas por ele mesmo, inteiramente diferentes daquelas que a Terra lhe oferece. O labor, o trabalho, a ação e, na verdade, até mesmo o pensamento como os conhecemos deixariam de ter sentido em tal eventualidade. Não obstante, até mesmo esses hipotéticos viajantes terrenos ainda seriam humanos" idem, p.18. Ao refletir sobre a condição humana tal como ela se configura em nosso planeta, Arendt pretende situar-se "*à luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes*" ibidem, p.13. Parte dessas "*mais novas experiências*" diz respeito às tentativas de alterar a presente condição humana seja emigrando da Terra, seja produzindo artificialmente seres humanos, v. CH, pp.10-1.

⁶¹ Idem, p.17.

⁶² "*as condições da existência humana - a própria vida, a natalidade e a mortalidade, a pluralidade e o planeta Terra - jamais podem 'explicar' o que somos ou responder a perguntas sobre quem somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto*", idem, p.19.

transcendidas numa outra forma de existência. Uma natureza humana, um núcleo comum a todas as formas possíveis de vida humana, não existe porque o homem nunca é inteiramente condicionável, isto é, porque tem sempre a possibilidade de transcender qualquer condição sob a qual esteja compelido a viver. Em razão de sua liberdade o homem em geral, enquanto categoria, permanece assim inapreensível, desconhecido.

Não obstante recuse a idéia de natureza humana, Arendt admite, entretanto, por mais paradoxal que isso possa parecer à primeira vista, a idéia de *essência humana*. Ela será entendida em sentido específico, como a identidade singular e inconfundível de cada indivíduo humano. A "*essência viva da pessoa*" se manifesta gradualmente "*no fluxo da ação e do discurso*",⁶³ ao longo da vida dessa pessoa. Por se expor de maneira gradativa e fluida em atos e palavras, essa essência não pode receber a forma tangível e sólida de uma definição. Sempre que se tenta definir *quem* alguém é, apreender a sua identidade única solidificando-a por assim dizer em palavras, é apenas *o que* esse alguém é que conseguimos definir, isto é, as qualidades e defeitos que ele necessariamente compartilha com outros. Porque não podemos chegar a uma "*expressão verbal inequívoca*"⁶⁴ da essência de alguém, nomeá-la, fazê-la "*entidade palpável*"⁶⁵ numa definição, ela nos é sempre, em parte, inapreensível e incognoscível. Por sua vez, o que podemos apreender e conhecer integral e inequivocamente possui uma conduta previsível. Se não podemos fazê-lo com o homem, tal significa que ao lado de permanecer sempre um desconhecido, ele também é capaz do imprevisível, o que na antropologia arendtiana se reveste de importante sentido.⁶⁶ Se notarmos que para Arendt a capacidade de realizar o imprevisível é justamente um dos modos principais pelos quais se entende a liberdade,⁶⁷ então vemos mais uma vez que o homem, desta vez o particular, não tem sua essência completamente apreendida e conhecida⁶⁸ porque possui o poder de realizar o imprevisível, isto é, porque é livre. Assim, a liberdade, da mesma forma que era a

⁶³ CH, p. 194.

⁶⁴ Idem, p.194.

⁶⁵ Idem, p.206.

⁶⁶ Porque cada homem é inteiramente singular, a cada nascimento vem ao mundo um desconhecido. Sua trajetória de vida tomará o sentido de revelação de sua identidade em atos e palavras. Nesse ponto Arendt nos propõe a sugestiva analogia com o recém-chegado ou forasteiro, a quem se dirige a pergunta: "*quem és?*". Porque é um completo desconhecido, qualquer atitude ou fala mesmo que não intencionalmente estará respondendo à dita pergunta. Ainda porque é um desconhecido, será sempre capaz do imprevisível, dele se poderá esperar o inesperado. V. CH, p.191.

⁶⁷ Arendt concebe a liberdade intimamente conectada à ação e à natalidade. O que faz a conexão é a idéia de início ou origem, da qual sobressai a imprevisibilidade. "*É da natureza do início que algo novo seja começado, o que não pode ser previsto a partir de coisa alguma que tenha ocorrido antes. Este cunho de surpreendente imprevisibilidade é inerente a todo início e a toda origem*" CH, pp.190-1. Porque cada homem é único, diferente de qualquer outro que vive, viveu ou viverá, o nascimento é uma origem, e não apenas por ser o início de uma trajetória de vida, mas por trazer ao mundo algo absolutamente novo, que não poderia ser previsto. Por ser ele próprio um início, terá o homem a capacidade de agir, isto é, a capacidade de iniciar ou de realizar o novo e o imprevisível. "*O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo.*" idem, p.191. Arendt não vai situar a liberdade nos objetivos propostos pelo intelecto, nem nos ditames da vontade, pois estes são antes "*fatores determinantes*" (*Entre o passado e o Futuro*, p.198) da ação, e esta só pode ser livre na medida em que os transcende. Ela os transcende quando realiza o imprevisível, o que não fora previsto pelo intelecto nem pela vontade. A liberdade consiste assim em "*chamar à existência o que antes não existia, o que não foi dado nem mesmo como um objeto de cognição ou de imaginação e que não poderia portanto, estritamente falando, ser conhecido.*" EPF, p.198. O aspecto livre da ação coincide precisamente com seu caráter de origem ou início: "*para toda questão de ordem estritamente política, a importância fundamental do conceito de início e de origem deriva do simples fato de que a ação política, como todo outro tipo de ação, é sempre em essência o início de alguma coisa nova; enquanto tal, o início é, em termos de ciências políticas, a própria essência da liberdade humana*", *Compréhension et Politique*, p.77.

⁶⁸ Essa revelação assumirá um caráter bastante particular: "*o fato é que a manifestação do 'quem' assume a mesma forma das manifestações - notoriamente duvidosas - dos antigos oráculos que, segundo Heráclito, 'com palavras não revelam, nem escondem, apenas dão sinais manifestos'*" idem, p.194.

razão última da rejeição da idéia de natureza humana, é também a razão última da impossibilidade de apreensão e conhecimento da essência humana.

Se é, como vemos, a preocupação com a afirmação da liberdade que norteia o tratamento arendtiano dos conceitos de natureza e essência do homem, pode ser embaraçoso encontrar a idéia de *condição* como categoria central de análise da existência humana. Pois falar em condições sem as quais determinada existência humana não é possível é falar em limites a constranger essa existência ou em fatores que a compelem. É, enfim, restringir o alcance da liberdade. Não seria em consequência paradoxal admitir simultaneamente as noções de condição e liberdade do homem? Não, na verdade. Pois a autora nos propõe uma atenuação do caráter compulsório da condição na medida em que introduz a possibilidade, já referida, da transcendência. Se, por um lado, a submissão a certas condições é o modo pelo qual uma certa existência humana é possível, por outro lado, está sempre ao alcance do homem a liberação dessa sujeição mediante o acesso a uma outra forma de existência. Desse modo a força compulsória de certas condições encontra sempre limites, aqueles da existência específica à qual se relacionam. A presente condição humana, por exemplo, é necessária e inelutável no planeta Terra, mas não o seria num outro ponto do universo. Numa palavra, o homem nunca é inteiramente condicionável porque é permanentemente capaz de múltiplas formas de existência, vale dizer, porque é capaz da transcendência.

O movimento de transcendência das condições que compelem o homem podemos encontrá-lo na antropologia arendtiana não apenas numa eventual passagem do homem de sua existência terrena para uma extraterrena, mas, o que é mais importante para nós no presente texto, no interior das próprias modalidades da existência terrena do homem. Interessa-nos aqui, sobretudo, captar esse movimento de transcendência numa parte determinada do conjunto de condições que compõe a chamada *condição humana terrestre*, mais precisamente no interior da tríade de condições relacionadas ao que Arendt denomina *vita activa* do homem. São essas condições a vida, a mundanidade e a pluralidade. As atividades a estas correspondentes são, por sua vez, respectivamente o labor, o trabalho e a ação. Cada condição e sua correspondente atividade conferem ao homem um certo modo de existência na Terra. São elas: a existência natural, a artificial e a propriamente humana ou política. Vejamos, então, de que forma Arendt proporá o movimento de transcendência no interior da condição humana terrestre e mais particularmente no âmbito da *vita activa*.

Aquilo para que gostaríamos de chamar a atenção desde já é que, por um lado, Arendt dá grande ênfase às profundas diferenças e até incompatibilidades presentes entre essas três existências do homem relativas a sua *vita activa*, por outro lado afirma com veemência que o homem, na medida em que está condicionado à *vita activa*, não pode se furtar a conduzir cada uma delas. Resta então por entender como pode se dar a simultânea condução das três existências que podem chegar mesmo a ser entre si incompatíveis. Na verdade o que pretende nos mostrar Arendt é que esse conjunto de condições da *vita activa* está articulado internamente de modo particular e que é tão somente essa articulação que permite a simultaneidade das três existências na vida humana.

A essência dessa articulação consiste no seguinte: as duas formas de existência que guardam maior incompatibilidade entre si, a natural e a propriamente humana ou política, somente poderão ser simultaneamente conduzidas pelo homem à condição de que se interponha entre elas, separando-as, uma terceira e distinta forma de existência, qual seja, a artificial ou mundana. Eis em suma o núcleo da antropologia arendtiana: o homem não pode deixar de ser um membro da natureza, mas deve

igualmente realizar sua existência própria, a existência política, que é por sua vez com aquela incompatível e a partir dela jamais emergente. Não é senão para tomar distância de sua existência natural e assim tornar possível a emergência de sua existência política, que o homem constrói o mundo, o artefato humano, a propriamente falar uma barreira entre o natural e o político do homem. A compreensão dessas três dimensões da existência humana na Terra, do homem enquanto *animal laborans*, *homo faber* e *zoon politikon*, e do relacionamento que Arendt propõe entre elas, tem a nosso ver a utilidade de nos permitir melhor entender muitas de suas análises sobre as condições políticas contemporâneas presentes em diferentes de seus textos. Sem termos bem captado a essência dessa antropologia, podemos não apenas deixar escapar aspectos cruciais de suas análises, como, ainda pior, entendê-los mal. A função que o binômio conceitual esfera pública/esfera privada, bastante presente em seus textos, desempenha, por exemplo, só pode ser bem compreendida se levarmos em conta as relações que guardam entre si essas três formas de existência. A principal *raison d'être* da esfera privada é o segregar em seus limites a dimensão natural da vida humana, limites esses que por sua vez nunca podem ser transpostos por essa dimensão. Apenas após essa segregação o propósito maior da esfera pública, a plena consecução da vida política, pode ser alcançado. Não é infrequente, contudo, nos depararmos com interpretações que não têm em conta as implicações dessas três modalidades de existência para as esferas pública e privada. Estamos, sem dúvida, diante de um tema central desse pensamento, e sua compreensão é imprescindível para nele nos movimentarmos.

Vimos que a presente condição humana é um conjunto singular inteiramente característico da Terra. Como esse conjunto não seria possível em nenhuma outra parte do universo, "*a Terra é a própria quintessência da condição humana*",⁶⁹ tal como a vemos presentemente. Que relação é essa, incapaz de ser repetir em outro planeta, que o homem mantém com a Terra e que está na raiz da presente condição humana? Queremos então saber do vínculo particular que o homem mantém com este planeta, irrepetível em qualquer outro e que está na base da atual condição humana. O que de imediato se percebe é não se encontrar o homem aí como se encontraria num outro planeta, isto é, como um estranho, e sim estar aí como um nativo, vale dizer, como alguém que pertence a esse habitat. Percebemos que ele não apenas existe na Terra, como poderia eventualmente vir a existir em outra parte do cosmos, mas é parte constituinte dela. A relação homem/Terra é a relação parte/todo. Por ser membro da natureza terrestre uma das condições a constranger o homem em sua existência nesse planeta, a vida, assumirá significado inteiramente próprio e diferente daquele que sua existência poderia assumir em outro lugar do universo. Estando na Terra viver significará para ele conduzir como todos os demais seres naturais uma *existência natural*, o que equivale a dizer ser ao mesmo tempo filho e servo da natureza.

Na medida em que está integrado na natureza terrestre, demandando e recebendo da generosa provedora o necessário a sua vida, o homem, tal como todo ser natural, se comporta como um filho. O habitat de um outro planeta, até onde sabemos, nunca se apresentaria a ele como essa mãe receptiva e dadivosa. Ao contrário, uma vez nele, teria que produzir ele próprio todas as condições necessárias a sua vida, a começar pelo mero ar que respirasse. Porque se encontra na natureza terrestre não como um estrangeiro num habitat desconhecido, mas como um seu filho, o homem está condicionado em consequência a ser também seu servo. A servilidade emerge da obediência passiva, sem resistência, ao ritmo cíclico do ir e vir das necessidades biológicas que ela impinge a todos os seus filhos.⁷⁰ Arendt entende por natureza

⁶⁹ *idem*, p.10.

⁷⁰ "*Cíclico, também, é o movimento do organismo vivo, sem exclusão do corpo humano, enquanto ele pode suportar o processo que permeia o seu ser e o torna vivo. A vida é um processo que, em tudo,*

sobretudo esse ritmo cíclico vital, o qual é por sua vez dotado de duas qualidades manifestas. Na medida em que o movimento cíclico do metabolismo vital se estende a todos os limites da natureza faz, por um lado, por uniformizar todos os seres naturais e, por outro, por avassalá-los e submetê-los. Desde que cada ser natural é atingido por esse movimento, deve incansável e irresistivelmente responder à recorrência da necessidade biológica, não podendo escapar a ela nem lhe ser indiferente. Graças a essas duas qualidades do ritmo cíclico vital - a uniformização e a dominação pela necessidade - a natureza, tal como Arendt a concebe, é acima de tudo a esfera onde imperam a identidade e a dominação. Sendo parte constituinte dessa esfera, o homem está compelido a uma existência natural e em conseqüência desprovido de toda individualidade e liberdade.

O modo humano de condução de uma existência natural é o *labor*. Essa atividade tem por único propósito a conservação da vida biológica. Enquanto labora o homem, porque obedece ao ritmo cíclico vital, se assemelha a todo ser natural e não se distingue em nada de qualquer outro homem. No âmbito de sua existência natural, enquanto labora e conserva a vida, ele nunca existe como um ser singular, mas sempre como a reprodução de um outro homem. Porque depende no labor o mesmo "*labor power*" possuído por todos, ao laborar cada um é idêntico a todos os demais.⁷¹ Assim como não há na modalidade natural da existência humana lugar para construção e exposição de uma individualidade, tampouco o há para a liberdade. Como todo ser natural, o homem está sujeito ciclicamente à necessidade biológica. O labor faz não apenas com que tal necessidade seja extinta mediante a produção dos meios de satisfação dessa necessidade, mas faz igualmente com que ela seja em seguida reproduzida. Isto ocorre quando o *labor power* se exaure, o que advém imediatamente após a produção dos meios de satisfação da necessidade.⁷² No âmbito da existência natural o homem não pode ser livre deixando de submeter-se a esse ritmo vital avassalador, nem alcançar uma identidade singular.

Entretanto, o homem não está condicionado na Terra apenas à vida, à condução de uma existência natural, mas está aí condicionado também à pluralidade, isto é, à condução de uma existência propriamente humana ou política. Ele não é apenas, como os demais seres naturais o são, um membro da natureza, mas tem ainda um ser próprio a alcançar, ser esse que se realiza por sua vez na vida política. Dada, contudo, a incompatibilidade radical entre as existências natural e própria do homem, a última só poderia ser alcançada na hipótese da transcendência em relação à primeira.

consome a durabilidade, desgasta-a, fá-la desaparecer, até que a matéria morta, resultado de pequenos processos vitais, singulares e cíclicos, retorna ao círculo global e gigantesco da própria natureza, onde não existe começo nem fim e onde todas as coisas naturais circulam em imutável, infundável repetição." idem, p.108.

⁷¹ Da mesma forma que concebe o labor e o trabalho como atividades inteiramente diversas, Arendt faz também a distinção entre a divisão do labor e a divisão do trabalho. Enquanto a organização coletiva do trabalho pressuporia a reunião de diferentes habilidades - requeridas pelos diferentes produtos, a organização coletiva do labor pressuporia "*a equivalência qualitativa de todas as atividades isoladas para as quais nenhuma qualificação é necessária; e estas atividades não têm uma finalidade em si mesmas, mas representam, de fato, somente certas quantidades de 'labor power', somadas umas às outras de modo puramente quantitativo.*" idem, p.135. Na situação da divisão do labor, porque cada homem depende o mesmo *labor power* que o outro, não há lugar para a manifestação de qualquer distinção individual, mas apenas para a identidade: "*A divisão do labor é baseada no fato de que dois homens podem reunir o seu 'labor power' e 'conduzir-se um em relação ao outro como se fossem um só'. Esta unidade é exatamente o oposto da cooperação; indica a unidade da espécie, em relação à qual cada membro individual é igual e intercambiável.*" ibidem, pp.135-6.

⁷² O labor não é apenas a atividade que libera o homem da necessidade pela produção dos meios de sua satisfação, ele é igualmente a atividade pela qual a sujeição à necessidade se reproduz, quando o *labor power* se exaure na produção daqueles meios de satisfação. O labor é caracterizado por Arendt de tal maneira como a atividade humana mais natural e a menos mundana ou propriamente humana que ele chega a se confundir com o metabolismo biológico do corpo humano; ele é um dos estágios do eterno ciclo biológico do organismo humano, ao lado do consumo. Vide para tanto a definição de labor, CH, p.15 bem como pp.110-112.

Essa transcendência, por sua vez, somente é possível, como viemos de referir, graças à terceira forma de existência humana na Terra, quer dizer a artificial, e graças à satisfação da terceira condição sob a qual a vida é dada ao homem na Terra, a construção do artefato humano, a mundanidade.

Em que consiste esse existir próprio do homem, tão diametralmente oposto ao seu existir natural a ponto de exigir a transcendência em relação a este? Conforme se poderia esperar, ele é demasiado complexo para que se possa apontar de pronto a sua substância. Por outro lado, não é difícil indicar os dois principais aspectos em que se opõe ao existir natural. Se, por um lado, enquanto seres naturais, os homens vivem segundo o modo da identidade e da dominação, por outro, enquanto seres propriamente humanos ou seres políticos, vivem segundo o modo da singularidade e da liberdade. A própria *raison d'être* da ação, a atividade que o homem desempenha em sua existência própria ou política, é, de um lado, a manifestação da singularidade de cada homem e, de outro, a consecução de sua liberdade. Embora essa atividade possa sempre ser instrumentalizada para outras finalidades, elas permanecem exteriores a seu caráter essencial. Ao agir cada homem expõe aos demais sua identidade única; assim fazendo compõe uma estória de vida identificável do nascimento à morte, isto é, uma estória plena de eventos singulares que somente poderiam ser realizados pela pessoa que protagoniza a estória.⁷³ Ademais, o agir na medida em que se atualiza na realização do infinitamente improvável e do imprevisível, ou seja, daquilo que está além de qualquer condicionamento, consiste precisamente na efetivação da liberdade. A ação assim entendida será a atividade que dá sentido à esfera pública e política. Lembremos ainda que para nossa autora a vida política tem como sua finalidade maior a revelação em palavras e atos da singularidade dos homens.

Sabemos, entretanto, que esse existir próprio do homem só será possível se vingar a liberação, a transcendência, do existir natural. É pois necessário cuidar para bem entender o significado dessa liberação e dessa transcendência. Tal não significa que o homem possa liberar-se inteiramente da condição da vida, que possa na Terra deixar de ser membro da natureza e de sujeitar-se a seu ritmo cíclico vital uniformizador e avassalador. Ele somente poderia se ver definitivamente liberado dessa condição no caso de deixar o planeta Terra, na hipótese de se retirar da única região do cosmos em que é um ser natural. Apesar disso está a seu alcance uma liberação parcial e temporária dessa condição, através do recurso à criação de uma esfera não-natural no interior da própria natureza terrestre. Poderia dessa forma se comportar nessa esfera como se não fosse um ser natural nem estivesse submetido ao ritmo cíclico vital da natureza. Não é outra senão essa possibilidade que o trabalho, atividade que está no centro da existência artificial do homem, abre.

O que o trabalho faz é erigir um *mundo*, isto é, um domínio de objetos dotados de durabilidade, de objetos que justamente se caracterizam por resistir ao ritmo cíclico de crescimento e declínio que impera na natureza. Desde que a marca própria da natureza é esse ritmo, o trabalho, ao criar no espaço terrestre uma região plena de objetos que põem freio a ele, introduz estabilidade e imutabilidade no seio da própria instabilidade e mudança. Abre, pois, no coração da esfera natural um domínio que a

⁷³ "Limitada por um começo e por um fim, isto é, pelos dois supremos eventos do aparecimento e do desaparecimento do indivíduo no mundo, a vida segue sempre uma trajetória estritamente linear, cujo movimento, não obstante, é transmitido pela força motriz da vida biológica que o homem compartilha com outros seres vivos e que conserva, sempre, o movimento cíclico da natureza. A principal característica desta vida especificamente humana, cujo aparecimento e desaparecimento constituem eventos mundanos, é que ela, em si, é plena de eventos que podem ser narrados como uma estória, estabelecer uma biografia" idem, pp.108-9. Para as importantes implicações do conceito de estória de vida, o único "produto" deixado pela ação, vide CH, parágrafo 25, intitulado "A Teia de Relações e as Estórias Encenadas".

desafia e neutraliza, e assim uma esfera propriamente anti-natural.⁷⁴ O homem, enquanto membro da natureza terrestre, é sede do perpétuo e recorrente movimento de desaparecimento e ressurgimento da necessidade biológica. Graças a esse movimento ele se põe em harmonia com os demais seres naturais e se identifica com eles constituindo o todo homogêneo denominado natureza. A identidade que prevalece na esfera natural resulta, vimos, desse movimento uniforme que envolve todos os seres naturais. Por outro lado, o homem, na medida em que adentra a esfera anti-natural erigida pelo trabalho, isto é, o mundo, e convive com objetos estáveis e imutáveis, passa a poder alçar ele também certa estabilidade e imutabilidade. Passa a poder manter-se invariável através da sucessão de momentos e ainda obter uma relativa identidade individual.⁷⁵ Em contraste à identidade característica da existência natural do homem, temos em sua existência artificial o começo de uma individualização.

Somente pode haver na vida humana despendida na esfera anti-natural um começo de individualização, de formação da identidade da pessoa, porque se efetiva aí um distanciamento em relação à natureza. A alteridade homem-natureza, impossível na existência natural, é possibilitada pela existência artificial. O mundo de artefatos é como uma barreira a separar o homem da natureza. A mediação que a esfera artificial exerce entre a esfera natural e a esfera pública - em que transcorrerá a existência especificamente humana, a vida política - é antes de tudo propriamente física. O conjunto de objetos tangíveis e duráveis que o trabalho interpõe entre o homem e a natureza permitirá a este tomar distância em relação a ela, vê-la como um outro.⁷⁶ Na medida em que vive nos limites dessa esfera anti-natural, ele pode, em certo sentido, liberar-se da condição da vida e transcender a mera existência natural.

O trabalho tem esse singular poder de neutralizar o ritmo cíclico vital e a dominação exercida pela natureza sobre a vida humana, graças ao componente de violência nele presente. Paradigmático desse componente é o gesto do trabalhador que extrai da natureza as matérias-primas mais resistentes ao ritmo cíclico vital - o ferro por exemplo - a partir das quais será possível erigir um mundo de objetos duráveis. Tais matérias-primas tendo de ser arrancadas do seio da natureza implicam na interrupção de processos naturais dos mais lentos e na morte de processos vitais. O trabalhador age em consequência tanto como violador da natureza, quanto como seu senhor. Pois a instrumentaliza e isso em vista de uma finalidade contestatória, fazendo dela própria a origem material da esfera anti-natural. A existência artificial do homem se opõe dessa forma radicalmente a sua existência natural, pois enquanto nesta ele se comporta como filho e servo da natureza, naquela se tem como seu violador e senhor.⁷⁷

Precisamente por reconhecer a profunda diversidade na relação com a natureza de parte dessas duas formas de existência humana, Arendt sente a necessidade de traçar a inusitada e original distinção entre labor e trabalho. Conservar a vida biológica e erigir um mundo de artefatos são propósitos não apenas diferentes,

⁷⁴ É preciso reconhecer nas coisas produzidas pelo trabalho o forte sentido de oposição ao " processo natural global do qual foram retiradas e contra o qual foram erigidas" idem, p.149.

⁷⁵ "As coisas do mundo têm a função de estabilizar a vida humana; sua objetividade reside no fato de que - contrariando Heráclito, que disse que o mesmo homem jamais pode cruzar o mesmo rio - os homens, a despeito de sua contínua mutação, podem reaver sua invariabilidade, isto é, sua identidade no contato com objetos que não variam, como a mesma cadeira e a mesma mesa" idem, p.150.

⁷⁶ "Somente nós, que erigimos a objetividade de um mundo que nos é próprio a partir do que a natureza nos oferece, que o construímos dentro do ambiente natural para nos proteger contra ele, podemos ver a natureza como algo 'objetivo'. Sem um mundo interposto entre os homens e a natureza, haveria eterno movimento, mas não objetividade." idem, p.150.

⁷⁷ "Este elemento de violação e de violência está presente em todo processo de fabricação, e o homo faber, criador do artifício humano, sempre foi um destruidor da natureza. O animal laborans que, com o próprio corpo e a ajuda de animais domésticos nutre o processo da vida, pode ser o amo e senhor de todas as criaturas vivas, mas é ainda servo da natureza e da terra; só o homo faber se porta como amo e senhor de toda a terra." idem, p.152.

mas propriamente contraditórios entre si. Faz-se crucial enfatizar as diferenças entre essas duas atividades e as correlatas formas de existência que acarretam para o homem, bem como os dois modos diversos de relacionamento com a natureza que elas propõem, porque o homem desdobra ainda uma terceira atividade, a ação, e uma terceira forma de existência, a propriamente humana ou política. Labor e trabalho se diferenciam basicamente porque o primeiro se opõe inteiramente à ação e o segundo coopera diretamente com ela. Da mesma forma, as existências natural e artificial do homem se distinguem profundamente porque a primeira impossibilita a emergência da existência especificamente humana, ao passo que a segunda a prepara e possibilita.

Vemos assim que a vida, a mundanidade e a pluralidade, a tríade de condições que está na base da *vita activa* do homem, compõem um conjunto articulado internamente, onde cada uma retira seu significado próprio do relacionamento com as outras duas e onde a transcendência está pressuposta. Esse conjunto revela um processo gradual de desnaturalização e humanização. O elemento detonador desse processo é a própria relação que o homem mantém com o planeta Terra, isto é, a condição de membro da natureza. As outras duas condições estão estreitamente conectadas a esta primeira. O conjunto todo só pode ser compreendido no interior de nosso planeta. A Terra desempenha assim na filosofia arendtiana o papel de elemento estruturador da presente condição humana.

Se o planeta terrestre figura aí como elemento estruturador da particular condição humana que conhecemos, o mundo ou a esfera anti-natural figurará, por sua vez, como o elemento estruturador da existência propriamente humana ou política. Podemos dizer então que, assim como a condição humana assume uma configuração específica graças a sua localização na Terra, a existência propriamente humana ou política assumirá uma configuração específica graças a sua localização no mundo.

Apenas os produtos do trabalho que erigem o artefato humano são *objetos* a propriamente dizer, isto é, possuem no mais alto grau a *objetividade*. A rigor, os produtos do labor nunca poderiam ser ditos objetos, por faltar-lhes a capacidade de *obstar* à incorporação no ciclo vital da natureza. É precisamente nisto que consiste a objetividade: na potência de resistir à mudança contínua imposta a todos os seres naturais pelo ritmo cíclico natural, ou na potência de permanecer idêntico a si mesmo por um longo tempo. Os produtos do trabalho possuem esse caráter de objeto, a durabilidade e a permanência, por um lado, em razão da matéria prima que os constitui, a mais resistente ao ritmo cíclico natural encontrada na natureza, quer dizer, a que o apresenta da maneira mais lenta possível. Por outro lado, em razão da forma como o homem se relaciona com eles, usando-os e não consumindo-os. O consumo se caracteriza por incorporar uma coisa qualquer ao ciclo vital do homem; o uso, ao contrário, mantém essa coisa o mais distante possível do ser natural deste.⁷⁸ O uso é ainda sem dúvida um consumo, entretanto, um significativamente mais lento. Os produtos do labor, por sua vez, são desprovidos de durabilidade e permanência, porque constituídos da matéria prima mais perecível - a mais sujeita ao ritmo da natureza - e porque são propriamente consumidos pelo homem. Se a marca distintiva do mundo é a permanência, e os produtos do labor têm a mais efêmera existência, eles serão em consequência os menos mundanos e os mais naturais dos produtos que o homem é capaz de fazer.⁷⁹ Por outro lado, embora sejam os objetos do trabalho os mais mundanos, nunca deixarão de ser também em algum grau produtos naturais. Pois a sua matéria prima, não obstante apresente muito lentamente o ritmo natural, ainda assim o apresenta. Além disso, o uso numa certa medida, mesmo que mínima, sempre

⁷⁸ Para a distinção entre uso e consumo vide CH, pp.149-51.

⁷⁹ "Consideradas em sua mundanidade [os produtos do labor], são as coisas menos mundanas e ao mesmo tempo as mais naturais. Embora feitas pelo homem, vêm e vão, são produzidas e consumidas de acordo com o eterno movimento cíclico da natureza" idem, p.108.

os desgasta. Por essas duas razões, a permanência e durabilidade desses objetos nunca podem ser absolutas, o que equivale a dizer que eles não são eternos.

Haverá, entretanto, um parâmetro em relação ao qual podemos afirmar com segurança que os produtos do trabalho são duráveis, permanentes e até mesmo, em alguns casos, eternos, qual seja, a duração de uma vida humana. Porque o conjunto desses objetos é erigido para possibilitar a existência propriamente humana, a medida relativa a partir da qual ele poderá ser dito durável e permanente será a própria extensão de uma vida humana. Desse modo, embora o artefato humano não possa permanecer eternamente idêntico a si mesmo, corroído que ainda é pelo movimento cíclico natural, pode por vezes sobreviver a uma geração humana, ou até mesmo muito mais, se tomarmos os seus objetos mais resistentes, as obras de arte por exemplo. É em contraste com o caráter efêmero da vida humana individual que a esfera artificial aberta na Terra exhibe sua longevidade. Em comparação à mortalidade da vida humana a que serve de abrigo pode mesmo afigurar-se imortal.⁸⁰ Resta perguntar pela implicação e utilidade dessa qualidade própria do mundo, a sobrevivência para além das gerações, para a existência humana nele sediada.

Graças à resistência em relação ao ritmo cíclico natural, vigia no mundo a imutabilidade e, em conseqüência, tudo se passa como se o tempo estivesse dele excluído. A existência especificamente humana uma vez nele abrigada introduzirá em seus limites uma temporalidade particular. Se existir propriamente como homem significa manifestar sua singularidade enquanto indivíduo mediante a ação e o discurso que possibilitam a cada homem uma estória de vida identificável do nascimento à morte, então o tempo introduzido no mundo por essa existência será linear. Pois do início ao fim da trajetória de vida de cada homem encontramos uma sucessão de atos singulares instauradores de uma sucessão de momentos únicos.⁸¹ O tempo se constituirá desse modo numa reta pontilhada de sucessivos instantes irrepetíveis, instantes estes marcados pelos atos singulares dos agentes. Assim, em oposição ao tempo circular que as gerações humanas têm de percorrer por estarem sujeitas a uma existência natural - cada uma reproduzindo o mesmo processo vital que as predecessoras e sucessoras, a elas se identificando integralmente - constitui-se o tempo linear, que elas percorrem na medida de sua existência especificamente humana - cada uma compreendendo homens inteiramente singulares, diversos de quaisquer outros que já viveram ou que ainda viverão no mundo. Deve-se observar, entretanto, que esse tempo linear apenas pode se instaurar na região ocupada pelo artefato humano precisamente porque aí não há tempo. Jamais poderia se instaurar diretamente na esfera natural com seu tempo circular. Pois a identidade fluída que se manifesta nos atos e palavras somente pode por sua vez se desenrolar sobre a base de uma identidade

⁸⁰ "O trabalho produz um mundo 'artificial' de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais" idem, p.15; "o mundo...está destinado a sobreviver ao período de vida dos mortais, ao vir e ir das gerações", *Entre o Passado e o Futuro*, p.262.

⁸¹ A existência ou a vida quando é dita em referência ao homem pode assumir dois significados radicalmente diferentes. Ela pode designar tanto a trajetória biológica circular de nascimento, crescimento, declínio e morte, comum a todos os homens, quanto designar a trajetória linear de eventos particular a cada homem: "A palavra 'vida', porém, tem significado inteiramente diferente quando usada em relação ao mundo para designar o intervalo de tempo entre o nascimento e a morte. Limitada por um começo e um fim, isto é, pelos dois supremos eventos do aparecimento e do desaparecimento do indivíduo no mundo, a vida segue sempre uma trajetória linear, cujo movimento, não obstante, é transmitido pela força motriz da vida biológica que o homem compartilha com outros seres vivos e que conserva, sempre, o movimento cíclico da natureza. A principal característica desta vida especificamente humana, cujo aparecimento e desaparecimento constituem eventos mundanos, é que ela, em si, é plena de eventos que posteriormente podem ser narrados como uma estória, estabelecer uma biografia" idem, pp.108-9, vide ainda EPF, p.71. Essa "vida especificamente humana" segue um "movimento estritamente linear" porque é "plena de eventos" possíveis apenas a seu próprio agente, e por isso mesmo reveladores da sua singularidade.

estável, a qual só pode ser alcançada no intercuro com os objetos estáveis do trabalho.

Assim, o mundo, esse conjunto de objetos que tem a capacidade de durar para além da extensão de uma vida humana cumprirá a essencial função de cenário onde comparecem gerações humanas completamente distintas, compostas de homens inteiramente singulares. Esse comparecimento é, por sua vez, dotado de duas particularidades. Por um lado, cada geração aparece no mundo, permanece nele por um período limitado para então desaparecer. Não esteve sempre aí, nem sempre estará. Visto que o homem não pode ultrapassar certas condições sob as quais a vida lhe foi dada na Terra - o nascimento e a morte - o comparecimento das gerações humanas no mundo é necessariamente temporário. Por outro lado, cada uma aí comparece quando as demais ou não estão mais nele ou não estão ainda, encontrando apenas com as poucas que imediatamente a precedem ou sucedem. Assim, o aparecimento das gerações no mundo, ao lado de ser temporário, se dá em sucessão. Esses impedimentos de ordem biológica para a convivência e o inter-relacionamento das gerações são agravados pelo fato da própria singularidade das gerações. Cada uma traz ao mundo um conjunto de homens inteiramente diverso daquele de outra, dotados de perspectivas e preocupações completamente próprias. Não obstante tais impedimentos, as gerações humanas, porque comparecem a um mesmo mundo, estarão condicionadas ao inter-relacionamento. Porque o mundo é sua habitação comum, o cenário comum de seu aparecimento, estarão condicionadas a se inter-relacionarem, a se comunicarem e a se levarem mutuamente em conta. É por virem a um lugar onde outras já estiveram e outras ainda estarão, por partilharem o mesmo mundo com todas as demais, que deverão tomar conhecimento dessas outras. É, portanto, o fato de sua existência mundana que as condiciona à comunicação. Tal vulto assume na filosofia arendtiana esse conceito de mundo, que só podemos estar inteiramente atentos à sua importância se notarmos que não é tanto o fato de serem gerações *humanas* que condiciona ao seu inter-relacionamento, quanto o fato de serem gerações propriamente *mundanas*.⁸²

A implicação para a existência humana de um artefato humano que sobrevive para além da extensão de uma vida humana, que há pouco referimos, é precisamente essa: o inter-relacionamento das gerações. Se lembrarmos, apenas de passagem, posto que não pode ser nosso tema nesse texto, que uma das mais importantes dimensões da vida política para Arendt - ao lado da revelação em atos e palavras da identidade singular do agente - é justamente a comunicação entre as gerações humanas, então podemos entender o rico papel que a existência artificial desempenha ao permitir a transcendência da existência natural para uma existência política.

Bibliografia

ARENDT, H., *A Condição Humana*, trad. Roberto Raposo, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1983 (*The Human Condition*, 1958).

Entre o Passado e o Futuro, trad. Mauro W. Barbosa de Almeida, São Paulo, Perspectiva, 1972 (*Between Past and Future*, 1961).

A Vida do Espírito, trad. Antonio Abranches e Helena Martins, Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1995 (*The Life of the Mind*, 1976)

Compréhension et Politique, trad. Magali Brenas, Jacques Bureau e André Enegren, *Esprit* número 42, juin 1980 (*Understanding and Politics*, 1953)

⁸² Nem sempre Arendt nos diz de que fontes está se valendo. Neste caso, em que toma as gerações humanas como condicionadas ao inter-relacionamento devido a sua existência mundana, a filosofia que está a inspirá-la é a de K. Jaspers. Utilizando a compreensão jaspersiana de *existência* ela nos diz: "a própria vida, limitada pelo nascimento e pela morte, é um caso limite (boundary affair), no sentido de que a minha existência mundana sempre força a que eu me dê conta do passado, quando eu ainda não era, e de um futuro, quando não mais serei". *A Vida do Espírito*, p.144.

Vida Humana, Minorias, Práticas Organizacionais e a Escola⁸³

Roseli Fischmann⁸⁴

“Recuerdo que una tarde, como oyera un leve ruido en el cuarto vecino al mío, pregunté en voz alta: ‘¿Quién anda por ahí?’ Y la voz de una cirada recién llegada de su pueblo contestó: ‘no es nadie, señor, soy yo’.”

Octavio Paz, *El labirinto de la soledad*, pp.48-49.

A vida humana, enquanto ação e reflexão, distingue-se de todas as demais formas de vida. Em uma perspectiva evolucionista, diferentes espécies desenvolveram diferentes respostas às circunstâncias do meio ambiente, como forma de sobreviverem a elementos hostis. Os seres humanos, com sua racionalidade, criaram sistemas de cultura diversificando-se entre si mais a partir de diferentes cosmologias, que a partir de diferenças biológicas, expressas em características físicas, como cor da pele, formato dos olhos, textura dos cabelos, etc.

Um dado que corrobora a afirmação dessa diferenciação feita pela cultura, refere-se aos processos de aculturação imposta a imigrantes, em diferentes partes do planeta, em diferentes momentos históricos. Muitas vezes, perdido o solo original, e frequentemente deparando com sentimentos de xenofobia (ainda que difusos, ou encobertos), o ser humano vê-se na iminência de adaptar-se, ou fenecer, quando não lhe é dada a alternativa de evadir-se. A metáfora do camaleão sobre a manta escocesa, expressa por Woody Allen em *Zelig*, daquele que é capaz de se adaptar de forma incondicional, no tempo exato, para sobreviver, fala também de certa esquizoidia, distante da desejável integridade do ser humano.

⁸³ Trabalho originalmente apresentado como Prova de Erudição ao Concurso de Professor Titular da FEUSP, realizado em março de 1997.

⁸⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP.

O jogo de submeter o estrangeiro⁸⁵, tem sido suficientemente forte, na história da humanidade, a ponto de se constituir esse termo - “estrangeiro” - em referência metafórica frequentemente adotada na literatura, no cinema, nas artes em geral. Morte em Veneza, O Estrangeiro, são alguns exemplos dessa referência.

Já não apenas como metáfora, encontra-se o jogo de submissão operando sobre aquele que se encontra indefeso - a inocência, a ingenuidade, e, sobretudo, toda forma de exclusão, frequentemente são interpretados como fraqueza e incompetência, certo tipo de “*displacement*”, alguém que está deslocado como um apátrida, frente a um mundo no qual a competitividade exacerbada ensina a tentar sempre vencer a qualquer custo - vitória que tem, então, o significado de sobrepor-se, de forma autoritária, aos vencidos.

Convém lembrar que a derrota em uma guerra significou, por diversas vezes na história, a vivência da escravidão, como consequência. Os perdedores, vistos como mais fracos, ou supostamente menos competentes, viam-se escravizados, em uma prática reconhecida e legitimada naqueles tempos. Paulatinamente, a barbárie da escravidão ganhou tal aceitação, que já não era necessário vencer a guerra - bastava comprar o escravo que traria o direito ao ócio e ao reconhecimento de prestígio social - a guerra fora ganha por outros meios.

Da mesma forma, a legitimação da desigualdade, pelas estruturas de senhor e servo, príncipe e súdito, passou a ser matizada pela expansão do capitalismo moderno, na definição da posse dos meios de produção. Exacerbada a desigualdade entre indivíduos e grupos humanos, nosso século assistiu a guerras que colocaram o tema da dominação entre Estados, assim como a retomada intensa e dramática de lutas internas, por motivos étnicos e/ou religiosos, e ainda a luta pela hegemonia sobre territórios, na definição de fronteiras.

A barbárie do Holocausto, de Hiroshima e Nagasaki, na Segunda Guerra Mundial, deixaram o terrível registro de até onde o ser humano é capaz de chegar. Com a morte de milhões no genocídio perpetrado de forma brutal, e a criação científica posta a serviço da morte, a humanidade pode olhar-se a si, e perceber quão incontrolláveis são as tendências humanas à destruição e à violência.

Temerosos do pior - a chance da completa extinção da própria vida humana sobre a face do planeta, frente às armas nucleares e às armas químicas - o término da Segunda Guerra trouxe a criação da Organização das Nações Unidas, com a Carta de São Francisco, em 1945, e, três anos depois, a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Era o gesto de afirmação de valores universais, de uma agenda planetária comum.

Disse a poetisa norte-americana Emily Dickinson que “a água se aprende pela sede/ a paz, pela luta que se teve” - e assim tem o ser humano tomado conhecimento de seus direitos, por sua falta. Ou seja, como já indicado por autores como Celso Lafer⁸⁶, a enunciação dos Direitos Humanos tem se feito, corriqueiramente, após a constatação de sua violação.

Norberto Bobbio, por sua vez, opera uma análise, onde demonstra que o Universal desses Direitos refere-se, na verdade, a certas circunstâncias históricas, não sendo genéricos e permanentes. Dessa forma, Direitos enunciados na citada declaração universal, já foram reformulados, complementados com novos processos de tomada de

⁸⁵ Hannah Arendt trabalhará a questão do estrangeiro como sendo certo sentimento comum, que partilhamos em nossa condição humana, de não nos sentirmos “nem em casa, nem à vontade no mundo”, tema recorrente ao longo de sua obra.

⁸⁶ Ver, em particular, Lafer, Celso. A reconstrução dos direitos humanos, 1ª reimpr., São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

consciência⁸⁷. Resta, contudo, a dramática situação de que aos direitos proclamados não correspondem direitos garantidos - e isso não é exclusividade do Brasil.

Intimamente ligados à questão da democracia, esta localiza a discussão, situando-a em certo território geopolítico, em determinado momento histórico. Contudo, a distância entre o proclamado e o vivido, seja nos planos das diversas nações – seja no plano de esforços de nível mundial em prol dos Direitos Universais – traz a sensação de que a humanidade de fato não avançou, e que dificilmente poderíamos ter qualquer expectativa de estabelecimento de um mundo justo e livre.

Bobbio entrelaça a discussão referente à Paz Mundial, frequentemente vista como distante para países que não se encontram em territórios conflagrados, e a referente à miséria, como sendo ambas partes constituintes da temática dos Direitos Universais Humanos:

A efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana. É um problema que não pode ser isolado, sob pena, não digo de não resolvê-lo, mas de sequer compreendê-lo em sua real dimensão. Quem o isola já o perdeu. Não se pode por o problema dos direitos do homem abstraindo-o dos dois grandes problemas de nosso tempo, que são os problemas da guerra e da miséria, do absurdo contraste entre o excesso de potência que criou as condições para uma guerra exterminadora e o excesso de impotência que condena grandes massas humanas à fome. Só nesse contexto é que podemos nos aproximar do problema dos direitos com senso de realismo. Não devemos ser pessimistas a ponto de nos abandonarmos ao desespero, mas também não devemos ser tão otimistas que nos tornemos presunçosos.⁸⁸

A intolerância contra as minorias levada a seu extremo foi, não a base, mas a dolorosa pedra de toque que significou a elevação da humanidade a um novo patamar de consciência frente a si mesma. Que se pode pensar a respeito desse tema como educadores?

Konrad Lorenz oferece-nos um caminho, ao defender a importância da educação na transformação do destino humano. Sendo um evolucionista, explicita a situação alarmante da espécie humana, quando se analisa o rumo de evolução demolidora que escolheu⁸⁹. De fato, ao contrário das demais espécies que se valem de seu diferencial para aperfeiçoarem-se e resistirem aos desafios ambientais, a humanidade tem se valido desse diferencial – a capacidade de teleologia, a linguagem verbal e a capacidade de conferir sentido às coisas – para desenvolver modalidades de competição intraespécie, que, de forma lenta e certa, colocam-nos na direção da hecatombe. Estaria, então, a humanidade condenada a sua própria destruição? Haveria algo a fazermos por nós?

Enquanto alguém que se dedica à ciência, Lorenz afirma que não tem interesse em fundamentar teologicamente a esperança. Entende que não há porque apelar a qualquer divindade em um assunto especificamente da alçada humana. Lembra que há um caminho que faz no campo especificamente racional, com caráter universal,

⁸⁷ Bobbio, Norberto. A era dos direitos, Rio de Janeiro, Campus, 1992, pp. 32-34.

⁸⁸ Idem, *ibid.*, p. 45.

⁸⁹ Lorenz, Konrad. A demolição do homem - crítica à falsa ideologia do progresso, São Paulo, Brasiliense, 1988.

quando nos lembramos imprevisibilidade como característica humana. Assim, há a possibilidade de que as mais catastróficas previsões operadas com base em probabilidades, desmoronem frente ao imprevisível comportamento humano. A direção de destruição empreendida por mentes e mãos humanas, pode revertida, da mesma forma. Pode-se, portanto, acreditar que a humanidade tem chances frente a si mesma.

Já Norberto Bobbio avalia que o conhecimento histórico profético, como denomina, se faz com base nos patamares alcançados pela humanidade em termos de consciência - e nesse sentido, a mera existência da Declaração Universal dos Direitos Humanos demonstra a capacidade de diferentes povos e nações de aceitarem uma agenda comum. Mais do que discutir os fundamentos dos Direitos Humanos, legitimados exatamente por essa aceitação ampla e irrestrita, o que Bobbio propõe, então, é a busca da proteção e garantia do que já se proclamou.

Contudo, quais os principais desafios que se colocam para a ação de caráter tipicamente educativo, aquela que torne possível reverter as perspectivas de catástrofe, tomando como base a plasticidade, a mutabilidade e imprevisibilidade humanas?

Lembremos, inicialmente, de algumas características exclusivamente humanas, como são a teleologia e a intencionalidade.

A teleologia como capacidade humana tem um caráter fundador, do ponto de vista da possibilidade de progresso moral. Teleologia que, unida à intencionalidade, permitirá caracterizarmos o ser humano como sendo diferente dos demais animais.

Já nessa constatação inicia-se uma primeira fase do percurso de limitações ao ser humano. Bobbio lembra que a cada fatia conquistada de poder, corresponde uma fatia perdida de liberdade. Quanto mais poder, menos margem de liberdade de ação, pela responsabilidade trazida pelo poder.⁹⁰

É interessante tomar essa proposta de Bobbio, da relação entre ganho de poder e perda da liberdade, para se analisar o que se passa no âmbito das organizações burocráticas e em particular da escola.

Quando se fala em burocracia, dentro da proposta weberiana de tipo ideal⁹¹, uma série de atributos e características são colocadas: hierarquia, normas, impessoalidade, para citar algumas que são de interesse para esta discussão.

Propostas em nome da racionalidade, frequentemente esses atributos e características são motivo de comportamentos que nada têm de racionais. Um exemplo eloquente e célebre, foi a alegação dos carrascos nazistas, durante o julgamento de Nuremberg, que seriam inocentes quanto às acusações de genocídio dos judeus, porque apenas cumpriam ordens.

A existência de normas, necessariamente limitadas a situações previsíveis, a hiperestasia da hierarquia, tomada como valor em si, e não como dado instrumental,

⁹⁰ Idem, *ibid.* p.33. Ora, o ser humano, tendo mais poder que os demais animais, encontra-se em uma situação de responsabilidade para com tais outros seres da natureza, colocando-se, aqui, a importância da perspectiva ambientalista do ponto de vista educacional. Já Marcuse apontava como parte de um programa revolucionário a adoção de um comportamento fraterno para com a natureza, a quem teríamos então como parceira, possibilidade que serviria de alternativa à suprema valorização do *homo faber*, pela racionalidade instrumental e estratégica. (Marcuse, Herbert - *A ideologia da sociedade industrial - O homem unidimensional*, 6ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1982). Referindo-se a essa proposta de Marcuse, diz Habermas: “Só se os homens pudessem se comunicar sem coação e se cada homem pudessem reconhecer-se no outro, só então a espécie humana poderia eventualmente reconhecer a natureza como um outro sujeito – não a natureza como o seu outro, como pretendia o idealismo, mas a si mesma como o sendo o outro desse sujeito.” (Habermas, Jürgen - “Ciência e técnica como ideologia”, in *Pensadores XLVIII*, São Paulo, Abril, 1975, pp. 291-333., p.308)

⁹¹ Entre outros, Weber, Max. *Ensaio de Sociologia*, 5ª ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1982.

assim como uma interpretação da impessoalidade tomada pelo lado da desresponsabilização de quem domina, e não daquele que tem direito, concorrem para que a organização burocrática, de instrumental dos esforços humanos, transforme-se em descaracterizadora do potencial humano, em termos de teleologia, intencionalidade, autonomia.

Habermas, em seu estudo “Técnica e Ciência como ideologia”⁹², trata de como se estabelecem bases desiguais, sobretudo em relações de direito privado, sob a égide da atividade capitalista, particularmente sob alegação de suposta reciprocidade. Essa desigualdade fundamenta a prática de injustiças, ao mesmo tempo em que apóia em uma fusão da técnica com a dominação.

Do ponto de vista burocrático, há princípios organizacionais que se definiram, historicamente antes de sua elaboração teórica, em práticas organizacionais de instituições que bem representam o tipo ideal weberiano, como a Igreja e o Exército, as quais serviram, de fato, como casos exemplares, de onde depreender aqueles princípios.

A análise da transição de sociedade tradicional para sociedade moderna, frequentemente incorpora o conceito de racionalização como uma das chaves dessa transição, onde a dominação não mais se fundamenta em princípios cosmológicos, míticos, mas no agir racional com-respeito-a-fins, e, também, na definição estratégica da racionalidade das relações meio-fim.

No estudo citado, de Habermas, interessa-nos, de forma particular, a análise da origem da ambiguidade do conceito de racionalização que apresenta, onde podemos relacioná-lo a Lorenz.

Tratando do agir racional-com-respeito-a-fins, Habermas discute o estabelecimento de um modelo de desenvolvimento sócio-cultural onde “um crescente poder de manipulação técnica sobre as condições externas da existência”⁹³ tem representado uma forma de *adaptação ativa*, voltada para a *autoconservação*. Em oposição, “as modificações do quadro institucional, na medida em que são imediata ou mediatamente redutíveis a novas tecnologias ou estratégias aperfeiçoadas (...), não receberam uma forma semelhante de adaptação ativa”⁹⁴, obedecendo, de fato, ao modelo de *adaptação passiva*.

Como aqui retomamos um paradigma evolucionista, voltemos a Lorenz. É dele a consideração de que até mesmo essa adaptação ativa às condições externas tem significado uma atitude predatória do ser humano em relação às demais formas de vida sobre o planeta. Contudo, se, por um lado o domínio de técnicas e criações tecnológicas humanas tem representado a adição de uma possibilidade de melhoria potencial de condições de vida, em relação à condição “natural”, configurando adaptação ativa, por outro lado esse mesmo domínio não se reflete em condições favoráveis e melhores para todos.

Observe-se que na argumentação de Habermas acerca de uma adaptação passiva da humanidade em relação ao quadro institucional, poderia haver uma hipótese benéfica, de que tem faltado atenção do ser humano às condições de convivência com seus semelhantes, deixando-as ao acaso. O ponto que se discute, contudo, é como essas técnicas e tecnologias trazem novas formas de dominação do ser humano embutidas – ou seja, como as próprias mudanças no quadro institucional podem ser reduzidas a novas tecnologias ou estratégias.

Valeria a pena lembrar que, considerando as condições materiais em que vivem amplas parcelas da população - no mundo e, em particular, no Brasil - cabe

⁹² Habermas, cit.

⁹³ Idem, *ibid.*, p.328.

⁹⁴ Idem, *ibid.*, p. 328.

levantar uma discussão de ordem ética acerca da natureza do chamado progresso humano. É impossível - até por evidências empíricas - reduzir a discussão sobre a desigualdade, a miséria e a exclusão a certo tipo de adaptação passiva, o que seria excessiva e impropriamente generoso, em face do potencial destrutivo presente na condição humana, como já vimos.

Se é verdade que se registra intencionalidade no tratamento técnico das relações humanas, é também certo que há um papel específico desempenhado por certa adaptação passiva às configurações do quadro institucional, de que fala Habermas. Trata-se de como se produz e reproduz, no cotidiano, dentro das mais diversas organizações e instituições, a legitimação desse quadro excludente, pela submissão a que estão submetidos - e se deixam submeter - inumeráveis contingentes humanos. É o processo no qual se revezam e se compõem o instituído e o instituinte nas organizações.⁹⁵

Vale especificar os entrelaçamentos que se dão entre:

- a) processos organizacionais – em especial aqueles de cunho burocrático, dentre os quais se inclui a escola;
- b) práticas organizacionais e, especificamente, administrativas;
- c) o solapamento da autonomia moral dos indivíduos que participam desses processos, o que fornece o substrato sócio-cultural - e por que não dizer - ontológico, da submissão, da aquiescência e do conformismo frente à injustiça.

Vejamos, a seguir, alguns desses entrelaçamentos.

As organizações humanas são caracterizadas por sua pertinência às culturas com as quais se vinculam. A cosmologia fundadora de uma cultura traz embutida a fundação e os princípios da organização social que alimentará seus mitos, cumprirá seus ritos.

O que caracterizam, entretanto, processos organizacionais de cunho burocrático, é que se estruturam de uma forma que poderíamos chamar de asséptica – ao mesmo tempo em que se voltam para racionalizar o trabalho conjunto de seres humanos, fazem-no com uma estrutura básica e genérica, supostamente atemporal.

Ao mesmo tempo, o caráter instrumental dos diversos postos de trabalho, assim como os vínculos de autoridade, são propostos “desencarnados”, por assim dizer, de todo e qualquer ser humano. São voltados para tarefas e funções que deverão ser cumpridas, independentemente das pessoas que ocupem os cargos aos quais se referem, e independentemente da possibilidade de alteração das circunstâncias presentes quando de seu momento fundador.

Cria-se, assim, um processo que independe de pessoas, embora seja desenvolvido por elas, e a legitimidade de ocuparem determinado lugar na estrutura burocrática será tão somente vinculado a determinações regimentais, estatutárias, em suma, a legitimidade será derivada exclusivamente da autoridade legal. Não se coloca a expectativa de representatividade, nem a de compromisso ético ou moral, posto que a margem de escolha livre é mínima ou inexistente, porém apenas se professa a eficácia e a eficiência administrativa: cumprem-se ordens.

⁹⁵ Refiro-me, aqui, à teorização proposta por Cornelius Castoriadis, cf. Em particular A instituição imaginária da sociedade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982

Essa estruturação e atribuições administrativas correspondem a práticas caracterizadas pela despersonalização. Importa a tarefa a ser realizada, de forma obediente, seguindo determinações superiores. Na ausência desse cumprimento, dispõem-se de mecanismos de punição, já previstos e normatizados, frequentemente ocorrendo de aspectos formais serem priorizados em detrimento dos substanciais.

Barrington Moore Jr., em seu livro *Injustiça - as bases sociais da obediência e da revolta*, lembra que é necessário haver normas básicas, que sobrevivam à necessidade de a sociedade estar refazendo a cada vez seu contrato social. A obediência a tais normas constitui-se, nesse caso, a um gesto de maturidade, pela adesão aos valores da sociedade específica em que se vive. Haveria, aqui, incluídas na normatização e no contrato, formas de coerção social previstas, assim como de punição, consideradas por todos como justas.

Por outro lado, existem alguns elementos, como a opressão e a injustiça, que, uma vez surgidos, podem significar uma ruptura do contrato social, frente à qual é próprio da maturidade não mais obedecer, mas resistir. Moore Jr destaca, então, que o perigo está nas sociedades onde se encontraram formas de controlar toda resistência, onde a injustiça é vista como inevitável, e portanto se sufoca na base toda indignação e ira moral geradas pelo sentimento de injustiça.

Mais ainda, com frequência desenvolvem-se argumentos de justificação da situação, significativos de experiências de autoanulação, como na citação de Octávio Paz, ao lado de certo “orgulho na resignação”⁹⁶, que de fato é estratégia para tornar tolerável suas vidas. Adorno e Horkheimer, por sua vez, tratam de certa atitude que denominam metaforicamente de “mentalidade ciclista”: aquele que calca o que está embaixo, enquanto se curva ao que está acima.

É sobretudo frente a ordens injustas ou a uma ordem opressiva que se revelam a autonomia moral e a coragem moral. Barrington Moore Jr identifica três qualidades da autonomia moral:

A primeira qualidade pode ser chamada de coragem moral, no sentido de uma capacidade de resistir a poderosas e ameaçadoras pressões sociais para a obediência a regras ou ordens ‘opressivas’ ou ‘destrutivas’. A segunda qualidade é a capacidade intelectual para reconhecer que as regras e as pressões são de fato opressivas. (...). A terceira capacidade, a inventividade moral, é mais rara (...). É a capacidade de criar, a partir das tradições culturais vigentes, padrões historicamente novos de condenação ao que existe.⁹⁷

Tratando dos efeitos do poder de pressão do grupo sobre o julgamento expresso por um indivíduo, com base em experimentos de Asch, Moore Jr enfatiza que “um único aliado pode fornecer suficiente apoio para capacitar uma pessoa a elaborar um julgamento correto”⁹⁸. A mesma conclusão resultou do famoso experimento de Stanley Milgran, envolvendo cobaias humanas pseudo-submetidas a choques por ordem de pseudo-experimentadores a agentes que demonstraram sua capacidade de resistir a ordens cruéis, ou, ao contrário, de extrapolá-las. Nesse

⁹⁶ Moore-Jr., Barrington. *Injustiça - as bases sociais da obediência e da revolta*, São Paulo, Brasiliense, 1987, p.96.

⁹⁷ Idem, *ibid.*, pp. 136-137.

⁹⁸ Idem, *ibid.*, p. 139. Moore Jr enfatiza, na sequência de sua argumentação, que há boas razões para se considerar que o inverso também ocorra, ou seja, que basta um único apoio para que um julgamento incorreto seja consolidado.

experimento, a oferta de apoio social foi a mais eficaz variante no solapamento da autoridade cruel e sádica do “experimentador”.⁹⁹

Entre outras conclusões do longo e denso estudo de Barrington Moore Jr., a capacidade de identificar a opressão e a injustiça são tratadas como sendo centrais na busca da construção de uma situação social mais justa a cada vez. Da mesma forma, o desenvolvimento do sentido de inevitabilidade como sendo ilusório - ou seja, a compreensão de há certas condições desumanas, dolorosas ou degradantes das quais não se necessitam, não se podem e não se devem suportar.

A reversão do sentido de inevitabilidade significa que as pessoas possam compreender que a dificuldade na alteração de certa situação dolorosa vigente não significa que a mesma integre a ordem “natural” das coisas, sendo por isso inevitável, mas que essa dificuldade talvez diga respeito a outras dificuldades, como tradições arraigadas ou outros interesses, que não a melhoria da qualidade da vida humana.

Nesses processos pelos quais se desenvolve a capacidade de identificação da opressão e da injustiça, e de solapamento do sentido de inevitabilidade, a informação desempenha um papel crucial, assim como o debate aberto e esclarecido¹⁰⁰, que possa servir como o apoio social, de que tratou Moore Jr., capaz de fortalecer o discernimento facilitador do sentimento de injustiça, dando suporte à capacidade de resistência.

Neste ponto evidencia-se a relevância da escola, seja como favorecedora de informação, seja como facilitadora de processos que conduzam à formação da capacidade crítica, bem como de habilidades de expressão de opinião e, sobretudo, de resistência à opressão.¹⁰¹

Voltemos ao estudo de Habermas anteriormente citado. Texto surgido em meio aos ares revolucionários de 1968, Habermas explicita, ali, sua certeza de que apenas a crítica das ideologias burguesas é que torna possível que entre no domínio da consciência pública a incongruência citada, entre adaptação ativa e adaptação passiva da humanidade. Arriscando alguma prospecção, traz à lembrança repertório de técnicas de controle de comportamento e modificação de personalidade listados por Hermann Kahn como aqueles que estariam prestes a ocorrer, para afirmar que apenas

a discussão pública, que não sofre restrições e que é isenta de dominação, sobre a adequação e a conveniência de princípios e normas que orientam o agir à luz dos reflexos sócio-culturais dos subsistemas progressivos do agir racional-com-respeito-a-fins – apenas uma comunicação dessa espécie, em todos os níveis dos processos políticos e repolitizados de formação da vontade, é o único meio no qual algo como uma ‘racionalização’ é possível. Num tal processo de reflexão generalizada, as instituições seriam modificadas na sua composição específica para além dos limites de uma mera mudança de legitimação.¹⁰²

Exemplos de desenvolvimento intencional dessa consciência pública estão presentes todas as vezes em que conseguimos, como educadores, operar intersecções

⁹⁹ Idem, *ibid.*, pp. 140-144.

¹⁰⁰ Esclarecido, aqui, no sentido adotado por Adorno e Horkheimer. Cf. Adorno, T. & Horkheimer, M. *Dialética do esclarecimento*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

¹⁰¹ Apenas para citar alguns autores que têm lidado com a temática, além de Paulo Freire e teóricos que têm partilhado de seu pensamento, convém lembrar Michael Apple, Henry Giroux, apenas para ficarmos em alguns nomes exemplificativos dessa preocupação na educação.

¹⁰² Idem, *ibid.*, p. 331.

com colegas de outras áreas. Da mesma forma, a cooperação com a imprensa se coloca nesse nível de importância.¹⁰³

Se é verdade que a citada análise de Habermas teve grande importância quando publicada, hoje é possível renovar essa relevância, ao refletirmos sobre as novas formas de racionalidade impostas por padrões estabelecidos em nome da qualidade. Da mesma forma agudiza-se sua análise, quando podemos comprovar que a última década, em particular, assistiu a um afluxo de interesse e atenção à questão da modificação do quadro institucional, porém não na direção pretendida por Habermas, mas exatamente em seu oposto.

Ou seja, ao invés de caminhar, como humanidade, em direção a uma consciência pública das formas e processos de interação institucional, fundada em um conhecimento objetivo do que se faz, sedimentado em uma postura crítica, caminhamos muito mais evidentemente em direção às previsões de Hermann Kahn, rumo a uma “alienação planejada”, ou, uma situação na qual, nas palavras de Habermas, “os homens fariam a história com vontade mas não com consciência”¹⁰⁴.

Dentre as possibilidades de ação que se abrem nesse contexto, em busca da construção de uma sociedade que recupere e mantenha a chance da liberdade, é preciso encontrar aquelas para as quais a questão não seja garantir a geração de legitimidade, que se constrói de maneira artificial, da ordem do simulacro¹⁰⁵, por sobre uma legitimidade verdadeira que se debilita e esfacela. Nestes casos, poderá ocorrer uma suposta conquista de igualdade, porém uma igualdade repressiva, de iguais na injustiça¹⁰⁶.

O que se coloca, sim, é a substancialidade de ações em direção à construção da igualdade fundada na justiça, que se configura como emancipatória, frente ao quadro de dominação consolidado pela técnica e pela burocracia, frequentemente auxiliadas pelo concurso da ciência.

Trata-se, também, de efetivar um levantamento de quais as possibilidades históricas hoje de fato presentes, de forma a construirmos um projeto social viável, que enquanto se elabora, se efetiva no campo empírico. É um sentido diverso de utopia (não sendo contraditório), pois se trata de identificar, dentro do campo de possibilidades, aquelas que estão efetivamente disponíveis. Elevar a consciência guarda relação com essa atividade, a fim de que não nos entreguemos à resignação de uma adaptação passiva, onde possibilidades sejam suprimidas historicamente, sem que tenhamos nos dado conta delas, a não ser quando já seja tarde¹⁰⁷.

Nesse sentido, é crucial discutir a natureza das práticas organizacionais e administrativas, que se proponham como práticas despersonalizantes, pois; é no âmbito das organizações sociais que, em primeira instância, o indivíduo convive com a justiça e com a chance de mudar, vivência que deve se fazer, portanto, longe da sombra ilusória e opressora do inevitável.

¹⁰³ A autora tem participado, em processos que interligam a pesquisa acadêmica e intervenção educacional, junto a movimentos sociais e organismos internacionais, multilaterais, que são exemplares de como tem se dado, processual e historicamente, discussões que têm promovido a elevação da consciência pública, como fruto do debate e da participação, ampliando horizontes da discussão dos direitos e da educação.

¹⁰⁴ Idem, *ibid.*, p. 330.

¹⁰⁵ Simulacro tão em voga nesses tempos por muitos denominados pós-modernos. Ver a esse respeito, entre outras obras do mesmo autor, Baudrillard, Jean. *À sombra das maiorias silenciosas - o fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

¹⁰⁶ Adorno, T. & Horkheimer, M. - *Dialética do esclarecimento*, 2ª ed., Rio, Jorge Zahar, 1985, em especial p. 27.

¹⁰⁷ Vide a discussão sobre possibilidades historicamente suprimidas em Moore Jr., B., *cit.*.

No âmbito social, as minorias têm representado a personalização da possibilidade de se colocar em discussão os processos humanos de dominação, muitas vezes por seu sofrimento, como já vimos. Theodor Adorno e colaboradores desenvolveram em sua obra *Personalidade Autoritária* uma série de reflexões com base em pesquisas empíricas quantitativas e qualitativas, que são de extrema relevância para essa temática. Devido aos limites deste trabalho, procurarei destacar alguns mais especificamente ligados à temática educacional.

Adorno constatou em suas pesquisas que quanto mais submetido um indivíduo, maior sua tendência ao autoritarismo – submete-se, porque legitima o que o outro faz, e se estivesse em seu lugar, faria igual ou pior. Assim, constatou que existem traços presentes na personalidade autoritária, que tendem a apresentar atitude preconceituosa e a legitimar formas várias de discriminação de minorias, aí incluídas nós mulheres, os homossexuais, todos aqueles que integram etnias ou religiões não dominantes, além das crianças. Essas formas de discriminação incluem comportamentos violentos, agressivos, excludentes.

Da mesma forma, são personalidades que submetem-se em campo público a toda e qualquer autoridade, ainda que arbitrária, enquanto submetem, frequentemente de forma violenta, aqueles com os quais convive no domínio privado da família.

Um dos principais méritos do trabalho de Theodor Adorno é operar esse vínculo entre a temática das minorias e o fortalecimento da democracia. Aquilo que pareceria interesse de alguns, na verdade coloca-se como a evidência da relevância da proteção ao espaço público, às relações igualitárias, as quais podemos chamar de emancipadoras, ao respeito a todo e qualquer indivíduo, como base da democracia.

É interessante observar que a Declaração dos Direitos das Minorias Nacionais ou Étnicas, Linguísticas ou Religiosas proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1992, incorpora essas conclusões, destacando que a pluralidade cultural (aí incluindo todas as especificações citadas na Declaração) é a base visível do pluralismo político. Enquanto esse pode, em algumas circunstâncias, apresentar-se de forma excessivamente vaga e abstrata, a preservação, proteção e promoção das identidades e tradições diversas de uma comunidade nacional podem significar o constante mirar da pluralidade. Ou seja, de fato interesse de todos, e não de alguns.

No trabalho de Adorno, a questão de medidas voltadas para a superação do racismo, da discriminação étnica e religiosa em geral, é apresentada como pauta para a sociedade que se quer construir e manter de forma democrática. Em especial, uma pauta para a educação de todos, uma vez que seria, em sua análise, uma forma eficiente de prevenir o surgimento de personalidades autoritárias, que viessem a fundamentar, em suas vidas cotidianas, o surgimento do autoritarismo e do totalitarismo, em nível da organização política.

Da mesma forma, uma pauta para a educação é a elaboração de propostas que visem enriquecer a capacidade argumentativa¹⁰⁸. Nesse sentido, o ponto mais fundamental refere-se à possibilidade de formação de indivíduos capazes de escapar à tentação maniqueísta. Novamente aqui, a existência da diversidade étnica, religiosa, cultural é crucial, porque ensina a relativizar afirmações, bem como a desenvolver a consciência de que existem tantos sistemas humanos, quanto nos é impossível conhecê-los a todos. Ou seja, passamos a entender que nosso conhecimento - e portanto nosso julgamento - é necessariamente limitado, o que nos obriga a uma

¹⁰⁸ Esse tema também aparece em Arendt, Hannah. *Origens do Totalitarismo*, São Paulo, Perspectiva, 1982.

tolerância efetiva para com a diversidade, para com o outro, base da negociação democrática.

Ainda propõe Adorno, como medidas preventivas ao surgimento do totalitarismo, mesmo reconhecendo a inutilidade de receitas nesse campo, trabalhos que evitem clichês, tão ao gosto de ditadores, mesmo os camuflados, que falam em nome da democracia. No mesmo sentido, desenvolver flexibilidade e capacidade e gosto para lidar com mudanças, servirão para evitar a rigidez e a constância quase obsessivas, características da personalidade autoritária. Nesse sentido, na escola, revezar papéis, a possibilidade de assimilar contribuições da comunidade são dados essenciais para o desenvolvimento da permeabilidade e flexibilidade.

Às propostas de Adorno podemos somar as de Barrington Moore Jr., do papel da educação no desenvolvimento da autonomia moral¹⁰⁹, mesmo quando se considera que essa autonomia é muito limitada pelas circunstâncias. Apoiando-se em Freud, destaca a importância de que as crianças tenham modelos adultos com os quais possam assumir compromissos morais, base do adensamento da autoridade (não autoritarismo) na sociedade. Em suas propostas destaca-se a manutenção da capacidade de se indignar frente à injustiça e à opressão, portanto da capacidade de resistência ao arbítrio, o questionamento do consenso criado e aceito dos processos de dominação.

Retornando a Konrad Lorenz, a base de suas propostas para a educação será a valorização do ser humano, enquanto criador, como sujeito sócio-cultural, e enquanto ser dotado de capacidade de compaixão. Atente-se que a noção de compaixão que traz à reflexão não guarda relação com a visão piegas do termo, mas sim com seu sentido etimológico “com-paixão”, a capacidade de “sentir com”, de “mobilizar-se por”. Entende Lorenz que a educação tem o papel de desenvolver a sensibilidade e a consciência, de promover uma reavaliação dos valores. Mais ainda, ao oferecer conhecimento, deve fundamentar-se em uma perspectiva epistemológica que se funde na aceitação dos limites do conhecimento do ser humano, sujeito, sempre e necessariamente, aos interesses do conjunto da humanidade. Ao colocar esse tema ético, volta-se ao universal kantiano, de que o limite da ação humana é o de que cada ser humano seja tratado como fim em si, jamais um instrumento de outro ou de seus interesses.

Finalizando, é importante resaltar que a reflexão sobre a questão das práticas organizacionais e administrativas tem relação direta com a escola, sendo talvez o maior desafio que nós educadores enfrentamos nestes tempos. De fato, se é indesejável, do ponto de vista da evolução democrática, que se mantenham os indivíduos presos a procedimentos fundados na heteronomia, como aquelas de aqui se tratou, na escola será de todo incompatível que isso ocorra, dentro de um processo educativo voltado para a cidadania democrática. E, para tanto, não bastará que nos amparemos em mudanças retóricas, ou em substituição de processos de legitimação de autoridade, se não nos voltarmos para o cerne da questão da autonomia.

Esse desafio, de entrelaçar práticas organizacionais e propostas vivenciais e de conhecimento, portanto programáticas, embora deva encaminhar-se de forma integrada na constituição do projeto pedagógico na escola, não é tarefa apenas de quem se encontra naquele espaço de trincheira, na luta pela melhoria da qualidade da vida humana.

Cabe a nós, que dispomos dos recursos que o mundo acadêmico nos oferece, que temos parcelas de poder - e, como ensina Bobbio, temos assim restrita nossa liberdade, pela responsabilidade inerente a esse poder - cooperar ativamente na criação de conhecimentos que alimentem a percepção da complexidade, assim como de seu encaminhamento, na ordenação sócio-institucional.

¹⁰⁹ Moore Jr. baseia-se em Piaget e Kohlberg, além do aqui citado Adorno.

Temos de fato esse dever como educadores, como cidadãos e como seres humanos inseridos na vasta linha de tempo da humanidade, com o que precisamos estar prontos a responder, de forma diferente da mulher citada por Octávio Paz, à pergunta que as gerações futuras, quando forem presente, nos farão a nós, neste presente que será passado:

“- Quem está aí? “

Que estejamos prontos a responder.

Referências

- Adorno, T. et alii - The Authoritarian Personality, New York, Harper and Brothers, 1950.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. Dialética do esclarecimento, 2ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.
- Arendt, Hannah. Origens do Totalitarismo, São Paulo, Perspectiva, 1982.
- Baudrillard, Jean. À sombra das maiorias silenciosas - o fim do social e o surgimento das massas. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- Bobbio, Norberto. A era dos direitos, Rio de Janeiro, Campus, 1992
- Castoriadis, Castoriadis. A instituição imaginária da sociedade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982
- Habermas, Jürgen - “Ciência e técnica como ideologia”, in Pensadores XLVIII, São Paulo, Abril, 1975
- Lafer, Celso. A reconstrução dos direitos humanos, 1ª reimpr., São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- Lorenz, Konrad. A demolição do homem - crítica à falsa ideologia do progresso, São Paulo, Brasiliense, 1988.
- Marcuse, Herbert - A ideologia da sociedade industrial - O homem unidimensional, 6ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1982
- Moore-Jr., Barrington. Injustiça - as bases sociais da obediência e da revolta, São Paulo, Brasiliense, 1987
- Weber, Max. Ensaio de Sociologia, 5ª ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1982.

The pedagogical contract and the the basis for the teacher authority in Jean-Jacques Rousseau

Maria de Fátima Simões Francisco¹¹⁰

One of the questions which constitutes the greatest concern and challenge to educators these days is the crisis in teachers' authority. One of the points on which there is generally a consensus here is that it is one of the most difficult to deal with, to clarify by finding theoretical approaches, not to mention the even greater difficulty of finding practical solutions to the problem.

To this end we believe that a return to the classics could possibly provide us with some perspective that we have perhaps not considered enough, and in this way throw some light on a matter which concerns us. It is with this intention that we propose to return to the philosophical and pedagogical thought of the eighteenth century and more precisely to that of Jean-Jacques Rousseau. Following the trail of Hannah Arendt's beliefs (1978), we will argue that it is essential to recover the tradition's thread, which establishes a link with the past, notably when we deal with crises in the sphere of human relations. For it is likely that we face problems and questions with which our ancestors were also confronted and to which they might have found solutions and methods for understanding which, even if we cannot reproduce them, could at least show us a way to deal with the problems from which we can form our own solutions and methods of understanding.

Preliminary remark

Before considering the subject matter itself, it would be appropriate to make a preliminary remark. To say that we are going back to Rousseau in order to find leads concerning the question of teachers' authority could seem nonsensical. For this very author has been stigmatised throughout the history of education as the unconditional defender of the child's freedom. According to this view, this writer was the originator of a new pedagogy which placed unprecedented value on childhood and which centred the action of education on the child's freedom. In this sense Rousseau was presented as one of the forerunners of non-directivism. He is even associated with the harmful practical consequences which child centred pedagogy has brought us,ⁱ one of which is precisely this crisis in the teacher's authority. This is in view of the fact that the cult of the child and his freedom is incompatible with the idea of a master endowed with authority. These two things seem contradictory: where there is freedom it is not possible for there to be power, authority or direction as well. That is to say, it is either one or the other: either one is directed by oneself (freedom/autonomy) or one is

¹¹⁰ Professora doutora da Faculdade de Educação da USP.

directed by another (authority). It is impossible to have both these things at the same time. This is the complex equation which Rousseau set himself and tried to resolve.

It must be stated therefore that the Rousseau who will serve us as a basis is not the one we have just described, the unconditional defender of the child's freedom and of a non-directive pedagogy, with no place for the teacher and his authority. We will try to recapture another Rousseau.

According to a recent researcher, Yves Vargas, Rousseau's thought has unfortunately suffered from being only partially understood in the field of educational studies. That is to say, it has been usual to take passages or episodes from here and there in *Emile* without considering their context or the whole of his philosophical and pedagogical theory.ⁱⁱ To take this whole theory into account, Rousseau's political philosophy, which was always his principal preoccupation, must be drawn upon, beyond his philosophy of education. Or *Emile* must be read alongside, and in the light of, other texts of this philosophy. We propose to carry out this reading and, in our opinion, this thinker should be rediscovered once more by educational specialists.

Contract versus naturalisation

We have said that Rousseau himself struggled with the question of how to preserve the child's freedom without sacrificing the master's authority in the process. Let us see how he tried to safeguard the two things which he judged to be essential to the pedagogical relationship, without which it would necessarily be incomplete and deformed. To understand this relationship his solution was to formulate the theory of the contract. It should be kept in mind that this notion, which occupied a central place in Rousseau's thought, produced a text entitled *The Social Contract*. Just as for him the institution of society was based upon the signed contract between the parties who make up the institution, so the pedagogical relationship was also based on a contract,ⁱⁱⁱ the pedagogical contract, signed by the two sides of this relationship, teacher and pupil, or to put it more generally, the educator and the one who is educated (which encompasses the father/son binomial).

Before examining the pedagogical contract in detail, it should be emphasised that when Rousseau reflected upon the relationship between the educator and the one who is educated within the paradigm of the contract, he immediately rejected all *naturalisation* of this relationship. It is true that education only exists because as a natural, biological fact, new members of the human race arrive continually in the world. And because, being weak and dependant, they need care, and must be instructed and orientated by older members. This natural fact of children being born can make the education of the young by the old seem equally natural. Moreover, it can make the authority of those who educate over those who are educated seem equally natural in view of their relative superiority and inferiority.

If this naturalisation of the teacher's authority is taken for a *natural right* there can be a risk of it becoming unlimited and lead to possible abuses.^{iv} To avoid this, Rousseau proposes that the pedagogical relationship must not be taken as natural but, on the contrary, as something *artificial* – i.e. as the result of a convention, as an act of will and an act of freedom, in brief as a contract between the two interested parties. Although the relationship between the educator and the one who is educated is based on natural facts – as we have seen, the fact of the superiority of adults and the inferiority of children and adolescents, and also the fact of the dependence of the latter on the former in order to survive until they know how to manage in a world they do not know – Rousseau emphasizes that it should not be naturalised at all. On the contrary, the rules of this relationship must be seen as the object of a contract, as the object of a mutual and free agreement between the parties concerned. It is only thus

that obligations and benefits, or obligations and rights, consciously and freely agreed to, can exist for the parties, whereby they know in advance what they can and cannot expect of the other, and what they can or cannot do with respect to the other. It is only thus that clearly defined roles can be created for each of the two parties, so that it is possible to envisage attaining the right amount of authority for the educator, without abuse of or hesitation in the exercise of this authority, as well as attaining the right amount of freedom on the part of the child, equally without this being abused. For as the philosopher insists tirelessly in book II of *Emile*, it is true that if tyrannical masters exist on the one hand, then so do despotic children on the other, and both must be combated in order to achieve a true pedagogical relationship.^v

The first clause

It can be seen that Rousseau views the master endowed with authority and the tyrannical master, or rather the master endowed with authority and the authoritarian master, as two very different things, indeed as opposites. Authority is without doubt *a form of power* and consequently supposes command and obedience. But, although it is a form of power, it has nothing to do with the tyranny. Its main characteristic is that it is a consensual and legitimate power, while tyranny, on the contrary, is an imposed power, independent of the subordinate's assent, usurpatory and not recognised as legitimate by those who obey. But what makes the master's power legitimate and transforms it into authority? Or rather, under what conditions is the master's power considered legitimate and thus consented to and respected by the pupil? Thus, given that we seek to know under which *conditions* this power is legitimate and becomes authority, we are beginning to consider the clauses of the contract.^{vi}

The pedagogical contract is based upon the fundamental difference, already referred to, which exists between the two contracting parties. One is the master,^{vii} being superior in strength, knowledge and experience, and the other is the pupil (a child or adolescent), who is inferior in these same ways. Equally, this contract is based upon the fact that the latter, to different extents according to his age, needs to be directed by the former in the process of development, that is to say, in the acquisition of strength, knowledge and experience. The first and central clause of the contract will therefore be one which prescribes that within the pedagogical relationship, one must direct, that is to say, command, and the other must be directed, that is to say, must obey.^{viii}

The terms command and obedience are correlative and define the two essential roles in the pedagogical relationship. There can be no relationship called such without one side commanding and the other obeying, one directing and one being directed, for this relationship has as its basis the existing difference between the two parties, and the dependency of the inferior on the superior. The exercise of power is intrinsic to the pedagogical relationship. Although words as strong as *command* and *obedience* unsettle us and even provoke a sense of horror, this must not prevent us from examining the pedagogical relationship carefully and admitting that it necessarily involves these two components, which are in truth its reason for existence, its essence and what gives it its purpose.

These words should not be feared because, as it has been noted, command does not necessarily mean authoritarian, arbitrary, tyrannical command, and obedience does not necessarily mean blind, submissive obedience, ignorant of its rights. On the contrary, denying these words could prevent us from capturing the more profound meaning of this relationship, one which exists only because there is on the one hand someone who is not capable of directing himself unaided,^{ix} and on the other hand

someone who is well capable of directing himself and who is therefore able to teach this ability to the other. This will only be possible if he temporarily assumes the role of director.

This last point must be stressed, as it is essential to a good understanding of the philosopher's point of view: the direction and command effected by the master are only temporary and only permissible in order to build the capacity for self-direction in the pupil. In fact, the prime objective of the teacher's authority is to turn the pupil into an autonomous, free being, a subject endowed with auto-determination, capable of getting by with no outside direction. And thus, we are anticipating a second clause of the contract, for it would surely be incomplete if it were reduced only to this first clause, defining the roles of command and obedience. And this is because in this case there would be no contract, which always presupposes *reciprocity*, that is to say, obligations and rights on both sides, so that, all things considered, both parties are on an equal footing, neither having more rights or obligations than the other. If the contract only had this first clause, it would define no more than the master's right to command and the pupil's obligation to obey. There is no equality in this case, since the pupil has no rights or benefits. A pedagogical relationship based only on master's superiority over the pupil does not constitute a true or fair contract. A teacher who claims and justifies his authority uniquely on the grounds of having more knowledge, experience and possibly strength than his pupil effectively proposes a false contract. Any power which he may have could not be seen as authority since, in order to exist, this demands other bases than the master's superiority. The second clause of the contract better characterises the other bases of this authority and indicates the rights and benefits for the pupil. This establishes an equality between the two parties, master and pupil, where their obligations and benefits are concerned.

The second clause

The second clause affirms that the master can only exercise his command *in the interest and to the profit of the pupil*. This is something which must be properly understood, for an incorrect interpretation of this clause can result in distorted teaching practices. This does not mean, in a narrow sense, that the master can only exercise his power to order the child to do what pleases him. For this would mean abandon the pupil, leaving him with no direction, since, as we have seen, he does not have the same capacity for discernment or for judgement as his master has for directing himself.^x The master who acts solely to please the pupil may believe himself to be easy-going; he may also believe himself to be helping the pupil and may justify his actions in many ways. However, to return to Hannah Arendt,^{xi} such a master just abandons the pupil and takes the only possibility of developing and progressing away from him.

Direction which focuses only on the pupils' desires, what the philosopher calls the child's whims and fantasies, would not truly be direction and neither would there be, in a strict sense, a pedagogical relationship in this case. The second clause of the contract, which determines that the master should exercise his command in the interest and to the profit of the pupil, means ordering only the things which are good for the pupil from the point of view of his development and the construction of his autonomy, in brief, for his advancement.^{xii} This clause reduces the power of the master to a direction which will lead the pupil to future self-direction and autonomy.

Authority is therefore a peculiar form of power. It represents a power exerted not to the profit of the one who exerts it, but to the profit of the one who submits to it. By exercising his power and his command, the master does not display his personal wishes; he does not exercise this power for his own interest and profit. If this were to

be the case, his power would no longer be authority but tyranny. Authority is a power exercised to the profit of the pupil and it is precisely for this reason that it is a power consented to by him. In the contract, the pupil only gives up the power of self-direction, of satisfying his own desires – things which are most precious to him – to do what the master orders because he sees an advantage in it, because the master does not exercise this power in his own interest but in the interest of the pupil. In this case, even if he is being directed, he is not submitting to a strange desire - which would be the case if he obeyed the personal wishes of the master - but to a command which is in his interest, even if this command does not correspond to his immediate will.

We can see that obeying an authority does not necessarily harm or take away the pupil's freedom and autonomy. For in obeying, he is moving towards his own interest and profit. In other words, he is moving towards his true and deep desire. In a certain sense, it would be solved the problem of incompatibility between the master's authority and the child's freedom. For if the master's governing of the child is good, it does not harm the latter's autonomy, the autonomy of the one who is governed.

It is important to see that in this theory of the pedagogical contract, the master, as Rousseau presents him, is so to speak a special man. This is because he not only has an undeniable superiority over the pupil but he also exercises a power not for his own profit but for the profit of another. It must be recognised that directing another is an extremely tiring and difficult task, demanding that one 'forgets oneself' in order to devote oneself to another.^{xiii} And this not in order to obtain the personal advantages of this power, but only to exercise a power devoid of all interest, whose recompense, if it comes at all, will only do so in a distant future. It is in this sense that Rousseau describes the educator in those terms: 'what a sublime soul...one must be either a father or more than a man oneself'. He is said a 'rare' and 'elusive' man, almost a superhuman, a god. For he is endowed with such sublime qualities – superiority, capacity for selfless direction, ability to forget himself to do what is good for others, only receiving his recompense in the future etc.^{xiv}

The usefulness of the theory of the contract

Is Rousseau claiming that we, in our practice as teachers, should be this superhuman?

That would doubtless be impossible as we are just human ourselves. We can therefore take this question further and ask what the aim of this theory of a contract would be. Does Rousseau think that we can present this contract to our pupils openly and put it into practice to the letter? Is this how we must understand this *philosophical* theory about the pedagogical relationship and the teacher's authority? We believe not. The author's intention was to capture the *essence* of the pedagogical relationship and the teacher's authority. For this reason, he proposes a philosophical theory on this which, unlike a scientific theory, does not aim at being immediately applicable and useful. This theory cannot give us direct instructions as to our concrete and empirical problem with the teacher's authority. But then, we can justifiably ask, what is the use of knowing the essence of the pedagogical relationship and the teacher's authority? In fact this is of the utmost importance, for we will not find concrete and specific solutions to the problem of the teacher's authority if we do not have a clear idea of what the abstract and general essence^{xv} of this authority and of the pedagogical relationship itself means; if we do not know what this relationship and the teacher's authority should be, we will not know what we can do in the concrete situations of our daily lives; in other words, if we do not have a clear idea of these principles, we will not be able to draw up plans of action.

This essence may serve as a model to check whether we are performing our function correctly and whether we are capturing the meaning of our authority as masters properly. It is not really a question of an ideal, which by definition could never be achieved. Rather we need a scale against which to judge what we do.^{xvi} To mention Hannah Arendt (1978) once more, it could be said that what characterizes a crisis situation, such as that of the teacher's authority, is the lack of parameters or of a common consensual understanding. There is no agreement any more about the essence of things – in this case the definition of what education is, of the pedagogical relationship and the master's authority – which is the reason for this crisis. The first step to solve the crisis should be to try to ask basic questions and to respond with what constitutes the essence of the phenomenon where the crisis is taking place. One advantage of the crisis situation would be to make us see this question in its purest and clearest form and consequently we would be able to capture its essence.

The affective clause

Let us look at one more of the principal clauses of the pedagogical contract. Beyond its so to speak 'judicial' aspect, with its obligations, advantages, conditions and interests, and beyond the relationship of an exchange, that is, its 'economic' aspect, the pedagogical contract must of necessity include an 'affective' dimension, an affective link between the two parties.^{xvii} We should beware here however of interpreting this badly. This does not mean that, in a simplistic and caricatural manner, the teacher must be affectionate towards his pupils or that they must be affectionate to their master, for the form which this affection should take must be clearly distinct from stereotype. Neither of the two roles defined by the contract can become concrete without presupposing this link. The pupil could not put his direction into the hands of someone else, taking away his most precious gift, if he did not have confidence in his master and if he was not convinced that that person would direct keeping his welfare in mind^{xviii}. On the other hand, the master would not be able to obey the heavy demands of the contract if did not have some kind of respect or esteem for his pupil. Let us look at some implications of these demands. Direction and command – the condition which gives the master his prerogative of power over the pupil – demand that he be competent in the subject matter which is to be transmitted and the method which is to be used. This implies hours devoted to studying and to preparing lessons, or hours devoted to the pupil. This is why Rousseau says that the master is someone who, to a certain extent, forgets himself to devote himself to another, and this is only possible when there is a relationship based on mutual esteem and respect.

This affective aspect of the contract is at once both the cause and the effect of the 'equalisation' which it implies. When the pedagogical relationship is seen as a tacit contract between master and pupil, the latter ceases, as it were, to be just the inferior one, simply destined to obey and to resign himself to a narrow role. On the one hand he assumes the status of a person with rights, of a juridical person, in fact of a *person*. On the other hand, he also assumes the status of an equal, since contracts are signed between people equal in the eyes of the law. If it is true that the contract has as its starting point the inferiority and dependence of the pupil on the master, which is the justification for the latter's direction, it is also true that on the other hand, the contract can only continue to exist by presupposing equality between the parties. A true pedagogical relationship must bring the two aspects together simultaneously: hierarchy and equality. The pupil is not obliged in principle to enter into the pedagogical relationship, nor to obey; in a word, he is not obliged to adhere to the contract with the master. If he does, it is by free will and because he believes he will gain by adhering to it. He is free to adhere or not to the contract, and so is the master. The two are equal at the moment the contract is signed and, it should be noted, remain

so throughout its duration. If the pupil signs it, it is because by so doing, he knows he will gain equality with his master: that the latter has as many obligations and advantages as he does. This equalisation, which is brought about by the contract, realises the 'promotion' of the pupil to the status of the master. He is no longer simply an inferior, but an equal. And we treat with respect, or as a person, someone who is our equal.^{xix} The affective – or ethical - clause is therefore a consequence of equalisation. But, on the other hand, it engenders it too: because the master has 'affection' for his pupil, he is able to promote him to his equal.

If the teacher treats his pupil as a person and as an equal, this does not mean that he does not hold power or command.^{xx} The pupil is well able to understand this equality and does not confuse it with a lack of command. It is for this reason that Rousseau affirms that once the contract is 'signed' - as if this took time - there is no need for the master to be strict or for him to wield a severe and intolerant power. From this point on, the terms 'command' and 'obedience' could even be abolished, for they would now be superfluous. Once the contract is put in place, the rules established, the roles defined, and once the rights and obligations have been noted, the master's authority can become invisible, and obeying will be as natural as is imaginable for the pupil.^{xxi} Explaining^{xxii} and justifying the commands will not therefore be unthinkable. On the contrary, the pupil will have a right to this. It will reaffirm his status as a person with rights and reinforce the affective/ethical link with his master as well as his adherence to the contract.

The notion of commitment and the right to break the contract

In its turn, *commitment* is a major dimension of the contract because it concerns the future and represents a promise to continue to participate in the pact, to maintain the obligations with regard to the other party, and not to give up suddenly for no reason. If the adult already understands the notion of commitment, the child, who does not, must learn it through his participation in this contract. It is the master, superior in this way as well, who must initiate this commitment. For this reason, when the child signs a contract, he does not have a clear understanding of the commitments and promises he is making, and can therefore possibly neglect his obligations. An example of this is when a child prefers to follow his 'fantasies' rather than obey the commands of his master. In this situation, the master may employ other methods to make himself be obeyed and, in extreme cases, may even use constraint.^{xxiii}

An important point in the functioning of the pedagogical contract - which is in truth more complex than our summary and linear presentation would have one believe - is that whenever the contract is shown to be disadvantageous for one of the parties, this person has the right to break it. In this way, the contract encompasses the idea of reciprocity, as when one of the parties ceases to fulfil their obligations, it deprives the other of his advantages. The contract then becomes a burden for the second party, which gives them the right to abandon it and cease to carry out their responsibilities. If, for example, a master ceases to fulfil his side of the bargain, the pupil has the right to deprive him of his authority. This cannot be viewed as anomalous; on the contrary it is entirely within the spirit of the contract, which supposes permanent equality where the advantages of the parties are concerned. The situation just described could occur when the teacher wants only to maintain his authority and to be obeyed, without fulfilling the other side of the bargain - exerting just direction in the pupil's interest and respecting him as the person he is. A teacher who does not apply himself to mastering his subject or who does not worry about the method and preparation of his lessons, or who does not respect his pupil as a person, is obviously breaking the contract. In taking his authority away from him, the pupil is only exercising a right

given to him by the contract in recognising that the master has abandoned the pact, since in order to earn the right to authority, he must not only occupy the post of teacher formally but also, even more importantly, he must behave as such. The superiority of the educator's behaviour is not a simple *theoretical* hypothesis or an *a priori* one, but, on the contrary, it should be an effective and continual *practical* one.

This so to speak juridical reading of the pedagogical relationship could provide us with points for reflection on the subject of the crisis in teachers' authority which we find ourselves in. From the different possible hypotheses which could explain the origin of this crisis, we could take one at random, since the question is certainly complex and demands much effort of reflection on the part of researchers as well as of those concerned. It is about wondering whether, instead of looking at the pupil's disobedience to find the origin of the crisis in authority, we should not turn our attention to the teacher by asking ourselves whether perhaps he was the first to break the contract and if so, why he did this. Perhaps this hypothesis could provide us with some clues for understanding the crisis we are experiencing.

NOTES

ⁱ See for example the Presentation to *Emile* by Henri Wallon (1958, pp. 7-60).

ⁱⁱ 'If Rousseau never ceases to be famous for his views on education, a paradox must be acknowledged. Nobody has ever taken into account the whole of his theory only quotations, comments, and examples have been given out of context, either in the German pedagogic phalenseries of the 19th century or by non directivist theories or by psychology of the 'stages' of the child. *Emile* has however produced an epistemological break in the thought about childhood by proposing the idea of complete and successive structures, which make the child into a system of resistance to adult thought. It is probable that the development of the secular school, divided into classes and separated by social influences, has been a favourable environment for the welcoming this compartmentalised and natural vision, but the theories of application differ widely from Rousseauiste anthropology' (Vargas, 1995, p. 313).

ⁱⁱⁱ According to Michel Launay (1971) the notion of the pedagogical contract is the most important in *Emile*, around which the whole text is structured, although it often appears implicitly. 'One must reread *Emile* in the light of the hypothesis that the main pedagogical motivation that Rousseau proposes is the idea of a 'pedagogical contract' between Emile and his master...what marks a clear progress in Rousseau's thought is the same concept, the concept of the contract which served as motivation for Rousseau to transform the pedagogy and the politics of his time' (1971, p. 372). This commentator and his method have been the departure point for the present article.

^{iv} This idea of avoiding the abuse of the educator's authority, which could be a risk if it is taken as a natural authority, not subject to rules and limitations, appears in several passages of the text, among them: 'no-one has the right, not even the father, to order the child to do something which is not good for him' (1966, p.100).

^v See on this point *Émile* p. 58 and the following.

^{vi} An entire juridical vocabulary concerning the area of the contract emerges in the text. According to M. Launay: 'the vocabulary itself (condition, consent, clause, treaty, contract) shows that Rousseau was aware of the concepts which underlie his pedagogic message, even if mostly it is in an implicit way that one sees the contract played out' (1971, p. 373). We could add the terms 'guarantee', 'obligation', 'mutual promises' and 'signature' of the contract.

^{vii} Although Rousseau calls the interlocutor of Emile a 'tutor', he thinks throughout his treaty, as has been said, of the wider relationship between the educator and the one who is educated, which includes that of the teacher and the pupil just as that of the father and the son. For the modern vision of the relationship

between generations, and particularly that between parents and children, see the discussion between Sophie and her parents (2001, p. 436). There is equally a contract between them.

^{viii} ‘My dear young man, do you not see that when you undertake to obey me, you compel me to promise to be your guide, to forget myself in my devotion to you...?’ (2001, p. 347-348).

^{ix} Rousseau distinguishes neatly between the child and the adolescent where the capacity for directing themselves unaided is concerned. This distinction engenders, for its part, a difference in the master’s authority with regard to each of them. On this difference see *Emile*, pages 250 and 347.

^x ‘I know very well that if one is easy-going one may be tolerated, and one may keep up a show of authority. But I fail to see the use of authority over the pupil which is only maintained by fomenting the vices it ought to repress’ (2001, p. 233).

^{xi} See *The Crisis in Education* (1978).

^{xii} ‘You promise to follow my teaching, and I promise only to use your obedience to make you the happiest of men’ (2001, p. 348).

^{xiii} ‘My dear young man, do you not see that when you undertake to obey me, you compel me to promise to be your guide, to forget myself in my devotion to you ...? You are imposing a harsher yoke on me than on yourself. Before we either of us undertake such a task, let us count our resources’ (2001, pp. 347-348). ‘Young man, you readily make promises which are hard to keep; you must understand what they mean before you have a right to make them’ (2001, p. 347). ‘You are my wealth, my child, my handiwork ; my happiness is bound up in yours ; if you frustrate my hopes you rob me of twenty years of my life, and you bring my grey hairs with sorrow to the grave’ (2001, p. 344).

^{xiv} ‘A tutor! What a noble soul! Indeed for the training of a man one must either be a father or more than a man ... can such a one be found? I know not ... but let us assume that this prodige has been discovered’ (2001, p. 19).

^{xv} On the complex question of the statute of the text of *Émile* for Rousseau, we will limit ourselves to mentioning two central passages: “this is what I have tried to do. Lest my book should be unduly bulky, I have been content to state those principles the truth of which is self-evident. But as to the rules which call for proof, I have applied them to Emile or to others, and I have shown, in very great detail, how my theories may be put into practice. Such at least is my plan’ (2001, p. 21). ‘The second consideration depends upon certain given conditions in particular cases; these conditions are accidental and therefore variable; they may vary indefinitely. Thus one kind of education would be possible in Switzerland and not in France; another would be adapted to the middle classes but not to the nobility. The scheme can be carried out, with more or less success, according to a multitude of circumstances, and its results can only be determined by its special application to one country or another, to this class or that. Now all this particular applications are not essential to my subject, and they form no part of my scheme. It is enough for me that, wherever men are born into the world, my suggestions with regard to them may be carried out...’ (2001, p. 3). See on this point M. M. Nascimento (1988).

^{xvi} On this other complex question of *Emile* as a scale, it is enough to mention two central passages : ‘Yet he who would judge wisely in matters of actual government is forced to combine the two; he must know what ought to be in order to judge what is’ (2001, p. 505) and ‘Before beginning our observations we must lay down rules of procedure; we must find a scale with which to compare our measurements’ (2001, p. 506). See also the commentaries of M. M. Nascimento (1988).

^{xvii} There are several passages which discuss the mutual attachment between master and pupil. Let us look at one: ‘I must add that there is just one other point arising out of this; we must never be separated except by mutual consent. This clause is essential, and I would have tutor and scholar so inseparable that they should regard their fate as one. If once they perceive the time of their separation drawing near, the time which must make them strangers to one another, they become strangers then and there; each makes his own little world, and both of them being busy in thought with the time when they will no longer be together, they remain together against their will. The disciple regards the master as the badge and scourge of childhood, the master regards his scholar as a heavy burden which he longs to be rid of. Both are looking forward to the time when they will part, and as there is never any real affection between them, there will be scant vigilance on one hand, and on the other scant obedience. But when they consider they must always live together, they must need love one another, and in this way they really learn to love one another. The pupil is not ashamed to follow as a child the friend who will be with him in manhood; the tutor takes an interest in the efforts whose fruits he will enjoy, and the virtues he is cultivating in his pupil form a store laid up for his old age’ (2001, p. 23).

^{xviii} The affective link follows from the love of self: ‘We love those who have done us a kindness; what a natural feeling!’ (2001, p. 234). From the gift received from the master comes the naturalness of his authority: ‘If gratitude is a natural feeling, and you do not destroy its effects by your blunders, be sure your pupil, as he begins to understand the value of your care for him, will be grateful for it, provided you have not put a price upon it; and this will give you an authority over his heart which nothing can overthrow’ (2001, p. 235).

^{xix} ‘I cannot refrain at this point from drawing attention to the sham dignity of tutors, who foolishly pretend to be wise, who discourage their pupils by always professing to treat them as children, and by

emphasising the difference between themselves and their scholars in everything they do. Far from damping their youthful spirits in this fashion, spare no efforts to stimulate their courage; that they may become your equals, treat them as such already, and if they cannot rise to your level, do not scruple to come down to theirs without being ashamed of it' (2001, p. 249).

^{xx} Michel Launay, concerning this point, says: "These multiple contracts are only possible on one condition: the recognition of a certain equality between master and pupil, between parents and the child (...) this equality of right and nature does not in any way diminish the prerogatives and the 'empire' of the teacher worthy of the name, since he is the one who has and holds the initiative in the initiation on freedom." (1971, p. 374).

^{xxi} 'When the time is come, when he has, so to say, signed the contract, then change your tone, and make your rule as gentle as you said it would be severe' (2001, p. 348).

^{xxii} 'Say to him, 'My young friend, it is experience that you lack; but I have taken care that you do not lack reason. You are ready to see the motives of my conduct in every respect; to do this you need only to wait till you are free from excitement. Always obey me first, and then ask the reasons for my commands; I am always ready to give my reasons so soon you are ready to listen to them, and I shall never be afraid to make you the judge between us. You promise to follow my teaching, and I promise only to use your obedience to make you the happiest of men' (2001, p. 348).

^{xxiii} Rousseau admits that sometimes a father may smack his child to get him to do what he has been told. The problem here would be in making use of constraint, an exceptional recourse, as the only basis of power. It is therefore clear that there would be no contract or authority in this case, but simply a tyrannical power without boundaries.

References

- Arendt, H. (1978) *The Crisis in Education in Between Past and Future* (Harmondsworth, Penguin Books).
- Launay, M. (1971) *Jean-Jacques Rousseau écrivain politique*, (Cannes, Grenoble, C.E.L., A.C.E.R).
- Nascimento, M. M. (1988) O Contrato Social - entre a escala e o programa, *Discurso*, São Paulo, 17, pp. 119-129.
- Rousseau, J.-J. (2001) *Émile* (London, Everyman).
- Vargas, Y. (1995) *Introduction à l'Émile de Rousseau* (Paris, Press Universitaires de France).