

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

*Eduardo C. B. Bittar**

O desenvolvimento humano é algo complexo e demanda esforços também humanos para o seu aprimoramento. De todas as premissas das quais se pode partir, uma parece de incontornável necessidade para o desenvolvimento de qualquer esforço educacional: ninguém nasce portador da virtude. Outra premissa também incontornável é a de que a virtude é uma habilidade ética fundamentalmente humana, potencialmente presente em toda pessoa humana, e suscetível de ser ensinada. Se existem inclinações humanas constatáveis em toda criança ou adolescente em formação, não é verdadeiro afirmar que *todos* estão predestinados ou ao bem ou ao mal; pessoas se constituem, em contextos sociais específicos, e são, em grande parte, mas não exclusivamente, condicionadas por seu contexto social, econômico, humano e histórico. A personalidade será, portanto, ao longo do percurso escolar, uma resultante de impulsos internos e estímulos externos. Assim, a educação deve ser capaz de cultivar, nas variadas personalidades dos educandos, nas variadas experiências por eles acumuladas, nas diversas origens sociais e econômicas das quais partam em suas existências individuais e familiares, os devidos incentivos necessários para que brotem as qualidades humanas democráticas, tolerantes, responsáveis, conhecedoras, participativas, pensantes, conscientes e críticas da vida social.

Certamente, a escola, no contexto pós-moderno, está encolhi-

*Livre-Docente e Doutor, Professor Associado do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), nos cursos de graduação e pós-graduação; Professor e Pesquisador do Programa de Mestrado em Direitos Humanos do UniFIEO; Presidente da Associação Nacional de Direitos Humanos (ANDHEP/NEV/USP). Pesquisador do Núcleo de Estudos da Violência (NEV/CEPID VI/USP). Membro Consultor das Comissões de Avaliação das Condições de ensino jurídico do MEC.

da, porque desafiada, em sua incapacidade de produção de sujeitos capazes de reflexão, uma vez que outros atrativos circundam a escola desbaratinando sua capacidade de oferecer respostas à complexidade da vida individual, da vida familiar e da vida social. A subjetividade fragilizada da sociedade pós-moderna, a subjetividade que se tem, está profundamente ameaçada em sua capacidade de emergir do anonimato, da inconsciência e da reificação de sua condição pelo consumo, e se acovarda crescentemente ante à própria autonomia. Autonomia é, fundamentalmente, em seu traçado interior, liberdade. Significa a posse de um estado de independência com relação a tudo o que define a personalidade heteronomamente. Isto importa na capacidade de analisar e distinguir, para o que é necessária a crítica, pois somente ela divisa o errado no aparentemente certo, o injusto no aparentemente justo. O educando deve ser estimulado a perceber estas diferenças e a reagir a elas quando necessário.

Todo um conjunto de pressões extra-escolares torna a dinâmica interna da vida intra-escolar mais complexa de ser pensada, avaliada e contornada por gestores e educadores. Este conjunto de pressões vai da atração que aparatos como o *second life*, a *internet* e as *tele-manias* criam na consciência dispersiva da juventude de hoje, até questões relacionadas a desemprego, falta de perspectiva profissional para adolescentes e jovens universitários, desagregação familiar, impunidade perante as leis e violência escolar. Todo docente que esteja preocupado com um projeto de escola crítica e capaz de preparar para a vida social, deve estar consciente de que seu papel é um papel de resistência.

A resistência implica na aderência do docente a todo tipo de incentivo formador e que seja capaz de, apesar do climatério do entorno, gerar condições de: a) sucesso do processo pedagógico; b) permanente confirmação de seu estatuto de educador e formador, em contraste com as condições que negam dignidade e profissionalismo à carreira; c) vocacionar-se pela humanidade, como condição de exercício de seu papel crítico; d) utilizar o potencial atrativo de recursos pedagógicos suficientes para avançar sobre um estado-decoisas em que a rejeição à escola se dá pela rejeição da própria forma com a qual a escola pratica a transmissão do conhecimento; e) informar-se permanentemente e ser capaz de oferecer uma visão que articula o curricular ao extra-curricular com o dinamismo de que o jovem necessita para enfrentar dilemas que são de tempo e de sua hora.

A tarefa de *formar*, e não meramente *in-formar*, é isto, ou seja, um desafio que se completa por uma relação dialética com os diversos trânsitos da vida social. A capacidade crítica se adquire com permanente olhar dedicado aos deslocamentos da vida social, cuja consciência histórica deve ser trazida à visão do aluno, não importando se o curso seja de matemática, biologia, física ou geografia, se de sociologia ou de psicologia. Ciências naturais e ciências humanas estão envolvidas num mesmo grande ambiente de produção de condições de possibilidade da vida humana: a sociedade. Portanto, deste laboratório de experiências humanas se extraem os

elementos para o desenvolvimento de olhares múltiplos sobre a atualidade dos processos de inclusão de jovens no cenário histórico de seu tempo. Se a biologia pode instigar à preservação ambiental, se a matemática pode instigar a calcular a existência do outro, se a geografia pode provocar a perceber na diversidade uma forma de garantia do múltiplo etnográfico... estas são questões a serem enfrentadas pelos docentes e pelo projeto escolar, numa dinâmica onde a estrutura favorece a função. Assim, não há escola sem uma reflexão sobre os estados da sociedade, e não há sociedade possível, ao menos modernamente, sem que a escola seja capaz de cumprir sua tarefa de preparar para as profissões e para a cidadania.

Mais do que nunca, a escola é chamada ao seu dever e o docente à sua vocação. Ante ao falencismo generalizado, seja do modelo de família reinante, que se encontra em revisão, seja do modelo de Estado predominante, que se encontra em revisão, seja da forma como se gerencia o relacionamento homem-natureza, que se encontra em revisão, seja do processo de afirmação das profissões, que se encontra em revisão, a atitude crítica solicita dos educadores e gestores a capacidade de *reagirem*, quando a outra solução somente pode ser a apatia e a indiferença. Neste caso, a educação tem papel de significativa importância num contexto de profundas transformações, e deve sensibilizar o jovem quanto às margens possíveis do futuro, na medida em que o futuro é não somente o legado daqueles que definiram o passado tal como se apresenta, mas também daqueles que se fazem *sujeitos* do processo de constituição e definição da história. Neste sentido, o resgate da estima do educando se encontra no próprio processo de educar, ou seja, educar formando para a cidadania, educar formando para a alteridade, educar constituindo no indivíduo em formação a capacidade de se perceber como sujeito produtor de condições de transformação social.

Neste sentido, o papel da educação transcende ao mero caráter técnico e uni-disciplinar das práticas curriculares formatadas na base de uma lógica cartesiana e positivista. O conhecimento da vida social pede uma capacidade de um *amplo olhar* sobre a dinâmica da vida social. Assim, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade não se dão quando temas sociais se tornam responsabilidade exclusiva do professor de sociologia. Consideradas estas práticas, professor nenhum precisa ser *herói* numa tarefa de construção de consciência e sensibilidade sociais; se o professor não precisa ser herói, o projeto curricular escolar deve estar preparado para, ele sim, abrigar o heroísmo de iniciativas vanguardistas dos docentes, assim como ser, ele sim, capaz de mobilizar para a produção de consciências motivadas a participarem de processos de desenvolvimento social, ambiental e cultural com responsabilidades éticas e humanas bem delineadas.

A prevenção da violência, a constituição de atores sociais conscientes, a busca permanente do aprimoramento das noções de justiça, a construção de práticas sociais tolerantes, o desenvolvimento econômico acompanhado de desenvolvimento humano, a produção econômica engajada ao meio ambiente protegido e equili-

brado são construções sociais que dependem do engajamento de todos, onde se destaca a escola como um lugar de *produção e reprodução* das condições de viabilização destes esforços conjuntivos para a criação de inovadoras formas de constituição do convívio. A sociedade está desafiada a pensar-se (pelos índices terríficos de violência), o planeta está desafiado a pensar-se (pelas previsões alarmantes decorrentes da má apropriação da vida natural), e a integração dos esforços humanos deve servir como forma de condicionamento produtivo de um futuro possível e sustentável para todos, especialmente para as novas gerações.

Parece ser vital, para o processo pedagógico, neste contexto de amorfismo, de apatia diante do real, de indiferença ao outro, de crescimento do individualismo materialista, de indiferença perante tudo e todos, que o *colorido* do real seja retomado em sala de aula. Por isso, a educação desafiada deve, sobretudo, *sensibilizar*, agindo de modo a ser mais que *instrutiva* (somatória de informações acumuladas), enfatizando-se o seu aspecto *formativo* (geradora da autonomia do pensar). O que quer dizer isto, senão que pretende tocar o espírito humano, quanto às suas aflições, ambiguidades, torpezas, vilezas, virtudes, capacidades, no jogo da condição humana? E, para isto, o recurso à história, aos fatos, a contextos, a casos, a julgamentos, a episódios morais, a conflitos, a jogos, a relações, a trocas, a experiências externas à escola, a projetos participativos... parece favorecer a recuperação da memória e da consciência.

O abandono de certas práticas pedagógicas corriqueiras é fundamental como método de recuperação do espaço perdido pela educação para a dinâmica sedutora da sociedade de consumo. Mas, o que é que se encontra na educação, por parte dos professores, senão: a pressuposição de que o aluno está consciente da importância da disciplina em sua formação (o aluno precisa ser convencido); a erudição vazia do discurso (da qual o aluno se sente simplesmente alijado); o distanciamento da realidade entre ser e dever-ser (o aluno não percebe a conexão entre realidade ideada e realidade vivida); o apelo excessivamente teórico (aluno não constrói a ponte com a prática); o amor pela obscuridade da linguagem técnico-especializada (com a qual o aluno não se identifica).

Por isso, as técnicas pedagógicas devem se orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar. Isto implica uma prática pedagógica capaz de aproximar-se de seus efeitos explorando os diversos sentidos; assim, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica e na prática social-comunitária), do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história e da integração), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião, de sua história de vida, de sua experiência local), do ouvir (palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros, que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação). Este arcabouço de formas de fomentar a aproximação do sentir

e do pensar crítico se dá pelo fato de penetrar pelos poros, gerando angústia, medo, dúvida, revolta, mobilização, reflexão, interação, opiniões exaltadas, espanto, descoberta, curiosidade, anseios, esperanças... Quando isto está em movimento, a sala de aula foi tornada um *laboratório* de experiências significativas, do ponto de vista pedagógico. O educando precisa, sobretudo, sentir-se tocado em diversas dimensões e de diversas formas, assim como ter despertados os próprios sentidos à percepção do real, o que permite recuperar a possibilidade de aproximação da prática educativa, numa correção de rumos, em direção à reconquista da subjetividade autônoma.

Para isto, práticas pedagógicas sincréticas podem colaborar acerbamente para a produção de resultados, explorando-se poesia, literatura, pintura, cinema, teatro, aproveitando-se o potencial criativo para tornar a sala de aula um laboratório de idéias. Esta experiência ético-estética reabilita o potencial transformador da educação, e, portanto, dos projetos educacionais sensibilizados pela questão da educação *em e para* os direitos humanos. As técnicas pedagógicas podem aliar: leitura; fichamento; interações grupais; seminários; grupos de estudo; seminários de pesquisa; projetos de responsabilidade social; construção de casos; discussões de pesquisas; interação social; desenvolvimento de inserções comunitárias; leitura de textos; discussões; seminários; filmes; debates plurais; produção do conhecimento orientada; representações; discussões; *cases*; simulações; teatralizações; pesquisa em *websites*.

A educação que se quer deve sensibilizar, tocar, atrair, fomentar, descortinar horizontes, estimular o pensamento. É desta criatividade que se nutre a autonomia. Por isso, os educadores podem encontrar à sua disposição instrumentos para agir na berlinda de suas atuais e desafiadas práticas pedagógicas. Se tudo fala contra a formação da consciência crítica (a televisão, o consumo, a internet, o individualismo, a estética...), a consciência histórica deve reaparecer como centro das preocupações pedagógicas hodiernas, pois, fundamentalmente, a subjetividade pós-moderna é a de um indivíduo *deslocado*, sem lugar próprio, e, exatamente por isso, incapaz de independência e autonomia. Uma pedagogia histórica trabalha, sobretudo, o resgate, e com quais instrumentos, senão com aqueles que se tornaram linguagem corrente da sociedade de informação? Cinema, internet, notícias de jornais, imagens, fotojornalismo internacional, literatura animada, imagens, marketing instrutivo... que apropriadas pelo discurso pedagógico se tornam ferramentas de grande valor para o resgate da 'consciência situada', já que o enraizar significa o fincar bases, instituir um solo-base, como modo de se evitar o ser-levado-pela-força-da-maré. Por vezes, a enxurrada conduz o indivíduo a valas profundas, as quais abeiram a própria banalidade do mal.

Assim, explorar os diversos potenciais, auditivos, sensíveis, afetivos, emocionais, racionais, lógicos, físicos, interativos, integrativos, dos educandos em processo de desenvolvimento físico, psíquico, moral, intelectual, político e vocacional reclamam uma forma de pedagogia em que não basta ao docente: *falar* a aula intei-

ra; *refletir* apenas teoricamente; *ensinar* apenas a sua disciplina dentro dos limites da cartilha escolar; *produzir* um conhecimento formalmente desconectado com a realidade do entorno da escola; *re-citar* do lugar da autoridade a *verdade* do conhecimento. Trata-se de convidar o educando a *fazer* conhecimento, de resgatar da *realidade* do educando as formas de percepção que estimulam o processo de aprendizagem e envolvimento com as diversas formas de conhecimento, de buscar formas *dialogais* de construção das identidades grupais e individuais onde o vai-e-vem das ideias constitui a forma de constituição da aula, de desalojar o conhecimento da *sala de aula* e deslocá-lo para práticas que integram a ação prática junto à comunidade do entorno, de convocar a educação e ser uma relação de intensa troca entre teoria e prática.

Uma pedagogia centrada numa forma de razão comunicativa faz-se produzindo-se permanentemente na escuta e na percepção, no exercício da sensibilidade, na valorização da diversidade e no convívio tolerante com o pluralismo de opiniões, visões de mundo e formas de compreensão da realidade. Educação não é mero treinamento e não está somente vocacionada para incluir no mercado de trabalho; educação também serve como forma de humanização, especialmente considerado um mundo onde o humano, incalculavelmente, vem sendo expulso por relações onde a aferição econômica e a 'utilidade do outro' se medem a partir do valor do *ter* do outro. Na empreitada da educação está a tarefa de formar para evitar uma plena e completa *de*-formação da personalidade humana pelas formas instrumentais e instrumentalizantes de relacionamento condicionadas pela lógica da rapidez, do excesso de informação, da concorrência e da domesticação de tudo pelas relações de troca. Há valores, há direitos, há dignidade, há práticas que transcendem a estes condicionamentos que se tornaram imperantes no contexto social e histórico presentes. Gays e lésbicas, homens e mulheres, jovens e adultos, idosos e crianças, pobres e ricos, carecem de espaço para sua existência. Sem abandonar, portanto, as premências práticas de *dar conteúdo*, permitir *sucesso no vestibular*, permitir a preparação para a *carreira profissional*, a escola deve avançar no sentido de produzir sujeitos emancipados e capazes de se articularem em condições de exercício da vida cívica e do exercício de uma macro-ética da responsabilidade humana, onde a dignidade humana é o foco de todos os esforços de convergência das múltiplas iniciativas que uma escola possa gerar.

Um projeto de educação *em* e *para* os direitos humanos deve, acima de tudo, ser capaz de *sensibilizar* e *humanizar*, por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo daquilo que se aborda através das disciplinas que possam formar o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas os mais variados que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano. Uma disciplina de *cidadania e direitos humanos* pode ser incluída no currículo e ser trabalhada de modo muito criativo pelo corpo docente, mas a necessidade de sua institucionalização legal não justifica a ausência deste perfil de reflexões no espaço escolar. Sensibilizar e humanizar importam em desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pe-

la própria cultura, esta mesma que constrói um indivíduo consumido pela consciência reificada. Por isso, Paulo Freire afirma:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1987, p. 30).

Assim, em poucas palavras, pode-se dizer que é possível alcançar uma síntese propositiva que, de certa forma, pode também funcionar como uma espécie de conjunto de indicadores. Esta síntese deve, necessariamente, externar as seguintes idéias: pensar criticamente o contexto histórico-social pós-moderno; propugnar a superação da organização curricular e da formação uni-centrada das antigas disciplinas isoladas; incentivar o desenvolvimento de habilidades e competências interativas; estimular o desenvolvimento do agir comunicativo fundador da cidadania, na relação solidária entre escola e sociedade; desincentivar o modelo de ensino pouco-provocativo ou negador da intersubjetividade dialogal; propugnar a formação humana integral, como retomada da consciência plena; superar o modelo de educação tecnicizante e produtor de subjetividades rasas, na medida em que se define o que se é pelo que o mercado exige que seja tornado o indivíduo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.