

2 - O estado nas políticas educacionais e culturais em direitos humanos: o papel a ser desempenhado pela escola (pública)

Alexandre Antonio Gili Nader

De antemão, é preciso que se perceba que a temática anunciada pelo título geral deste item desdobra-se, na verdade, em duas grandes vertentes. Inicialmente, cabe destacar a natureza do Conhecimento/Cultura em sua condição de patrimônio universal da espécie, acumulado ao longo do tempo, como fruto do trabalho humano- aquele que articula, orgânica e continuamente, reflexão e ação- de interpretar, intervir sobre e, por fim, produzir novas realidades, tanto do ponto de vista físico quanto do social. Nessa perspectiva, o acesso a ele, bem como a conseqüente apropriação desse conhecimento e de seu caráter histórico, é, sem sombra de dúvida, direito inalienável de todos aqueles que integram o gênero humano. Do mesmo modo, a participação no processo de suas produção e reprodução (ênfatizando, aí, mais do que a repetição, a ação de produzir de novo), seja no sentido de sua preservação atualizada, seja no sentido de uma ruptura com o já estabelecido.

Não é muito difícil perceber que a prática social que realiza os direitos acima caracterizados, é a Educação e, mais especificamente, no caso da dimensão sistematizada desse conhecimento, a educação escolar. Mas não qualquer escolarização: para que ela possa alcançar o grau indispensável de efetividade na direção aqui apontada – afinal de contas, não estamos nos referenciando numa abstração mas sim num contexto espaço-temporal concreto, o da tessitura social brasileira contemporânea –, ela precisa ser (institucionalmente) pública, gratuita e de qualidade, para todos e em todos os níveis, assumida pelo Estado, em suas várias abrangências de poder, como um de seus deveres fundantes.

As assertivas do parágrafo anterior podem ser visualizadas como parâmetros norteadores das políticas de Estado para a Educação, de um modo geral, e para aquela especialmente direcionada aos Direitos Humanos. Cabe ao Estado, nessas políticas, o papel de possibilitar a todos o ingresso e a permanência numa educação escolar nos padrões aqui preconizados:

como **agente educativo**, sua função primordial nesse campo, nas escolas públicas, buscando sempre aprimorar o patamar de qualidade e ampliar o alcance de sua oferta de ensino- conjugando, inclusive, quando necessário e possível, ações afirmativas direcionadas a grupos sociais específicos aos esforços mais amplos voltados para a universalização; como **fiscalizador/ avaliador** das ações educativas desenvolvidas pela iniciativa privada, exigindo de todas elas desempenho no mesmo nível que aquele a ser encontrado nas escolas públicas requalificadas e, tão importante quanto, coibindo qualquer procedimento que tenha como decorrência o tratamento do Conhecimento como mercadoria e, portanto, da Educação como negócio, por sua absoluta incompatibilidade, oposição mesmo, à percepção, aqui expressa, do Conhecimento como patrimônio de todos e da Educação como direito. Essa questão será retomada mais adiante, neste texto.

Antes de ser aqui concluída a abordagem referente aos desdobramentos da concepção de Conhecimento como patrimônio sobre o papel do Estado no caso das políticas educacionais, é importante, ainda, mencionar algumas questões pertinentes de serem aqui abordadas. A primeira delas diz respeito à necessidade de uma sensibilidade extremamente aguçada na formulação e implementação das ações afirmativas, já mencionadas em momento anterior deste texto, no que tange à relação dessas ações com a questão – maior, no partido aqui tomado – da universalização do acesso à educação escolar pública, gratuita e de qualidade. É preciso que, nesse caso, se esteja absolutamente seguro que as relações entre elas e os propósitos de universalização sejam sempre de fortalecimento mútuo, nunca de competição, antagonismo. Outro risco que pode rondar as ações afirmativas, por sua condição de direcionamento focalizado, é o de se tornarem mecanismos compensatórios, paliativos, muitas vezes de qualidade questionável, eternizados para a questão subjacente e irresolvida da universalização educacional. E como se, nesse caso, a finalidade estivesse sendo substituída – em várias situações, inadvertidamente, embora, em todas elas, de forma, com certeza, inadequada – pela tática/estratégia. Não restam dúvidas de que, no percurso em busca da universalização, há lugar para as necessárias proposição e efetivação de políticas afirmativas. Este alerta aqui colocado visa, tão somente, otimizar a possibilidade de eficácia das mesmas.

Além disso, ainda que destacado “*ad nauseam*” por todos os autores que se debruçam sobre a temática educacional, vale a pena insistir no quanto é indispensável, para que o programa aqui proposto possa ser bem sucedido, que as políticas educacionais, e, dentro delas, o Estado em suas diversas esferas de poder, contemplem de forma decidida e decisiva, sem tergiversações ou postergações, a valorização dos profissionais da Educação. Isso significa que é preciso que essas políticas prevejam processos específicos para a formação desses profissionais, caracterizando, definitivamente, a Educação, escolar, sobretudo, como espaço para atuação profissional- o que fica evidente pelo importante e peculiar conjunto de finalidades que ela deve ser capaz de atingir, algumas já aqui elencadas e outras a serem apresentadas na seqüência- e não para amadores, a espera de melhores oportunidades em sua área de formação original, como tem acontecido até hoje, inclusive com estímulo do próprio Estado (vejam-se, por exemplo, as várias políticas e normatizações sobre a certificação). Significa, também que é preciso assegurar, pelas mesmas razões, nessas políticas, o compromisso do Estado, prioridade, de fato, com uma urgentíssima e expressiva melhoria das condições salariais e de trabalho desses profissionais. Seria ingênuo acreditar numa implicação linear do tipo “mais salário= mais e melhor trabalho”. No entanto, no real concreto em que nos encontramos, sabemos que a valorização social de um tipo de trabalho e de seus executantes, assim como a elevação do nível de expectativas que se tem sobre ambos, no sentido de uma maior possibilidade de concretização dessas expectativas, guardam, a despeito de algumas mediações escamoteadoras, uma significativa relação com formação, remuneração e condições de trabalho daqueles que o desenvolvem.

Outra questão importante de ser mencionada neste momento- embora, como poderá ser visto, ela, também, se faça presente no tratamento dos tópicos subseqüentes deste texto- é a das relações estabelecidas nesse campo entre público e privado. O correto dimensionamento dessas relações é essencial. Caso contrário, o perigo dos equívocos, mesmo que cometidos com boas intenções, é assustador. Nessa perspectiva, faz-se indispensável a percepção, nas condições dadas da realidade atual, da inevitável tensão existente entre ambos por suas intencionalidades nitidamente conflituosas, quando não contraditórias, antagônicas. Do mesmo modo, não na esfera

dos princípios, mas na concretude da sociedade brasileira contemporânea, é imprescindível entender o significado – pelas implicações daí advindas – da proposição de um espaço público de conformação não-estatal ou de gestão privada da coisa pública. Ou seja, da instalação na sociedade brasileira de arenas destituídas de quaisquer instrumentos institucionalizados de intervenção/ mediação (a regulação, é, certamente, insuficiente) pelo Estado. No campo educacional, essas são questões claramente candentes.

Cabe, ainda, referenciar uma questão que, durante um período bastante longo, abrangendo, praticamente, as duas últimas décadas do século passado, centralizou a discussão acerca do papel da escola para as camadas menos favorecidas da sociedade – aquelas cujos filhos, predominantemente, freqüentam a escola pública básica. Se essa questão não for focalizada em sua devida perspectiva – a de uma polarização passível de ser objeto de uma síntese – poderá tornar-se um complicador para atuação nos termos aqui propostos. Trata-se do conflito entre duas visões sobre o referido papel: por um lado, a dos então chamados “educadores populares”, por outro, a dos assim caracterizados como “conteudistas”. Sem entrar em maiores detalhamentos sobre a polêmica em si (para maiores esclarecimentos sobre a mesma, cf, por exemplo, Moreira (1997) e Silva (1999) e as referências, sobre essa temática, citadas em ambos), é importante, a partir dela, destacar que uma educação escolar pública, democrática e de qualidade socialmente referenciada deve tanto proporcionar a todos a capacidade de apropriação, produção e reprodução do conhecimento sistematizado quanto, principalmente, no caso das camadas populares, construir esse processo de capacitação tomando como base a sua experiência existencial, problematizando positivamente, de forma qualificada e qualificadora, aquele conhecimento condensado a partir dela e valorizando-a, à Thompson (1987), como fator instituinte da identidade desse grupo social.

Para concluir este tópico, vale reafirmar que a prescrição acima apresentada, se concretizada, será capaz de tornar a escola – pública, principalmente – um efetivo agente de democratização da sociedade brasileira, que, mesmo sendo coadjuvante nesse processo, está longe de ser descartável.

Ainda nessa vertente, a da compreensão do Conhecimento/ Cultura como patrimônio e da Educação como direito, no que tange

às políticas mais amplas voltadas para a dimensão cultural aí incluídas aquelas que abrangem ações passíveis de ocorrer dentro do âmbito escolar, ainda que com o cuidado das indispensáveis salvaguardas contra um mecanicismo primário que resultaria da transposição direta dos princípios propostos no caso das políticas educacionais para o espaço agora em foco os mencionados princípios, adequadamente adaptados, podem ter uma significativa aplicabilidade nesse espaço. Inclusive, a configuração assumida- no campo específico das políticas culturais e das ações culturais de Estado- por algumas das questões anteriormente abordadas, entre várias outras, estabelecem, para os que se incluem entre os defensores da efetivação dos Direitos Humanos, desafios profundamente instigantes. À guisa de exemplos e com o fito de convidar o leitor para a reflexão, são comentados, a seguir, mesmo que de modo extremamente breve, a valorização dos profissionais da Cultura e as relações entre público e privado e entre as culturas popular e erudita, no âmbito focalizado neste momento.

No espaço das políticas/ações culturais, é preciso perceber uma nuance diferenciadora com relação ao campo das políticas educacionais, no que tange à dimensão da valorização dos profissionais que nele atuam. No caso anterior, das políticas educacionais, a valorização, como já afirmado acima, principalmente no caso da escolarização, supõe dimensionar uma exclusividade – ou, pelo menos, a atuação amplamente predominante, quando houver a participação de outros sujeitos sociais não-profissionais da Educação. Já no caso da Cultura, ora em tela, tendo em vista a ampliação de abrangência que esse conceito tem sofrido e vem sofrendo nos tempos recentes e atuais, bem como as características peculiares das manifestações culturais, sobretudo as populares, essa valorização se dá de uma forma distinta, a partir da definição, para esses profissionais, nas ações – que, necessariamente, devem ser desenvolvidas com a participação dos produtores da Cultura-, de um papel específico a ser desempenhado, que não pode ser confundido, sob risco de produzir-se uma falsificação (pastiche ou caricatura), com o dos ditos produtores. Pelo contrário, nesse caso, o trabalho dos profissionais tem uma dimensão de complementaridade e não de identidade com o dos que produzem a Cultura, servindo de estímulo, suporte e mediação articuladora das ações desses últimos. No entanto, para concluir, é pertinente destacar elementos em comum nos

dois casos – Educação e Cultura-, necessários à mencionada valorização: condições dignas de salário e trabalho, pelas razões já apresentadas em espaço anterior deste texto.

No que se refere às relações entre público e privado no campo cultural, talvez essa seja uma das questões mais complexas – se não a mais complexa – das que interferem sobre a temática aqui abordada e, por isso mesmo, de trato bastante difícil/delicado, seja por conta dos aspectos estruturais pelos quais essas relações são permeadas, seja pelos elementos atinentes à configuração conjuntural brasileira contemporânea. Sobretudo porque este é um caso no qual os alertas formulados pelos pensadores vinculados à Escola de Frankfurt, relativos à indústria cultural, Horkheimer e Adorno (1973), ainda que antigos, da primeira metade do século passado, continuam em plena vigência. A idéia – e, sem dúvida, a prática – e planejamento acurado, produção em escala e venda de uma mercadoria, em geral, de baixíssimo padrão de qualidade, a partir da identificação de nichos, de abrangência variada, receptivos a determinadas formas culturais, tem demonstrado uma vigorosíssima persistência nos dias de hoje em nosso país. E, ainda mais, nesse mesmo âmbito, como a perversa contra-face da mercantilização que acabamos de comentar, com igual vigor, apresenta-se a privatização, conformada pela interdição, do acesso de muitos a várias produções culturais também mercadorizadas, ainda que, nesse caso, de modo simétrico, num viés elitista e elitizante.

Por fim, alguns comentários sobre as relações entre popular e erudito no espaço da Cultura. Em primeiro lugar, é forçoso assinalar que uma significativa parcela dos critérios usuais para construir uma taxionomia das manifestações que as localize num tipo ou noutra de cultura, em que pese a existência real de peculiaridades distintivas entre elas, é de cunho eminentemente funcionalista, do ponto de vista social: a cultura dominante, ou seja, da classe dominante, é identificada, num processo do qual a escola tem participado de forma destacada (FREITAG, 1986 e referências lá citadas), com a cultura erudita, alta cultura ou saber sistematizado, estabelecendo-se, assim, uma hierarquização que, não por acaso, reproduz, na dominação cultural, a dominação material. Se, por um lado, existe, de fato, uma superposição relevante entre cultura dominante e o que poderia constituir-se em possível paradigma para uma cultura erudita, facilitada pelas próprias condições de produção da

primeira delas e pela questão da definição dos critérios, já caracterizada acima, por outro, é preciso perceber que a cultura dominante, por sua própria natureza, é, por exemplo, portadora de preconceitos (machismo, racismo...) que desqualificam claramente o ambicionado- pelos que elaboram- recobrimento integral. É claro que a existência de produção cultural completamente destituída de dimensão ideológica é impossível. No entanto, o grau de impregnação muitas vezes encontrado, com no mencionado caso dos preconceitos da cultura dominante, a torna, sem dúvida, saber de baixíssima qualidade, indigno de ser visualizado como cultura sistematizada, conforme Gramsci (1984) – cumpre destacar que, em alguns casos, o descompasso é tão gritante que os próprios integrantes das classes que exercem a supremacia, são forçados a reconhecê-lo e que essa pecha é justamente a que é regularmente imputada, pelos dominantes, aos artefatos culturais oriundos das camadas subalternas. Além disso, cabe assinalar que há uma diferenciação evidente de propósitos entre as políticas educacionais e culturais, que tem nítidos desdobramentos nas relações aqui focalizadas. Se, na escola, há o objetivo de assegurar a apropriação do saber sistematizado àqueles que a freqüentam – seja como capacitação para a continuidade da supremacia, aos oriundos das camadas dominantes, seja, para os filhos dos menos favorecidos, como inculcação para a subordinação, na escola conservadora, ou, alternativamente, como instrumental para atuar no processo de transformação social (em sentido amplo, alcançando, inclusive, a valorização da produção cultural popular, buscando intensificar suas dimensões crítica, inovadora e sistemática), na escola que tenta associar Educação e mudança-, nas políticas e ações culturais, a perspectiva deve ser outra, distinta dessa recém-enunciada, ainda que guardando com ela alguma proximidade. Busca-se, nessas políticas e ações, acima de tudo, um processo coletivo e democrático, sem hierarquizações – que só fazem sentido numa perspectiva que se identifique com a da escola conservadora, como já visto acima-, de expansão do universo cultural de todos os seus participantes, pelo estímulo à produção e à apropriação daquelas em presença, das várias possibilidades de formas e manifestações culturais e de suas respectivas dinâmicas. Para concluir este ponto, é necessário, ainda, mencionar as ardilosas – mesmo a utilização, aqui, do termo desonestas não seria inadequada – apropriações, por parte dos agentes culturais vinculados à camada social favorecida, de

que são objeto algumas manifestações da cultura popular, na perspectiva de sua transmutação à forma erudita, destituindo-as de suas referências de origem. Nada contra o intercâmbio ou a aproximação entre elas no sentido da busca recíproca de novas fontes, o que deve ser até mesmo estimulado, como fator de dinamização cultural, conforme enunciado há pouco. O que é aqui denunciado é um saque, de caráter perversamente aniquilante, pelo esvaziamento, da identidade cultural dos subalternos, que deve ser impedido por meio de incisivas ações do Estado, a serem previstas em suas políticas culturais.

Isso posto, é possível avançar na delimitação e caracterização da segunda vertente, que teve sua existência anunciada ainda no início deste texto. Ela, fundamentalmente, institui-se a partir da percepção do Conhecimento/Cultura com uma outra significação que, ainda que distinta, retém forte parentesco com a que aqui foi trabalhada anteriormente. Trata-se de pensá-lo como instrumental absolutamente indispensável para o reconhecimento e a conseqüente luta em defesa – pela sua real efetivação – dos demais Direitos Humanos. Vale registrar que, de certa maneira, a possibilidade desse novo significado agora atribuído ao Conhecimento/Cultura já havia sido antecipada no parágrafo anterior, quando foi feita a referência à ação das escolas cuja atuação tem como horizonte a associação entre Educação e transformação social. Esse registro tem como propósito primordial assinalar que também essa percepção trará desdobramentos sobre o planejamento e a concretização das políticas de Estado, tanto no campo educacional – no qual eles se evidenciarão, sobretudo no âmbito do papel desempenhado pela escola –, quanto no cultural. Na seqüência, tais desdobramentos serão debatidos, nos mesmos moldes que aqueles adotados na análise aqui apresentada para a vertente anterior, relativa à percepção do Conhecimento/Cultura como patrimônio universal do gênero humano e da Educação, em si, como Direito Humano inalienável, posto que alicerçada do acesso a esse patrimônio.

Num primeiro momento, no que diz respeito aos efeitos dessa nova compreensão do Conhecimento/Cultura de cunho instrumental sobre as políticas educacionais e a atuação da escola, é preciso, de antemão, assegurar que a instrumentalidade, aqui mencionada, aproxima-se bem mais de uma perspectiva mediadora, de qualificação e potencialização das ações em defesa dos Direitos Humanos, do que de uma outra que

atribua ênfase maior à identificação entre instrumentalidade e técnica. Ou seja, a idéia é de que o Conhecimento – articulado como totalidade, a partir das peculiaridades de seus diversos ramos- em seu vasto repertório representativo das experiências acumuladas pela espécie ao longo do processo histórico, será capaz de proporcionar, amplamente, aos que dele se apropriam, tanto a identificação (no presente) de situações, de abrangência e natureza variadas, nas quais estejam sendo agredidos princípios que se materializam em direitos, quanto estimular o compromisso e a capacidade de otimizar a formulação e execução de táticas/estratégias para reverter e impedir essas situações (presente e futuro). Nesse sentido, parece necessária a discussão, serena mas rigorosa, a respeito da proposta de introdução, nos currículos escolares, de disciplinas cujos conteúdos sejam centrados em Direitos Humanos, como forma de incrementar a eficácia da atuação da escola na direção aqui defendida. Tal proposta tem como contraponto, visando a mesma finalidade, a manutenção do currículo formal em sua organização atual, baseada nos ramos do conhecimento, no qual, a partir de uma redefinição de perspectivas de abordagem e de ênfases no processo ensino-aprendizagem – de cada uma e de todas as disciplinas –, seria tratada a questão dos Direitos Humanos, tomando o currículo assim constituído como um todo orgânico. Ainda que sem tomar partido na polarização entre essas duas possibilidades, uma vez que essa polêmica está longe de ser esgotada de forma satisfatória – que poderá, inclusive, ser estabelecida por meio de uma síntese entre elas –, cumpre destacar que, em ambas, o processo de formação de professores deverá passar por significativas transformações. Sem qualquer sombra de dúvida, é possível afirmar que os egressos dos atuais cursos de Licenciatura não receberam, em sua formação inicial, elementos que possam qualificá-lo adequadamente para o exercício profissional numa ou noutra direção. Se alguns desses egressos forem capazes de atuar consistentemente em qualquer uma delas, isto se deverá, muito provavelmente, a méritos próprios e/ou a processos ocorridos à margem de sua formação inicial. Nessa linha, ainda, no escopo da primeira proposta, cabe caracterizar, com bem mais nitidez, o perfil almejado para o profissional docente em Direitos Humanos e analisar, de forma profunda e qualificada, as experiências, já desenvolvidas na educação brasileira, de introdução de componentes curriculares sob a forma de disciplinas, visando a formação de valores,

mesmo que elas tenham se dado em contextos distintos, sobretudo do ponto de vista político, do atual.

Por fim, no que tange aos desdobramentos dessa segunda percepção de Conhecimento/Cultura como instrumental indispensável de busca da efetivação dos Direitos Humanos no âmbito das políticas culturais, ainda que de forma extremamente sucinta, são enunciadas, a seguir, algumas poucas considerações que, pelo reduzido desenvolvimento delas aqui apresentado, devem ser tomadas como pistas, não muito mais que isso. No espaço anterior em que foram tratadas as políticas culturais-aquele que tinha como foco a idéia do próprio acesso ao Conhecimento/Cultura como direito inalienável de todos os integrante da espécie- foram caracterizados, a partir dessa idéia, alguns parâmetros norteadores para a formulação e implementação dessas políticas. Do mesmo modo, a nova centralidade aqui enfatizada sugere a necessidade da introdução de mais um parâmetro, adicional. É absolutamente indispensável incluir, com destaque, dentre os demais Direitos Humanos a serem defendidos com o concurso do instrumental proporcionado pelo Conhecimento/Cultura, aquele que assegura, aos diversificados grupos integrantes da sociedade, a preservação – dinâmica, não esclerosada, engessada ou posta sob uma redoma, intocável – e valorização de suas identidades sociais, aí contida a dimensão cultural dessas identidades. Tal constatação conforma-se como esse outro parâmetro anunciado acima para a realização das ações integrantes das políticas culturais. Essas ações, na observância do novo parâmetro, devem, de toda maneira, evitar assumir – ou mesmo se aproximar de, por menos que seja – o caráter de uma pasteurização cultural. A busca de proximidades ou superposições entre perspectivas culturais distintas, bastante significativa no campo da investigação cultural, não pode jamais ser confundida com o apagamento das singularidades de cada uma delas. Levando em consideração o ponto recém-estabelecido, complementarmente, é possível desenvolver proposições de ação cultural cuja finalidade seja, especificamente, polarizar as atenções sobre acontecimentos relacionados a Direitos Humanos. À guisa de exemplo, a experiência realizada em 1973, com o show “O Banquete dos Mendigos” cf MACALÉ (1974), emblemática entre tantas outras, ainda que já distante, merece ser avaliada em suas possibilidades de atualização e reprodução adequada às circunstâncias presentes. Como última consideração referente

a esse tema, vale mencionar – a verdade, essa menção é plenamente cabível, igualmente, para o item antecedente, também voltado para as políticas e ações culturais, naquela feita com a perspectiva de Conhecimento/Cultura como patrimônio- a importância do espaço da escola, pública, principalmente, na qualidade de espaço de ocorrência de ações culturais inseridas nas políticas públicas de Cultura. Agregando a dimensão física ao próprio caráter institucional, trazer a Cultura para dentro da escola pode significar um passo muito importante no sentido da superação das barreiras entre conhecimento sistematizado e as demais formas culturais, bem como, por consequência, do paradigma cultural conservador reprodutivista – na dominação cultural, um espelho da dominação material. É claro que tais iniciativas pressupõem a disponibilidade, nas escolas, das condições necessárias para sua realização. Afinal, o que se almeja é trazer para a escola a riqueza e o amplo espectro de possibilidades das manifestações culturais de várias ordens e naturezas e não simulacros empobrecidos e simplificados das mesmas.

Para conferir a este texto uma necessária completeza, é preciso que, no caminhar para sua conclusão, ele evidencie, sem ambigüidades, num processo de aprofundamento que tenha como base mas ultrapasse o que foi exposto até o presente momento, as expectativas por ele antevistas, direcionadas à instituição escolar, mormente à escola pública. Em que pese a polissemia de que esse termo é portador nos dias de hoje, parece, ainda, adequado utilizar como referência de trabalho o conceito de **cidadania**, desde que caracterizando, inequivocamente, “*a priori*”, o que será feito imediatamente a seguir, o significado que aqui lhe será atribuído.

Em primeiro lugar, no sentido de evitar quaisquer possíveis equívocos no entendimento das intenções desta elaboração, cabe esclarecer que o instituto da cidadania não é outorgado aos integrantes da espécie pelo fato deles terem sido partícipes de um processo de escolarização: cidadania é atributo inalienável de todo e qualquer ser humano que abrange, inclusive, a busca – e a cobrança aos responsáveis (Estado e seus ocupantes temporários, Governo) – da implementação de ações na esfera pública que tenham como decorrência a democratização da sociedade, ou seja a efetivação irrestrita dos Direitos Humanos. Assim, o sentido desta exposição é evidenciar a contribuição, possível e necessária, que a escolarização pode trazer para um exercício da cidadania (vigência

dos Direitos Humanos) mais efetivo, cujo fator instituinte é a condição humana.

Isso posto, é indispensável, para alcançar os propósitos visados, ressaltar dois aspectos presentes na conceituação atual de conhecimento que estão intimamente articulados com a forma pela qual se pretende, aqui, estabelecer os nexos entre educação e qualificação para o desempenho da cidadania. Em primeiro lugar, e desde o advento da modernidade ocidental, delimitando o encerramento do período medieval, o fato de que, a partir de então, o conhecimento despoja-se de sua dimensão sagrada e de sua natureza contemplativa (compare-se, por exemplo, com a doutrina da iluminação de Santo Agostinho, nas *Confissões* (PESSANHA, 1996), secularizando-se e, simultaneamente, tornando-se instrumento de intervenção dos seres humanos – de todos e de cada um deles – sobre o mundo. Além disso e daí decorrente, o segundo fato a ser ressaltado é, na medida em que essa concepção intervencionista foi se tornando predominante, agudizando-se intensivamente nos dias atuais, a desocultação da dimensão de mercadoria inerente ao conhecimento no mundo ocidental moderno, mundo esse que tem como modo de produção preponderante o capitalismo – hoje, mais do que nunca.

Esses dois elementos assinalados apresentam alguns desdobramentos dignos de registro. Com relação ao primeiro deles, é imperativo perceber a profunda valorização, alcançada na modernidade, pela atividade educativa, de um modo geral, qualquer que seja ela. Do mesmo modo, o início e progressivo aprofundamento do processo de laicização dessa referida ação educacional. No que tange ao segundo aspecto, a evidenciação do conhecimento como algo dotado de valor de troca (passível, portanto, de ser instrumento para obtenção de lucro), é preciso reconhecer que ele é o responsável por um dos embates centrais que se travam na contemporaneidade: a disputa entre a compreensão do conhecimento como mercadoria, pura e simples, e a sua visualização como patrimônio de toda a espécie. Nessa perspectiva, a educação – transmissão e produção do conhecimento –, para os primeiros, adeptos da visão mercantil do conhecimento, é, acima de tudo, negócio; para os outros, os que assumem conhecimento como patrimônio universal do gênero, é direito insofismável de todos. Sem maiores análises de mérito, apenas como evidência empírica dos aspectos aludidos acima, gostaria

de citar, como exemplo significativamente ilustrativo do embate referido, as marchas e contra-marchas nos processos de quebra de patentes dos medicamentos empregados nas políticas públicas de saúde coletiva, como é o caso do tratamento da AIDS.

No sentido da continuidade do itinerário proposto, cabe, ainda, ressaltar algumas características centrais da sociedade contemporânea pelas implicações que delas decorrem: inicialmente, sua complexificação – na verdade, a da realidade como um todo –, oriunda das profundas transformações tecnológicas, que têm incidência, entre outras coisas, sobre as formas de realizar e de gerir o trabalho e de promover, em um novo patamar de intensidade, a circulação global da informação; além disso, sua organização em classes, que têm como fator inicial de demarcação o papel que cada uma delas desempenha – e a experiência daí derivada – nas relações sociais de produção da vida material, atribuindo-se a cada uma delas um patamar específico e diferenciado de construção cognitiva, cuja centralidade fica estabelecida ao ser recuperada a importância de que se reveste – nos tempos modernos, como um todo, e, particularmente, na atualidade – a capacidade interveniente do conhecimento. Para os dominantes, os que auferem os benefícios da reprodução ampliada do capital, o chamado saber erudito, científico, organizado a partir de regras bastante precisas para sua produção e abrangendo, no âmbito ideológico, a justificativa – ou, se necessário, a ocultação – da hierarquia de poder em vigor na sociedade. Para os dominados, os que (sobre)vivem – ou buscam fazê-lo- da venda de sua força de trabalho, a construção usualmente denominada saber popular ou senso comum, tradução, sem um agenciamento mais sofisticado de sua experiência existencial, que se configura como amálgama conflituoso, incorporando a ideologia dos dominantes em sua vertente de submissão e a dos dominados, ainda que em estágio embrionário, na de resistência. Nessa linha, não é demais lembrar o quanto a heterogeneização dos subalternos é fator direto de complexificação do senso-comum.

Por fim, no sentido de completar o quadro dos pressupostos a serem apresentados, considero indispensável a explicitação da concepção de cidadania, para além dos elementos anteriormente apresentados. A idéia de cidadania pode ser traduzida mediante a garantia, para todos, de uma inserção digna nas relações sociais da produção de caráter mais restrito, associada à capacidade de participação crítica nas diversas práticas sociais.

É importante insistir na idéia de cidadania como algo com necessidade intrínseca de plenitude: não existe cidadania parcial. Enquanto houver cidadãos e não-cidadãos, a cidadania, como instituto, não estará em vigor.

Uma vez de posse de todos os elementos necessários para a construção dos vínculos entre educação de qualidade e exercício da cidadania, cumpre, agora, ainda que de forma resumida, enunciá-los em suas grandes linhas:

- se é buscada a qualificação para o exercício de um atributo de natureza universal, é, no mínimo, sensato tentar fazê-lo a partir de um elemento inequivocamente compartilhado por todos os integrantes da espécie: a capacidade de realizar trabalho. Assim, ainda que tendo em mente os limites e possibilidades dessa proposta educativa, dentre as modalidades educacionais, aquela que apresenta possibilidades mais promissoras de atingir o objetivo visado é a **escola unitária** (na estrutura e na prática) que tenha o **trabalho como princípio educativo**, isto é, aquela que integra organicamente, na formação de todos os seus alunos, sem distinções, a qualificação para o exercício (e a promoção) da cidadania e a compreensão do conhecimento em sua totalidade (ciência, arte, cultura, tecnologia) como patrimônio histórico vivo da espécie, estimulando, desse modo, a continuidade de seu engajamento no processo de escolarização;
- se o motor das propostas aqui defendidas são propósitos efetivamente democratizantes e emancipatórios, é preciso que atuação educativa propugnada seja capaz de assegurar a igualdade de condições para todos no processo de construção cognitivo-cultural. Assim, o saber sistematizado de nossas escolas deve conter o repertório das experiências vivenciadas por todos, dominantes e subalternos, estes últimos numericamente majoritários, bem como o das reflexões que foram desenvolvidas sobre elas, como base empírica para a aplicação das regras do método científico, na produção do saber sistematizado. Mais ainda, esse saber deve retornar à base sobre a qual foi construído e realimentá-la, transformando-a, enriquecendo-a para que ela possa tornar-se uma nova base (do senso-comum à textura do bom-senso) de um novo conhecimento, melhor, mais denso e mais abrangente. Ou seja, nas palavras de Santos (1989), nossas escolas devem assumir seus compromissos com a ciência prudente, que toma a experiência

como ponto de partida e a ela volta para fazer sua releitura, e não mais com a ciência arrogante, que, movida pela razão instrumental, tem uma relação claramente utilitária com a experiência;

- se é identificado no mundo contemporâneo um incremento sistemático e intensivo da complexidade, é preciso que a escolarização capacite quem dela participe a lidar com esse fenômeno e com a sua vertiginosa evolução- estou falando, aqui, da complexidade propriamente dita e, também, da complexificação. Isto é, compete à escola dotar os alunos/ egressos de “instrumentos para construir novos instrumentos” uma vez que os instrumentos, simplesmente, tornam-se, cada vez mais rapidamente, caducos para realizar a análise do real, carecendo, a intervalos que vão se reduzindo, de atualização, quando esta ainda é possível, para serem utilizados. As idéias expostas acima são, em princípio, as que norteiam a proposta do pensamento complexo de Morin (1999), e será a aplicação das mesmas que possibilitará à escola preservar sua atualidade em caráter mais duradouro. Caso contrário, ela estará fadada a uma obsolescência bastante acelerada.

Longe de esgotar as questões propostas, cuja amplitude, isoladamente ou em seu conjunto, é, num primeiro momento assustadora, quase paralisante, as idéias aqui sumariamente apresentadas podem- e devem- ser submetidas como um todo a um processo severamente rigoroso de crítica, que precisa, necessariamente, incluir aqueles que, em última instância, desempenharão o papel de executores delas ou das que resultarem do procedimento crítico-propositivo anunciado. Elas devem ser consideradas, no máximo, como elementos balizadores – que buscam estabelecer um patamar não-nulo de acumulação sobre os tópicos aqui trabalhados – de um debate rico, denso e diversificado do qual possa, de fato, resultar um conjunto de propostas com efetividade para melhorar a educação – com ênfase em sua vertente direcionada aos Direitos Humanos-, predominantemente a básica, principalmente no caso da escola pública, freqüentada por aqueles que dependem muito fortemente dela para terem acesso – e terem oportunidade de usá-los em favor de seus interesses, subalternos que são na sociedade – aos marcos delimitadores da contemporaneidade.

Referências

- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo, SP: Moraes, 1986.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1984.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. (org.). **Temas básicos de sociologia**. São Paulo, SP: Cultrix- EDUSP, 1973.
- MACALÉ, Jards (coord.). **O Banquete dos Mendigos: Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, RJ: RCA, 1974. 2 v.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1999.
- SANTOS, Boaventura de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.
- THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.