

ENTRE A PAIDEIA E A BILDUNG: PISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA¹

AGRADECIMENTOS

Já perdi a conta das muitas vezes que aceitei convites acadêmicos de amigos e colegas de Fortaleza para participar de bancas examinadoras, mesas redondas, seminários ou congressos. Todos foram muito marcantes e enriquecedores. Lembro-me especialmente de três, que ocorreram nos mais variados contextos e, por isso mesmo, estavam voltados para temáticas diferentes. Um dos debates aconteceu na UEC, há 14 anos atrás, ocasião em que tratei da “Ensinabilidade das virtudes”. No Encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), em 2001, organizado por César Barreira, na ocasião presidente da entidade, falei sobre “Utopias da Cidade”, e, finalmente, na Jornada dos Psicanalistas de Fortaleza (2003), organizada pela Sociedade Psicanalítica do Ceará, discuti a questão da violência urbana com o arquiteto Fausto Nilo, autor do projeto de remanejamento urbano no centro de Fortaleza (Dragão do Mar).²

No convite que recebi agora no início de 2007 e que aceitei com o maior prazer, fui solicitada a falar sobre as *Humanidades e a Educação Continuada*. Agradeço aos organizadores deste encontro, por mais essa oportunidade de vir a Fortaleza e expor minhas idéias, em especial à professora Maria Neyára Oliveira de Araújo, à Vera Maria Fick e a todas as demais pessoas que tornaram este evento possível.

Mas, como encaminhar, com essa palestra de abertura, o tema geral do Seminário?

BARBARA FREITAG*

RESUMO

O artigo reúne reflexões sobre uma educação humanística. Recorrendo a E. Kant, L. Wacquant e T. Morus, a autora propõe a ruptura com a pedagogia tradicional, voltando-se para uma formação pedagógica inseparável da construção de uma ciência moral e política, calcada em um padrão ético. Nessa perspectiva, concebe a educação como meio para elevar o patamar civilizatório cultural do Brasil, incluindo como proposta alternativa a leitura de círculos de livros, viagens e outros modos de ampliação e transmissão da cultura.

ABSTRACT

The article gathers reflections on a humanistic education. Drawing from E. Kant, L. Wacquant and T. Morus, the author proposes a break with the traditional pedagogy, which is inseparable from the construction of a moral and political science in an ethical framework. In this perspective, he conceives education as a means to raise the level of civilized living in Brazil, including an alternate proposal for group reading of books, journeys and other ways of amplifying and transmitting culture.

* Doutora em Ciências Humanas, professora titular da Universidade de Brasília.

Lembrei-me de um jogo que fazíamos em família, em noites de “apagão”: uma pessoa era selecionada para inventar uma história, orientando-se pelos elementos temáticos dados pelas demais (exemplo: “caçador”, “lebre”, “espingarda”), para testar a inventividade de nossos filhos e de seus amigos presentes. Depois de terminada a narrativa, cada um dos ouvintes dava uma nota ao narrador, justificando os seus critérios.

Vou utilizar as regras desse jogo para dar início à minha palestra, tentando integrar em minha narrativa a “ensinabilidade do ser humano” (I. Kant), “a violência urbana” (Loïc Wacquant), “a utopia” (T. Morus), como sendo os “elementos, isto é, os conceitos-chave aos quais pretendo recorrer para desenvolver o meu tema, cujo ponto de chegada será o da “Educação Continuada para as Humanidades”.

II

O tema que sugeri apresentar, *Entre a Paidéia e a Bildung: pistas para uma educação humanística*, exige, desde o início, um esclarecimento conceitual.

Em seu artigo ao mesmo tempo provocador e inovador, de 1989, “Reinventando as Humanidades”, Sérgio Paulo Rouanet propôs chamar de *humanidades* as disciplinas que contribuam para a formação (*Bildung*) do homem, independentemente de qualquer finalidade utilitária imediata, isto é, que não tenham necessariamente como objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática, mas estruturar

uma personalidade segundo uma certa *paidéia*, vale dizer um ideal civilizatório e uma normatividade inscrita na tradição...”³

O próprio autor admite que essa definição é ampla demais para permitir um consenso absoluto sobre as disciplinas que deveriam ser incluídas em uma proposta pedagógica nova, voltada para as humanidades. Para que tal proposta se torne viável, o autor de “Reinventando as Humanidades” sugere uma tripla ruptura: com a pedagogia tradicional, com a tecnocracia e com o populismo (p. 101).

Mas, antes de partir para essa estratégia, proponho aprofundar um pouco mais a questão conceitual. Para delimitar melhor a questão das Humanidades recorro a um clássico do pensamento humanístico e pedagógico alemão: Werner Jaeger, com sua obra monumental sobre a *Paidéia* grega,⁴ certamente um dos tratados filosóficos-pedagógicos que melhor sintetizou o pensamento grego acerca das humanidades.

Na *paidéia* grega, o princípio norteador da formação da personalidade não é o individualismo, mas sim o humanismo, conforme esclarece Jaeger, chamando a atenção para o fato de que “humanismo” vem de *humanitas* que não deve ser confundido com “humanitário”, conceito que implica a ajuda dada ao próximo no sentido de *caritas* (digamos, como a medicina sem fronteiras de hoje). O humanismo grego estava vinculado a um “ideal de homem” (*Mensch*, i.é, ser humano) dentro de um contexto específico no tempo e no espaço. Nessa conotação, o conceito de humanismo refere-se à educação do homem (*Mensch*) para sua verdadeira forma (daí, formação), o (*Menschsein*) com todas as suas potencialidades. Marx diria mais tarde no *Manifesto Comunista*: tratar-se-ia da realização plena do homem que caça e pesca de manhã, ouve música, lê e escreve de tarde, produz e consome cultura, de forma criativa à noite, em plena liberdade, depois de libertar-se das amarras e correntes da necessidade.

Mas, voltando a Jaeger, esse nos fala do Humanismo como sendo uma verdadeira **teologia do espírito**, que seria retomada no contexto da Renascença do século XVI (por Thomas Morus, na Inglaterra; Erasmo de Rotterdamm, na Holanda e Lefèvre d’Etaples, na França) e da Ilustração do século XVIII (por Rousseau, Kant e Diderot).

André Lalande, em seu *Dicionário Técnico e Filosófico* (Paris, 1951), depois de remeter às muitas ramificações e conotações que o termo “Humanismo” sofreu através dos tempos, sugere que este deva ser compreendido, em seu sentido mais amplo, como sendo um

Antropocentrismo refletido que, partindo do conhecimento do homem, tem como objetivo colocar em evidência o valor humano, excluindo tudo aquilo que o aliena de si mesmo, seja por submetê-lo às verdades e a potências supra humanas, seja por desfigurá-lo por alguma utilização infra-humana (p. 423).

HUMANISMO E HUMANIDADE. Os termos não são sinônimos têm em comum a radical “Human”, ou seja, o ser humano e suas representações, o *Menschsein*, introduzido pelos gregos. O Humanismo, retomado na Renascença, denota um movimento do espírito que busca superar os valores da Idade Média, remetendo aos valores da Antigüidade greco-romana. Em outros termos, o humanista da Renascença é o homem (o sábio) que conhece a Antigüidade e nela se inspira. De forma extrema, o humanista renascentista não só se inspira na Antigüidade, mas a imita, a repete e a toma como modelo, incluindo os seus deuses, sua língua e seu espírito. As humanidades (*Menschlichkeit*, *Menschentum*, *Menschheit*) já significam o conjunto de caracteres humanos, comuns a todos os homens (a vida, a piedade, a simpatia espontânea, entre outros). Num significado mais restrito, adotado a partir de Auguste Comte e pelos franceses, compreendem-se as *humanidades* como sendo “um conjunto de disciplinas concretas que, via de regra, incluem o grego, o latim, o culto da vida greco-romana, seus mitos, sua ética, sua estética e, por extensão, as disciplinas da história, da sociologia e da filosofia”.

Para Jaeger, as maiores obras da cultura grega foram os monumentos de uma ética do Estado (*Staatsgesinnung*) de grandiosidade única: a formação de heróis, filósofos, poetas, escultores, impregnados de uma moralidade voltada para o engrandecimento da cidade-estado, como formulado por Platão, Aristóteles, e outros. Por isso, conclui Jaeger, um “huma-

nismo futuro” precisa estar orientado no modelo da educação grega, voltada para a humanidade. Em sua essência, isso significa orientar-se no modelo do *zoon politicon*, do cidadão, devotado à sua comunidade e à sua Cidade (*polis*).

É por isso que precisamos entender o conceito da *paidéia* grega como sendo o ato de moldar uma pessoa segundo uma imagem pré-concebida, inspirada nesse contexto e aprimorada, realizando seus melhores momentos e potencialidades, transcendendo-o, em benefício da polis, da comunidade, do contexto em que está inserido.

Kant, em sua capacidade única de tornar precisos os conceitos, orienta-se nessa idéia, transferindo todas as suas conotações éticas, estéticas e políticas para o conceito alemão de *Bildung*, em cuja radical está contida a noção de “Bild” (imagem) e o processo de formação “ung” (de moldagem). Por isso, podemos dizer com Kant que a *Bildung* refere-se ao processo de “moldagem” do qual participam o educador, o educando e o contexto social, empenhados em desenvolver no jovem um padrão de excelência, uma virtude suprema que impliquem a formação de uma consciência moral e política, refletida no termo de “justiça”. Tanto a *Paidéia* quanto a *Bildung* têm, pois, afinidades eletivas com a ética (moralidade), a estética (ideal do belo) e a política (ideal de cidadania), implicadas na formação do “ser supremo”, um verdadeiro “ser humano”. Subjacente a esse “modelo” está a idéia da “ensinabilidade do homem” e a “necessidade de sua formação” (*bildung*) para a moral, a estética e a cidadania. Em suas *Lições de Pedagogia* (1776/77), Kant insiste na formação de uma mentalidade, vontade que anteceda a formação intelectual, dando destaque à moldagem das paixões e dos afetos, no sentido de seu controle racional, o que o filósofo alemão chamou de “ginástica ética”.⁵

Com esses esclarecimentos conceituais, retomo, pois, minhas reflexões anteriores sobre a “ensinabilidade da moral”. Para Kant, o pré-requisito básico consiste em educar o recém-nascido para saber controlar seus afetos e suas paixões, para depois aprender o exercício da ética e da cidadania. Ao contrário de certos filósofos e biólogos, que acreditam no inatismo da moral e de certos nichos do nosso cérebro em que células morais estariam abrigoando uma espécie de ins-

tinto moral, Kant entende que a moralidade (ou consciência moral) não está embutida no recém-nascido, mas exige um longo processo de formação, no sentido da *Paidéia* ou *Bildung*. Essa educação pressupõe a criação de um padrão ético a ser alcançado por esforço e dedicação, a aquisição de determinadas virtudes, coragem, honestidade, sabedoria... (os gregos falavam em Areté). Piaget⁶ refere-se a esta possibilidade como “autonomia moral”, Kohlberg⁷ ensinou-nos a distinguir diferentes níveis de moralidade (individual) em que a moralidade “pós-convencional” estaria refletindo uma autonomia moral, que preserva o indivíduo da adesão a seduções autoritárias, ideológicas e anti-éticas (como sugeridos por movimentos populistas, demagógicos, do tipo fascismo, nazismo e socialismo radicais). Somente a *Bildung* de padrões éticos interiores e sua preservação externa (garantidas pelo Estado e confirmadas na sociedade) teriam condições de criar uma espécie de “consciência moral”. Faltando essa “educação” ou “formação” para o bem (e a distinção entre bem e mal, certo e errado), o indivíduo cai na barbárie e a sociedade na anomia, como viria a temer Émile Durkheim.⁸

É o que estamos vivendo, no momento, nas grandes megalópoles do hemisfério sul (K. Davis)⁹ e, em particular, nas brasileiras (B. Freitag).¹⁰ Não é necessário remeter às manchetes diárias do jornal e do noticiário televisivo. No Rio de Janeiro e em São Paulo, presenciamos atônitos a violência cometida contra seres humanos totalmente inocentes, como foi o caso do pequeno João Hélio, arrastado por 7 km, preso ao cinto de segurança, atrás do carro roubado no subúrbio do Rio, ou da menina de 13 anos, em São Paulo, baleada durante um tiroteio em pleno centro paulista ou, no caso dos três cidadãos franceses, atuando em uma ONG carioca, esfaqueados, a céu aberto, por um dos “garotos” de rua, que essa ONG se esforçava em tirar da criminalidade.

Nesses casos, constatamos ausência de formação, pior, educação às avessas, contra o ideal almejado pela *Paidéia* e a *Bildung*, tão minuciosamente definidas. É como o verbalizou a mãe desesperada de João Hélio, Rosa Cristina Fernandes Vieltes: no caso dos agressores (bandidos), não se trata de seres humanos e sim de monstros que têm “pedras no lugar do coração” e “sangue nas mãos”. Neste e em outros casos,

constatamos a falta total de qualquer formação. Kant diria que esses adolescentes criminosos não passaram pela escola de ginástica das paixões, não sabendo controlar suas pulsões sádicas e seus afetos (que não foram canalizados para a compaixão e a solidariedade para com o ser humano). Trata-se de personalidades desfiguradas, em que não houve modelo, as qualidades latentes não puderam ser fomentadas, brotando somente os traços animalescos e perversos, também presentes na natureza humana, descontrolada e desorientada, em que a razão possivelmente estava ofuscada pelo consumo de drogas.

Vou remeter a outro caso igualmente brutal e grotesco de “violência urbana”, ocorrido após a realização da Jornada dos Psicanalistas da qual participei, aqui em Fortaleza, e que mencionei em minha introdução. Nesse encontro, discutimos a questão da violência urbana de vários ângulos, mas com foco no indivíduo, na sua formação psíquica. Um dos integrantes da Jornada, o psicanalista de Recife, Antonio Carlos S. Escobar¹¹, filiado à Associação Psicanalítica Internacional, foi brutalmente liquidado, semanas depois, em sua cidade, Recife, ao tentar evitar um assalto a mão armada que estava sofrendo um carro à sua frente. Em seu texto aqui citado, Escobar introduz o conceito de “trauma negativo”, emprestado de André Green (2000), termo esse que “corresponde a uma violência cuja ação traumática na mente da criança ocorreria não por aquilo que se fez contra a criança, mas por aquilo que se deixou de fazer por deficiência materna”. Segundo Green, as crianças que sofreram esse tipo de trauma podem vir a sentir o vazio como mais real que a existência positiva dos outros. O vazio produzido pelo *trauma negativo* leva essas crianças a preenchê-lo com drogas ou exercendo atos anti-sociais. Assim, essas crianças organizam um *self* patológico, produto da extrema dissociação vinculada às falhas na integração o *self* (p. 195). Não deixa de ser irônico que o psicanalista que melhor compreendeu causa e efeito desse *trauma negativo*, semanas depois, tenha sido vítima do processo por ele diagnosticado. Nisso, seu destino assemelhou-se ao dos três franceses, mortos pelo menino carioca, que tentaram tirar da rua.

Esses casos de barbárie e anomia social estão se multiplicando e se difundindo dia a dia no Brasil, sem

que haja instituições, capazes de controlá-los, seja a partir do pólo do agressor sádico, seja a partir do pólo das vítimas. Onde estão as instituições e os agentes humanistas, capazes de reverter esse quadro? Onde estão a *polis* e o *zoon politicon* do qual fala o texto de Jaeger? Onde estão os ideais, as normas, os modelos, que pudessem retomar o ideal clássico das humanidades? Quais seriam as instituições competentes para realizar este tipo de trabalho, já que a família e a escola pública, sozinhas, revelaram ser incapazes de dar conta desse trabalho? De onde virão os homens e mulheres dignos para desenvolver as iniciativas para uma “Educação continuada para as humanidades”?

Não cabe a mim dar uma resposta a todas essas questões. Ao levantá-las, sugiro que elas se tornem tema de debate nos grupos de trabalho e nas mesas redondas que se sucederão nesses dias do Seminário, que talvez possa ser um primeiro passo, para enfrentar o problema. Cabe, pois, elogiar essa iniciativa de se organizar aqui em Fortaleza um Seminário voltado à “Educação continuada para as humanidades”, designando a Universidade como uma das possíveis instituições encarregadas de reverter o quadro tão angustiante.

Mas, até onde seria aconselhável seguir os modelos da *Paidéia* grega ou das Humanidades renascentistas? Não estaríamos nos orientando por um modelo utópico que jamais existiu no passado e que até hoje não conseguiu ser implementado em lugar nenhum (significado efetivo da palavra “u-topia”)?

Nas leituras do fascinante livro de Thomas Morus, *Utopia*, de 1516, fica evidente que a utopia não somente formula um projeto fictício para o futuro, jamais alcançável como muitos acreditam, mas pode ser entendida como uma crítica feroz ao *status quo* da sociedade contemporânea em que vivemos. Se compreendermos Utopia nesse sentido, o modelo do futuro passa a ser um critério de avaliação do presente. Por mais deplorável que seja a constatação do presente, o padrão utópico contém um elemento normativo que aponta o caminho para a ação do futuro.

Não importa que a *Paidéia* grega ou a *Bildung*, do *Bildungsroman* de Goethe ou do modelo da Universidade Livre de Humboldt nunca tenham existido de fato; que sejam, em grande parte, idealizações saudosistas de um passado que não houve. Importante é

que o gênio humano foi capaz de criar *um modelo de perfectibilidade do ser humano e da sociedade*, através da “educação” compreendida como modelagem de um futuro vislumbrado segundo uma “imagem” (um *Vorbild* contido na utopia) e que os seres humanos se orientem em direção àquele modelo para explorar seus potenciais individuais e as possibilidades de remanejamento e reconstrução da sociedade segundo critérios de justiça, igualdade, fraternidade para todos. Vista desta maneira, a “utopia” chega bem próximo ao que hoje muitos expressam de maneira difusa e vaga como “sonho”, desejo de alcançar um objetivo mais alto e distante, que alce o indivíduo para patamares mais elevados da civilização e realização.

III

Na busca de possíveis soluções para os impasses apontados para uma “Educação continuada para as humanidades”, voltemos agora ao texto de Sérgio Paulo Rouanet, “Reinventando as Humanidades”, em que ele nos sugere fazer três rupturas: com a pedagogia tradicional, com a tecnocracia e com o populismo.

Apesar de usar a grade oferecida por Rouanet, vou introduzir, em cada um dos tópicos, minhas próprias experiências e idéias adquiridas através de minhas pesquisas empíricas e meus estudos teóricos da questão educacional brasileira¹², não comprometendo com meus exemplos a coerência do raciocínio de meu colega e marido que, lamentavelmente, não pode estar presente neste evento para o qual também fora convidado.

A) A RUPTURA COM A PEDAGOGIA TRADICIONAL

Enquanto Rouanet quer romper com a tradição pedagógica da decoreba, da disciplina cega, da ritualização do ensino tradicional, estou mais preocupada em denunciar uma estratégia gasta e esvaziada de um discurso educacional, que considero ultrapassado. No meu entender, não basta apenas voltar ao velho “slogan”, repetido *ad nauseam*, a reivindicação em favor da “Educação para todos”; “Educação de qualidade para todos”; “Educação pública de qualidade para todos”, temas esses que sempre continuam em pauta, desde os primórdios da República, acompanhando os períodos de Ditadura (de Vargas, e dos Militares) e retomados

com a redemocratização do Brasil. Como constatou Emília Ferreiro, fala-se, legisla-se, pesquisa-se muito sobre a educação no Brasil (mais do que em muitos países latino-americanos), mas educa-se pouco, errado e de modo insuficiente. O discurso parece servir unicamente como estratégia para ocultar a falta de vontade ou possibilidade de efetivamente oferecer soluções eficazes para fazer da educação institucionalizada e obrigatória uma alavanca para a elevação do patamar civilizatório e cultural do Brasil.

Como constatei em meus próprios estudos (aqui relacionados na nota 12) sobre a política educacional brasileira, a estrutura do sistema educacional, as práticas pedagógicas, o uso do livro didático no ensino público do país, “a ensinabilidade da moral”, a questão da moralidade, em geral, o analfabetismo e iletrismo ainda amplamente difundidos, entre muitas outras questões, a *Bildung* ou *Paidéia* no sentido das humanidades, anteriormente explicitado, jamais constituíram as verdadeiras preocupações dos políticos, burocratas, professores e educadores dos séculos XX e XXI. Entendo que a questão dos grandes números sempre foi um problema fundamental. Deste modo, o discurso democrático – “educação para todos” – sempre prevaleceu diante do esforço qualitativo de “formação de personalidades”, que durante o período imperial ainda estava presente, pelo menos para as elites. É como constatou para os USA o estudioso A. de Tocqueville: a democracia beneficiou o grande número ao preço da queda dos níveis de qualidade de ensino e da difusão dos valores éticos e políticos de cidadania.

Se quisermos reverter esse quadro, precisamos garantir a toda criança brasileira uma formação como sugerida e praticada pelos gregos e revitalizada para nossa cultura cristã-ocidental, a partir dos humanistas renascentistas. Essa *Paidéia* ou *Bildung* começaria pela domesticação e o controle das paixões e afetos desenfreados (hoje fortemente vinculados ao consumo de drogas e de mercadorias supérfluas), habilitando cada criança a “integrar um *self*” como diria Green, ou, como diria Wilhelm Reich, a construir uma estrutura de caráter individual e coletiva, compatível com os princípios da liberdade e do respeito à integridade física de cada um e da sociedade. Max Horkheimer e Theodor W. Adorno retomaram esse tema de maneira

brilhante e diferenciada, em dois estudos clássicos: *Autorität und Familie* e *The Authoritarian Personality*.¹³ É na primeira infância, via de regra dentro da família, que se estrutura a personalidade infantil e se encaminham as soluções para a integração, na personalidade, dos valores e dos papéis da sociedade específica em que vivem essas crianças. São decisivos os estudos que Talcott Parsons, o mais teórico dos sociólogos americanos, fez, integrando os pensamentos biológico, psicanalítico e sociológico. O trágico, para os estudiosos dessa questão, é que tudo já foi estudado, é sabido (como constatou Emília Ferreiro), mas os pais, a sociedade, os políticos e mesmo os educadores insistem em ignorar, deixando o carro correr. Todos eles permitem que milhares de crianças nasçam, sem ter atendimento mínimo; e que tenham socialização primária sem amor, carinho e supervisão ou *Bildung*, segundo ideal ético da *Paidéia* e do *Arete*. Isso explica a existência dos “falcões do tráfico”,¹⁴ as matanças de crianças abandonadas, o esquecimento dos órfãos em asilos, a existência dos “meninos de rua”, que serão os assaltantes de amanhã e, se sobreviverem, os ocupantes das cadeias cada vez mais numerosas e mais incompetentes para resgatar o jovem criminoso para uma vida normal e integrada na sociedade.

Isso explica a falta de ética no Congresso, com “valeriodutos”, desfalques e roubalheiras jamais imaginadas pelos gregos que inventaram a democracia. Isso explica a emergência da chamada “Lei de Gerson”, em que cada indivíduo só pensa em sua vantagem. Ou ainda, ao ditado: “Para os amigos tudo, para os inimigos a lei”, que revela a relatividade da lei, dependendo a quem a lei é aplicada (ou não).

Mas, o que a Universidade poderia fazer para melhorar esse quadro?

1. Introduzir em seus currículos de formação do professor, conhecimentos básicos de psicanálise; teorias da socialização infantil; estudos de filosofia clássica e contemporânea, de sociologia da educação, começando pela obra de Fernando de Azevedo; de literatura em geral (lendo-se *La Comédie Humaine*, de Balzac, ou os romances realistas de Zola, para dar somente alguns exemplos. Recomenda-se também certa literatura especial como o romance de formação (Goethe, Bakhtin), a saber: *A Montanha Mágica*

de Thomas Mann ou *Éducation Sentimentale*, de Flaubert (etc, etc) ou, ainda, *O Ateneu*, de Raúl Pompéia e *Aprendizagem* ou o *Livro dos Prazeres*, de Clarice Lispector.

Lembro-me de minha primeira aula de sociologia, na Universidade Livre de Berlim, em que o Professor V. Friedeburg deu o seguinte conselho: melhor do que qualquer livro didático é a leitura intensa, permanente, desinteressada da grande literatura universal. Ora, isso não vale apenas para os sociólogos; vale para os representantes de todas as áreas do conhecimento, inclusive, para as áreas técnicas e de ciências naturais.

2. A universidade deveria ser o foro privilegiado para discutir (dentro e fora das Associações de Professores) a questão das permanentes greves (via de regra, por tempo indeterminado) que interrompem o ensino e o aprendizado e, com isso, paralisam os processos de formação, seja na própria universidade, seja depois nas escolas, onde os futuros professores, reintroduzirão esse abuso. É claro que o primeiro requisito para que os professores, de qualquer nível, não entrem em greve, é que recebam salários dignos.

3. Introduzir nas universidades cursos de reciclagem permanentes, que permitam aos professores dos demais níveis (ensino fundamental e médio) renovarem seus conhecimentos, se atualizarem nas disciplinas que lecionam, aprenderem novas técnicas e métodos de ensino nos cursos universitários de nível superior.

4. Abrir círculos de leitura e de viagem para conhecer outras culturas, romances, paisagens, sistemas políticos. Incluir, para os professores, visitas a museus, exposições, bienais, que despertarão o interesse do mestre para novas perspectivas, que eles poderão repassar aos seus alunos, entusiasmando-os pelas múltiplas facetas da vida e da condição humana.

5. Pedagogia não pode ser confundida com didática. Pedagogia significa um modo de vida do professor que terá de dar o exemplo aos seus alunos. O professor é o modelo e não o livro didático (mera muleta para facilitar a vida do professor). Nunca o livro deveria virar roteiro e rotina do trabalho em sala de aula. Só assim o professor terá condições de entusiasmar os seus alunos pelos temas que ele ensina.

6. A legislação educacional não poderia e não

deveria mudar tão freqüentemente. Pois sua implementação, como mostrou a Lei de Diretrizes e Bases, de 1946, esteve vigente por mais de 40 anos, apesar das múltiplas “inovações” introduzidas, muitas delas sem efetivamente mudarem para melhor as condições de ensino. Os legisladores deveriam também ser “reciclados” para as humanidades. Como podem eles fixar conteúdos curriculares, se eles próprios desconhecem a literatura mundial, diferentes línguas e culturas, e não acompanham as novas metodologias do ensino, baseadas em novas evidências de pesquisas históricas e psicológicas e tecnológicas?

B) A RUPTURA COM A TECNOCRACIA

Um *plaidoyer* em favor das humanidades significa ter um certo ceticismo com relação a pseudo-soluções propostas por pedagogos tecnocratas. Um dos exemplos mais debatidos foi a abolição da redação nos exames vestibulares que, durante longos períodos, passaram a adotar os testes de múltipla escolha, que dificilmente captam o conhecimento efetivo de um candidato para o ensino superior, e simplificavam os sistemas de avaliação graças a um gabarito único, segundo o qual os diferentes candidatos eram aceitos ou rejeitados. O equívoco felizmente foi percebido e hoje, pelo menos a redação, faz novamente parte de quase todos os vestibulares e sistemas de avaliação.

Muito lamentável, no meu entender, também foi a eliminação do latim, do grego e do francês dos cursos de ensinos Fundamental e Médio e, conseqüentemente, dos vestibulares comuns. Essa política equivocada reduziu o pequeno leitor à leitura de textos traduzidos e lançados por editoras brasileiras, apesar da implementação de programas de leitura nas bibliotecas municipais e outros centros culturais. O aprendizado de línguas estrangeiras significa uma janela nova para o mundo, sua cultura, sua literatura, seus hábitos, seu cinema e teatro. Desconhecer o latim, reduz a compreensão do próprio vernáculo e deixa o jovem aprendiz sem saber de onde veio a língua que fala e a cultura que os romanos estabeleceram pelo continente europeu.

Em nível superior, esse desconhecimento de outras línguas se revela ser ainda mais grave, pois o nosso universitário dificilmente acompanhará os debates críticos, as descobertas científicas e publica-

ções mais recentes, daquilo que acontece no campo da tecnologia, da medicina, da biologia, da filosofia, das ciências humanas. O universitário brasileiro não está equipado para assimilar, imediatamente, essas novas descobertas, precisando aguardar e contentar-se com possíveis traduções, que podem demorar ou, só acontecer, quando o tema já deixa de ter interesse (digamos, por exemplo, uma nova droga desenvolvida para combater a AIDS). Enquanto as famílias de pos- ses e abertas para esse problema financiam, por fora (em escolas de línguas particulares), esses saberes, as crianças de famílias de baixa renda ficam para trás, mesmo criando-se soluções paliativas como o sistema de cotas ou outros truques, tipo bolsa família, etc.

Além disso, a ruptura tecnocrática se impõe face à crença ingênua de que a tecnologia moderna, em especial telefone, celular, rádio, TV, Vídeo e ultimamente a *Internet* seriam capazes de suprir a sede de saber dos novos aprendizes. Lamentavelmente, nossos jovens internautas preferem, em sua maioria, os *sites* de *Chat* às pesquisas pelo *Google*, a consulta aos programas pornográficos veiculados, em lugar de visitas eletrônicas a galerias e museus, como preferem fazer o *downloading* de música *techno* a quartetos de Mozart e sinfonias de Beethoven.

Em meu *Diário de uma Alfabetizadora*, reuni as conversas com Maria, minha cozinheira, analfabeta, que estava convencida de que a TV era a melhor escola, melhor que qualquer programa de alfabetização (de MOBRAL a Paulo Freire).¹⁵ Recursos tecnológicos, para o ensino, como o retro-projetor, o Vídeo ou o *PowerPoint / datashow* podem ser instrumentos muito úteis de aprendizado e de transmissão de conhecimentos. Contudo, eles não substituem o conhecimento substancial (humanístico) do professor, ao utilizá-los em sala de aula, e não criam interesse, se o aluno, universitário, aprendiz não tem nenhuma motivação para os estudos e o desejo de aperfeiçoamento de seus conhecimentos, porque, inclusive, o professor não apresenta essa motivação.

De que forma a Universidade poderia cultivar mais as humanidades, levando em conta o progresso técnico?

1. Em minha opinião, atualizando as bibliotecas com aquisições sempre novas, mantendo em dia as assinaturas de jornais e revistas (cultu-

rais e científicas).

2. Informatizando o seu acervo, inclusive escaneando manuscritos, imagens, personalidades que podem ser facilmente acessadas pela *Internet* sem chaves de acesso ou barreiras econômicas, como foi feito, recentemente, pela Universidade de Oxford e cujo acesso aos documentos inéditos e primeiras edições do século XVIII se tornou possível, graças a um convênio assinado entre essa universidade e a CAPES.
3. Oferecendo cursos de computação e pesquisa, via *Internet*, que permitam realizar, no moderno sistema informatizado, a busca de informações e a organização do pensamento em redes, fundamentadas em fatos e contextos, a serem balizados pela nova técnica eletrônica.

C) A RUPTURA COM O POPULISMO

Essa ruptura implica superar o equívoco de que a cultura superior, de elite ou “alta cultura” deve ser renegada, idealizando-se a cultura popular, a broa de milho e o forró. Nada contra essas manifestações da cultura popular e do folclore, que têm seu lugar garantido na tradição cultural de cada país. Mas, proibir Beethoven, como ocorreu durante a revolução cultural da China e outras coisas mais, é um grande equívoco populista e não deve ofuscar a importância da “alta cultura”, da boa música, das expressões artísticas que contribuem para a formação da personalidade dos nossos jovens. Durante suas viagens pelo Brasil enquanto Ministro da Cultura, Rouanet foi recebido, na Paraíba por uma orquestra sanfônica (composta por tocadores de sanfonas) que tocou (de ouvido) a Nona Sinfonia de Beethoven, para recepcioná-lo. Em Tiradentes, conheci um guitarrista autodidata, Chico Curió, que tocava algumas baquianas de Villalobos, de ouvido. Esses dois exemplos mostram que o povo tem sensibilidade musical e gosto pelo que é esteticamente bonito, produzindo um bem-estar desinteressado, como diria Kant.

A ruptura populista também se impõe quando a política educacional é substituída por uma política assistencialista, paternalista e eleitoreira. O populismo é radicalmente contrário ao humanismo grego

e/ou renascentista, cultivado na Itália e Europa Central para vencer a Idade Média. O humanismo está comprometido com a busca da perfectibilidade, da liberdade e da justiça. O populismo está interessado em manter as mentes subalternas, a-críticas e dóceis a uma liderança carismática. O populismo nivela e extingue o verdadeiro saber, a cultura inovadora, o elan crítico, nivelando e massificando as mentes. Para combater esse populismo, recomenda-se que os professores universitários leiam e discutam com seus alunos textos como o de Sigmund Freud, “*Massenpsychologie und Ich-Analyse*”, onde os mecanismos de identificação e de desativação da crítica e autocrítica são perfeitamente elucidados.

Neste tópico, ainda cabe um comentário sobre a polêmica das cotas de admissão dos universitários provenientes de populações de baixa renda, afro-descendentes, índios e egressos de escolas públicas.

A introdução das cotas, privilegiando essas populações sem associar a vaga ao seu esforço e nível de competência, significa desconhecer os processos do conhecimento, da inventividade, da análise crítica, do saber constituído, das humanidades. É preciso deixar claro que temos o dever de, nas universidades públicas, oferecer vagas a todos que têm a competência para cursar certos cursos profissionalizantes e de especialização. Mas, isso não significa oferecer vagas à toa, sem critério de competência e merecimento.

O caminho certo, que não coloca o carro diante dos bois, a meu ver, é começar com processos de socialização infantil integrais, como já antecipados e parcialmente realizados por Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, nos chamados “brizolões” do Rio de Janeiro. Agora, está sendo discutida nova proposta de educação de base, ensino fundamental, apresentada pelo Ministro da Educação, Hadadd, ao Presidente Lula, em um Plano de Metas, até 2010, em que se pretende investir oito bilhões de reais na base do sistema de ensino.

Verdadeira *Bildung* no sentido de Kant tem de ser dada às crianças de todas as classes sociais, de todas as cores, crenças, sexos e idades. O ensino de qualidade começa na creche e deve acompanhar todas as etapas do aprendizado e todos os graus do ensino formal e informal. Além disso, seria necessário introduzir nas escolas públicas o que em certa época se chamou de

ensino “compensatório”. Ou seja, uma educação que vá muito além das disciplinas obrigatórias da escola e que ajude a criança a lidar com o mundo, seus problemas, seus temas ATRAVÉS DO ESPORTE, DA MÚSICA, DA LEITURA, DA ARTE, DO TEATRO, DO CINEMA, enfim, das Humanidades *lato sensu*. Se isso fosse realmente realizado, as crianças com alto potencial de aprendizado e motivação para os estudos chegariam à Universidade, independentemente de sua origem social. Aquelas que não se interessam por saber, ciência, pesquisa, medicina, etc. podem e deveriam ser encaminhadas às escolas de arte, de moda, de técnicas, de cunho profissionalizante, igualmente dignas e promissoras de realização.

Por isso, o esquema de cotas somente deveria ser adotado, passageiramente, e substituído por uma política educacional e cultural que resolvesse a questão educacional a partir das bases, “na raiz”, como diria Marx.

Rio, 8 de março de 2007.

NOTAS

- 1 Palestra proferida no Auditório da Reitoria da Universidade Federal do Ceará, por ocasião da abertura do seminário denominado “Ação universitária de educação continuada para as humanidades”, em Fortaleza, nos dias 08 e 09 de março de 2007.
- 2 Todos esses temas aqui debatidos já foram transformados em textos e publicados em diferentes coletâneas.
- 3 *Humanidades*, nº 49, janeiro de 2003, p. 90.
- 4 *A Paidéia, a formação do homem grego*, Walter de Gruyter: Berlim-Nova York, 1989.
- 5 Immanuel Kant. *Die drei Kritiken in ihrem Zusammenhang mit dem Gesamtwerk*. (Mit verbindendem Text zusammengefasst von Raymund Schidt). Vide, em especial, o capítulo sobre *Philosophie der Erziehung* (445-458), Stuttgart: Krönerverlag, 1969.
- 6 Jean Piaget. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris: PUF, 1971.
- 7 Lawrence Kohlberg. *Essays on moral development*. São Francisco: Harper & Row, 1981/1984/1987, em três volumes. Vide, acima de tudo, o volume 1, “The philosophy of moral development: moral stages and the Idea of Justice”.
- 8 Émile Durkheim. *Sociologie et Philosophie*. Paris: Felix Alcan, s.d.
- 9 Kinsley Davis. *Planet of Slums*. Verso: London – Nova York, 2006.
- 10 Barbara Freitag. *Teorias da Cidade*. Campinas: Papyrus, 2006;

em especial o capítulo 6, “A megalopolização das cidades latino-americanas na virada do século”, p. 151-178.

- 11 Vale a pena remeter ao texto do psicanalista intitulado “A violência no Brasil contemporâneo e o Mal-estar na Civilização”, que Escobar apresentou durante a Jornada, in: Sônia Lobo (organizadora): *Violência. Um estudo psicanalítico e multidisciplinar*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
 - 12 Vou remeter a alguns dos meus estudos que considero os mais importantes:
 - Barbara Freitag: *Escola, Estado e Sociedade*, 7ª edição. São Paulo: editora Centauro, 2005.
 - B. Freitag: *Sociedade e Consciência. Um estudo piagetiano na Escola e na Favela*, 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.
 - B. Freitag: Valéria R. Motta, Wanderly. *O Livro Didático em Questão*, 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.
 - B. Freitag: *O indivíduo em formação*, 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.
 - B. Freitag: *Diário de uma Alfabetizadora*, 3ª edição. Campinas: Papyrus, 2000.
 - B. Freitag: *Itinerários de Antígona. A Questão da Moralidade*, 4ª edição. Campinas: 2005.
- Além disso, organizei e editei quatro números do *Anuário de Educação*, publicados pela editora Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1992, 1994, 1996, 1998, sobre os mais variados temas educacionais.
- 13 Theodor W. Adorno, Else Frencke-Brunswick, Daniel Levinson et alii, *The Authoritarian Personality: studies in prejudice*. Nova York-Londres: Harper & Row, 1950; e Max Horkheimer (ed.), *Autorität und Familie*. Paris: Alcan 1936 (edição facsimile de 1989).
 - 14 V Bill & Celso Athayde. *Falcão. Meninos do Tráfico*. Rio: Objetiva, 2006.
 - 15 Vide referência bibliográfica completa na nota 12.