

REFLEXÕES
SOBRE EDUCAÇÃO,
FORMAÇÃO E
ESFERA PÚBLICA

José Sérgio Carvalho



Sumário

Apresentação	13
<i>Maria Helena S. Patto</i>	
Prefácio	25
<i>José Sérgio Carvalho</i>	
1 A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica às pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt	27
2 Cultura escolar e formação ética.....	42
3 Teoria e prática na formação de professores	57
4 O declínio do sentido público da educação	74
5 “Democratização do ensino” revisitado.....	88
6 Considerações sobre as noções de erro e fracasso nos discursos educacionais.....	100
7 Reflexões sobre o discurso pedagógico das diretrizes curriculares para o ensino médio	118
8 De psicologismos, pedagogismos e educação.....	129
9 Uma ideia de formação continuada em Educação e Direitos Humanos	142
Referências.....	157

Apresentação

O que me parece surpreendente, em primeiro lugar, é a disjunção que se opera entre o Sujeito e o conhecimento. Se eu lembrava, em grandes pinceladas, qual era a inspiração da educação humanista, era para dar a entender que o conhecimento como tal não pode se isolar da formação do Sujeito, e que o próprio conhecimento, como acesso à cultura, tem dimensão ética, dimensão política, dimensão estética. Esse conhecimento indefinido, não determinável, por excelência não mensurável, é ele agora que se torna da ordem do supérfluo, é ele agora que se torna da ordem da pura abstração.

Claude Lefort

Nos nove capítulos que compõem *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*, José Sérgio Carvalho nos apresenta a chave de sua leitura da atual política educacional brasileira: a crítica a um conceito problemático de liberdade e a uma concepção de ensino fundada na racionalidade instrumental que invadiram todos os espaços em que se planeja o rumo do ensino escolar público fundamental e médio e fizeram das escolas ambientes falsamente democráticos ou arremedos grosseiros da linha de montagem da produção fabril. Nas últimas décadas, é visível o avanço desta última. Manuais de instrução reduzem professores a executores mecânicos de tarefas parcelares; diretrizes curriculares fazem do ensino o meio de produção do produto almejado – alunos manipulados para acreditar que o diploma lhes garantirá emprego em um mundo em

que o desemprego tornou-se estrutural e sem formação intelectual que lhes permita questionar o mundo em que vivem e participar ativamente da construção coletiva de uma sociedade norteada pelo bem comum.

A sedução das pedagogias não diretivas e do taylorismo no campo educacional não é nova. As propostas de uma sociedade sem escolas, seja, as declarações de que a escola estava morta, e a criação de instituições educacionais regidas pela liberdade sem medo, como a pedagogia fundada na segmentação e na ordenação do trabalho escolar em nome da rapidez e da eficiência na obtenção de competências e habilidades do aluno e apoiada na Psicologia como uma de suas ciências auxiliares, são pilares da construção do pensamento educacional hegemônico moderno. O vazio tecnicista já estava nas bases da Escola Nova. Mas é preciso que se diga: ambas foram inicialmente crença sincera, ainda que equivocada, na possibilidade de fazer da escola instituição social encarregada da construção de uma sociedade livre, igualitária e fraterna; hoje, reiteração de projetos que a própria história desmentiu, que deixaram de ser esperança ingênua e passaram a expressão do cinismo dominante. Não por acaso, entre as palavras usadas nos escritos de José Sérgio para caracterizar o discurso educacional em vigor, sobressai o uso recorrente de termos como "slogans", "frases feitas", "palavras de ordem", "chavões", "fórmulas verbais", "retórica" – discurso ornamental e vazio que funciona como invólucro que ajuda a vender o produto anunciado, porque lhe empresta aparência democrática e atual.

É sobre esse discurso que José Sérgio se debruça de saída, no entanto, é necessário sublinhar que, para criticá-lo, ele não se vale de *slogans*, palavras de ordem ou frases feitas em direção contrária, mas faz um trabalho paciente, preciso e precioso de escavação da superfície dos textos oficiais, em busca do que se oculta ou se perde nas entrelinhas. E o que geralmente encontra é uma variedade de "equívocos graves", que, por sua vez, geram "problemas graves", que inviabilizam, na vida diária escolar, a realização dos objetivos proclamados. Metas são definidas por expressões que, à primeira vista, sugerem determinação política de fazer da Escola um lugar de formação intelectual, mas que não resistem a uma análise conceitual mais profunda, que logo desvela a "anemia semântica" que perpassa os discursos e os documentos técnico-administrativos que norteiam a política educacional.

* * *

Esta empreitada seria impossível sem a contribuição da Filosofia. A formação filosófica do autor é ferramenta essencial na análise dos te-

mas abordados em todos os ensaios. José Sérgio mantém uma *atitude filosófica* diante de seus objetos de estudo, atitude que, como sabemos, é feita de indagação do que, já cristalizado em chavão, parece inquestionável, “tido como certo” e, como tal, dispensa reflexão. Ele pratica a Filosofia como “decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido”, como atitude que nos impede de ter “aceitação imediata das coisas, sem maiores considerações”.¹ Movido por essa disposição, ele assinala, a propósito da passagem direta das teorias à prática escolar, que “a filosofia não é um *estoque de respostas*, mas um *modo de interrogar a educação*”.

Os temas abordados são muitos, todos fundamentais ao entendimento dos (des)caminhos do ensino público fundamental e médio no País. A sequência dos textos desenha um roteiro: no ponto de partida, questões conceituais que serão aprofundadas nos textos subsequentes; no ponto de chegada, o relato de uma experiência de formação continuada de professores em torno do tema dos direitos humanos. No percurso, a proposta se esclarece: não se trata de persuadir, mas de elucidar. No foco da atenção, os erros engendrados pela polissemia de palavras e expressões de uso corrente nos textos oficiais, como “educação para a liberdade”, “educação para a cidadania”, “educação de qualidade”, chavões que constroem uma fachada edificante que tenta esconder a irresponsabilidade com que se definem os rumos da política educacional, leviandade de profundas consequências negativas em todas as dimensões do ensino oferecido. É esse o pano de fundo da reflexão sobre liberdade, ética e política, público e privado, cidadania, formação, relação professor-aluno, autoridade e da própria especificidade da Escola e da educação escolar. Desde o primeiro texto, sobre o conceito de liberdade que estrutura as pedagogias não diretivas, explicitam-se os autores de referência: José Sérgio reflete sobre as questões abrangidas pelas três palavras que nomeiam a coletânea em muitas companhias, entre as quais se destacam Hanna Arendt, José Mário Pires Azanha e Claude Lefort.

* * *

A obra de Arendt, sobretudo os ensaios de *Entre o passado e o futuro*, é a principal referência, e tem como *Leitmotiv* a vida pública e sua natureza ético-política, para a qual cabe à educação preparar as novas gerações. Por isso, das escavações nos subterrâneos do discurso educacional hegemônico, José Sérgio volta à superfície trazendo nas mãos essa

dimensão perdida. Sem ela, não há formação escolar para a cidadania, mas tão somente deformação, pseudoformação individualista, ou, na melhor das hipóteses, semiformação, ou seja, aprendizagem reduzida a acúmulo de informações, a aquisição de habilidades e competências que supostamente garantirão emprego e ascensão social. O título do livro de Arendt é recurso engenhoso para dizer que o presente só pode ser entendido se remetido ao passado, à tradição que o engendrou, e se pensado na perspectiva do futuro que se quer construir a partir da crítica do estabelecido.

Os escritos de José Mário Azanha, por sua vez, sempre enfatizaram a dimensão pública da educação, criticaram uma filosofia educacional baseada na ideia do professor como preceptor de indivíduos e trouxeram à tona os enganos decorrentes da “unanimidade de superfície e da divergência profunda acerca do significado de ‘democracia’” no campo da educação escolar. O cerne da argumentação de Azanha é assim resumido por José Sérgio (p. 63):

[...] a insistência – ainda hoje – em identificar a “democratização da educação” com a mera implantação de métodos pedagógicos e ritos de escola como assembleias e eleições, supostamente capazes de cultivar a liberdade do educando, tem resultado no empobrecimento tanto das discussões acerca do conceito de democracia como das que examinam seu vínculo com as práticas educacionais. Seja qual for o valor educativo dessas práticas, dentro da escola, elas nunca serão mais que um simulacro de democracia; um “faz de conta pedagógico”, no qual a liberdade interna da vontade individual é confundida com a liberdade como fenômeno político e a questão crucial da democratização do acesso a um patrimônio cultural fica obscurecida pelo ideal de relações interpessoais supostamente “democráticas”, porque alegadamente “igualitárias”.

Sobre isso, um parêntese: Arendt participa dessa crítica quando define a escola como um espaço pré-político.

É esse simulacro que é preciso denunciar para que se possa anunciar, no ato mesmo da denúncia, uma política educacional que vise a democratização possível da escola pública nas condições históricas atuais. Daí o fio condutor que une os capítulos reunidos nesta obra: a crítica da liberdade entendida como autonomia do educando, a análise detida dos problemas graves que essa concepção causa em todos os aspectos da vida escolar e a defesa da ressignificação, no contexto escolar, da liberdade como “desígnio da ação política”, não como a liberdade individual proclamada pelo liberalismo. Nesse sentido, fica uma questão: será váli-

da a inclusão da pedagogia do oprimido de Paulo Freire entre as “pedagogias da autonomia”? Talvez ela seja adequada às restrições de Arendt à transformação da “ação educativa na fabricação de um amanhã utópico preconcebido por uma geração para ser realizado por outra”.

De Lefort destaco um trecho a respeito da ruptura com a concepção humanista de educação produzida por um discurso utilitarista da educação, de forte presença nas reflexões de José Sérgio sobre as repercussões dessa ruptura na política educacional brasileira atual:

Sob o signo do utilitarismo, afirma-se, por um lado, que o ensino deve ser modificado para ser adaptado às exigências da vida econômica, dá-se conta por isso da situação da demanda de mercado, invocam-se as exigências do progresso técnico; por outro lado, defende-se a condição do aluno [...] com a reivindicação de que esse estudante encontre soluções ao sair da escola ou da universidade e, o que não é menos significativo, o estudante tende a formular, como se viu em 1968, a demanda de um saber do qual ele possa se tornar o senhor, de um saber que possa ser determinável, que possa, no limite, ser mensurável e, com frequência ele recusa, sob a fachada de uma denúncia do carisma do professor, a ideia de um saber que ele não será capaz de apreciar segundo critérios definidos. [...] Porém, o que hoje se dá a entender é que é preciso uma educação viva, é preciso fazê-la passar de algum modo do polo de um conhecimento morto ao polo da vida, que se deve passar do conhecimento do passado ao conhecimento do presente, que é preciso, como se diz, abrir a escola, a universidade para o mundo exterior, que é preciso banir o artifício da regra, o artifício da autoridade, para tornar a educação algo natural para a criança, para o aluno. [...] Se nos tivermos nesses argumentos, talvez possamos ver em que consiste a profunda ruptura com o que foi a concepção humanista de educação, concepção petrificada depois nas instituições que não procuro defender, mas que ainda trazem vestígios de sua inspiração. O que revela a ruptura operada tanto pelo discurso utilitarista quanto pelo discurso emancipador, ao que me parece, é o ataque feito à própria noção de “cultura”. Digo, de modo preciso, noção de “cultura”; não ataque à imagem das humanidades clássicas, à imagem da língua latina; porém ataque à ideia de uma cultura que precisamente seria indefinível e seria algo completamente diferente de um conjunto de técnicas de conhecimento. (Lefort, 1999, p. 218-219)²

Cenário que, gerado na década de 1970 na Europa, se disseminou nas décadas seguintes, pela imposição, por instituições financeiras internacionais, dessas diretrizes à política educacional de países dependentes, entre os quais o Brasil.

É no bojo da retomada da Escola como instituição portadora de peculiaridades que se distingue substantivamente das demais instituições educativas que os ensaios aqui reunidos repensam os erros da política educacional. Destaquemos alguns. (1) O caráter único da cultura escolar inclui a passagem da criança a *aluno* e do educador a *professor*, mutações que alicerçam a especificidade do trabalho escolar. Aluno e professor, portanto, só podem ser compreendidos a partir de seu vínculo institucional. (2) A desconsideração das peculiaridades históricas e sociais da educação escolar e da cultura das instituições escolares é constitutiva dos psicologismos e pedagogismos que não passam de ideologia, pois teorias científicas feitas de lacunas, espaços em branco, silêncios que as povoam de abstrações e inversões. Reduccionismos que têm sido objeto de reflexão de José Sérgio, crítico corajoso das modas construtivistas piagetiana e vygotskiana que, como não poderia deixar de ser, não produziram os resultados pedagógicos prometidos e instalaram enganos graves no cotidiano escolar, porque “pedagogias esquecidas da escola”. (3) Resultados negativos que, salienta o autor, decorreram também de uma relação equivocada entre a Universidade e a Escola: de um lado, reducionismos na produção acadêmica invadida pelo discurso técnico entendido como modernização e por pedagogias e psicologias que desconsideram a escola como instituição social orientada por valores políticos de natureza histórica; de outro, uma política educacional em busca de resultados quantificáveis imediatos. O encontro desastroso é promovido por “relações entre a universidade e a rede pública concebidas como fundamentalmente unidirecionais; caberia à primeira ‘socializar’ suas pesquisas e, à segunda, ‘absorver e implementar’ esses ‘avanços’”. Uma experiência de formação de professores permitiu a José Sérgio formular um princípio fecundo a esse respeito: “a relação entre a universidade pública e a rede pública não deve ser concebida como prestação de serviço (da primeira à segunda), mas como oportunidade de fecundação mútua e preservação das particularidades”. (4) É no terreno minado do tecnicismo que se alojam avaliações da aprendizagem que tomam como “erro” toda e qualquer resposta dos alunos que não seja repetição literal do que o professor disse e técnicas de avaliação psicológica que culpam alunos vitimados por uma escola em cacos, recurso poderoso de dominação que os rotula e condena, mais cedo ou mais tarde, à exclusão escolar. (5) Foi também nesse terreno que se abriu espaço para uma sucessão de “modas” psicopedagógicas que se apresentam como “metodologias redentoras”,

mas que não passam de panaceias que movimentam um comércio de pacotes pedagógicos que, portadores do selo de garantia da cientificidade, não passam de mercadorias altamente lucrativas negociadas por empresas privadas que as produzem e negociam com instituições governamentais. A esse respeito, vale destacar a pertinência de uma afirmação corajosa do autor de *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública: a ágora da polis grega* foi substituída pelo *shopping center*.

* * *

É no âmago de reducionismos pedagógicos e psicológicos que se engendram concepções da relação professor-aluno e da formação de professores que contribuem para a decadência generalizada do ensino público brasileiro fundamental e médio.³ Sobre esses dois aspectos da educação escolar, intimamente relacionados, a contribuição deste livro é indispensável, por vários motivos: porque enfatiza a *diferença* dos lugares ocupados pelo professor e pelo aluno, sem a qual não há ensino; porque faz a crítica do desacerto contido na redução da autoridade a autoritarismo; porque põe a ética no centro das atividades realizadas nas instituições escolares que se queriam formadoras de cidadãos voltados para a dimensão pública da vida, ou seja, guiados pelo “compromisso com o mundo”. Sobre essa questão, os capítulos vêm para lembrar que a educação para a cidadania, assim definida, requer, acima de tudo, atenção aos *valores* que a nortearão e uma redefinição dos objetivos da formação de professores, de modo a prepará-los para a realização desse trabalho (p. 145):

em uma formação cujo objetivo é vincular a escola à difusão e ao cultivo dos princípios éticos ligados à vida pública, o resultado que se espera da ação docente não é apenas a eficácia na transmissão de uma informação ou na aprendizagem de uma capacidade ou competência, mas o esforço no sentido de cultivar uma determinada forma de se conceberem o mundo e os homens, de se relacionar consigo, com os outros e com a sociedade; em suma, trata-se de uma formação ética e política.

Nesse sentido,

ações pontuais são definitivamente insuficientes se o que se pretende, mais do que difundir informações, é cultivar valores que se traduzam em um modo de vida, ou seja, uma formação voltada para uma ação ético-política identificada com os Direitos Humanos. (p. 153)

Dizendo de outro modo, a educação escolar só é formação quando pautada por *valores positivos*, expressão cunhada por Agnes Heller para de-

signar relações, ações, ideais sociais que trazem aos homens maiores possibilidades de objetivação, que orientam a sociabilidade, que configuram universalmente a consciência e que aumentam a liberdade social, pois lhes permitem passar do mero individualismo ao compromisso humano-genérico.⁴ Liberdade, como nos lembra José Sérgio, que não se resume à garantia de direitos individuais, mas que nasce do ato de fazer com os outros um “nós”, sem o que não há “compromisso com o curso do mundo”.

Nos escritos de José Sérgio, a democratização do ensino não se faz, portanto, por meio de prescrições técnicas que acelerem e aumentem a eficiência do ensino de habilidades e competências instrumentais avaliada quantitativamente. Os problemas em foco “não são problemas pedagógicos, são problemas políticos de primeira grandeza” (p. 41). Não são métodos e técnicas seguidos à risca que formam os novos membros que chegam à sociedade para que possam participar ativamente da construção de seu futuro formador; é um professor que, no ensino da matéria que lhe cabe, se relaciona com seus alunos de modo reflexivo, crítico e democrático, porque formado para o exercício ético-político de sua profissão, cuja essência não é a simples transmissão de um *saber fazer*, mas uma atitude ética voltada a um permanente *fazer saber*. São os princípios que orientam os adultos responsáveis pela vida diária escolar que fazem da escola instituição social comprometida com o rumo do mundo. Vale aqui transcrever o último parágrafo de “Cultura escolar e formação ética”:

[...] é sendo um professor justo que ensinamos a nossos alunos o valor e o princípio da justiça. Sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam, ensinamos o respeito não como um conceito, mas como um princípio que gera disposições e se manifesta em ações. Mas é preciso também ressaltar que o contrário também é verdadeiro, pois, se virtudes como o respeito, a tolerância e a justiça são ensináveis, também o são os vícios como o desrespeito, a intolerância e a injustiça. E pelas mesmas formas. (p. 154)

De onde conclui que

os alunos em formação não reagem apenas a técnicas, métodos e procedimentos a que são submetidos. Reagem também e fundamentalmente à singularidade da pessoa que os ensina, a sua visão de mundo; reagem, portanto, não somente *àquilo* que o professor faz, mas a *quem* ele é. (p. 72)

Eu diria que, sobretudo, à maneira como ele se relaciona com os conteúdos que ensina. Na literatura atual sobre a relação professor-aluno, a relação do professor com os saberes que transmite vem recebendo

o nome de “estilo” e vem sendo considerada a principal fonte de formação dos alunos.

Por isso, em companhia de Azanha, José Sérgio sublinha: “o objeto da formação continuada deve ser a cultura institucional, e não a consciência individual do professor”. Noutras palavras, é a escola, e não a competência de professores individuais, que deve ser o alvo das políticas educacionais que querem mudar o rumo da escola pública brasileira. Claude Lefort soma com essa concepção quando afirma, no ensaio mencionado: “A instituição era concebida como produto da educação e ao mesmo tempo como seu agente. [...] A ideia segundo a qual a instituição possa aparecer como uma ‘pessoa’, possa *se representar*, possa ter autoridade – eis algo que não mais ganha sentido”. Walter Benjamin, ao refletir sobre a educação ética em um pequeno texto escrito na juventude, também sublinhou a importância formadora do espaço público ao afirmar que não se adquire sensibilidade ou compromisso ético por meio de preleções edificantes ou pregações racionalistas impostas por meios psicológicos ou pedagógicos; “a capacidade de empatia moral”, diz ele, “não se avoluma com a absorção das motivações e da matéria didática”, pois o perigo de que “a matéria didática ultrapasse excessivamente a sensibilidade moral e a embote” é sempre iminente. A simpatia e o amor ao próximo, diz ele, são sentimentos que só podem ser vivenciados comunitariamente, ou seja, em um coletivo eticamente orientado, “nunca em uma aula de moral” (Benjamin, 2009, p. 11-19).⁵

Cabe aqui uma observação: todas essas considerações se movem em direção contrária à definição do exercício da profissão de professor reduzida ao desempenho de um papel, pois os papéis, como nos adverte Heller, estereotipam. As relações formadoras se dão na esfera do convívio democrático que, sublinhemos, não exclui a autoridade dos adultos, como nos ensina Arendt, em uma passagem cara a José Sérgio sobre a perda moderna da autoridade, escrita no auge da moda das “pedagogias libertadoras”:

Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do professor e as qualificações do professor não são a mesma coisa. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. [...] Pois bem sabemos todos como as coisas andam hoje com respeito à autoridade.

Qualquer que seja nossa atitude pessoal face a esse problema, é óbvio que, na vida pública e política, a autoridade ou não representa mais nada – pois a violência e o terror exercidos pelos países totalitários evidentemente nada têm a ver com autoridade – ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestado. [...] Ao removermos a autoridade da vida política e pública, pode ser que isso signifique que, de agora em diante, se exija de todos uma igual responsabilidade pelo rumo do mundo. Mas isso pode também significar [...] que toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada. Não resta dúvida de que, na perda moderna da autoridade, ambas as intenções desempenham um papel e têm muitas vezes, simultânea e inextricavelmente, trabalhado juntas. (Arendt, 1972, p. 239-240)⁶

* * *

O ensaio “O declínio do sentido público da educação” dialoga com um texto de Claude Lefort, “Formação e autoridade: a educação humanista”, no qual chama a atenção para uma passagem transcrita por José Sérgio (p. 74): “nunca antes se falou tanto das necessidades sociais da educação [...] os poderes públicos nunca antes com ela se preocuparam tanto”, mas o que “há de mais notável [...] é que a ideia ético-política de educação se esvaiu”.

Lefort se refere ao que aconteceu em países europeus nos anos de 1970, no auge da teoria do capital humano, que identificou a educação como o terceiro fator da produtividade capitalista e deu impulso ao tecnicismo nas reformas do ensino. Pois bem, mais de quatro décadas depois, o mesmo acontece hoje no discurso educacional brasileiro, como insistem em mostrar os ensaios de José Sérgio:

Possivelmente, nunca, na história da educação escolar, se falou, escreveu e pesquisou tanto sobre problemas da educação e da escolaridade como hoje. [...] Por outro lado, parece ter crescido quase na mesma intensidade nossa insatisfação com os resultados de nosso trabalho cotidiano nas escolas. [...] Nossos esforços para compreender melhor a natureza do trabalho docente e, eventualmente, melhorar nossa prática, ainda estão longe de produzir resultados satisfatórios. (p. 129)

Fica a pergunta: por que a presença tão forte desse discurso aqui e agora, já que os tempos são outros?

Vivemos em tempos sombrios em que o capital não tem mais pátria, está sempre onde a mão de obra é mais barata e se pode explorar o trabalho infantil; são tempos sombrios de desemprego estrutural e de crescimento do contingente mundial de pessoas cujo trabalho se tornou

desnecessário; são tempos sombrios de ascensão do relativismo ético, de individualismo atroz, de frieza ante o sofrimento alheio transformado em espetáculo, de vidas guiadas pela autorreferência que preencheu o espaço deixado pelo declínio da política. Prova disso é a presença de termos como “autoajuda”, “autoestima” e “autopromoção” em todos os espaços sociais: na propaganda, na política, na imprensa, nas salas de aula, nos livros mais vendidos, nas conversas entre amigos e até mesmo em escritos de pedagogos e psicólogos. Termos que remetem à vida reduzida à esfera privada, de defesa de interesses próprios – a *idiotés*, palavra que “para os gregos, refere aquele que só cuida de si ou do que é exclusivamente seu”, como nos esclarece o autor em “O declínio do sentido público da educação” (p. 77). Idiotia que invade todos os espaços sociais na atualidade, inclusive as instituições formadoras calcadas em princípios tecnicistas ou em conceitos enganosos de liberdade, seja de professores, seja de alunos, e que reduzem o que chamam de formação à “arte de reduzir cabeças”.⁷

Por que nunca se falou tanto em educação em um momento econômico que, na verdade, dispensa a escola como formadora de mão de obra e em que a política educacional não oferece condições de formação e de trabalho aos professores que façam da escola instituição social formadora de cidadãos comprometidos com os direitos humanos? Prova contundente disso são os resultados do estudo realizado pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo sobre os Direitos Humanos no Brasil, especialmente os relatórios da pesquisa sobre a situação dos Direitos Humanos em instituições públicas de ensino fundamental e médio brasileiras e que encontrou a violência instalada no coração das escolas.

Por que, nessa conjuntura, governantes e seus auxiliares falam tanto em educação? Como retórica que constrói uma fachada democrática? Como maquiagem grotesca do desemprego estrutural? Como produção de estatísticas educacionais edificantes para uso interno e externo? Ou, o que é ainda pior, como desvirtuamento da função social da escola, reduzindo-a a instituição que retira crianças e jovens das ruas para supostamente diminuir a criminalidade, em uma retomada do *slogan* “Escolas cheias, cadeias vazias” em voga entre educadores brasileiros quando o País se urbanizava e se industrializava, na primeira metade do século XX, e que recentemente voltou à cena política? Ou, na melhor das hipóteses, ainda que pouco provável, como vontade sincera de construção de uma Escola formadora de Sujeitos, mas absolutamente equivocada na escolha dos caminhos, como mostram com clareza, propriedade e empenho político os textos que compõem *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*?

Qualquer que seja a resposta, é exatamente por causa desse estado de coisas, e não apesar dele, que as reflexões trazidas por José Sérgio Carvalho são imprescindíveis. Elas dissecam os males da política educacional brasileira e propõem um antídoto que tem como princípio ativo da educação escolar a atitude de estranhamento e indagação diante do mundo, orientada por princípios e valores positivos, única saída para o resgate da educação escolar como formação de novas gerações comprometidas com a vida pública como construção humana. Se “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”, os textos que se seguem foram escritos por um verdadeiro professor, pois são uma declaração de amor ao mundo e de responsabilidade por ele.

Maria Helena S. Patto

Docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP)

NOTAS E REFERÊNCIAS

- 1 Chauí, Marilena de S. *Convite à Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 12.
- 2 Lefort, C. Formação e autoridade: a educação humanista. In: *Desafios da escrita política*. São Paulo: Discurso, 1999, p. 218-219.
- 3 É preciso assinalar que as exceções correm por conta de um trabalho em direção contrária que se faz em unidades escolares habitadas por professores e administradores cientes da dimensão política de sua profissão e do caráter público da educação escolar.
- 4 Heller, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972, p. 78.
- 5 Benjamin, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2009, p. 11-19.
- 6 Arendt, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 239-240.
- 7 Expressão usada por Dufour, D.R. *A arte de reduzir cabeças*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.