

Multiculturalismo e Educação: Ensaio de Questionamentos¹

Gomercindo Ghiggi²

Resumo:

Os conflitos socioculturais do nosso tempo demandam decifração e crítica para que possamos entender as condições em que se encontram as escolas e seus trabalhos pedagógicos. A crítica aqui proposta situa-se a favor da necessária inconformidade em relação ao ato totalitário da imposição de universais, sem referência histórica, e da ditadura do fragmento como solução aos problemas enfrentados, em que se explicita tensa relação entre universalidade e identidade. A presente proposta é, sim, *exagerar* na provocação, buscando engajamento em processos de mudança da escola, espaço que tem sido mais lugar de construção e fabricação de adultos à reprodução e ao consumo, ante a formação crítica e criativa de novos *provocadores sociais*. Nesse sentido, coloca-se uma das questões centrais à educação escolarizada no atual mundo da indústria da informação: ante a ideologia que é veiculada pelos meios de comunicação - centralmente - como assenta a função da escola e do professor? Estará posta na tarefa de fundamentar o reforço de individualização das pessoas na luta por *espaços* econômicos, políticos e afetivos que o mundo da cultura capitalista tanto preza? Aqui, então, a proposta é apresentar, desde o mundo da educação, questionamentos acerca das atuais discussões que envolvem multiculturalidade, diferença, igualdade, educação..., tomando, para tanto, referências da bibliografia freiriana e autores que dão suporte a debates que considerem insuficientes as idéias que apontam, tão-só, para a explicitação das *diferenças*.

Palavras-chave: multiculturalismo e educação; universais e fragmentos; autoridade docente.

Attempts at questioning multiculturalism and education

Abstract:

Current socio-cultural conflicts require interpretation and criticism so that we can understand the conditions found in schools and their pedagogical work. The criticism I propose in this paper favors necessary inconformity towards the totalitarian act of the imposition of universals, with no historical reference, and of the dictatorship of fragment as a solution for the problems that have to be faced, when a tense relation between universality and identity becomes explicit. Indeed, this proposal is to *exaggerate* the provocation and search for commitment to processes of change in schools, a space that has mostly been used to construct and fabricate adults for reproduction and consumption, rather than the critical and creative development of new *social provokers*. In this sense, I am posing one of the main questions related to schooling in the current world of the industry of information: considering the ideology that is transmitted by the means of communication everywhere, what are the teachers' roles and what is the role of the school? Is it the task to reinforce people's individualization in their struggle for economic, political, and affective *spaces* which the world of the capitalist culture is so proud of? Therefore, taking into consideration the world of education, my proposal is to present some questioning about present discussions that involve multiculturalism, differences, equality, education... I have used references from Freire's bibliography and other authors who support debates which consider that simply pointing out the *differences* is not enough.

Keywords: multiculturalism and education; universals and fragments; teacher's authority.

¹ Aqui está um texto-ensaio, enquanto exercício de reflexão, exame, estudo, tentativa..., pois abro discussões, sempre em forma de hipóteses e problematizações, em especial para mim mesmo. Ademais, o texto é retomado a partir de reflexões publicadas em Ghiggi, 2002.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel - ghiggi@ufpel.tche.br.

1. Explicitando contextos “agitados”: Declarações iniciais

Os conflitos socioculturais do nosso tempo demandam decifração e crítica para que possamos entender as condições em que se encontram as escolas e seus trabalhos pedagógicos. A crítica aqui proposta situa-se a favor da necessária inconformidade em relação ao ato totalitário da imposição de universais, sem referência histórica, e da ditadura do fragmento como solução aos problemas enfrentados, em que se explicita tensa relação entre universalidade e identidade. A presente proposta é, sim, *exagerar* na provocação, buscando engajamento em processos de mudança da escola, espaço que tem sido mais lugar de construção e fabricação de adultos à reprodução e ao consumo, ante a formação crítica e criativa de novos *provocadores sociais*. Nesse sentido, com Vasconcellos (1998, p. 138), coloca-se uma das questões centrais à educação escolarizada no atual mundo da indústria da informação: ante a “*ideologia da supremacia da indústria que monopoliza a informação*”, como assenta a função da escola e do professor? Estará posta na tarefa de fundamentar o reforço de individualização das pessoas na luta por espaços econômicos, políticos e afetivos que o mundo da cultura capitalista³ tanto preza? Aqui, então, a proposta é apresentar, desde o mundo da educação, questionamentos acerca das atuais discussões que envolvem multiculturalidade, diferença, igualdade e educação, tomando, para tanto, algumas referências da bibliografia freiriana e autores que dão suporte a debates que considerem insuficientes as idéias que apontam, tão-só, para a explicitação das diferenças.

A despeito da perspectiva de assunção aos parâmetros da individualização do mundo, Cattani (1996:119) afirma: “*contra (...) os coletivos, o capitalismo estimula (...) fragmentação dos interesses.*” *Contra as identidades universais, favorece o multiculturalismo; contra o interesse público, o interesse individual ou o neocorporativismo; (...) contra a utopia, elege o realismo do consumo imediato.*” O autor conclui analisando a própria desconexão histórica, cada dia mais intensa: “*contra a ordem anterior, instaura-se a anarquia que favorece o darwinismo social e econômico*”.

Vivemos em uma sociedade que não trabalha com valores duradouros. Impaciente, organiza a vida e a morte com o imediato e o descartável como referências. Lealdade e compromisso mútuos são minimizados. O modelo atua com base no que nos acostumamos chamar de *darwinismo social*, que, confirmado pelo princípio de que cada um cuida de sua *própria vantagem*,⁵ coloca-se como critério de análise das relações atuais. É a sociedade entendida, em sua organização, à maneira como Darwin pesquisou e concluiu estudando mudanças que ocorrem nos seres vivos. Darwinismo social e econômico é aqui entendido como sistema em livre operação, que aposta na seleção natural e social dos indivíduos, empreendimentos, classes sociais e países, garantido pela presença forte e autoritária de organizações, que, mais do que estimular a livre concorrência,⁶ implantam plataformas de ação compulsória mediante incentivos financeiros externos, que servem substancialmente para custear os próprios serviços da dívida contraída por *culturas subdesenvolvidas*. É a função desempenhada pelo FMI, por exemplo: impõe disciplina político-administrativa e

³ A cultura capitalista, elaborada e hegemônica, busca, por vias institucionalizadas ou não, a imposição de modelos a que os novos atores sociais têm acesso por ritos de iniciação, que não pouco garantem hegemonia ao molde dominante e impossibilitam inserção crítica de quem inicia trajetória social. É o caso de jovens, com impulsos à mudança, que não raro se sentem umbilicalmente atados ao modelo cultural existente, o que garante *docilidades* diversas.

⁴ Chauí descreve o momento atual do capitalismo, caracterizado pela “*fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe (...) A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias (...) e programas particulares, competindo entre si*” (1999:3), o que leva ao desfecho de *fim da história*, em paradoxal posição ante a permanente afirmação de que o ser humano é inacabado... Compromisso com a história o capitalismo não pode ter, sob pena de autonegação; sustenta-se na polissemia, no reforço às diferenças, na minimização da variável classe social, no psicologismo e na guetização. Vive do desmonte de identidades coletivas, produção intensa de necessidades e luta por sobrevivências e fragmentação, que é possível reconhecer na própria esquerda, dedicada ou não à educação formal. Tendo a diferença como centralidade, é principal perguntar: quais subjetividades e identidades, produzidas e patrocinadas por investigações científicas, sustentam as atuais estruturas capitalistas e o que, da mesma forma, instabiliza tais estruturas? O quadro acima é posto como produto da condição ontológica do homem.

⁵ Estudos a partir do darwinismo apontam teses para compreender a sobrevivência de grupos de seres vivos. Alguns apontam para a cooperação de que foram capazes de materializar. Para Darwin, a evolução dos seres ocorre devido aos fatores *variabilidade, hereditariedade e luta pela sobrevivência*, o que torna uma espécie mais apta para continuar a aventura da vida, em que não é a mais forte e mais inteligente que sobrevive, mas a que constitui mais qualificadas condições de adaptabilidade às mudanças que ocorrem, referência sedutora em processos de formação.

⁶ A concorrência patrocinada destrói o poder estatal de organização social, produzindo condições objetivas à luta por conquista de fragmentos econômicos que *contam* para a hegemonia.

novas contribuições às populações, cujos governos⁷ aceitam o jogo do poder financeiro, situação pela qual se materializa a vontade de poder obsessiva, concentradora e controladora de movimentos humanos, obsessão que se firmou a partir do século XVI, quando da emergência da modernidade, traduzida em colonialismo e imposição *hegemônica cultural brancocêntrica*. A força simbólica concentra poder sobre mentes e consciências e tem estado a serviço da produção da desigualdade, da mesma forma que não raro o poder da verdade coloca-se a serviço da verdade do poder como critério absoluto à organização social. Sob perspectiva política diferente, defendo que o poder permeia relações humanas e deve ser assumido pelo professor-autoridade, a partir do que se fundamenta a presente discussão (salvo outro entendimento de meu próprio texto): refiro-me à indagação acerca da legitimidade ou não, necessária e oportuna, e se é política e antropologicamente correta a regulação do comportamento humano, em particular no campo da educação e da escolaridade, perguntando em que medida se justifica a ação diretiva do educador. Justifica-se, arrisco a afirmar, a autoridade docente, pelo exercício do poder como construção coletiva, desde as contradições sociais que cercam os homens, construindo decisões conjuntas e apontando para condições sociais com perspectiva de realização da justiça e da liberdade. O desafio é a construção de condições de possibilidade favoráveis ao diálogo no confronto e na disputa argumentada por projetos necessários à vida comum.

Vivemos, no caso brasileiro, num país cuja população tem sua identidade esfacelada e multiculturalizada (num grande jogo de espelhos), com

aparente validade legítima, mas onde brancos têm renda duas vezes e meio maior que negros.⁸ O reconhecimento do multicultural, particularmente no âmbito da institucionalização de políticas públicas, não é a condição de possibilidade de reunião de várias culturas para pensar a constituição da nação, mas, não raro, a instauração de novas lutas fratricidas e fragmentadoras, a favor da seleção da melhor cultura para que, enquanto referência, possa homogeneizar-se. É nesse contexto que a reconstituição, mesmo parcial, da trajetória político-pedagógica de comunidades escolares busca refletir a gênese da relação com temas que envolvem liberdade e autoridade em situação cultural desprivilegiada. É acentuada a preocupação teórica relativamente às relações de poder, em particular na escola, do que deriva a compreensão política da impossibilidade da mudança social sem organização, discussão e definição coletiva de normas em cada microrrelação, instâncias de micropoderes e definição de regras, verdades, não raro ossificadas inclusive em situações de sofrimento e opressão, o que poderá possibilitar a reunião de fragmentos em referências globais de análise e práticas coletivas. É possível que sejamos, muitos educadores e muitas educadoras, sem consciência suficiente, atores em revolução que passou da contestação política para arranjos pessoais, esquecendo os ideais extraídos da geração/68. Uma revolução muito mais subjetiva e religiosa⁹ em substituição às clássicas utopias que até então amparavam os jogos de resistência aos regimes políticos e culturais instituídos. É o capitalismo atualizando-se com seus apelos ao consumo e às *liberdades individuais*, panorama em que os ideais de sociedade fraterna parecem distanciar-se dos cenários e

⁷ Enfrentamos crises de *regimes políticos* (nem sempre de *governos*), ante a destruição de *estados nacionais* (perderam acentuadamente seu poder em relação ao tempo keynesiano. Hoje reforçam, quiçá, em nome dos grandes empreendimentos econômicos, o monitoramento dos cidadãos), patrocinando a *quebra da cultura, dos setores produtivos* e da própria capacidade dos povos decidirem seus destinos. *Intoxicados* pela ideologia neoliberal, empresários investem pesadamente contra o Estado, o mesmo que ajuda o empresariado brasileiro, por exemplo, a criar e proteger seus próprios negócios. Porém, a invasão do estrangeiro sobre o nacional, privatizações, endividamento estatal, sobrevalorização cambial e imposição de facilidades para importação são fenômenos do desequilíbrio interno do próprio sistema, o que leva a teoria político-econômico-hegemônica à defesa da retirada do Estado da organização social. Vale lembrar: a Vale do Rio Doce foi vendida pelo preço que equivale a um mês e meio de juros da dívida, em valores de julho/99. O valor recebido com a privatização no Brasil é inferior ao que foi gasto preparando a desnacionalização. Outrora os *donos do poder* afirmavam que as multinacionais trariam investimentos incalculáveis, pagariam impostos significativos e gerariam muitos milhares de empregos. Do que é possível avaliar, os investimentos que tais empresas fazem são financiados pelos governos nacionais, os mesmos que renunciam a impostos, e sérias dúvidas surgem quanto à geração de empregos.

⁸ Pesquisa do Dieese (1999) mostra dados que impressionam: homem branco ganha mais que mulher branca, que ganha mais que homem negro, que ganha mais que mulher negra... Na pirâmide, 1 homem branco vale 2,5 mulheres negras. Mais: 9% dos brancos são analfabetos, contra 22% da população negra.

⁹ A revolução/68 atacou o sagrado, o moral, o instituído como verdade absoluta. A aproximação, aqui, dá-se quando religiões são arrogantes, dogmáticas e intolerantes com o modo de ser *humano religioso*. A partir de outras leituras, provavelmente essa revolução concretizou necessidades dos modelos hegemônicos: dessacralizar e desmistificar a própria idéia de revolução, o que equivaleria a afirmar que o movimento revolucionário é necessário para que se clarifique a tese de que ele *leva a coisa alguma*, além de oportunizar a muitos *revolucionários* um lugar ao sol e ao *serenamento de consciências*, do que passam a afirmar que *tentamos, não conseguimos e nada pode ser feito*, produzindo representações a favor da passagem de socialismos revolucionários para confortáveis atitudes hedonistas e niilistas, não obstante muitos humanos terem perdido a própria vida por acreditarem que, além de atos de rebeldia, havia uma tarefa: a construção de uma sociedade justa. A crítica, aqui, é política, pois, se confrontada com a o modelo *bota a mão no joelho, dá uma baixadinha...*, substituindo a clássica chamada moral *bota a mão na consciência*, há *saldo positivos* no movimento/68, observação que faço tendo participado do *grupo* dos que não recebiam sequer *migalhas* do momento.

da vida dos atores em cena. Embora correta sob o ponto de vista da análise ética, a defesa da eliminação das estruturas autoritárias há trinta anos atrás abrigou o esvaziamento de referências, decorrente de movimento que não conseguiu se impor como jeito humano e cultura política de organização social.

2. Diversidade e igualdade em educação

Explicitar a relação *diversidade e educação* demanda refletir que as “*diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder*” (SILVA, 1999) e, estas, separadas de universais provisórios, referencialmente fundantes. Valho-me da companhia de Perrone-Moisés (2000, p. 12) para lembrar que “*os mal-definidos estudos culturais, supostamente interdisciplinares*”, em seus desvirtuamentos *particularistas*, servem à banalização da força crítica de que era capaz, por exemplo, a literatura, quando investimentos passaram a não mais financiar estudos sobre “*a literatura como arte, com base em critérios estéticos universalizantes (...)*”, mas “*disciplinas particularistas. O feminismo, o movimento gay e o multiculturalismo correspondem a grupos com força política - e, também, a importantes áreas do mercado*”.

Para a reflexão aqui proposta, trago Freire para o diálogo. Freire não é *bíblia* e não pode ser dogmatizado e nem colocado sob crítica uniforme, sob pena de negar o movimento que ele sempre adensou ao seu pensamento. Reconhecer em Freire, embora com insuficiente explicitação (cada tempo com seu tempo!), o questionamento à cultura clássico-erudita, origem do próprio conceito de multiculturalismo, é ato de ponderação mínima que repõe condições de diálogo reduzidas. Embora insuficiente (dada a própria capacidade de movimento do modelo hegemônico), negar o papel da teoria crítica e de seus protagonistas, banalizando conceitos com os quais constroem-se as próprias bases da *desconstrução*, é atitude político-epistemológica imponderável.

A reflexão de Freire sugere questionamentos: ante a *diferença* com a qual cada educando vai para a sala de aula, qual a função do educador? Pelo diálogo, os diversos *fragmentos conceituais* devem ser postos em evidência, em confronto com outros fragmentos, objetivando novas sínteses, sempre provisórias, sem o que não há projeto político alternativo. No campo educativo, o desafio é considerar o que cada um sabe, reconhecendo que o conhecimento ultrapassa os limites expostos, a partir de novos e renovados objetivos, epistemológicos e políticos, passando, ambos, por crivo ético.

Seguindo Sartre, falando dos povos africanos, buscando formação de referenciais teóricos explicativos

da vida das pessoas que lá viviam, os colonizadores, por suas *imposições culturais*, assim trabalhavam: “*seus escritores, seus poetas, com incrível paciência trataram de nos explicar que nossos valores não se ajustavam bem às verdades de sua vida, que não lhes era possível rejeitá-los ou assimilá-los inteiramente. Em suma isso queria dizer: de nós fizestes monstros, vosso humanismo nos supõe universais e vossas práticas racistas nos particularizam*” (in FANON, 1979, p. 4), declarando o próprio apagamento da razão, aplicando universais não pouco transformados em “*arrogância coletiva*” (BURKE, 1999, p. 5), ao menosprezar o *jeito de ser do outro...* Quando falamos em *existência*, não pouco nos referimos à situação, à região ou a uma cultura e o fragmento torna-se reinado do imponderável quando subjetividade e singularidade constituem-se referência única e individualizada para pensar o mundo. Embora a importância, como afirma Freire, da pós-modernidade progressista (não fragmentação do discurso e do entendimento de fenômenos sociais e educacionais, que cotidianiza e banaliza o absurdo; não como “*repetição acelerada do presente*”, pelo “*pós-moderno celebratório*”, mas “*pós-moderno de oposição*”, cf. SANTOS, 2000, p. 37), no sentido de avanço na compreensão de novas e mais acessíveis narrativas - aliadas às descobertas de grupos de vanguarda (não “*iluminada que sabe mais do que o povo*” - OLIVEIRA, 1998, p. 76) ou não -, o fundamental é não abandonar o anseio radical de geração de vida para todos. Os que insistem em crises de referências e paradigmas não pouco reivindicam poder para controlar a diferença, a fim de que esta permaneça em seu *estado de individualidade*. A propósito, lembro uma fala de Levinas, que convoca à reflexão. O autor, questionado sobre o fim do comunismo, afirma: “*a mim parece que as democracias perderam (...) havia uma idéia de que a história tivesse algum sentido. Que viver não fosse insensato (...) Não creio que tê-la perdido (...) seja uma grande conquista (...)*”. E prossegue o autor: “*até ontem, sabíamos aonde ia a história e que valor dar ao tempo. Vagamos agora perdidos, perguntando-nos (...): 'Que horas são?' Fatalisticamente, (...) ninguém mais sabe a resposta*”¹⁰, para o que é possível acrescentar que, com a morte do comunismo, mais do que a morte de um pensamento e uma prática autoritária (imperativamente necessária era sua *morte*), apaga-se (provisoriamente) a idéia de um mundo para todos... Falo que é uma reflexão central ante a necessária defesa de categorias e conceitos de mediação para pensar o mundo em que vivemos, tal como Petras (1999, p.427) afirma: “*foram as medidas positivas de bem-estar social dos países comunistas que impulsionaram os países capitalistas ocidentais a formular programas de bem-estar para enfrentar a concorrência ideológica com o Leste.*” O autor afirma, concluindo, que “*não é mera coincidência o*

¹⁰Entrevista a 'La Stampa' - em artigo de Rubens Ricupero, Folha de São Paulo de 21/03/99, Caderno Dinheiro, 2.

fato de que a eliminação da alternativa comunista (...) levou os regimes ocidentais a desmantelar seus programas de bem-estar social”.

E nessa perspectiva de desconstruções e de produção de preconceitos, lembro que responsável por telenovelas, na Globo, afirma: “notícias negativas, eu deixo para os jornais (...). Não vou grifar coisa ruim, a novela não vai ter mendigo, essas coisas”, o que permite a Vasconcellos afirmar que, “espelho audiovisual do subdesenvolvimento, a telenovela vampiriza o anacolutismo popular ágrafo. Os fragmentos lingüísticos da plebe são manipulados pela estética dos clãs videofinanceiros” (1999b, p. 5), em que a ternura não raro persiste porque despreza laços elementares com a realidade e os temas atuais estão expostos tão-só por linguagem ficcional, reproduzindo uma visão da sociedade, comandada por valores reacionários. E assim, com desilusão acumulada, acentua-se a oferta de *pegadinhas, loiras, religiosos cantores, shows dos milhões* etc., porque têm audiência...

No quadro posto, e buscando referências para pensar diversidade e igualdade (centralmente), espero, com este texto, não negar Freire, usando conceitos cuja abrangência explicativa subordine *fragmentos e resíduos* às meta-explicações, embora estas não estejam negadas pelo referencial freiriano. O receio decorre da possibilidade de relativismos diversos assumirem a condição de postulantes de verdade (acentuadamente *virtualizada*, montada sobre *enganos e mentiras* bem disfarçados e programados), como o que bem afirma Anderson (1999, p.78): “é destino normal dos

conceitos estratégicos serem submetidos a inesperadas apreensões e inversões políticas no curso da batalha discursiva sobre seu significado”.

Conclusões

Nessa meditação primeva, é principal considerar o permanente encantamento com valores, tradições que recebemos da cultura étnico-familiar, bem como a preocupação com a produção de uma imagem que satisfaça aos que nos cercam. Esta, mais narcísica,¹¹ permanece na tensão entre a imagem pré-definida, esperada, exposta, explicitada e a que o nosso *eu* projeta agradar aos outros. Ademais: é essa pretensa imagem que se desloca do nosso *eu* para se encontrar com outros *eus*, da mesma forma buscando exposição. Será que os outros querem que sejamos únicos, que tanto metanarrativas quanto os seus desconstrutores têm agendado? Qual é o jeito de ser único que alcança legitimidade senão quando conseguimos criar um *modo cultural* capaz de ser seguido? Então já não seremos únicos, mas apenas instauradores de um novo jeito de ser, ou não? A constituição das nossas subjetividades, com identidades socialmente produzidas, vive em tensão entre as duas perspectivas e o desejo de pensar a história e fundamentar as ações que praticamos a partir de referências que nos colocam em permanente debate ético na constituição do mundo das relações humanas. Hoje, com valores e referências da tradição,¹² substituída pela opinião pública,¹³ em xeque, a busca é por imagens presentificadas, que agradam ao grande

¹¹ É possível falar hoje do sentido original de *amor excessivo a si mesmo* em direção à tentativa de compreender dificuldades na aceitação das diferenças, na expectativa de que o outro possa ser alguém com singularidade e possibilidades próprias, tanto quanto quero que reconheçam em mim não só o direito de dizer a palavra, mas de interferir na história. O desafio, negando a marginalização, é não nos tornarmos adeptos da construção de imagens que os outros esperam de nós, manipulando aparências e sentimentos, refugiando-nos em fantasias que o consumismo oferece. O mundo concorrencial oferece às pessoas possibilidades de *bom comportamento e inserção* nos atuais modelos de produção e consumo hegemônicos. A quem ainda não tem lugar ao sol resta o imperativo do *bronzamento* proposto e legitimado pelo modelo cultural vigente. É por essa razão que temos dificuldades de publicamente aparentar ser o que somos (aparência como suficiente). No exílio interior (se ainda é possível) podemos recuperar a espontaneidade e *sermos o que somos*. Embora alterações estruturais no modelo de produção estejam ocorrendo, continua sendo indispensável as pessoas educarem-se para a inserção silenciosa e disciplinada no sistema...

¹² Sem negar a importância de rupturas necessárias com a tradição, justo por causa da liberdade: como ousar ser livre e criador *amarrado* à tradição? Seria o caso de jogar a tradição no lixo da história e principiar de novo? Parece não ser o caminho mais apropriado antes de dialogar com as reflexões que Gadamer faz, por exemplo, a respeito das possibilidades que traz a *hermenêutica das tradições* (Gadamer, 1983 e 1998). Vale refletir sobre essa questão também com Ricoeur (1978, 1983 e 1988 e Habermas 1987). Com Finkielkraut (1989, p. 145-6) reconheço que as “tradições estão sem poder, mas a cultura também. Certamente os indivíduos não estão mais privados de conhecimentos: pode-se dizer, inversamente, que no Ocidente, e pela primeira vez na história, o patrimônio espiritual da humanidade está integral e imediatamente disponível. A empresa artesanal dos enciclopedistas foi substituída pelos livros de bolso, os videocassetes, os bancos de dados, e não existe mais obstáculo material à difusão das Luzes. Ora, no momento mesmo em que a técnica, pela interpretação da televisão e dos computadores, parece capaz de introduzir nos lares todos os saberes, a lógica do consumismo destrói a cultura. A palavra permanece, porém, esvaziada de toda idéia de formação (...). Doravante, é o princípio de prazer - forma pós-moderna do interesse particular - que rege a vida espiritual. Não se trata mais de fazer dos homens sujeitos autônomos, trata-se de satisfazer seus desejos imediatos, de diverti-los pelo menor custo. Conglomerado desembaraçado de desejos passageiros e aleatórios, o indivíduo pós-moderno esqueceu que a liberdade é diferente do poder de mudar de prisão e que a própria cultura é mais que um impulso saciado”. O principal, então, é deixar a tradição falar e com ela tensionar os conceitos que produziram visões de mundo, em diversos tempos e espaços, que ajudaram a produzir o presente.

¹³ O cinema e a TV transformaram-se em espaços privilegiados à constituição de identidades alienígenas e *consolo* à vida.

público. A sedução por imagens propostas pelo jeito hegemônico e homogêneo de organizar relações, na ausência de subjetividades definidas ou referências à reflexão, é o que ajuda a construir identidades. A busca por imagem singular, não pouco individualista, vive em tensão permanente com a possibilidade de aceitação de imagens pré-fabricadas. Com indagações em torno da realidade com a qual permanentemente nos relacionamos, no âmbito da educação formal e nas relações de “totalidades”, descobriremos, por fragmentos do mundo real, a necessidade de compreendê-los e construir explicações à sua existência. Isso, parece, vai se tornando cada vez mais próximo e familiar, para, desde novas indagações, distanciar-se e novamente entregar-se ao mistério. Os homens buscam sentido e verdade, a partir do que se acreditam um pouco donos do mundo. Essa crença pode derivar de ensinamentos do mundo ocidental e racional, a partir do que há ainda muito por estabelecer, a fim de que a razão possa ser aliada e não adversária na tarefa da construção da vida. É por isso que há uma tensão permanente, um desassossego que nos acompanha e acompanha todos quantos aceitam a possibilidade da desconstrução, sem relativizações, do desconforto de deixar-se questionar, que escutam outras linguagens não pouco sufocadas pela palavra oficial e científica *definitiva*, porque, afinal, *mensurável*.

Em particular, questionando-me sobre o que produz em mim indignação, afirmo que carrego uma tensão permanente porque vivo em meio a um mundo cercado *pelo bem e pelo mal*,¹⁴ o que põe o desafio do questionamento de referências políticas e epistemológicas, pedagógicas, sociais, culturais, e da busca do que está abandonado no resíduo e no marginal que permeia a brutal e maniqueísta separação entre verdade e não-verdade, saber e não-saber, enfim, entre culturas. A expressão dessa sensação de desconforto dá-se a partir de leituras de Freire ou Marx- por exemplo - desde diálogos com professoras do Curso de Pedagogia/PFPL¹⁵, dentre outras interlocuções com quem tenho conversado. São trocas que desafiam invariavelmente a meditação em torno do que faço. São autores de textos que me colocam ante a possibilidade da ruptura com conceitos oficiais e convencionais. Com certezas provisórias, falo, socializo e busco a elaboração de uma práxis o mais problematizadora possível,

quando afirmações fragmentadas e multiculturalismos ensimesmados demandam radicais problematizações.

Referências

- ANDERSON, Perry. **As Origens da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BURKE, Peter. Mal-estar na civilização. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 2/5/1999.
- CATTANI, Antonio D. **Trabalho & Autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais!, 9/5/1999.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FINKIELKRAUT, Alin. **A derrota do pensamento**. São Paulo: Paz Terra, 1989.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, N. 10, jan/abr de 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 8ed. RJ: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 3ed. RJ: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo; Militantes da Base-F.U.T (Frente Unitária de Trabalhadores). **Alfabetização e conscientização**. Coimbra: Edições Base, s.d.
- FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska e Miguel de; CECCON, Claudius. **Vivendo e aprendendo**: experiência do Idac em educação popular. São Paulo:

¹⁴ O maniqueísmo reacende o *fogo dialético* da indignação raivosa e do amor, ante um tempo que se esboça entre perspectivas apocalípticas e niilistas (ora trágicas, ora dogmáticas) e renovada esperança, quando a tarefa central, quiçá, seja enfrentar o fatalismo e o determinismo, sustentadores de interesses privados dominantes.

¹⁵ Não apenas número, mas mulheres *inteiras*, das quais, espero, tenha ajudado a “fazer falar a vida” (FONSECA, 1999, p. 61). Aqui está a tentativa de *juntar fragmentos*, buscando apontar (sem a sistematização convencional ou referências isoladas) elementos relativos ao lugar *onde foram formadas* as professoras, à educação que receberam, à geração que pertencem, à classe social de que fazem parte etc., categorias que possibilitam generalizações.

Brasiliense, 1980.

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade**. Pelotas: Seiva, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Em defesa da literatura. **Folha de São Paulo**. São Paulo, Mais! 18/06/2000.

PETRAS, James. **Neoliberalismo**: América Latina, Estados Unidos e Europa. Trad. de Ana Maria Naumann et al. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TORRES, Carlos A. De Pedagogia do Oprimido à Luta Continua: a pedagogia política de Freire. In MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (orgs.) **Freire: Poder, desejo e memórias de libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TORRES, Carlos Alberto. **Educação, Poder e Biografia Pessoal: diálogos com educadores críticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VASCONCELLOS, Gilberto. **O cabaré das crianças**. RJ: Espaço e Tempo, 1998.

VASCONCELLOS, Gilberto. O anacoluto do ouvido penico. **Folha de São Paulo**. SP, Mais! 14/11/1999b.