

**ESCOLA  
PROMOTORA  
DE VIDA E  
CULTURA**

MARCOS FERREIRA  
SANTOS<sup>1</sup>

**A CULTURA DAS CULTURAS NO ENSINO MÉDIO:  
PERCURSOS FORMATIVOS DA ESCOLA DA VIDA  
NA VIDA DA ESCOLA**

*“A dialética das noites e dos dias da história cultural segue um duplo movimento no seu constante reequilíbrio: cada geração opõe-se à precedente, a dos filhos opõe-se à dos pais, dos mais velhos, e os regimes simbólicos vão-se reforçando enquanto os adultos educam as crianças; depois, muito bruscamente, mudam quando as crianças se tornam adultos ávidos de mudanças. (...) uma pedagogia persegue a outra (...) o equilíbrio sócio-histórico de uma determinada sociedade não seria mais do que uma constante realização simbólica e a vida de uma cultura seria feita destas diástoles e sístoles, mais ou menos lentas, mais ou menos rápidas, consoante a própria concepção que estas sociedades fazem da história” (Durand, 2000, p. 102-3).*

Doutor em Filosofia da Educação, Livre-Docente em *Cultura & Educação* da Faculdade de Educação – USP, Pós-Doutoramento em *Hermenêutica Simbólica* pela Universidad de Deusto (Bilbao). Professor visitante da Universidad Complutense de Madrid (Espanha).

*“O próprio do destino, não esqueçamos, consiste em integrar, e em viver, a idéia da morte próxima, da falta de conclusão e da precariedade de cada um e de cada coisa. Mas pode haver em tal aceitação algo lúdico” (Maffesoli, 2003, p. 78).*

*“Não há nada mais essencial do que quando o que já é poderoso, de velha tradição e irracionalmente reconhecido, é confirmado mais uma vez por alguém reconhecidamente racional: com isso adquire aos olhos de todos os que ouvem falar disso a sanção da própria*



*razão! Todo o respeito por vossas opiniões! Mas pequenas ações divergentes valem mais!* (Nietzsche, 1880)<sup>2</sup>.

Ao nos debruçarmos sobre a realidade e as contradições vividas pelo sistema escolar brasileiro (expressão regional de um problema mundial) e, em especial, sobre as especificidades do Ensino Médio no contexto do ensino noturno, vários são os níveis de dificuldade, desde a proposição alternativa de políticas públicas voltadas para este segmento, mais ou menos conservadoras ou mais ou menos engajadas socialmente, até a aplicação concreta destas políticas quando o próprio tecido social, arredio ao controle estatal, vivencia outras dinâmicas ainda por compreendermos.

Alguns destes níveis de dificuldades podemos, didaticamente, agrupar nos seguintes impasses:

1. **Oposição entre formação profissional e ensino propedêutico:** neste caso a velha dicotomia ainda persiste em polemizar as discussões curriculares na oposição entre aqueles que defendem a formação profissional como preparação de mão-de-obra para o mercado como forma de garantir *empregabilidade* aos jovens alunos (no evidente contexto atual de crise do emprego<sup>3</sup>) no quadro do capitalismo tardio e, que nos parece, agonizante. De outro lado, aqueles que defendem o ensino propedêutico como forma de preparo dos alunos à concorrência dos vestibulares, como forma de garantir acesso às vagas no Ensino Superior público e de qualidade. Tanto num caso como no outro, temos a concepção instrumental do Ensino Médio: seus objetivos estariam fora do processo, propriamente, educativo – ou se prepara o aluno para o mercado de trabalho ou para a universidade. Fica a pergunta: *onde e quando se daria, para estes jovens, o conhecimento de si mesmos para, identificarem, minimamente, suas potencialidades?*

2. **Oposição entre qualidade e democratização:** aqueles que defendem a redução de escolas e de número de alunos para aumentar o padrão de qualidade do ensino oferecido aos alunos e aqueles que defendem, ao contrário, a expansão do número de matrículas e de escolas como forma de democratização do acesso e da permanência dos jovens no Ensino Médio, alegando que a questão da qualidade do ensino é argumento que reveste o desejo aristocrático de limitar o acesso das camadas populares à continuidade de sua escolaridade. Tanto num caso como no outro permanece a questão: *como atua o professor na escola elitizada ou na escola massificada e quais os parâmetros para sua ação pedagógica?*

<sup>2</sup> Nietzsche (1974, p. 183): *“Aurora”* (1880), Livro III, § 149.

<sup>3</sup> Veja-se, neste sentido, também o *Manifesto do Grupo Krisis* e a excelente reflexão de Fétizon (2002) sobre o mito do trabalho no Ocidente.



*razão! Todo o respeito por vossas opiniões! Mas pequenas ações divergentes valem mais!* (Nietzsche, 1880)<sup>2</sup>.

Ao nos debruçarmos sobre a realidade e as contradições vividas pelo sistema escolar brasileiro (expressão regional de um problema mundial) e, em especial, sobre as especificidades do Ensino Médio no contexto do ensino noturno, vários são os níveis de dificuldade, desde a proposição alternativa de políticas públicas voltadas para este segmento, mais ou menos conservadoras ou mais ou menos engajadas socialmente, até a aplicação concreta destas políticas quando o próprio tecido social, arredio ao controle estatal, vivencia outras dinâmicas ainda por compreendermos.

Alguns destes níveis de dificuldades podemos, didaticamente, agrupar nos seguintes impasses:

1. **Oposição entre formação profissional e ensino propedêutico:** neste caso a velha dicotomia ainda persiste em polemizar as discussões curriculares na oposição entre aqueles que defendem a formação profissional como preparação de mão-de-obra para o mercado como forma de garantir *empregabilidade* aos jovens alunos (no evidente contexto atual de crise do emprego<sup>3</sup>) no quadro do capitalismo tardio e, que nos parece, agonizante. De outro lado, aqueles que defendem o ensino propedêutico como forma de preparo dos alunos à concorrência dos vestibulares, como forma de garantir acesso às vagas no Ensino Superior público e de qualidade. Tanto num caso como no outro, temos a concepção instrumental do Ensino Médio: seus objetivos estariam fora do processo, propriamente, educativo – ou se prepara o aluno para o mercado de trabalho ou para a universidade. Fica a pergunta: *onde e quando se daria, para estes jovens, o conhecimento de si mesmos para, identificarem, minimamente, suas potencialidades?*

2. **Oposição entre qualidade e democratização:** aqueles que defendem a redução de escolas e de número de alunos para aumentar o padrão de qualidade do ensino oferecido aos alunos e aqueles que defendem, ao contrário, a expansão do número de matrículas e de escolas como forma de democratização do acesso e da permanência dos jovens no Ensino Médio, alegando que a questão da qualidade do ensino é argumento que reveste o desejo aristocrático de limitar o acesso das camadas populares à continuidade de sua escolaridade. Tanto num caso como no outro permanece a questão: *como atua o professor na escola elitizada ou na escola massificada e quais os parâmetros para sua ação pedagógica?*

<sup>2</sup> Nietzsche (1974, p. 183): “Aurora” (1880), Livro III, § 149.

<sup>3</sup> Veja-se, neste sentido, também o *Manifesto do Grupo Krisis* e a excelente reflexão de Fétizon (2002) sobre o mito do trabalho no Ocidente



3. Oposição entre a rarefação de conteúdos no ensino noturno e a desconsideração da jornada de trabalho do aluno trabalhador: de um lado, a proposição de um ensino “aligeirado” e condescendente com as camadas populares que, lutando contra as limitações de classe, insistem em escolarizar-se; de outro lado, a idéia de que o ensino noturno não deve ser condescendente e se impõe o mesmo grau de intensidade e de atividades que aqueles destinados ao ensino diurno e, assim, desconsideram a jornada do aluno trabalhador atribuindo a ele os encargos de se desincumbir das tarefas. Em ambos os casos, permanece a questão: *qual a dimensão pedagógica destas atividades na vida escolar?*

4. Oposição entre a função reprodutora da escola e o seu poder transformador: de um lado as clássicas teorias de reprodutibilidade da escola, não havendo para ela nenhuma outra função a não ser reproduzir a sociedade de classes e os mecanismos de controle ideológico; de outro lado, a percepção da autonomia relativa da escola e sua possibilidade de ação numa perspectiva transformadora da sociedade agindo, precisamente, nos conflitos e paradoxos da escola. Em ambos os casos, outra questão insiste em permanecer: *a consciência pode ser ensinada ou manipulada?*

Estas oposições e estas questões, eternamente abertas, servem para nos apontar a complexidade do fenômeno e a importância de se refletir sobre o tecido cultural que as perpassa: tanto o conhecimento de si, sua potencialidade, a natureza da ação e das atividades pedagógicas e sua relação com as consciências a que se destinam, ultrapassam – em muito – a área restrita das “ciências da educação”. Apontam para uma compreensão também antropológica destas relações, recolocando o ser humano no centro das reflexões. Numa espécie de “renascimento temporão” (Ferreira Santos, 2004), tentamos, em outras oportunidades, realçar esta necessidade frente aos cientificismos estatísticos ou aos psicologismos abstratos, recolocar o debate sobre o ser humano, tentando contemplar tanto a dimensão pessoal como a dimensão sócio-histórica dos fenômenos humanos, evitando as escorregadelas, tipicamente, individualistas (no esteio das crenças liberais clássicas ou neoliberais), bem como as massificações (no esteio de um coletivismo assembleísta de matizes “socialistas”).

Neste sentido, inicialmente, precisamos apresentar, sucintamente, as noções principais que guiam nossas reflexões sobre a juventude e sua vivência no Ensino Médio e as alternativas na promoção da vida e das culturas no meio escolar.

A noção de “pessoa” – que aqui herdamos da tradição da antropologia personalista de matriz existencialista (Berdyayev, 1936 e 1957; Mounier, 1934 e 1937; Ricoeur, 1992, entre outros) – compreende a correlação de forças no campo entre o pólo da sua subjetividade, desejo de afirmação humana e possibilidade de transcendência e o pólo da objetivação das relações sociais, resistência das instituições e facticidade do mundo concreto. O caráter deste embate se traduz, de maneira complexa, no antagonismo dos pólos, mas, igualmente, no seu



caráter complementar e, ao mesmo tempo, simultâneo. Ou seja, a pessoa não é um produto acabado, mas o resultado momentâneo deste processo numa abertura permanente que se traduz em momentos de interiorização (quando o pólo objetivado se impõe de maneira preponderante) para uma tentativa estratégica de centramento; e momentos de exteriorização (quando o pólo subjetivo se reafirma) para desencadear ações concretas sobre o mundo. Da idéia liberal, abstrata e simplista de “*indivíduo*” partimos para a concepção da pessoa como “*ser-com-o-Outro-no-mundo*”, como *afrontamento de presenças* (Severino, 1983), como “*membrura*” (Merleau-Ponty, 1992): aquilo que nos identifica (membrana identificativa), mas ao mesmo tempo, como juntura que nos “*junta*” ao outro no mundo concreto – correlato do *cimento social* (em Maffesoli, 1981).

*“Escola criadora não significa escola de ‘inventores e descobridores’; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um ‘programa’ pre-determinado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase de maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas”* (Gramsci, 1985:124-125).

Partindo desta noção básica, podemos perceber o caráter processual e dinâmico que a idéia de campo de forças (“*dialética-sem-síntese*”, como em Mounier ou em Merleau-Ponty, ou como “*ética paradoxal*”, em Berdyaev), introduz na própria concepção de cultura. Aqui reafirmamos a noção que vimos desenvolvendo, ao longo de nossas investigações, percebendo a *cultura como o universo da criação, transmissão, apropriação e interpretação de bens simbólicos e suas relações* (Ferreira Santos, 2000, 2002 e 2004). Neste sentido, para além dos conceitos de viés aristotélico e cartesiano como rol de atributos necessários e suficientes, pensamos os processos característicos da cultura como processos simbólicos, privilegiando seu componente criativo, sua dimensão educativa, sua natureza autônoma e a busca de sentido impregnada no fenômeno cultural. Portanto, todo evento cultural pressupõe o exercício criativo como objetivação do potencial humano de dar forma aos conteúdos subjetivos de sua vivência (criação<sup>4</sup>); a dimensão educacional na transmissão ou comunicação de suas obras àqueles com os quais se relaciona; a natureza autônoma da apropriação destas obras, pois todo conteúdo cognoscitivo-sensível não pode ser expropriado; e, finalmente, a constante busca de sentido na interpretação dos bens simbólicos com os quais nos relacionamos, seja na direção da compreensão exterior da obra, seja na compreensão do sentido interior que a obra opera em nossa subjetividade.

Ora, estes quatro processos básicos no fenômeno cultural possuem uma articulação profunda com o caráter iniciático do embate geracional. O que isto quer dizer? Que o clássico confronto entre as gerações nas suas preparações distintas para o futuro (a geração mais nova se prepara para o embate com a vida, enquanto que a geração mais velha se prepara para o embate com a



finitude) com base na história humana, ressignificando o presente vivido; este confronto geracional possui uma estrutura iniciática. Partindo da situação inicial acolhedora<sup>5</sup> para um ritual de passagem marcado pelo encontro com um guia-condutor da passagem e que leva o iniciando à realização de determinadas tarefas que atestem a competência para o seu papel na vida social e o seu renascimento, não mais como “*tutelado*”, mas como agente ativo de seu grupo sociocultural. O processo identitário se consolida (mas não termina) na articulação dos traços ancestrais herdados da tradição e da contribuição pessoal e seu “*colorido próprio*” no tecido social.

Nas sociedades tradicionais com as quais ainda convivemos podemos verificar que este ritual de passagem é, claramente, identificável e possui uma estruturação temporal determinada bem como uma nítida relação com o saber ancestral destas sociedades. No caso das culturas ocidentais ou ocidentalizadas, este ritual de passagem foi sendo substituído ao longo dos séculos – a rigor, desde o século XVIII – pela escolarização. O alargamento cada vez maior desta escolarização (para acompanhar os efeitos da industrialização e da estratificação social da sociedade) acompanhou o surgimento da noção de “*adolescência*” que, como tal, também foi se alargando cada vez mais. Tal fenômeno, que foi esmaecendo o caráter iniciático da passagem da vida infantil para a assunção da vida adulta, foi protelando cada vez mais a assunção das responsabilidades da vida adulta e sua inserção ativa na vida político-social do grupo. As mazelas decorrentes de tal “*adolescência elástica*” nos remeteram a uma série de inconsistências na própria definição da função social ou pessoal da vida escolar: preparação para a vida, preparação para o trabalho, preparação a si mesmo? Radicalizando a questão: a escola, na sua condição de órgão estatal, efetivamente, prepara para alguma coisa? A quais juventudes ela se destina?

É forçoso reconhecer o emblemático papel, concretamente, educacional que outras instituições vêm desenvolvendo no campo ocidental (ONGs, escolas comunitárias, movimentos sociais, núcleos culturais dos mais variados matizes), enquanto que o campo educacional no formato estatal dos sistemas nacionais vai sendo minado pelas suas limitações e determinações – ainda que não possamos negar o papel democrático de sua expansão e oferta – demonstrando o caráter antidemocrático de seu paralelismo funcional: uma escola para as camadas populares e outra escola para camadas diferenciadas da sociedade. Vários estudos e clássicas reflexões já apontaram para o caráter estrutural deste paralelismo funcional. Não se trata de um desvio ou falha no sistema,

Situação inicial acolhedora que pode ser a condição protegida e simbolizada pelo ventre materno, o acolhimento e proteção da aldeia ou a tutela dos maiores.





mas, precisamente, se trata da própria finalidade do sistema no quadro do capitalismo tardio de acumulação ampliada de capital.

Esta percepção se aguça ainda mais quando incrementamos o cenário com a percepção de outras formas de acumulação e disponibilização de informação, como a que ocorre com os sistemas virtuais via Internet. Novamente, é forçoso reconhecer: de nada serve à escola concorrer com a televisão ou com a própria internet. A especificidade da escola seria a de dotar as crianças e os jovens de um *letramento* que lhes possibilitasse auxiliar na *leitura do mundo* (Freire, 1993). O problema sempre foi o *como* processar as informações e não como acumulá-las ou memorizá-las<sup>6</sup>. O declínio do valor social da escola acompanha sua incapacidade de retomar suas funções primeiras. Não se trata, ao meu ver, de adotar uma nova metodologia (seja ela qual for), mas a de (re)encontrar sua velha missão.

Mas não nos desesperemos com o quadro aqui delineado. *A esperança é um outro nome da cultura*, dizia o mestre Gusdorf (1997); *valor essencial da pedagogia*, atestava o outro mestre, Paulo Freire (1993).

Cumpre-nos apontar algumas alternativas de diálogo da vida escolar, nos moldes atuais, com a cultura da vida (*lebenswelt*, diria Husserl) no mundo concreto dos homens, mulheres e crianças fora dos muros e “grades” escolares.

Neste sentido, a compreensão processual e dinâmica da cultura, em relação com a noção também processual e dinâmica de pessoa, direciona-nos a revalorizar as estratégias de participação e de gestão democrática no interior da escola pública. Tão somente a partir destas bases é que se pode pensar numa maior articulação da vida da escola com a escola da vida. Os processos formativos a que estamos submetidos no mundo concreto dos seres vivos em suas variadas instâncias (sociais, políticas, religiosas, de trabalho, de lazer e ócio, etc.) pressupõem um sujeito ativo e reflexivo que acompanhe suas dinâmicas. Portanto, estes processos formativos são desencadeados e vivenciados no palco das contingências e das solicitações que reclamam uma postura, uma afirmação, uma presença humana que responda a estas contingências e solicitações, ou seja arrastado por elas. Este caráter *trágico*, no sentido de confronto de ações no mesmo palco complexo, nos diz que toda ação é significativa. Mesmo a omissão não deixa de ser uma ação (Severino, 1983) e possui um significado explícito.

Portanto, somente o incremento de mecanismos de participação ativa na gestão escolar pode “re-animar” a vida moribunda dos rituais mecânicos e

<sup>6</sup> “(...) é preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, em que o homem é encarado exclusivamente sob a forma de recipiente a encher e carregar de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que depois terá de arquivar no cérebro como nas colunas de um dicionário. (...) esta forma de cultura é verdadeiramente nociva, especialmente para o proletariado” (Gramsci, 1916, p. 59).



esvaziados de sentido da rotina escolar. Aqui vale a pena ressaltar a importância de experiências que vêm sinalizando o impacto que a *gestão de projetos* tem para a participação colegiada na gestão democrática escolar, em especial, no diálogo destes projetos com a comunidade em que a escola está inserida. Neste sentido, se trata da gestão de projetos pontuais que professores e alunos propõem para a escola em consonância ou não com o chamado *projeto político-pedagógico* da escola. Em Ferreira Santos (2003), já havíamos alertado para a constituição do projeto político-pedagógico da escola como decorrente das práticas concretas na escola e não o seu inverso (como conjunto de ações prescritivas), o que faz com que o projeto político-pedagógico se converta num modelo idealista fadado à inutilidade, letra morta no cemitério das gavetas burocráticas da direção escolar. Para tanto, é necessária também a percepção de que a escola não é (ainda que queira ser) uma “ilha” isolada da sociedade (e portanto, imune às suas determinações) nem, tampouco, isolada da comunidade da qual seus alunos (e uma significativa parte dos professores) procedem.

O caráter cultural destes projetos não é uma “coincidência”. Trata-se de um indicador, altamente pertinente, do esgotamento do modelo conteudista ou do modelo tecnicista na concepção curricular da escola. Para tanto, a cultura se insurge contra a burocrática “grade” curricular – mesmo quando o discurso da “grade” pretende valorizar “a realidade do aluno”. O fenômeno cultural exige uma plasticidade e um dinamismo muito maiores do que os que cabem nos documentos oriundos dos engessados planejamentos, planos e projetos político-pedagógicos. Não dizemos aqui da inutilidade destes documentos, mas ressaltamos o caráter abusivo da prevalência dos documentos sobre os processos de planejamento coletivo e de discussões sobre as concepções educacionais.

Como exemplificação, podemos citar aqui, entre vários outros exemplos, alguns projetos que já vivenciamos em experiências desencadeadas por nós ou por nossos orientandos e alunos na área de pesquisa em Cultura & Educação, especialmente, na rede pública:

- ▶ oficinas de filosofia, com a realização de debates temáticos realizados entre os alunos e convidados de fora da escola, exposição de textos poéticos, obras de artes plásticas, musicais e dramáticas produzidas pelos próprios alunos;
- ▶ exposições de fotografias realizadas pelos alunos (seguidas de debates), no diálogo com a comunidade contígua à escola ou no diálogo com o centro da cidade ou, ainda, com pontos nevrálgicos da vida social: centros históricos ou vilas antigas abandonadas, zonas de prostituição, áreas militares, obras de arte em vias públicas, grupos de vida coletiva ou individual em situação de risco nas ruas, outros grupos étnico-culturais (ciganos, comunidades de origem quilombola, indígenas, etc.), flagrantes do cotidiano nas periferias, etc.;



- ciclos de leitura dramática de peças teatrais clássicas e contemporâneas, bem como produções dos próprios alunos com experiências de autogestão;
- realização de fanzines temáticos com reflexões e produções artístico-culturais de alunos e professores;
  - festivais de música com os mais variados estilos musicais e de tribos urbanas;
  - apresentações de dança clássica, contemporânea, étnica ou urbana;
  - (re)apropriação de expressões populares no interior da escola (bumba-meu-boi, moçambique, folias do Divino, catiras, jongo, maracatu, etc.) com o auxílio de centros culturais como, por exemplo, o *Teatro Brincante*, de Antonio Nóbrega, ou o grupo *Cupuaçu* de bumba-meu-boi, ambos em São Paulo; em experiências cooperativas para a sua produção;
  - produção de publicações coletivas e independentes de alunos como reflexões resultantes de debates, poesias, crônicas, poemas, ensaios; assumindo o paradigma do *aluno-autor* em detrimento do *aluno-leitor*;
- oficinas de artesanato e de produção popular (mobiliário, instrumentos musicais e de trabalho, etc.) em associações ou gremiações de caráter comunitário;
- produções videográficas ou de curtas-metragens com a montagem de ciclos de cinema;
  - happenings, performances e raves.

Evidentemente, o espectro de possibilidades é demasiadamente amplo, mas possui uma característica básica: a articulação com a criação, transmissão, apropriação e interpretação do produzido em sua interseção com a comunidade.

Desta forma é que visualizamos a possibilidade de experiências que promovam a vida e a cultura no interior da escola. Neste sentido, é que os processos formativos aos quais estamos submetidos na escola da vida podem ser ressignificados e ressignificar a vida da escola. A pluralidade das culturas adentraria a arrogante predominância da cultura livresca e etnocêntrica de origem européia ou norte-americana. Esta é uma concepção mais agrária de *cultura*, naquilo que todo camponês entende na transmissão hereditária das culturas: o amanho da terra e o seu revolver com o arado para soterrar as sementes que, aparentemente mortas, ressurgem no germinar do ciclo vegetal – excelente imagem e metáfora primordial do drama humano. O que morre, germina na nova forma de vida, dialeticamente, recursivamente. Talvez, defendamos aqui a morte do modelo iluminista da escola redentora (seja no discurso liberal, seja no discurso socialista) para o germinar de outras formas mais aptas a promover a pessoa humana em sua pluralidade e diversidade, ao invés de homogeneizar o tipo médio, massificando a mediocridade. Nisto, ela concorre e se

harmoniza com a indústria midiática, tanto como “*semi-educação*”, ou como “*pseudo-cultura*” (Freitag, 1987, p.65).

Por isso, a necessidade de ultrapassar o modelo amadorístico e espontaneísta das atividades que os grupos juvenis teimam ainda em organizar, apesar da resistência burocrática da escola, para manterem um *sopro de vida* na instituição. Urge compartilhar com eles instrumentos, conhecimentos, habilidades, compromissos (técnicos e políticos) e competências (políticas e técnicas) (Saviani, 1991), para que possam refinar o fazer, a leitura e a compreensão dos contextos, numa ampliação e aprofundamento das sensibilidades e das reflexões.

Nossa escola utópica ou *ucrônica – ainda por realizar* (Ferreira Santos, 2002b), portanto, pública (mas não estatal), teria uma base *gnóstica* (conhecimento de si através do conhecimento do mundo)<sup>7</sup>, *dialógica* no rumo da promoção humana em sua diversidade com atividades culturais autogestionadas de ação comunitária para a consciência de si, para si e para a realização de seus desejos (Marcuse, 1968).

Portanto, na *cultura das culturas* (Ferreira Santos, 2002a), o cultivo da diversidade se inscreve no coração das práticas culturais como processo simbólico: enriquece a iniciação ao mais humano em nós com a apresentação dos vários modos de existência possíveis, para além do sujeito unidimensional do modo de produção capitalista. Aqui a escola, mediante a prática colegiada e participativa da gestão (mais pública do que estatal) pode contribuir, sobremaneira, com a constituição das pessoas para uma sociedade mais justa, aberta aos outros, precisamente, a partir da estima de si (Ricoeur, 1992). Para além dos narcisismos individualistas de nítida herança, lembrar, no fenômeno cultural, que somos sempre a expressão de nossas buscas.

Já dizia nosso mestre Gusdorf (1979, p.106), ante os excessos de maio de 1968, que a liberdade da adolescência é, tão simplesmente, a adolescência da liberdade. Forma primaveril de uma liberdade a ser, duramente, aprendida, conquistada e exercitada ao longo de uma trajetória existencial. A escola pode ser um lócus privilegiado desta aprendizagem da liberdade e seu exercício antes de ser capitulada pelas violências de sua obstrução e de sua revolta incontida no afrontamento da *potência instituinte* de centralidade subterrânea contra o *poder instituído* (Maffesoli, 1981).

Cabe-nos rediscutir o papel deste Ensino Médio no quadro mais significativo das profundas transformações pelas quais as juventudes passam. Perder a

<sup>7</sup> “Precisamos juntar a ciência de nossa modernidade mais moderna com o saber tradicional. O que significa formar uma gnose renovada. Para não claudicar nos caminhos difíceis da humanidade, o Ocidente precisa renovar a sola dos seus sapatos! Meus colegas, sapateiros de toda a Europa, livre e plural, uni-vos! Mais do que nunca, incansavelmente, é preciso enfiar a sovela no couro e puxar a linha...” (Durand, 1995, p. 229).



oportunidade de iniciá-los na busca autônoma de sua plena realização é um erro grotesco e um suicídio geracional. Gostaria de ter pessoas ao meu lado, em minha velhice, questionando o sentido de nossas trajetórias e celebrando nossas criações, ao invés de burocratas, técnicos sem alma ou indiferentes transeuntes caminhando sobre as ruínas das civilizações.

*Com a primeira visão, o primeiro contato, o primeiro prazer, há iniciação, isto é, não posição de um conteúdo, uma abertura de uma dimensão que não poderá mais vir a ser fechada, estabelecimento de um nível que será ponto de referência para todas as experiências daqui em diante". Merleau-Ponty (1992, p.146).*

*Procuo alguém com quem conversar, alguém que não use o que digo contra mim" (...) na busca de interlocutores, dedicado à memória de Renato Manfreni Junior, que, como os bons, se foi cedo demais.*

## Bibliografia

- BERDYAEV, Nikolay. *Cinq Meditations sur L'Existence*. Paris: Fernand Aubier, Éditions Montaigne, 1936.
- BERDYAEV, Nikolay. *Autobiografía Espiritual*. Barcelona: Luis Miracle Ed.. 1957.
- DURAND, Gilbert. *A Fé do Sapateiro*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília 1995.
- DURAND, Gilbert. *A Imaginação Simbólica*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *A Cultura das Culturas: Mytho e Antropologia da Educação. Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, v. 11, n. 18, p. 135-152. 2002a.*
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Utopía y Ucronía en Cuba: no es perfecta mas se acerca a lo que simplemente soñé. In: Imagens de Cuba: a esperança na esquina do mundo. São Paulo: Editora Zouk, 2002b.*
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *A Pequena Ética de Paul Ricoeur nos caminhos para a gestão democrática de ensino: refletindo sobre a supervisão, a diretoria de ensino e a escola. Suplemento Pedagógico Apase, v. II, n° 11:1-6, 2003.*
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Crepusculário: conferências sobre mito-hermenêutica & educação em Euskadi*. São Paulo: Editora Zouk, 2004.
- FÉTIZON, Beatriz. *Sombras e Luz: O Tempo Habitado*. São Paulo: Editora Zouk. 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.
- FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, Coleção Polêmicas de nosso tempo, n° 26, 1987.

- GRAMSCI, Antonio. *Socialismo e Cultura. Il Grido del Popolo, 29 de janeiro de 1916. In: PICCONI, Pedro Celso Uchoa Cavalcanti (org.) (1979). Convite à leitura de Gramsci. Rio de Janeiro: Edições Achiamé, 1916.*
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 5ª. ed., 1985.*
- GUSDORF, Georges. *Progressos e Impasses da Liberdade. São Paulo: Editora Convívio, 1979.*
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê ?. São Paulo: Martins Fontes, 1987.*
- MAFFESOLI, Michel. *A Violência Totalitária: ensaio de antropologia política. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.*
- MAFFESOLI, Michel. *O Instante Eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Editora Zouk. 2003.*
- MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização: Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1968.*
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Visível e o Invisível. São Paulo: Editora Perspectiva, 3ª ed., 1992*
- MOUNIER, Emmanuel. *Anarchie et Personnalisme (1937). In: Oeuvres de Mounier: 1931-1939. Paris: Éditions du Seuil, 1961a.*
- MOUNIER, Emmanuel. *La Révolution personnaliste et communautaire (1934). In: Oeuvres de Mounier: 1931-1939. Paris: Éditions du Seuil, 1961b.*
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Nietzsche: Obras Incompletas. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1974.*
- PORTO, SANCHEZ TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS & BANDEIRA (orgs.). *Tessituras do Imaginário: Cultura & Educação. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000.*
- RICOEUR, Paul. *Abordagens (Approches) da Pessoa. Rio de Janeiro: Revista Filosófica Brasileira, vol. V (1), 11-24, junho 1992.*
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica Primeiras Aproximações. São Paulo: Cortez Editora, 1991.*
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Pessoa e Existência: Iniciação ao Personalismo de Emmanuel Mounier. São Paulo: Cortez Editora, 1983.*

boletim

Maio / 2004

# Ensino Médio noturno



TV ESCOLA



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

**B:ASL**  
UM PAÍS DE TODOS  
GOVERNO FEDERAL