

Humanitas: o cidadão educador e as relações de poder - possibilidades e limites da educação escolar

Marcos Ferreira Santos (*)

*"Mas quando vem o inverno eu dou e dou e dou. Agasalho muito.
Aconchego ninhadas de pessoas no meu peito morno.
E ouve-se barulho de quem toma sopa quente (...)
Não vê que isto aqui é como filho nascendo? Dói.
Dor é vida exacerbada. O processo dói. Vir-a-ser é uma lenta e lenta dor boa.
É o espreguiçamento amplo até onde a pessoa pode se esticar.
E o sangue agradece. Respiro, respiro (...)
Se eu tivesse que me esforçar para te escrever ia ficar tão triste.
Às vezes não agüento a força da inspiração. Então pinto abafado.
É tão bom que as coisas não dependam de mim.
Tenho falado muito em morte. Mas vou te falar no sopro da vida.
Quando a pessoa já está sem respiração faz-se a respiração bucal:
cola-se a boca na boca do outro e se respira.
E a outra recomeça a respirar.
Essa troca de aspirações é uma das coisas mais belas que já ouvi dizerem da vida.
Na verdade, a beleza deste boca-a-boca está me ofuscando."*

Clarice Lispector,
Água Viva, pp. 75-76.



Um boca-a-boca que nos ofusca em sua beleza... ressuscitar, trazer à vida novamente frente à situação-limite de perder-se à morte do nada ou da massificação (que aqui é quase a mesma coisa). Um RCP que trago das minhas memórias do velho ofício de bombeiro: *ressuscitação cardio-pulmonar*. Assim, nossa mestra filósofa-escritora das vísceras, Clarice Lispector, nos diz deste sopro de vida que se segue à percepção da dor do parto: filho nascendo, processo lento e doloroso de uma "dor boa", como espreguiçamento que vai esticando os músculos, a carne até romper as ligações últimas entre um ser e outro. Todo nascimento, além do ato físico, é um ato mítico de conquista, dor, separação, criação viva e reconciliação no colo que aconchega. Heróico (no sentido de quem cumpre uma saga) tanto para o filho como para a mãe. Vir-a-ser é assim, segundo ela, um espreguiçamento. "E o sangue agradece", complementa ela, na fidelidade da autora aos fluxos vitais que a animam e que se convertem na matéria prima de sua escritura. Circulação sanguínea, movimento, calor úmido que aconchega. Tal como o barulho de servir a sopa quente.

E quem sorve a sopa? É aquela ninhada (existe expressão mais carinhosa para quem vive parindo filhos por aí?), ninhada de pessoas, que se aconchegam no "peito morno"... valor primordial de uma sensibilidade matril, da Grande Mãe mítica: dar-se, nutrir, proteger, com o próprio corpo, com o próprio leite, com o próprio calor, sem nenhum outro recurso ou simulacro que não a autenticidade de sua própria carne e alma. E por que tudo isso? Porque é inverno.

Clarice Lispector segue o destino destas mulheres que nos aclaram a vida em lampejos de lucidez intensa, quase-transe, participação mística que revela... Lembrando Chiara de Assis, irmã franciscana no ato de doar-se, Clarice é quase-monja *clarissa*. Mas, ao mesmo tempo, sua obsessão com o íntimo, interno, visceral que a faz colocar o dedo em nossas feridas abertas no ato de sua escritura, se desdobra desta respiração intensa, peito arfante, peitoral, pectação... Lispector. Mas, desta respiração intensa brotam flores, florescem idéias e imagens a aquecer nossos invernos. Lírios em floração... Flor-de-Lis... Lispector.

A avó Hildegard, de minha grande amiga e xilografurista, Cláudia Sperb, nas colilhas da república pampeana do sul, já dizia que *as serpentes arrotam flores*. A flor é a *humanitas* da serpente. Expectar flores é a *humanitas* de Clarice que nos alumbra.

Por que este preâmbulo poético e visceral, mítico e obstetrício, acompanhado de Clarice Lispector?

Porque aqui se instala a problemática educacional e das relações de poder em profundidade e que dizem respeito ao destino do homem-massa, pasteurizado, tornado igual, homogêneo. Renato Treves, filósofo italiano sintetiza as idéias de Ortega y Gasset sobre o homem-massa: "O homem-massa é o homem satisfeito de si mesmo, que não trata de melhorar porque se considera perfeito; é o homem que não tem dúvidas porque possui as idéias categóricas sobre tudo quanto acontece ou deve acontecer no universo; é o homem que não dá ouvidos a outros porque julga saber tudo quanto necessita; é sobretudo o homem que não quer dar razão e tampouco ter razão e se manifesta somente disposto a impor suas opiniões (...). O homem-massa se sentiria perdido se aceitasse a discussão. Declara, por isso, que é necessário terminar com as discussões e que se deve impor a própria vontade com a ação direta, esmagando toda força opositora." (Mondolfo, 1967, p.62).

Esmagar a força opositora pela própria força.

Estamos navegando em outros mares. Partilhamos uma concepção de educação, ampla e antiga, que remonta a própria etimologia do termo em sua raiz latina: *ex ducere* – o que significa dizer que *algo* é conduzido para fora, conduzido para o exterior, ajuda-se a *parir*... destino parideiro (*maiêutico*) do velho mestre, Sócrates. Dar vazão à potência que se inscreve na corporeidade das pessoas.

Portanto, algo interno, profundo, que nos caracteriza a todos pois que é nossa partilha com a espécie humana e, ao mesmo tempo, aquilo que mais nos diferencia em relação aos outros com que convivemos, pois que é o mais específico dentro de nós, nossa condição de *pessoa* humana com seu próprio caráter, suas características, sua singularidade. Esta condição de possibilidade, esta potência interna, em nossa tradição latina, chamamos de *humanitas*.

Porque trata-se da percepção de que a educação possui um fim em si mesma e não se adequa a finalidades instrumentais (exceto nas manipulações políticas e demagógicas). A educação não é um meio para atingir algo (educação *para* o trabalho, educação *para* a cidadania, educação *para* a terra, educação *para* a inclusão, etc...). Ela própria é a finalidade última de suas práticas: trazer para fora a humanidade potencial que há nas pessoas (*humanitas*) – percebamos aqui, de passagem, que as crianças são também concebidas, nesta abordagem, como *pessoas*.

Assim, podemos entender educação como o faz a filósofa e educadora, Beatriz Fétizon: "Formalmente, entendo que a *educação* é o processo e o mecanismo da construção da humanidade do

indivíduo, ou da pessoa (como preferirem). Enquanto processo, a **educação** é pertença do indivíduo (ou da pessoa) – isto é, é o processo pelo qual, a partir de seu próprio equipamento pessoal (biofisiológico/psicológico), cada indivíduo se autoconstrói como **homem**. Enquanto mecanismo, a **educação** é pertença do grupo – é o recurso (ou o instrumento) que o grupo humano – e só ele – possui, para promover a autoconstrução de seus membros em humanidade (ou como *hómens*). Se falo em construção, em autoconstrução de humanidade, fica claro que não entendo a humanidade como ‘dada’, ou ‘gratuita’ – ou seja, não suponho que o simples fato de haveremos nascido como membros da espécie humana nos garanta que nos desempenhemos humanamente.” (Fétizon, 2002, p.230)

Neste sentido, “a escola deve preparar em cada indivíduo o homem, formar seu intelecto e sua vontade, tornar atuante essa humanitas que se acha em estado potencial em cada um”. (Mondolfo, 1967, p.103; Ferreira Santos, 2002, p.65)

Não basta termos uma constituição física humana para que nos diferenciemos dos outros primatas e mamíferos de que somos irmãos e primos. Nem tampouco a possibilidade de “raciocinar”, pois outros primatas também fazem isso em condições específicas. Nem mesmo a linguagem nos caracteriza pois que as baleias, os maiores mamíferos na Terra (e nas águas primordiais dos oceanos), têm linguagem mais complexa e melódica.

O que, talvez, nos caracteriza é o fato de sermos, no dizer de Ernst Cassirer (1994), em seu *Filosofia das Formas Simbólicas*, um *animal symbolicum*: um animal capaz de simbolizar. Pois que usamos no símbolo uma propriedade intrínseca do ser humano: o engendramento. Todo símbolo possui dois níveis simbólicos: uma casca superficial que é a imagem em si, sua **forma**, seus contornos, seu caráter icônico; o outro nível simbólico é o seu **sentido**, pois que todo símbolo traz em si, dentro de si, um sentido muitas vezes indizível e, por vezes, inapreensível, mas que intuimos pois que dialoga com nossa intuição, nossas histórias de vida, nossos universos de significação e, então, atualizamos o símbolo compreendendo-o. Numa palavra, a imagem engendra o símbolo.

Esta capacidade é estendida ao símbolo porque é uma estrutura análoga à própria constituição da pessoa humana: temos uma casca superficial que é nossa pertença à espécie, nossa constituição mamífera, primata, com todos os seus instintos e racionalidades, nossa corporeidade. No entanto, esta corporeidade engendra uma potencialidade que vamos atualizando na construção diária e cotidiana de nossa personalidade: nossa *humanitas*, nosso *anthropos*, nosso *self*, ou simplesmente, o Eu mais profundo na construção da *pessoa*. Diz Berdyaev, um filósofo russo: “O eu é **posto** inicialmente; a pessoa é **proposta** (...) estas são características do **unitas multiplex** que se considera como essencial para a definição da pessoa. A pessoa é um todo, não uma simples soma. Ela é um fim em si, ainda que a escolha seja de um fim pelos outros. A faculdade de dispor livremente dos fins e a independência dos atos é que constitui a pessoa.” (Berdyaev, 1936, p. 165 e 169).

Temos algo a realizar dentro de nós que, na maioria das vezes, nem nos damos conta de sua existência e potência. Isso não quer dizer que seja algo inato ou que seja essencialmente bom ou mau, como ocorre nas teorias ingênuas e acríticas tanto do humanismo, como do iluminismo ou das teorias comportamentalistas da última voga neo-behaviourista travestidas de programação neurolingüística, inteligência emocional, competências ou de qualidade total.

Curiosamente, o velho mestre italiano, Rodolfo Mondolfo, nos avisa sobre a diferença entre Sócrates e os sofistas que vendiam seu conhecimento na antiga Grécia e que se revela, surpreendentemente, atual: “A educação sofística é formação de habilidades; a socrática, formação de consciências; ao basear no privilégio econômico a aquisição de um privilégio educativo, a primeira associa-se a um espírito oligárquico; ao tratar de formar espiritualmente ‘muitas pessoas capazes de manejar a coisa pública’ (...) justamente para poder atuar como mestre – ele mesmo não participe

pessoalmente no governo do Estado.” (Mondolfo, 1972, p.15)

Todo processo educativo, nesta perspectiva do *humanitas*, é um processo que visa trazer à tona o mais específico da pessoa: fazer com que ela seja ela mesma. Tarefa impossível sem um preâmbulo dialógico. Tarefa impensável sem uma paixão pelo humano que é ponto de partida. Tarefa irrealizável sem o cumprimento de um destino comum: paixão pelo saber... *philo-sophia*, diriam os gregos. Mas, este saber feminino caracterizado pela *Sophia*, não é um conhecimento instrumental que se utiliza, independentemente, da própria pessoa e em relações de poder e dominação. Todo ao contrário, como já ressaltado por vários pensadores, é um *saber-sabor* que remonta à arqueologia culinária da *cognição*: cozer o alimento, depurá-lo, temperá-lo, transformá-lo, apropriar-se dele... para quê? Para compartilhar na mesa da amizade. Podemos educar eruditos. No entanto, *educar* é um verbo que somente pode ser conjugado na primeira pessoa. Portanto, educar-se já é um ato sábio que assim procede pois aprendeu na convivência com outro sábio ou sábia. Os sábios e sábias engendram-se.

Jamais teremos um projeto político-pedagógico que se cumpra com a implementação de uma resolução, regulamentando um decreto que determine a produção em série de sábios na escola. De quantos anos se precisa para formar um sábio? Um dos fundadores e reitor da primeira *Universidade de Ciências Ancestrais da Amazônia Equatoriana*, no Equador, *Tzamarenda Naychapi*, líder da nação Shuar e também antropólogo, faz, precisamente, esta pergunta aos cientistas no Fórum Cultural Mundial de 2004, em São Paulo. De nada adianta registrar este conhecimento nas pedras, no papel, ou tatuar na pele: “A forma escolhida para conservar as regras fundamentais da humanidade foi gravá-las para sempre nos sentimentos, nos pensamentos e nos sonhos” (Naychapi, 2004).

Nesta perspectiva, a palavra é mais que sagrada, é canto: “A voz do mestre procura despertar ressonâncias no espírito do discípulo; mas só pode encontrar ressonâncias na medida em que esse espírito está disposto a aceitá-las. O mestre se preocupa em despertar ecos, mas não pode presumir que todos respondam com uma só inflexão e com a mesma entonação de voz; cada um responderá a seu modo; importante é que haja uma resposta” (Mondolfo, 1967, p. 83). E é esta resposta que se revela canto existencial de uma história de vida, *ladainhas da alma*, diria Bachelard.

Isto reafirma a constatação de que um processo educativo autêntico não pode prescindir do diálogo, da paixão e da liberdade; isto é, da autonomia da pessoa em realizar-se, junto dos seus, em prol dos seus, na mais surpreendente *boniteza* de autonomia de que dizia nosso mestre Paulo Freire à sombra de uma mangueira, velha sábia dos quintais. A tutela só produz tutelados. A capacidade de decidir algo, de se posicionar no mundo e afrontá-lo, somente se aprende em situações de decisão, de afrontamento, de tomada de consciência. Portanto, não se *empresta* nem se *dá consciência* a alguém. Desperta-se, revela-se, provoca-se, se tenta trazer para fora, conduzir ao mundo, aquilo que é possibilidade, potência, vir-a-ser...

Acaso, esta prática *maieutica*, tão antiga como o próprio Sócrates, não camuflaria relações de poder também?

Vejamos o seguinte diálogo do velho mestre:

“Não tens ouvido dizer – pergunta Sócrates – que eu sou filho de uma hábil e afamada parteira, Fenareta?

- Sim.

- E ouviste dizer, também, que me dedico à mesma arte?

- Isso não.

- Pois bem, sabe que essa é a verdade. Reflete no que concerne às parteiras e compreenderás melhor o que quero dizer... Não é natural e necessário que as parteiras conheçam as mulheres grávidas melhor do que as outras?

- Certamente.

- Além disso, as parteiras tem beberagens e podem, com as suas bruxarias, estimular os esforços do parto, ou, se quiserem, suavizá-los e facilitar o parto das que sofrem ao dar à luz e favorecer o aborto, quando ocorra um feto prematuro.

- É certo.

- (...) Por outro lado, tenho em comum com as parteiras o ser estéril em sabedoria e pode-se censurar em mim o que muitos me censuram, isto é, que pergunto aos outros, porque não respondo nada a respeito de nada, por falta de sabedoria. E é esta a causa: o Deus impõe-me o dever de ajudar o parto aos outros, porém, a mim o impede. Não sou sábio, pois não tenho sinais de que minha alma haja dado luz, senão que os que estão comigo parecem no começo ignorantes, mas depois... fazem um progresso admirável... Contudo, é claro que nada aprenderam de mim, senão que são eles quem, por si mesmos, acharam muitas e belas coisas que já possuíam.” (Mondolfo, 1972, pp. 59-60).

Parece-me que fica evidente a força que este trabalho parideiro tem sobre a reapropriação do aprendiz sobre sua constituição como sábio de si mesmo e dar à luz suas próprias idéias, sem que o iniciador/mestre/parteiro traga suas próprias verdades como resposta. Nisso se constitui a ironia socrática: fazer, através do diálogo, com que o interlocutor perceba e admita sua ignorância. A partir daí, o interlocutor constrói suas constatações com o recurso de sua própria racionalidade, mas já sem a soberba de antes.

Mas, isso é vedado ao próprio Sócrates: “O que significa esta afirmação: ‘O Deus impede-me de parir’? Significa que a missão do mestre que o Deus impõe a Sócrates não se cumpre se as verdades não forem conquistadas ativamente pelos próprios discípulos, se não são filhas do espírito e se eles não as sentem como verdadeiramente suas. Só assim podem ter a plenitude do seu valor intelectual e moral, cognoscitivo e prático; e por isso a ironia socrática, que finge ignorância, não é uma mentira, mas uma obrigação imposta pela mesma missão sagrada de abster-se do ensino dogmático, um imperativo categórico para o verdadeiro mestre.” (Mondolfo, 1972, p.60)

O verdadeiro mestre deve sempre duvidar de sua capacidade, mesmo quando esta capacidade é, unanimemente, reconhecida. Se ele achar que já é “mestre”, deixou de sê-lo no mesmo instante (Gusdorf, 1987). Lembremos que Sócrates inicia sua saga na polis ateniense com a tarefa racional de fazer seus interlocutores parirem suas próprias idéias, atualizarem a *humanitas* de cada um; mas esta empreitada racional tem um caráter sagrado. Como adepto dos mistérios delficos, Sócrates utiliza a máxima do portal do templo de Apolo em Delfos: “conhece-te a ti mesmo” e “age com moderação”. Ainda que hoje nos pareça contraditório, mas a justificação da tarefa racional é uma devoção religiosa, no sentido mais profundo do termo: *re-ligare*, como disponibilidade para religarmos-nos uns aos outros. Possibilitar uma comunhão: *Baraka*, como o termo sufi presente em várias culturas diferentes com o significado de “bênção” (Fricke, 1992).

E isto sem dúvida nenhuma nos atordoa... o espanto deve ser o primeiro sinal da mobilização mais profunda de nossa (in)consciência. No diálogo registrado em Ménon: “Oh, Sócrates!, antes de te conhecer, disseram-me que tudo o que fazes é criar dificuldades a ti mesmo e aos outros, à força de semear dúvidas em tua cabeça e na dos outros. Pareces um torpedo marinho¹ que deixa aturdido os que o tocam. Tu me produziste um efeito semelhante: aturdiste-me a alma e já não sei o que te responder. Eu – responde Sócrates – sou semelhante ao torpedo, quando aturdido, posso produzir nos outros o mesmo aturdimento, pois não se trata de que eu esteja certo e semeie dúvidas na cabeça alheia, mas de que, por estar eu mesmo mais cheio de dúvidas do que qualquer pessoa, faço duvidar também aos outros.” (Mondolfo, 1972, p.57)

Então, nos perguntamos: é possível que a escola eduque?

Sinceramente, tenho dúvidas. E isso não representa qualquer concessão às teorias de desescolarização da sociedade ou da impotência da escola frente à sua natureza reprodutivista e burocrática. Eu mesmo sou, em minha trajetória de paixão e aprendizagens profundas, um aluno da escola pública. Isso atesta a possibilidade que há dentro da escola, como instituição humana, espaços de contradição, há “*bolhas*” experimentais, no engajamento de seus educadores... e aqui prefiro chamar de *educadores* e diferenciá-los dos professores ou, simplesmente, funcionários públicos.

“Não é a administração estatal da instrução, em si, a causa pela qual a prática didática resulta amiúde numa submissão da individualidade ao regime político dominante; a causa reside, sim, na substituição do Estado democrático, entidade jurídica que deveria ser uma garantia de liberdade para todos, por um regime, isto é, pelo domínio fanático e intolerante de uma facção, que quer submeter todos os cidadãos aos seus dogmas e interesses.” (Mondolfo, 1967, p.59). Das facções ideológicas do embate que tínhamos na primeira metade do século XX, desenvolvemos, após a queda do Muro de Berlim e a apoteose do “*fim da história*”, o embate mais explícito entre as forças mobilizadoras dos movimentos sociais e a tendência tecno-burocrática com o regime racionalizador do espírito capitalista: submeter tudo à equação da economia da energia para um máximo de produtividade.

“O perigo para a educação ativa e livre a que aspira a democracia não reside, pois, na instauração da escola de Estado, que é, aliás, consequência lógica da transformação da missão educativa em função pública, exigência essencial da própria democracia.” (Mondolfo, 1967, p.59), mas o perigo é a capitulação do próprio Estado à lógica tecno-burocrática em que a educação, no sentido de que estamos tratando, tomou-se tão somente, uma figura de linguagem, uma retórica a ser exercitada nos palanques ou conteúdo na formação de novos quadros burocráticos. Uma pálida imagem perdida junto da *humanitas* no sítio arqueológico dos nossos sonhos.

Se o educador é o correlato do iniciador nas tradições míticas pois o “*depositário das tradições sagradas, o mestre dos rituais de iniciação, o xamã, o feiticeiro, o curandeiro é o primeiro de todos os mestres do gênero humano de que se tem notícia (...)* Todo professor primário é um feiticeiro; qualquer professor primário é um Sócrates. Laicizado, profanado, o magistério do espírito nem por isso é inteiramente dessacralizado.” (Gusdorf, 1987, p.181-182); temos a recorrência das tentativas de despersonalizar o ensino na homogeneização e padronização do serviço prestado na figura do funcionário público. No entanto, o funcionário público tem um caminho muito mais largo a percorrer para transformar-se em professor. Mesmo assim, “*podemos, certamente, substituir o professor por um livro, uma estação de rádio ou um gravador, e não faltam tentativas nesse sentido*” (Gusdorf, 1987, p.27). O caminho se alarga ainda mais para a transformação do professor – mesmo aquele que é competente, bem formado, consciente, compromissado – em um *educador*. Trata-se de uma jornada existencial que ultrapassa em muito o escolocentrismo de que somos vítimas na maioria das vezes, e assim, deixamos de “*oxigenar*” a própria escola com outras experiências educativas (nos movimentos sociais, formas comunitárias de organização, nas sociedades tradicionais, nas culturas ameríndias, etc...)

Por quê?

Porque como instituição humana, a escola é capaz também de desumanizar, de docilizar, de infantilizar, de domesticar, de semear preconceitos e discriminações, de perpetuar as relações de poder nas atitudes mais banais e cotidianas no seu interior. Me poupo aqui dos exemplos vários que todos nós, habitantes da paisagem escolar, conhecemos sobejamente, desde o poder exercido pelo vigilante do portão, inspetora de alunos, professores, secretárias, diretores, supervisores, delegados, coordenadores, parlamentaristas e executivos. Herdamos uma sociedade oligárquica, escravocrata, machista e míope baseada, não no diálogo, mas na impostura da tradicional pergunta: “*Mas, você sabe com quem está falando?*”...

Nos cabe tentar elucidar o que fazemos com esta sociedade herdada e com a herança (muito melhor) de nossa ancestralidade, pensando o processo educativo das pessoas em construção que desfilam à nossa frente todos os dias no burburinho das salas de aula, pátios e corredores.

De um lado, temos a herança de uma pertença anarco-humanista natural-comunalista tanto na vertente ameríndia como na vertente afro-descendente. O que isto quer dizer? Quer dizer que a cosmovisão que organiza nossa sensibilidade nestas duas vertentes se baseia numa estrutura social independente da figura do Estado e cujo princípio organizativo se lastreia na figura da “*Grande Mãe*” (que se desdobra na companheira, amante, amiga, filha e na própria *alma* do homem), tanto como ser biológico e como ser natural identificado com a

terra onde nascemos. Esta forma de organização, em harmonia com a natureza circundante (muitos milênios antes de qualquer discurso ecológico ou ecopedagógico), se desenvolve na idéia de organização comunal onde os membros de tal comunidade são irmãos entre si, filhos de uma mesma mãe. Numa palavra: comunidade fraterna, anárquica (sem Estado) e autônoma – além de auto-sustentável. Aqui não se trata de utopia literária mas de constatação etnográfica.

Esta herança sensível que articula princípios bem concretos na produção de sua subsistência (muito distante de qualquer visão idílica e idealizada) é a força motriz da grande maioria de nossas revoltas populares, tragicamente reprimidas pela força do Estado, que não admite tais expressões de *ousadia* a colocar em xeque seu poder. E como diz Renato Russo em uma de suas canções, repressões que vamos acumulando em nossa coleção de *“absurdos gloriosos”*.

Esta mesma herança afro-ameríndia se choca com a herança sócio-política da matriz européia, ocidental e capitalista baseada na hierarquização social e política, numa igualdade jurídica formal, num discurso esquizofrênico que promete tudo aquilo que não quer realizar, num abstracionismo econômico cujos dividendos são apropriados por uma parcela infinitamente menor da população, na expropriação direta de mais de 80% da população, que divide os 10% restantes da riqueza nacional e arca com a totalidade de seu endividamento histórico e social.

Esta contradição estrutural, isto é, uma contradição que não decorre da má aplicação ou descuido de algum governante, mas que é parte da própria estrutura da sociedade, é a responsável pela reprodução das relações de poder estruturais no interior das relações humanas no cotidiano vivido por todos nós. Nós internalizamos estas relações de poder e as reproduzimos, mesmo sem termos consciência disso – principalmente, por não termos consciência disso. E é, precisamente, nestas circunstâncias, que estas relações são mais perversas, pois elas vão sendo, cotidianamente, ensinadas às novas gerações nas nossas atitudes.

Se, de modo inverso, possibilito o exercício do questionamento e a experimentação como forma de aprendizagem (diversa das servidões escolares), aquilo que Freinet (1987) denominava de *“tatear experimental”*, *“tais forças já se acham em certa tensão, muitas vezes por demais comprimida e sufocada, mas que, apoiada e dirigida poderia desenvolver um vigor fecundo em resultados. O professor precisa compreender que não deve ser o rígido instrumento para a execução de um programa imposto pelo regulamento, senão o espírito vivo que anima a escola e que não considera os alunos como recipientes passivos onde se devem despejar as doses impostas pelo regulamento; precisa compreender que deve procurar nos alunos os colaboradores da sua própria obra, as energias frescas a serem postas em atividade. Os alunos sentem-se empurrados para o mestre pelos impulsos espontâneos das suas necessidades espirituais; é necessário que o mestre não transforme para si mesmo e para eles os programas em prisão, mas que vá livremente ao encontro das aspirações juvenis, que as anime dando-lhes satisfação e que as desenvolva dando-lhes orientação; o mestre deve ser o timoneiro de uma nave que não deve carregar mercadoria morta, mas apenas uma tripulação de marinheiros capazes de navegar.”* (Mondolfo, 1967, p.103-104; Ferreira Santos, 2002, p.55)

Ser capaz de navegar. Haveria maneira mais aventureira de incitar nossos alunos a lançarem-se ao mar das incertezas com uma nau construída com a quilha da curiosidade e a bússola, *“agulha de marear”*, do autoconhecimento a conhecer o mundo e os outros? Não falamos aqui da relação de subordinação entre o timoneiro e a tripulação, pois que ela não existe. O que há aqui é uma rede de solidariedade constituída pela paixão ao saber. Convivência humana a construir relações humanas sem certezas absolutas, nem juízo final, nem prova final.

Em plena Idade Média, preparando o renascimento, diz Giordano Bruno em seu *Spaccio della bestia trionfante*, antes de ser queimado pelos que obram sem contemplação: *“Os Deuses deram ao homem o intelecto e as mãos, e o fizeram à sua semelhança, concedendo-lhe uma faculdade superior à dos animais (...) por isso determinou a providência que ele estivesse ocupado na ação pela mão e na contemplação pelo intelecto, de modo que não contemple sem ação e nem obre sem contemplação.”* (Mondolfo, 1967, p.30).

O realizar com contemplação, juntando a sensibilidade do intelecto à alma do artífice que cria constantemente, pode relativizar e amenizar em nós o efeito perverso das estruturas de poder que se propagam nas relações pessoais. Todo artífice tem o desafio de criar a partir da matéria com que trabalha, seja ela qual for. Tem a tarefa de trazer para fora da substância, a criação que está contida nela. Trabalha a pedra do mármore para libertar a escultura que dormita em seu interior, diria Rodin. Retirar, do silêncio do instrumento, a música que está contida nele, diria Monsieur de Saint Colombe. Despertar a temperança que se perdeu no interior do metal entre o ritmo do martelo e a constância da bigorna, diria qualquer ferreiro. Materializar a sandália que estava perdida no sono do couro dos curtumes, diria todo e qualquer sapateiro no velho Brás anarquista.

Curiosamente, Cálicles recrimina a Sócrates em *Górgias*: *“Por todos os deuses! Não sabe falar senão de sapateiros, cardadores cozineiros, médicos, como se fosse esse o tema de nossa discussão”*. *Alcebiades – em O Banquete – reconhece: ‘sempre fala de asnos de carga, ferreiros, sapateiros, curtidores’ etc.”* (Mondolfo, 1972, p.34, nota 13).

Esta recriminação tão antiga como a própria história do Ocidente esconde a *“agulha de marear”* da busca de coerência em nossas trajetórias educativas de quem foge da sombra da corrupção do poder:

“os artífices conhecem o que fazem, na medida em que o fazem” (Mondolfo, 1967, p.25).

artigo dedicado à minha professora Dona Iluza, do primário em escola pública em Santo André, que soube imprimir em minha trajetória, a busca do diálogo entre a arte e a ciência, sem saber que assim o fez, pois o menino que aprendeu a lição do caminho e do sonho foi sonhar longe outros caminhos.

“Livro-docente em Cultura & Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP – Brasil), Professor de Mitologia Comparada, professor visitante de Mitohermenéutica nas Universidad de Deusto (Bilbao), Universidad Complutense de Madrid, Universidad Ramón Llull (Barcelona); e conferencista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica (SBPA) e da Sociedad Española de Psicología Analítica (SEPA).

¹*Torpedo marinho: nome com que se conhecia o peixe elétrico*

Bibliografia:

- BERDYAEV, Nikolay (1936). *Cinq Meditations sur L'Existence: solitude, société et communauté*. Paris: Fernand Aubier, Éditions Mouton.
- CASSIRER, Ernst (1994). *Ensaio sobre o Homem: introdução a uma filosofia da cultura humana (1944)*. São Paulo: Martins Fontes.
- DURAND, Gilbert (1981). *Las Estructuras Antropológicas del Imaginario: Introducción a la Arquetipología General*. Madrid: Taurus Ediciones. Há tradução brasileira editada por Ed. Martins Fontes, 1997.
- FERREIRA SANTOS, Marcos (2002). *Uma mistagoga alexandrina e moura: Beatriz Moura*. In: FÉTIZON, Beatriz. *Sombra e Luz: o tempo habitado*. São Paulo: Editora Zouk, pp. 51-67.
- FERREIRA SANTOS, Marcos (2004). *Crepusculario: conferências sobre mitohermenéutica & educação em Euskadi*. São Paulo: Editora Zouk.
- FÉTIZON, Beatriz (2002). *Sombra e Luz: o tempo habitado*. São Paulo: Editora Zouk.
- FREINET, Célestin (1987). *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes.
- FREIRE, Paulo (1997). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Vozes.
- FRICKE, Ron (1992). *Baraka (Bendição, em sufi)*. Inglaterra: Magidson Film/Laurentfilms.
- GUSDORF, Georges (1987). *Professores para quê?*. São Paulo: Martins Fontes.
- LISPECTOR, Clarice (1973). *Água Viva*. São Paulo: Círculo do Livro.
- MONDOLFO, Rodolfo (1967). *Problemas de Cultura e Educação*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- MONDOLFO, Rodolfo (1972). *Sócrates*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 3ª. Edição.
- NAYCHAPI, Tzamarenda (2004). *Ancestral e universal*. Entrevista a Eduardo Geraque. São Paulo: Informativo Agência FAPESP, 02/07/2004.
- NEUMANN, Erich (1997). *El hombre creador y la transformación*. In: *Los Dioses Ocultos: Circulo Eranos II*. Barcelona: Editorial Anthropos, p. 19-66.