

Condições culturais da educação

EDUARDO PORTELLA

Tudo nos leva a supor que a cultura e a educação sempre foram parceiras solidárias, percorrendo juntas uma mesma e conhecida estrada. Teriam intercambiado favores e alguns gestos fraternos ao longo de interminável jornada. Sem imaginar jamais que, por detrás dessa relação aparentemente harmoniosa, o poder determinava as suas preferências, e o saber mergulhava no chamado *conflito das faculdades*. Enquanto território rigidamente demarcado, o saber confundia-se com o poder. Essa circunstância foi tornando-se cada vez mais chocante. Os homens, as mulheres, a natureza e as coisas começaram a suspeitar dessa territorialidade autoproclamada. As exigências de reprogramação, de outra história talvez, de reconstrução provavelmente, tornaram-se inadiáveis.

À educação e à cultura, nunca faltaram bons motivos para o desdobramento de uma cumplicidade criativa. A educação, impulsionada por indivíduos-sociais, se dirige a indivíduos-sociais. E se dirige municiada de instrumentos culturais. É o que se espera, em todo caso. Ela se desenvolve sobre um horizonte histórico, a cada minuto ameaçado. Logo, é operação de alto risco, que não deve ser conduzida sob um estado de esquecimento. Os desvios da história não dispensam a memória: a memória antes ativamente crítica que passivamente rememorativa.

As estruturas básicas do ensino, na sua versão laica ou confessional, têm procurado concentrar-se na alfabetização e na formação profissional, na esperança de ampliar a igualdade de chances. Já aqui começa a registrar-se a carência cultural, a dissociação face ao cotidiano, o déficit de cidadania. A pedagogia que ensina a ler o alfabeto nem sempre ensina a ler a vida ou, se preferirem, a realidade. Daí as disfunções com respeito às diferentes modalidades de interações, mais ou menos impositivas, quando advinhas de forças produtivas, menos ou mais emancipatórias, quando oriundas dos movimentos abertos da consciência moral. Neste campo, temos sido muito mais cívicos que morais. E quando morais, fechadamente prescritivos. A lembrança oca das efemeridades não passa de contrafação da cidadania, exibição patriótica tão estridente quanto vazia. Destina-se a produzir fantasias, sob os auspícios da educação he-

róica, aquela que só sabe ganhar, e da cultura apoteótica, ascensional e finalista.

Esse projeto pedagógico, nas suas incessantes idas e vindas, não tem conseguido recolher as demandas societárias legítimas, as aspirações da individualidade, e as turbulências da intersubjetividade. Quando consegue é sob a forma de irreversível colisão, que se encarrega de obstruir as artérias da circulação simbólica. Na educação brasileira a ênfase tecnológica tem sido contemporânea do enfraquecimento cultural.

O conjunto das instituições que tratam da formação procuram, em geral sem o rendimento correspondente, equilibrar os níveis de planificação, implementação e avaliação. É o bê-a-bá da gestão ótima, universal, indiferenciada. Ele se encontra cristalizado, ou petrificado, nos manuais de administração pública, escritos por burocratas circunspectos ou doentes gestionários — no lugar do *doente imaginário*, o doente gestionário. Um tipo de enfermidade em cujo quadro clínico se registra amplo desprezo pela imaginação. Um dia, que espero não seja muito remoto, essa mitigada paródia de Molière terá de vir à cena. Mesmo que seja para o fiasco. E neste caso, o fiasco exemplar.

O avanço tecnocrático, que só tem sabido acentuar os efeitos perversos da tecno-ciência, mostra-se indiferente ao traçado complexo do mundo da vida. E o processo do saber se nos afigura como percurso a duas velocidades, por onde se alternam, sem que se combinem, a aceleração tecnológica e a modulação da crítica cultural. Os estágios, os degraus, os níveis, são simplesmente as suas formas de organização. Por isso venho insistindo, com persistência não sei se conseqüente ou apenas teimosa, na constatação de que a crise da educação nacional decorre, primordialmente, da circunstância de permanecer ela, cada vez mais, como uma educação sem cultura.

Quando a educação se isola, quando se especializa mecanicamente, quando canoniza a figura do perito, ela, sem saber, e provavelmente sem querer, cava a própria sepultura. Foi o que se verificou há alguns anos, ao se abater sobre o nosso sistema de ensino aquela abrupta epidemia profissionalizante. As estruturas básicas foram jogando fora o vigor formativo e, no seu lugar, proliferaram disciplinas profissionalizantes, investidas arrogantemente da função de produzir mão-de-obra para o mercado de trabalho. De resto um mercado de trabalho vacilante e frágil, supervalorizado, compulsivamente, pelas ilusões do *Milagre*. O resultado não se fez de rogado: perdemos a possível qualificação, e deixamos de ganhar o prometido emprego.

O quadro histórico inibidor e a insuficiência técnica decorrente encarregaram-se de gerar uma espécie de paralisia cultural. Os núcleos desse impasse são facilmente visíveis a olho nu: a pessoa (reprimida ou desestimulada), o cidadão (proscrito ou dispensado) e o profissional (desempregado ou subempregado). Atingia-se, em cheio, os alvos básicos da educação. Interrompia-se o que Edmund Husserl chamou, em boa hora, de o *movimento da educação cultural*.

A educação é tão somente, e já é bastante, mecanismo de transmissão cultural — complexo e insubstituível. Mas freqüentemente perdido entre a bagatelização e a pauperização, entre a massa crítica desaparelhada e os efetivos estudantis desacompanhados. O reducionismo tecnocrático da educação sem cultura foi fabricando, em série, esses habitantes sem rosto, a uma só vez barulhentos e estacionários. Foi gerando, sem o menor critério, esses extemporâneos voluntários da pátria. E o que é mais grave: esta situação, até aqui, não se modificou substancialmente.

Cabe agora esforço de reversão, que comece pela escolarização básica e seja capaz de combinar, criativamente, cultura e educação. Isto corresponde ao reencaminhamento da pessoa ainda humana, embora perplexa e disponível: exige a mobilização do cidadão, da cidadania, não raro pacientemente contemplativos; e implica a recondução intersubjetiva do profissional, a dispensa do perito enclausurado no seu pequeno mundo onisciente. A pessoa está condenada a ser sempre um horizonte interpessoal, aberto e comunicativo. O cidadão é aquele que não se deixa aprisionar em suas grades corporativas, preferindo distinguir os interesses da corporação dos valores da nação e do mundo. O mesmo se pode dizer do profissional que, como todo bom profissional, seja mais do que um profissional, e muito mais do que um perito. O profissional sem o humano, o ético, o intersubjetivo, tende a se deteriorar na função ou na disfunção do perito. Porque o perito é o jargão, *o uso burocrático da língua* (Hans-George Gadamer). Há mesmo degenerescência do sentido original da palavra que, no vocábulo latino *expertus*, abrigava tensão constitutiva entre a compreensão científica e o desempenho político-social. A educação se enganou quando investiu no perito e, desolada, descobriu a sua imperícia. Essa imperícia que decorre do isolamento, da avidez com que se diz conforme às necessidades *reais*. Tão conforme que não passa de conformista.

Somente a cultura está em condições de rever, está claro que se trata de rever criticamente, os conteúdos de ensino e promover legítima reconstrução pedagógica. A cultura dispõe daquela força interativa apta a se contrapor a toda e qualquer sobrevivência do *apartheid cultural* —

essas formas segregadas que se infiltram pelas salas mais ou menos imóveis da *escola única*.

A educação como direito civil, e a cultura como energia transformadora, uma vez que em regime de parceria, ampla, geral e irrestrita, poderão levar a bom termo esse programa recuperador: o programa da educação cultural.

Diversidade, emancipação, solidariedade são os termos de referência desse protocolo que vê na educação a cultura escolarizada, e na cultura a educação transescolar. Esta decisão implica, simultaneamente, os instrumentos formais e os veículos não-formais. Pressupõe a disposição de conviver criticamente com os produtos da chamada *indústria cultural*. Longe da atitude nostálgica, da pura negação, do fascínio apocalítico e perto do pluralismo cultural, graças a contatos e intercâmbios diversos. Logo, a busca de estratégias de coabitação qualificada se impõe a cada instante. A qualidade já não provém da natureza intrínseca da substância. Pode advir de disposição moral, de virtude, desde que inscrita sobre um horizonte intersubjetivo, fortemente matizado. Não se trata de retorno ao decorativo, mas de recuperação, atualizada, do compromisso da qualidade. A premissa que nos induz a reconhecer na escola o lugar por excelência da formação de profissionais qualificados, aconselha, como desdobramento conseqüente, a superação da mera funcionalidade. E compreende a perda progressiva, por parte do recinto escolar, do monopólio educativo.

É inútil prosseguir esse debate sem levar em conta a extensão e a intensão da complexidade. Sem acompanhar os movimentos intrincados de elites políticas decidindo no interior do aparelho estatal, de grupos anônimos e atores coletivos, de setores comunicativos com grau de ingerência desproporcional. Sem dispor do acontecimento cotidiano como espécie de laboratório vivo.

É impossível continuar essa discussão sem implicar, reciprocamente, complexidade e interdisciplinaridade. Os modos de vida social e intersubjetivo, desdobrados sobre a flexibilização da idéia hegemônica de progresso ou sobre outras racionalidades, puseram em xeque o conjunto de representações que sustentavam a cultura disciplinar. A disciplina que, instada por uma crença triunfalista, porém falando em nome da exatidão científica, enclausurou-se na sua territorialidade rígida, sacrificando o entendimento complexo da realidade. Porque a realidade é um contrato, um jogo, algumas vezes mal-entendimento, entre os homens e as coisas.

Como levar adiante um projeto pedagógico conseqüente, conseqüente porque complexo, do pré-escolar à universidade, sem recorrer à

cooperação interdisciplinar? Seria o mesmo que pretender superar a limitação tecnológica passando por cima das idéias gerais, ou sobrepor a profissionalização à formação, ou ainda impor a análise quantitativa à compreensão qualitativa. Edgar Morin dizia recentemente: "O ódio dos especialistas pelas idéias gerais é um ódio grotesco: a recusa das idéias gerais é ela mesma uma idéia geral. Nenhum especialista pode dispensar as teorias, as concepções globais."

A complexidade do saber esbarrou sempre com a tendência coagulante do sistema de ensino. O ensino tem sido, por vocação e decisão, fortemente disciplinar. Desde a divisão exitosa de ciências da natureza e ciências do homem, até o trabalho mais recente, de um Wolf Lepenies, no sentido de caracterizar *três culturas*, que correspondem ao advento da sociologia entre ciência e literatura. O esfacelamento da filosofia em ciências sociais fragmentou ainda mais o campo do conhecimento, sobretudo porque, cada uma dessas disciplinas decorrentes, herdou a inclinação imperial da sua ancestralidade.

As universidades que conhecemos, especialmente na sua versão moderna, a primeira, mandatária da consciência, e a segunda, representante do mercado, agravaram essa compartimentação. Nos dois exemplos, francamente sucessivos, é de se notar flagrantes desequilíbrios. No primeiro caso, a universidade da consciência desequilibra do lado da teoria. No segundo caso, a universidade do mercado, desequilibra do lado da prática.

Em qualquer hipótese foi possível identificar, não sem algum esforço, uma universidade coesa, dotada de perfil estável, e de vontade regular e reguladora. À medida em que o programa moderno foi avançado, em meio a certas turbulências, até então pouco ou nada previsíveis, aquela estabilidade provavelmente ilusória, se viu nitidamente abalada. A universidade sucessiva, a que se sucede uma após outra, vem sendo obrigada a ceder o seu lugar à universidade simultânea, cujo traço predominante, ao que tudo indica, é a disposição coabitacional. Em vez de dividir ou afastar, soma e reúne.

A primeira universidade moderna, se por moderno aceitamos os parâmetros iluministas, entregou-se de corpo e alma à razão. Teria sido menos grave se a entrega não fosse tão avassaladora. A razão é una. Mas a desrazão, não. A isto nem sempre a razão conseguiu dar razão.

A segunda universidade moderna, a insistentemente laboral, entregou-se mais de corpo que de alma às indicações do mercado. E restaurou aquela velha cisão entre o *sentido* e o *preço*. Com um agravante: o

sentido passou a depender ostensivamente do preço. Por todas as partes ela adquiriu a miopia da universidade de massa.

A universidade que agora procura se reconstruir, distante das antevisões maximalistas, inscreve-se no quadrô da modernidade tardia, também conhecida por modernidade avançada ou madura, e mais frequentemente como pós-modernidade. Prefiro chamá-la de baixa modernidade. Talvez esta expressão contenha, mais explicitamente, os germes ou o compromisso de uma reconstrução para além dos domínios demarcados da euforia moderna. Talvez ela guarde índice maior de complexidade, no instante em que se desmorona a idéia da modernidade compacta. A baixa modernidade, como em seu tempo a baixa idade-média, vem a ser rigorosamente interdisciplinar. A universidade em vias de construção, ou reconstrução é, assim, simultânea, pluridimensional, e toda voltada para a elaboração de novas solidariedades.

A invenção humana, escolar ou extra-escolar, se desenvolve sobre a estrutura unitária do tempo. Implica, a uma só vez, futuro, presente e passado. Vive em permanente estado de prospecção, mesmo quando instada pelo ceticismo da indagação; transcorre sobre a cotidianidade, não raro sob a forma de antinaturalismo predatório; e mantém acesos os reflexos da memória, em época de desvalorização da exemplaridade.

Por aqui transita o espetáculo intercultural, ou mais precisamente os movimentos de emancipação da identidade. Depois que o consciencialismo a subjugou e o fundamentalismo a isolou, passamos a destacar a aspiração intelectual da cultura. Mas o próprio da cultura, se assim se pode falar, consiste em ser intercultural. O pleonasma seria aceitável apenas como um recurso tático provisório.

De qualquer modo, entre a indigência das relações Norte e Sul, no seio das quais a indústria cultural joga um jogo pesado; por entre a usura do desenvolvimento a qualquer preço; diante da exacerbação paroquial dos nacionalismos; ou face aos caprichos paradoxalmente mediáticos e assistencialistas da *modernidade de Estado* (Marc Fumaroli), a questão da identidade assume inesperados contornos. A identidade se emancipa, da mesma maneira que a cultura, quando integra a diferença na sua dinâmica constitutiva. Já na outra vertente, o modelo identitário, toda vez que imobilizado, protegido de qualquer contato, reduzido a um *a priori* patrimonial, revela-se como modelo de exclusão, e expõe fartamente os seus resultados nefastos. Não se trata de voltar ao delírio diferencialista, ou de se deixar seduzir pelos devaneios da retórica trágica. Menos ainda de cavar, pela via da condenação, o fosso maior entre a educação *tecnocientífica* e educação *humanista*. Trata-se de reconhecer um impasse.

A cooperação internacional, bilateral ou multilateral, permanece enredada na cisão Norte e Sul, sem que consiga gerar interdependências reconstrutivas. A pedagogia monetarista, incentivada por relações convencionais de custo e benefício, investiu o tempo todo na multiplicação das promessas laborais, até chegar ao descarte da privatização pura e simples. Se por um lado algumas agências de financiamento, o PNUD especificamente, passaram a promover estudos e estabelecer critérios relativos ao *desenvolvimento humano*, por outro lado a noção central de recursos humanos se vê reduzida a minúsculas iniciativas de cursos e treinamento para profissionais, ignorando que o mundo vital inclui e ultrapassa o mundo do trabalho (de certo, um mundo cada vez mais desempregado, o que vale dizer, sem trabalho). Compreende-se porque a superação do abismo que se interpõe entre recursos humanos e recursos profissionais jamais será alcançada sem o concurso ativo da cultura.

A cultura é a chave de que dispomos para abrir as portas do desenvolvimento, vencer o seu econometrismo congênito ou a incapacidade de reduzir as desigualdades. O relatório Mundial sobre Desenvolvimento Humano 1992, que o Programa das Nações para o Desenvolvimento (PNUD) vem de publicar, nos mostra que a distância entre ricos e pobres duplicou nos últimos trinta anos. E apesar do fim da guerra fria, da redução dos gastos militares, da emergência de uma razão ambiental, temos diante de nós longa história a percorrer. A nova ordem, dos ajustes estruturais a preços sociais insuportáveis, inabilitou ou sepultou a esperança. As prioridades econômicas, ou apenas monetárias, a soberania da dívida, isolaram e desvalorizaram a ação cultural e o desempenho educacional.

A *Agenda 21*, aprovada pela Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada recentemente no Rio de Janeiro, consagrou o princípio da durabilidade, ou da sustentabilidade, mediante a aliança indissolúvel entre desenvolvimento e meio ambiente — ou, se preferirem, por fidelidade ao vocabulário ecológico, entre bioadversidade e biodiversidade. E essa reconciliação do mundo da natureza com o universo da cultura pressupõe igualmente compreensão interdisciplinar de fundo ético, capaz de instituir normatividade negociada, plural, com respeito aos diferentes campos do saber. É verdade que quando falamos em regime de negociação implicamos imediatamente o horizonte público, do mesmo modo em que a idéia de negócio guarda uma impostação privada e privatista. Já houve época em que se falou muito em negócios públicos, até a separação verificada, progressivamente, entre o público e o privado. Nós voltamos a reuni-los pelo ângulo da negatividade. Tem havido despolitização do interesse público, que se fez

acompanhar de prosperidades privadas. A degradação da esfera pública corresponde à deterioração do espaço privado. O plano de privatização indiscriminada não se afasta desse embaralhamento ou dessa promiscuidade. A crise da política termina sendo a crise da falta de política, ou da ausência de uma cultura política.

A insuficiência cultural da educação, mais até do que o déficit científico, é altamente responsável por esses desvios. "Os grandes problemas que se nos apresentam atualmente — diz Gianni Vattimo —, e que se intensificarão em futuro próximo, são, em grande parte, problemas de relações entre *culturas*, não mais problemas de formação científica." Registra-se, portanto, graves perturbações nos domínios da legalidade. E a educação se depara com exigências precisas. Principalmente com as de fornecer os elementos para a assinatura de contratos rescindidos, ou jamais verdadeiramente assinados: o contrato social, o contrato natural, o contrato moral. O que somente será possível se conseguirmos aproximar, solidarizar, cultura e educação.

Eduardo Portella é diretor geral adjunto da Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) desde 1988. Foi ministro da Educação e Cultura (1979-80) e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É autor, entre outros, de *Retrato Falado da Educação Brasileira*, *O Intelectual e o Poder e Democracia Transitiva*.

Conferência do Mês do IEA feita pelo autor em 20 de agosto de 1992.