

O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: (Vinculação entre Educação, Trabalho e Cidadania na Perspectiva das Classes Populares) (1)

Ozir Tesser

O saber sistematizado com que o currículo trabalha deve ter presente alguns pontos e algumas características, sobre os quais gostaríamos de refletir neste momento.

Antes de tudo é preciso ter presente que o Currículo representa um saber que *não tem sua origem principal na escola*, mas fora dela. Este saber se constrói na história dos homens e tem fundamentalmente sua origem fora da educação e da escola, embora possa ser transmitido por ambas.

Este saber é o fruto do confronto do homem com a natureza em busca da sua subsistência, do progresso, do domínio sobre as forças físicas — fruto também das relações sociais que, ao dominar o cosmos, os homens travam entre si. Fazendo história, o homem constrói o saber mediante esta ação complexa e rica que a humanidade convencionou denominar “trabalho”. A relação do homem com a natureza e com a sociedade é mediada fundamentalmente pelo trabalho.

Antes de ser uma categoria, o trabalho é uma realidade que cumpre analisar em sua evolução histórica. Para tal, sugiro a leitura do belo texto de Nosella publicado em *Trabalho e Conhecimento* da Ed. Cortez, onde o autor traça em grandes linhas as três realidades e concepções que marcam a

-
1. Conferência proferida pelo Prof. Ozir Tesser da UFCe., no I Encontro Estadual de Currículo do Ensino Superior de Pernambuco. Promoção da Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife, 11-11-87.

história do trabalho: do *tripalium* da sociedade antiga e medieval à *poiesis socialista* passando pelo *labor* da sociedade capitalista. (2) Neste percurso, ainda longo para a humanidade, vislumbramos o caminho cheio de lutas, de avanços e recuos, que conduz do reino da necessidade ao reino da liberdade. Caminho este onde a positividade do trabalho é mesclada pela negatividade do trabalho, sendo que esta última predomina ainda e por longo tempo para aqueles que produzem as riquezas das nações.

A relação trabalho e educação vem sendo há muito tempo estudada, discutida e planejada. Podemos nos referir a três vertentes principais dos debates sobre esta relação:

01. A primeira vertente toma a escola como lugar de preparação para o trabalho. É o teor da lei 5692: a escola profissionalizante. É a tendência predominante entre os planejadores educacionais. Inspira-se fundamentalmente na teoria do capital humano.
02. A segunda vertente parte da indagação: será que a educação se limita à escola? Não será que o capital também educa ou domestica? Esta vertente busca desvendar o papel educador e deseducador da organização social do trabalho. De como os homens se produzem transformando a natureza e produzindo riquezas.
03. A terceira vertente procura pôr em relevo o fato de que, através de suas lutas de resistência ao trabalho capitalista, os trabalhadores se educam. Esta resistência deve ser entendida não como oposição ao trabalho em si, enquanto relação do homem com a natureza, mas como negação da forma capitalista da organização do trabalho. Esta vertente busca detectar o papel educador das lutas sociais. De como os homens se produzem transformando a história. Desta, uma série de pistas estão abertas para a reflexão e a prática: os movimentos sociais e a educação, o trabalho como princípio educativo, a luta como princípio educativo, a política, o sindicato, o partido.

Como se vê, estas vertentes são atravessadas pelas duas fases pelas quais o trabalho se manifesta em sua evolução

2. FRIGOTTO, Gaudêncio et alii. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalho*. São Paulo, Cortez Ed., 1987.

histórica: a negatividade do trabalho (sua tendência à fragmentação, à desqualificação) e a positividade do trabalho (o domínio da natureza, o homem que se produz pelo trabalho). É ao longo deste caminhar que se expande a busca da pedagogia do trabalho, solicitação da esquerda (o trabalho como princípio educativo) e da direita (escola de produção).

Vivemos numa sociedade capitalista dependente, extorquida e deformada nos seus mecanismos econômicos, financeiros e comerciais. Detenhamo-nos, portanto, sobre a concepção burguesa de trabalho.

O trabalho é visto na sociedade capitalista na sua função pragmática, imediata de produção de mercadorias, portanto, de lucro. Se, anteriormente, o objetivo imediato era o uso, a utilidade dos bens produzidos, no capitalismo este aspecto passa a um segundo plano; o que interesse agora é o lucro (valor de troca). As relações de produção permitem a uma minoria açambarcar as riquezas e satisfazer a todas as necessidades da classe dominante. Esta intencionalidade imediata — o lucro — é o instrumento dos interesses da classe dominante.

“Conseqüentemente, os interesses da classe dominante transformaram-se em agente propulsor da produção, limitando-se esta apenas a manter, bem ou mal, a existência miserável da classe oprimida.” (3)

Se o modo de produção capitalista permitiu ao homem avançar na compreensão — que vinha se dando através de milhões de anos de evolução — das conseqüências naturais relativas aos processos produtivos, relações do homem com a natureza, este modo de produção apenas estabeleceu as condições para que se visualizassem as conseqüências sociais desses mesmos atos. Com as transformações operadas, por exemplo, a formação de duas grandes classes sociais, que, em grande parte, simplificam os termos articuladores do todo social, as condições estão dadas para se perceber a perversidade da tendência concentradora de bens e riquezas; para se convencer de que no interior desta ordem social não há solução para a humanidade; para se começar a elaborar os instrumentos de sua transformação radical.

“Essa forma atual de produção só dá prioridade dos resultados imediatos, os mais palpáveis, deixando de lado o que se refere às conseqüências naturais e sociais das atividades

3. ENGELS, F. *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*. 2.^a ed., São Paulo, Global Ed., 1984.

des realizadas pelo homem". (4) É no seu interior que o homem elabora os instrumentos que permitirão transformar radicalmente a ordem social vigente.

Para compreender o trabalho como princípio educativo, o melhor caminho, a nosso ver, é buscá-lo na luta contra o trabalho capitalista. Nesta linha de pensamento o "não-trabalho" capitalista adquire um novo sentido, de resistência, de criatividade, de trabalho na perspectiva dos trabalhadores. É curioso como a burguesia considera trabalho suas reuniões para administrar a extorsão das riquezas produzidas pelos trabalhadores e como "não-trabalho" a ação dos trabalhadores quando se reúnem ou fazem greve para administrar e reorganizar a produção e a sua finalidade.

É dentro desta ótica que se deve recuperar, na transmissão do saber, as categorias científicas de greve e de revolução. Enfim, elas compõem uma parte importante da história dos homens feita até aqui.

Para encerrar estas reflexões sobre a relação trabalho e educação, cumpre salientar que é este saber original que mantém constantemente a referência à sua origem e à sua evolução, que, ao nosso ver, deve ser transmitido no ensino básico. Muito mais do que as habilidades instrumentais de ler, escrever e contar para as quais os professores devem estar competentemente instruídos, é a finalidade da escola que deve orientar o uso destes meios. E para exprimir esta finalidade, utilizamos a expressão de Grasmci quando diz que a escola primária deve introduzir a criança *na sociedade das coisas* — desmistificando a compreensão mágica e mística das leis objetivas que presidem a evolução da natureza, e introduzi-la *na sociedade das pessoas* — analisando a história e a sociedade como fruto da ação dos homens nos seus embates com a natureza e entre si para tornar o mundo e a sociedade mais humanos.

Educação e Saber

O saber que o currículo apresenta através de ações pedagógicas múltiplas, além de não ter sua origem primeira e principal na escola e sim na sociedade, apresenta alguns traços que todo educador deve ter presente em sua ação pedagógica.

4. ENGELS, F. Op. cit.

1. Primeiramente, é importante ter presente que os conhecimentos transmitidos não são neutros, mas marcados pelos interesses de classe que estruturam uma visão de mundo, de sociedade, de ciência e de história.

Este caráter ideológico do saber não se manifesta da mesma forma nas diversas áreas do conhecimento, mas em todas elas está presente. O fato da presença da ideologia em qualquer conhecimento não se opõe ao caráter universal do saber científico, justamente porque não existe uma necessária oposição entre ideologia e objetividade científica.

A tese da não necessária contradição entre objetividade e ideologia é uma aquisição do pensamento dialético em contraposição à tese positivista da necessária neutralidade da ciência.

"Em meu entender, é necessário, (...) demonstrar a falsidade do vínculo entre neutralidade e objetividade.

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento enquanto que a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais expressar objetiva a racionalidade. É fácil de se compreender isso, uma vez que a burguesia beneficiária das condições de exploração não tem interesse algum em desvendá-las, ao passo que o proletariado que sofre a exploração tem todo interesse em desvendar os mecanismos dessa situação que é objetiva." (5)

Esta vinculação entre saber e interesses subjacentes não é homogênea em todo tipo de saber. Embora em todo saber

5. SAVIANI, Dermeval. "Competência Política e Compromisso Técnico" *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez Ed., agosto 1983, n.º 15.

ela esteja presente, acentua-se nos saberes cujo domínio diz respeito à ordem social, à organização econômica e política das sociedades. Na educação, sua presença é fortemente marcada.

Quando se fala da não necessária oposição entre ideologia e objetividade, está-se tomando o conceito de ideologia na sua acepção positiva, isto é, a ideologia pode ser entendida como o pensamento que exprime um determinado ponto de vista sobre a realidade objetiva traduzindo interesses de grupos sociais. Procura dar uma justificativa da leitura que faz da realidade a partir dos interesses que defende. Sob este aspecto a ideologia não busca camuflar ou mistificar a realidade; apenas apresenta esta mesma realidade sob o ângulo de certos interesses. Não se trata, portanto, do conceito negativo de ideologia enquanto tendência mistificadora ou deformadora do real, que, embora freqüentemente mesclada com a primeira perspectiva, deve ser constantemente desvendada e criticada. A verdade é que não existe conhecimento sem interesse, assim como não existe ciência sem ideologia. O mito da neutralidade científica é expressão de uma posição de classe no terreno da teoria do conhecimento, portanto, é uma tese ideológica na acepção negativa de ideologia.

2. Outro traço do saber a ser transmitido pela escola, em qualquer um de seus níveis, consiste na busca do caráter significativo e não exaustivo da compreensão do real. Trata-se de buscar um saber cujo horizonte teórico não seja a compreensão exaustiva do real, mas que busque os determinantes dos processos do real, que procure compreender as articulações do real para além das aparências, a fim de inscrever a ação do homem no sentido da história.

Há uma tendência na escola brasileira, fruto de uma visão positivista da ciência de que quanto mais conteúdos se transmite, mais saber se domina. Daí a quantidade de informações veiculadas em cada disciplina, impossível de se absorver. Enquanto que uma outra concepção de saber tem como perspectiva não a exaustão do real, mas a compreensão de seus nexos a fim de detectar os processos de transformação.

Estas duas tendências estão também presentes na pesquisa científica. Busca-se uma descrição ilimitada da realidade em contraposição à compreensão de suas articulações e determinantes que explicam o devir do real.

O conhecimento que busca, para além das aparências, os processos que determinam a constituição da realidade, é um

constante desafio para o educador. Esta visão teórica sobre os saberes a serem veiculados na escola busca responder às questões fundamentais: para que a serviço de quem, antes de definir o que e o como. Este é o caminho para desvendar as contradições inerentes à realidade vista em sua globalidade, contrariamente aos mesmos dos textos didáticos forjados que foram no princípio de identidade como categoria filosófica subjacente. Contrariamente às compilações positivistas que exorcizam as contradições e determinam o real pela quantidade, é nas contradições e, freqüentemente, na diferença e no minoritário que se encontra a explicação dos processos históricos.

3. Outro traço do saber a ser transmitido pela escola refere-se à intencionalidade do conhecimento, ou melhor, situa-se na busca da sua finalidade.

Para que conhecemos? Esta questão nos remete à política do saber, ao sentido do conhecimento. Remete-nos também à axiologia do conhecimento.

Apesar do poder transformador do saber moderno, que assume na ciência sua expressão mais eficaz, a escola continua muito presa à dimensão meramente compreensiva do conhecimento. Como se o conhecimento fosse um fim em si mesmo. Cabe muito bem aqui lembrar a expressão sintética de Marx na sua XIª tese sobre Feuerbach: "Os filósofos nada mais fizeram que interpretar de diverso modo o mundo; mas trata-se antes de transformá-lo."

Sobre este traço do saber McLaren foi muito incisivo em sua observação: "(...) em sua pressa em decodificar a ordem social, os críticos pós-modernos freqüentemente têm se concentrado em entender porque as coisas são o que são em oposição ao que deve ser feito para que sejam diferentes. Em outras palavras, eles deixam de levar a sério a urgência em traduzir *insights* teóricos em uma forma de pensamento e ação coletivamente constituídos que busquem transformar as relações assimétricas de poder e privilégio que inspiram e regulam a vida cotidiana." (6)

Além disso, devemos considerar que não basta uma definição genérica de conteúdos que se dizem visar a transformação da realidade, mas é necessário que se debata e se precise

6. MCLAREN, Peter. "Paulo Freire e Pós-Moderno". *Educação e Realidade*. P. Alegre, UFRGS, jan-jun, 1987, V. 12, n.º 1.

a natureza da transformação que se pretende, respondendo às questões fundamentais evocadas no ítem anterior.

O saber comprometido com a transformação da sociedade e da natureza, a serviço da humanidade, exige necessariamente um comprometimento político com a classe ou as classes sociais que têm condições de realizar o projeto histórico do homem novo. Este comprometimento político não pode ser reduzido a uma ação arbitrária de capricho pessoal e, sim, deve corresponder a uma preocupação coletivamente partilhada, a qual encontra sua expressão no engajamento político. O desenvolvimento deste aspecto nos leva a discutir as relações entre educação e cidadania.

Educação e Cidadania

A visão estreita do saber que o tecnicismo procurou inculcar através dos currículos escolares geralmente tem expurgado da escola a dimensão de cidadania cujo mérito consiste em subjugar o saber, o conhecimento, o desenvolvimento da ciência aos interesses da polis. Não a polis homogênea mas a polis dos interesses divergentes e antagônicos de suas classes sociais.

O princípio que elege a razão como árbitra suprema dos interesses da sociedade leva ao intelectualismo metafísico ou ao pragmatismo positivista, onde não há mais lugar para o político, o ideológico, o ético e o artístico. Guindada por um racionalismo exacerbado, a ciência tem crescido vertiginosamente, embora desgovernada e freqüentemente empobrecida de sentido humano e libertador.

Há que resgatar a dimensão grega do saber e da ciência, subjugando-os aos interesses da polis, da cidade, agora estendida à totalidade da população e não apenas a grupos privilegiados como na antiga Grécia.

Como entender a estreita relação entre educação e cidadania freqüentemente evocada no discurso liberal? Geralmente tem-se condicionado o exercício da cidadania a um certo nível de instrução ou de educação. O que significa uma inversão na ordem das coisas, ainda que as razões desta inversão possam ser explicadas.

Por que uma inversão? Porque o direito do cidadão nasce da prática produtiva e da relação social entre os homens e é um direito, por assim dizer, anterior à necessidade de se atin-

gir um certo nível de instrução ou educação forjado por exigências outras que o simples direito fundante de se constituir em sociedade e de poder decidir sobre os seus destinos.

É de se supor que o universo idealista que faz com que o social, o político seja fruto das idéias dos homens, de sua instrução ou educação, serve também como esteio à pretensa exclusão das classes trabalhadoras do direito à cidadania porque não amadurecidas por uma formação escolar ou educativa talhada para tal concepção de sociedade ou de tal "ordem" social. É de se supor, portanto, que, freqüentemente, a relação estreita estabelecida entre educação e cidadania mais sirva a justificar a exclusão de certos segmentos da sociedade do direito à cidadania, do que propriamente para promovê-la ou garanti-la. "É necessário questionar por que condicionar liberdade, participação e cidadania a essa educação, a essa civilidade e a essa racionalidade." (7)

E, no entanto, educação e cidadania estão intimamente ligadas, não somente na prática perversa acima denunciada, mas, ontologicamente, como um direito do ser social do homem. A escola deve restabelecer este princípio geralmente detestado pelos regimes autoritários.

A polis, a política, a cidadania nos evocam a necessidade de explicitar o conceito de poder. A política nada mais é do que a arte de dispor, de distribuir, de administrar o poder na sociedade; a política evoca sempre a capacidade de dispor de algo ou de alguém. A noção de política como arte, bem comum se apresenta como uma noção idealista que não leva em conta a história concreta dos povos enquanto distribuição de recursos e repartição da penúria.

O poder, nos clássicos, apresenta-se sob um tríplice aspecto indissociável, ainda que assumindo cada um deles e entre si as articulações as mais complexas e variadas: primeiramente, a capacidade de dispor dos corpos sociais, isto é, a capacidade de coagir, de ordenar, de reprimir. Este aspecto se resume no princípio da autoridade e de seus instrumentos. O segundo aspecto evoca a capacidade de dispor das mentes, isto é, a capacidade de, pela persuasão, convencer os espíritos, obter o consenso. Esta capacidade tem no trabalho ideológico e educativo sua principal arma. Enfim, o terceiro aspecto e que talvez defina o objetivo último do poder, desig-

7. ARROYO, Miguel. "Educação e Exclusão da Cidadania". In: BUFFA, Ester e alii. *Educação e Cidadania: Quem Educa o Cidadão*. São Paulo, Cortez Ed. e Autores Associados, 1987, p. 40.

na a capacidade de açambarcar e de dispor do excedente econômico enquanto riqueza e símbolo de domínio. Este aspecto, embora na fase atual da evolução do homem e das sociedades, assuma preponderantemente a feição de apropriação material das riquezas, deve ser estendido a outros aspectos como ao prestígio, à honra, enfim, à complexa realidade designada sob a noção ampla daqueles que o detém, "os poderosos."

O exercício da cidadania evoca, por sua vez, a participação à construção e a consolidação desta tríplice dimensão do poder enquanto direito inalienável de cada pessoa humana. Frequentemente, este poder é explicitado em termos de direitos do homem — o direito à vida, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, ao lazer — e em termos de direitos civis — o direito à liberdade, à justiça, à igualdade jurídica etc. . .

Vivemos num país onde a maioria de sua população não são assegurados estes direitos. E, o que é mais grave, não se vislumbra no movimento histórico destes vinte ou trinta anos uma tendência à melhoria. As ciências sociais nos mostram uma deterioração nas condições de vida dos trabalhadores, apesar do crescimento econômico e do progresso verificado no país, do qual apenas uma pequena parcela da população se tem beneficiado.

O drama da cidadania no Brasil consiste exatamente nisto, em que milhões e milhões de brasileiros vêem-se privados não somente dos direitos fundamentais do homem e dos direitos civis acima enumerados, como também sentem-se privados da esperança de conquistá-los dentro dos marcos da legalidade econômica, política e jurídica do país.

Poder-se-ia conjecturar que esta situação decorra apenas de uma distorção do sistema ou de um mau uso da "ordem" social. Um estudo mais profundo nos sugere outra análise. A situação é tal, não exatamente por desonestidade de alguns, ou mesmo de muitos, mas por necessidade dos mecanismos de acumulação e crescimento próprios do modelo econômico vigente no país. O Estado brasileiro autoritário e excludente decorre de uma sociedade autoritária e excludente necessária para que aconteça a acumulação dentro do modelo vigente.

Um país dependente, extorquido economicamente pelas engrenagens perversas da economia internacional (deterioração dos termos de troca), busca crescer economicamente por uma drenagem cruel dos frutos do trabalho de uma população pobre, privada dos seus direitos fundamentais e privada tam-

bém das condições que permitem elaborar os meios de auto-defesa.

Nestas condições coloca-se para o educador a questão básica da cidadania: esta não consiste apenas em apelar às consciências jovens a responsabilidade pelos destinos da nação, mas, fundamentalmente, transmitir os ensinamentos básicos que permitam desvendar a cruel realidade que prende a massa da nação aos grilhões da pobreza e da ignorância e permitir a elaboração dos meios de romper com esta situação.

Poder-se-ia perguntar se há possibilidade de restaurar para o povo brasileiro "o perfil do cidadão burguês, pequeno ou médio proprietário, sujeito de direitos e deveres liberais." (8)

Esta possibilidade, parece-nos, não existe, pela lógica mesmo do modo de produção dominante e pela especificidade do crescimento econômico brasileiro, donde deveremos arregimentar-nos para a construção de uma nova ordem social onde os produtores, os que trabalham, dirijam seus destinos.

"Constata-se aqui, como comenta Nosella, uma visão da história contemporânea que corta pela raiz qualquer pretensão de ainda se pensar em educação burguesa ou liberal. Estamos, em suma, em pleno século das revoluções socialistas e contra-revoluções fascistas."

"Todo o século XX será marcado, aliás, fundamentalmente, pela luta cada vez mais acirrada entre socialismo e fascismo, entre o novo cidadão socialista que está por nascer e o velho cidadão que não quer morrer."

"Sem a perspectiva revolucionária, (...) a história do século XX, e, provavelmente, também a do século XXI, carecerá de sua contextualização mais fundamental, isto é, sem o rico e contínuo movimento de transição do capitalismo para o socialismo, a história contemporânea não passa de um momento irracional." (9)

Os vínculos entre a cidadania e a educação passam necessariamente por estas questões fundamentais, e mais ainda pela convicção de que, para além da escola, os processos

8. Cf. NOSELLA, Paolo. "Educação e Cidadania em Gramsci". In: BUFFA, Ester; Arroyo, Miguel; Nosella, Paolo. *Educação e Cidadania: Quem Educa o Cidadão*. São Paulo, Cortez Ed. e Autores Assoc., 1987.

9. Cf. NOSELLA, Paolo. "Educação e Cidadania em Gramsci". In: BUFFA, Ester; Arroyo, Miguel; Nosella, Paolo. *Educação e Cidadania: Quem Educa o Cidadão*. São Paulo, Cortez Ed. e Autores Assoc., 1987.

que garantirão assegurar os direitos de cidadania devem se radicar "nas modernas formas de produzir (industrialização) e de fazer política (conselhos de fábrica, sindicatos e partido)." (10)

Para terminar, gostaria de enfeixar minha conclusão, sintetizando os pontos fundamentais aqui evocados. Como fazer para que esta análise dos vínculos entre educação, trabalho e cidadania esteja presente na elaboração dos currículos escolares?

Primeiro, estar apto a desvendar a visão do mundo, por um lado, idealista e, por outro, positivista, que se camufla por trás de lições aparentemente anódinas e deformadoras da realidade.

Segundo, tirar as conseqüências de que a finalidade do conhecimento não é meramente a compreensão dos processos da relação dos homens com a natureza e entre si, mas sua inserção na transformação da natureza e da sociedade.

Sobretudo sua inserção na modificação da ordem social iníqua e perversa que os detém prisioneiros de condições subumanas de vida. Vale aqui recordar do Manifesto a célebre invectiva de Marx e Engels ao saber burguês: "A falsa concepção interesseira que vos leva a erigir em leis eternas da natureza e da razão as relações sociais oriundas do vosso modo transitório de produção e propriedade — relações históricas que surgem e desaparecem no curso da produção — e compartilhais com todas as classes dominantes já desaparecidas. O que admitis para a propriedade antiga, o que admitis para a propriedade feudal, já não vos atreveis a admitir para a propriedade burguesa."

Terceiro, apresentar a história dos homens e a história da natureza nos seus processos e inter-relações e não como coisas "dadas", estáticas, sobretudo ter como horizonte teórico não a exaustão do conhecimento mas a compreensão de seus nexos e determinações.

Quarto, compreender que a injustiça e a iniquidade na organização social, no uso desigual das riquezas não decorrem de uma necessidade inevitável ou apenas da desonestidade individual (moralismo idealista), mas entender que decorrem de engrenagens que se inscrevem na lógica da formação social brasileira, e que para superá-las não basta boa vontade ou honestidade pessoal, mas organização de força

10. BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a Submissão. O desenvolvimento da mulher*. 6.^a ed., Petrópolis. Vozes 1987. p. 105.

social e análise científica da realidade aliada a uma vontade política e revolucionária de transformação.

Por último, após descortinar uma visão de mundo ao jovem, cumpre respeitar suas iniciativas, seus anseios, seus erros, inclusive.

A criança, o jovem deverão ser vistos sob outro ângulo, não como meros depositários da experiência e do saber do adulto, mas como construtores do seu destino. Gostaria aqui de fazer uma citação que, embora longa, traduz bem o que pretendo dizer sobre o respeito devido ao jovem e à criança.

"Ainda existe quem continue vendo a criança como um pequeno idiota, inocente, continuamente atônito e espantado com o que lhe acontece em volta. "É pequenino, ora, não entende nada." Um expectador da vida, da qual só lhe será concedido ser protagonista quando atingir a idade adulta.

Mas a criança é uma pessoa séria. É um trabalhador terrível, pertinaz, incansável, atento, lúcido, preciso. Desde que chega ao mundo é um insaciável, temerário, curiosíssimo explorador que usa tanto os sentidos quanto o intelecto, como um cientista, procurando com todas as suas energias o saber. Experimenta e torna a experimentar, fracassa e atenta novamente, com paciência infinita, até conseguir a perfeição pessoal almejada, sempre disposto a arriscar-se, a expor-se num mundo de adultos, feito para os adultos e que o obstaculiza em vez de favorecê-lo, sempre submetido ao ridículo, à miséria, à piedade, à superproteção ou à indiferença, sempre à beira do desânimo e do fracasso, sempre consciente da própria fragilidade e da própria impotência, sempre às voltas com pessoas, objetos, situações difíceis, fora do comum, espantosas. Tem o instinto do vagabundo, curioso por tudo e desejoso de viver todas as coisas e justamente naquele momento. É fortemente impelida para os próprios semelhantes e os enfrenta cara a cara, sem fingimentos e sem diplomacias. É atraída de maneira irresistível pelas outras crianças e contanto que possa passar o tempo com elas, está disposta a enfrentar riscos, perigos, rejeições violentas, choques cruéis, batalhas duríssimas. Conquistas trabalhosas, jamais definitivas, e que podem durar por vezes apenas um minuto.

Mas a criança não liga, está disposta a experimentar sempre de novo, expondo-se temerariamente, enfrentando maus tratos, pancadas, mordidas, arranhões, com uma coragem que ninguém mais tem e própria daquela idade, idêntica nos dois sexos. Nenhum adulto estaria disposto a fazer e a sofrer a

mesma coisa apenas com o objetivo de conquistar ou conservar relações sociais, mas a criança, sim.

Uma criatura tão intrépida, que vive tão intensamente, mereceria autonomia, estímulo, aprovação, incondicionada admiração. Deveriam dar-lhe os meios e os recursos para as suas explorações, tal como se faz com um pesquisador, e também seria necessário respeitá-la e deixá-la em paz." (11)

Ao falar sobre educação, trabalho e cidadania, não quis omitir, mesmo que fosse apenas por um aceno, esta outra dimensão fundamental na formação do cidadão trabalhador, evocada na citação acima.

E, para concluir, valho-me das palavras do grande educador pernambucano: "Para mim a educação é simultaneamente um ato de conhecimento, um ato político e um ato de arte. Eu não falo mais de uma dimensão política da educação, eu não falo mais de uma dimensão de conhecimento da educação. Da mesma forma, eu não falo da educação pela arte. Pelo contrário, eu digo que educação é política, arte e conhecimento."

11. FREIRE, Paulo apud MCLAREN, Peter. "Paulo Freire e o Pós-Moderno". *Educação e Realidade*. Porto Alegre, UFRGS, jan-jun, v. 12, n.º 1.