Educação e violência *

Genuíno Bordignon **

1. Violência: as interpretações sociológicas; 2. Violência: problema de valores; 3. A escola: consciência dos valores.

Permitam-me a liberdade de divagar sobre o tema proposto sem preocupações pragmáticas e com deliberado esquecimento das modernas teorias e análises estatísticas da violência. Talvez meu discurso seja excessivamente conservador para intelectuais e líderes do século XX, com os olhos postos no século XXI. Em outras palavras, pretendo abandonar — sem desprezar — as modernas teorias sociológicas sobre criminalidade e violência e, ao gosto dos filósofos, levantar hipóteses sobre as causas primeiras do fenômeno. Seguindo a lógica, acredito que as causas sempre explicam as conseqüências e que só a ação sobre aquelas poderá mudar o curso destas.

Vejamos primeiro, apenas para reavivar a memória, o discurso dos sociólogos sobre a causalidade da violência. De outra parte, o que nos diriam os filósofos sobre o fenômeno? E, finalmente, que poder tem a escola para atuar sobre as causas e mudar o curso das conseqüências?

1. Violência: as interpretações sociológicas

Não pretendo aprofundar a questão, o que de *per si* daria extensa palestra. Lembremos, apenas superficialmente, as afirmações mais em voga.

A primeira e mais freqüente afirmação é a de que o crime é uma *reação às condições da pobreza ou estratégia de sobrevivência.* Os defensores dessa hipótese, da associação positiva entre pobreza e criminalidade, baseiam-se nas estatísticas dos órgãos de controle e repressão do crime. Nada mais enganoso e metodologicamente frágil do que a *evidência* estatística para explicar a causalidade intrínseca

* Conferência pronunciada na Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra — Delegacia em Brasília.

** Mestre em Educação pelo IESAE/FGV; diretor-geral do Conselho Federal de Educação.

de um fenômeno. Em primeiro lugar, porque o dado estatístico indica a freqüência do fenômeno sem desagregar os componentes que atuam sobre ele. Indica áreas de maior ou menor incidência. Em segundo lugar, porque a *evidência* estatística revela o factual, o que transparece na realidade. As causas intrínsecas, geradoras do fenômeno, podem bem estar longe do foco das manifestações estatísticas. No mais, no que diz respeito à violência, a estatística registra apenas os casos de criminalidade identificados e codificados, o que gera distorções quanto à realidade dos fatos. A utilização político-ideológica da violência não questiona os crimes de colarinho branco, as grandes negociatas, os acidentes provocados por falta de segurança no trabalho e as mil formas de violência intelectual e cultural, a sutil e infernal violentação da personalidade, das consciências. As diversas formas de dominação das vontades constituem-se em violência maior do que a agressão física. Esta, freqüentemente, é uma simples reação à agressão psicológica.

Repugna aos criminólogos, que preferem o tratamento estatístico dos chamados *fatores do crime*, falar em causalidade. E nesta linha buscam identificar situações sociais que engendram a violência. Entre estas situações crimogênicas são freqüentemente citados "o aumento da densidade de população, as migrações do campo para a cidade ou as intra-urbanas causadas pelas grandes obras, a pobreza, a deficiência de serviços educacionais, de saúde e alimentação, a falta de atividades adequadas de lazer, a desintegração familiar, a subabitação nos seus aspectos de favelização, o trabalho feminino, os meios de comunicação de massa etc.".[1] Os depoimentos dos secretários de Justiça e de Segurança dos estados[2] são unânimes em apontar como causa primordial do crime a ordem econômica, baixos salários, desemprego, subcondições de habitação. Mas será a ordem econômica causa em si, ou ela também não é reflexo de uma ordem social anterior e acima dela? Acima dos *fatores* objetivos do crime não estarão razões subjetivas mais fortes?

A sociologia busca a explicação do fenômeno da criminalidade no quadro da interação social, procurando compreendê-lo numa visão dinâmica e mais ampla da organização social. O que devemos procurar é a compreensão, o significado, as *configurações* dos fenômenos culturais. Não há dúvida que seria ingênuo pretender apontar *causas* da criminalidade e muito simplista propor *soluções* para reduzi-la.[3]

1 Brasil. Ministério da Justiça. *Criminalidade e violência.* Relatório dos grupos de trabalho de juristas e cientistas sociais. Brasília, 1980. v.1, p. 184.

2 Brasil. Ministério da Justiça. op. cit. p. 199.

3 Ibid. p. 207.

A primeira configuração no quadro da interação social é o fenômeno da *alienação.* O homem moderno é desenraizado, sem *status* definido, sem o sentido da participação comunitária. A perda do vínculo comunitário isola o homem. O homem moderno sente-se perdido e só na multidão, na imensa organização social. A perda da comunidade e a impessoalidade dos contatos ameaçam até a dignidade da pessoa, diminuindo-a em espírito e significado. Alienado da comunidade, solitário na multidão, o homem se torna egoísta e a vida dos demais passa a significar menos do que os instrumentos de manutenção da própria. Neste momento, a comunidade deixa de ter significado, não se reconhecem finalidades coletivas, supra-individuais. Perdida a noção do significado da interação social, as normas sociais perdem eficácia e os indivíduos não se orientam em seus atos por normas aceitas como regras de conduta.

A segunda configuração social é a da chamada *anomia.* Sobrepõem-se às normas os objetivos. Os objetivos se definem em vista do sistema de valores culturais que oferecem o quadro de referência para o sucesso. Se determinada sociedade identifica prosperidade econômica como símbolo maior de sucesso da pessoa, o objetivo do ganho financeiro se sobrepõe às normas vigentes. Merton observa que "quando não há compatibilidade entre os objetivos que o quadro cultural prescreve aos indivíduos e os meios disponíveis para atingi-los, ou as linhas de conduta aceitas pelas normas vigentes . . . o efeito disciplinador dos padrões coletivos é enfraquecido" e são desenvolvidos "desvios de conduta".[4]

Temos aqui o fenômeno da *anomia* para os sociólogos. Anomia concebida como disfunção aguda entre as normas culturais e os objetivos pessoais. O sistema de valores culturais exalta, acima de tudo, objetivos aceitos como referência para o sucesso, mas a norma social nega as oportunidades efetivas para alcançá-los. Atingimos aqui o foco da abordagem que pretendo desenvolver: o problema dos valores. E aqui têm a palavra os filósofos.

2. Violência: problema de valores

Sou de opinião que o problema da violência encontra explicações na filosofia de valores adotada por uma sociedade e inculcada nas mentes dos indivíduos. A busca da compreensão do homem e do sentido de sua existência, do seu valor é preocupação permanente dos filósofos.

Mas o que é valor? Os filósofos o definem como uma motivação do sujeito frente aos seres que o cercam. As pessoas e as coisas que nos cercam não são indiferentes

[4] Ibid. p. 233.

para nós, nos dizem alguma coisa, nos motivam para desejá-las ou repudiá-las. A motivação pode ser positiva ou negativa. O valor positivo ou negativo de um ser é a capacidade que ele tem de ser desejado ou indesejado. A indiferença de um sujeito em relação a um objeto é a ausência de valor, o ponto zero. A partir do zero o valor é bipolarizado entre o positivo e o negativo.

Os valores não são idênticos para todas as pessoas. Embora cada coisa ou ser tenha uma realidade objetiva única – que a faz ser desejável ou indesejável –, as pessoas não lhe atribuem o mesmo valor. Não os desejam da mesma forma. Assim os valores atribuídos aos seres são subjetivos: é o sujeito que reconhece valores em coisas e atitudes humanas. O valor de uma coisa ou ser está referido à utilidade, ao bem que este representa para a pessoa. A utilidade, o bem, por sua vez, estão referidos ao suprimento das carências do indivíduo.

Embora o valor seja uma realidade subjetiva, enquanto percebida pelo sujeito, a vida em comum das pessoas e a realidade unívoca de cada coisa levam a aceitar valores também comuns a um determinado grupo. Ou seja, as pessoas tendem a ter reações, motivações semelhantes frente às coisas e atitudes humanas.

Temos então as categorias de valores. Constituímos tantos valores quantas são as necessidades humanas. Temos, assim, valores biológicos (vitais), econômicos, intelectuais (lógicos), estéticos, éticos, religiosos. A valoração (grau de motivação da consciência) desses bens constitui à hierarquia dos valores, que estabelece uma ordem de precedência.

A busca dos valores superiores permite e justifica – na consciência – o sacrifício dos inferiores. A escala de valores define a fixação dos objetivos e a permanente luta do homem para alcançá-los. Se o valor econômico é colocado como bem maior, a personalidade ou vida de quem dificultar o acesso a esse valor pode ser lesada. A lógica da consciência manda sacrificar o bem inferior em benefício do bem superior. No mais, esta é a própria lei da natureza, onde os seres ditos inferiores servem aos superiores. Assim nós procedemos diuturnamente em nossas vidas: fazendo opções entre valores, com seu inerente custo-benefício.

Colocados esses pressupostos, volto a afirmar que a violência é basicamente um problema de opção por valores. Violentam-se os outros para obter *bens* que, na consciência do violentador, são superiores em valor à pessoa violentada. Ou seja, a hierarquia de valores não obedece mais a um consenso social e da ordem da natureza, mas se individualiza, se subverte e se opõe entre as pessoas.

Dois fatores contribuem para isso: o individualismo crescente e a geração, para satisfazer à sociedade de consumo, de necessidades supérfluas que se superpõem, superdimensionam e abafam as necessidades essenciais. O homem, a pessoa humana, deixa de ser o valor essencial. Poderíamos então afirmar que o problema da violência é sobretudo um problema moral. "Uma sociedade violenta – ou que aceita passivamente a violência – perde o sentido dos valores morais e, certamente, perecerá no afrouxo progressivo dos elos mais firmes do pacto social."[5] O afrouxamento dos elos de coerção social libera o egoísmo e os interesses do indivíduo passam a se sobrepor aos da coletividade. São as configurações de alienação e anomia.

Vemos assim que a violência não é um problema da pobreza apenas, antes, o crime organizado acompanha o crescimento econômico, que desloca o eixo dos valores humanos e estimula a competição atroz e desumana que insensibiliza a uns e marginaliza a muitos.

Os valores eleitos como superiores, transmitidos por todos os meios de comunicação e atitudes sociais, estão fortemente associados à posse de bens econômicos. Tudo nos diz, entre nós, que o *ter* vale mais do que o *ser*. Logo, a consciência dispõe-se a sacrificar o *ser* pelo *ter*. A lógica é que o valor superior prevalece ao inferior. É a coisificação do indivíduo. E chegamos ao paradoxo de uma sociedade que incorpora, com naturalidade, como sinônimos, honestidade e burrice, o mesmo valendo para seus antônimos. Chegamos a uma sociedade em que pessoas dormem tranqüilas fabricando pão com bromato, pastéis com ração de cachorro, vendendo remédios condenados etc.

É a ganância do *ter* se sobrepondo à necessidade do *conviver* e do *ser*. Subliminarmente dizemos ao sofrido cidadão que a vida vale menos do que as coisas, que é preciso (se) matar para *ter* mais. Mas queremos que este cidadão respeite a vida do outro.

Já que falamos em valores ouçamos o que nos dizia há 25 séculos atrás o mestre Platão ao descrever o diálogo de Polos com Sócrates sobre o que é justo e o que é injusto:

"Polos: Na minha opinião, aquele que é levado à morte injustamente é, ao mesmo tempo, infeliz e digno de pena, não é verdade?

5 Ibid. p. 177.

Sócrates: Ele o é menos do que aquele que o faz morrer injustamente. E também menos do que aquele, que, simplesmente morre por causa de uma sentença justa.

Polos: Mas que absurdo. É como assim?

Sócrates: No sentido de que o maior de todos os males é cometer a injustiça.

Polos: Será realmente este o maior dos males? Sofrer uma injustiça não é, porventura, um mal maior?

Sócrates: Absolutamente, não!

Polos. Então, tu preferirias ser vítima da injustiça a cometer a injustiça?

Sócrates: Por minha parte, eu preferiria não ter de encontrar-me nem numa situação nem na outra. Mas se, forçosamente, tivesse que haver ou uma injustiça praticada ou uma injustiça sofrida, eu preferiria sofrer uma injustiça a cometê-la."[6]

As formas de violência são muitas, subliminares e cruéis, embora, ou principalmente, porque incruentas. E a violência gera a violência. A solução para a violência não está nas armas, está nas consciências e disso não podemos fugir. Se a violência é antes de tudo um problema de opção por valores só uma correta colocação destes pode evitar aquela.

A formacão das consciências para a correta opção da hierarquia de valores é tarefa da escola.

3. A escola: consciência dos valores

O que tem a ver a escola com a atual crise de violência? Aparentemente pouco, mas na questão essencial muito. Se o problema crucial são os valores adotados pela sociedade que estão em crise, a escola é a agência que, junto com a família, mais diretamente tem a ver com a formação da consciência dos valores.

Mas será a escola responsável pela atual crise de valores ou não é ela também vítima num contexto em que os *midia* bombardeiam diariamente as consciências com novos valores de nossa pragmática e *consumista* sociedade moderna? Há quem diga que a escola é impotente frente às estruturas sociais e que ela nada mais faz do que mantê-las e reproduzi-las. Mas quem são os geradores das estruturas sociais, os agentes dos avassaladores meios de comunicação de massa? Não são,

6 Platão. *Oeuvres complètes.* Bibliothèque de la Pléiade, s.d. v. 1, *Diálogo Górgias,* p. 460, parágrafo 469.

por acaso, os homens, formados, e bem-sucedidos na escola? A escola sofre de uma tensão dialética entre seus objetivos intrínsecos e as forças que a impulsionam de fora. Este processo dialético permitiu atribuir à educação enfoques que vão do idealismo ao pragmatismo, da contemplação platônica à coisificação tecnocrática.

A análise do papel da educação frente à violência abrange dois aspectos: o qualitativo, que diz respeito aos fins da educação, e o quantitativo, que diz respeito às oportunidades de acesso à escola para todos.

3.1 Os fins da educação

Tradicionalmente a educação é tida como mecanismo de conservação e transmissão de valores, respondendo pela concepção e formas de vida. O valor, como componente cultural, tende a ser conservado e, portanto, resiste à mudança. Neste sentido, a educação é vista como força conservadora. Mas as rápidas mudanças, geradas pela ciência e tecnologia, demandam soluções pragmáticas e geram novos valores. Isto exige que a educação seja a instância crítica e criadora dos novos valores. O choque entre conservar e inovar dá origem ao impasse, à situação de crise da educação atual perdida entre conservar os valores ou assumir as novas realidades que as transformações da pragmática sociedade de consumo trouxeram. Como os valores estão referidos à cultura e, portanto, se ajustam às novas realidades, a educação perdeu ouvintes para o seu discurso tradicional e não soube encontrar a nova mensagem para o mundo novo.

Sob a inspiração da filosofia greco-romana a educação perseguiu um modelo humanista ideal. Mas a utopia do homem perfeito, abstratamente construído, não resistiu às mudanças sociais do século XX, norteadas por paradigmas menos filosóficos da pragmática sociedade ocidental. Esta passou a atribuir à educação papel motriz no processo de desenvolvimento, enquanto agência geradora de ciência e tecnologia e formadora de recursos humanos.

Em curto espaço de tempo nossa legislação educacional traduziu esta perplexidade e tensão dialética dos fins da educação. A Lei nº 4.024, de dezembro de 1961, inspirada ainda na filosofia humanista, assim definia os fins da educação:

"Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade;

b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;

g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça."[7]

Mas a década de 60 assistia aos grandes questionamentos do mundo novo que se iniciava. Todos os mitos eram destruídos, sendo a educação e os valores por ela proclamados os mais atingidos.

Entre nós, o modelo econômico dos anos 60 estimulou a busca de educação como sinônimo de qualificação para o trabalho e forçou a expansão do sistema, tendo como linha de horizonte o mercado de trabalho. A aceleração do crescimento econômico exigia rápida e intensiva preparação de recursos humanos qualificados, capacitando os indivíduos para a gestão e operação do novo sistema industrial e financeiro do país. Em boa medida, ensino passou a ser sinônimo, para muitos, de treinamento de recursos humanos para o mercado de trabalho. Impunha-se *formar* técnicos para as necessidades do acelerado crescimento econômico do país.

Em decorrência disso, a Lei nº 5.692, de agosto de 1971, que substituiu a de 1961, dando prevalência à qualificação para o trabalho, sintetiza assim os fins da educação.

"Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao objetivo de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania."[8]

7 Brasil. Leis, decretos etc. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. s.n.t.

8 Brasil. Leis, decretos etc. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. s.n.t.

Antes de decorridos dez anos, esta nova lei é questionada exatamente naquilo que era visto como sua virtude maior: o pragmatismo da formação profissional já a partir das séries finais do 1º grau de ensino. Aliás, logo após sua promulgação o Conselho Federal de Educação procurava justificar a dicotomia existente entre educação geral e formação especial.

Em 1974, percebidas as dificuldades e os riscos da profissionalização estreita, escrevia o Prof. Newton Sucupira:

"A cultura geral se faz necessária para servir de base à educação profissional não somente pelos conhecimentos que oferece mas também pelas qualidades intelectuais que desenvolve. Ao mesmo tempo, a formação profissional aparece como elemento da personalidade humana integral, como elemento da própria cultura. A formação profissional e a profissão mesma constituem fator educativo, fator de socialização do indivíduo, modo de afirmação e aperfeiçoamento do homem. Há, portanto, complementaridade essencial entre educação geral e formação especial."[9]

Em junho deste ano, o Conselho Federal de Educação, respondendo a Aviso Ministerial que solicitava novas diretrizes para implantação do ensino profissionalizante, concluiu:

"Estudos mais recentes desenvolvidos nessa matéria informam que uma sólida cultura geral é melhor sustento para o treinamento em serviço de qualquer ocupação, que a especialização prematura. Em outras palavras a formação específica do técnico pode reverter a expectativa de profissionalização no sentido de que a prematura especialização do adolescente em uma atividade profissional determinada lhe torna mais difícil a adaptação a uma outra atividade ocupacional, que teria, na cultura geral, melhor base de sustentação. Há que refletir-se, ainda, no papel que assumem a cultura geral e a profissionalização na educação integral de pré-adolescentes e adolescentes, para não se correr o risco de oferecer aos jovens uma educação deformada ou, o que é pior, deformadora. Queremos destacar desde logo, todavia, que estudos sobre o papel da cultura geral hão de situar, no devido plano conceptual, o preparo para a vida de trabalho como componente indispensável da cultura geral do adolescente."[10]

Mas, às vésperas da lei, em 1969, já nos ensinava o grande mestre Bertrand Russel: "Sou de opinião que, exceto em casos raros, todo o indivíduo deve ter uma educa-

9 *Documenta*, Brasília, CFE, (169): 105, 1974.
10 *Documenta*, Brasília, CFE, (247): 12, 1981.

ção acadêmica até os 18 anos e que a educação exclusivamente vocacional só deve começar depois desta idade."[11]

Bem antes, o grande mestre inglês e professor de Filosofia de Harvard, Whitehead, colocava com clareza a função da educação para um mundo novo, em que o dilletantismo intelectual cede lugar à práxis tecnológica. Escrevia ele em 1929: "Cultura é atividade do pensamento e receptividade à beleza e ao humano sentimento. Fragmentos de informações nada têm a ver com ela. Um homem meramente bem informado é o maçante mais inútil na face da terra. O que deveríamos procurar produzir são homens que possuam cultura e conhecimentos especializados em algum ramo particular. Seus conhecimentos especializados lhes darão um ponto de partida, e sua cultura os levará até as profundidades da filosofia e às alturas da arte."[12] Mas logo chamava a atenção para o perigo das idéias inertes, "idéias que são simplesmente recebidas pela mente sem que sejam utilizadas ou testadas ou mergulhadas em novas combinações". Para concluir: "A educação com idéias inertes não é somente inútil; é, acima de tudo, nociva."[13]

Na mesma época, 1930, outro mestre, Ortega y Gasset, nos alertava, ao tratar da missão da universidade, sobre o valor e o sentido da *cultura geral*, tida, não como *o ornamento da mente*, mas, ao contrário, como "o sistema de idéias sobre o mundo e a humanidade que o homem possui . . . o repertório de convicções que dirige efetivamente sua existência".[14] Coloca a cultura como "o sistema vital de idéias de cada tempo" e censura a universidade por ter exaltado o ensino profissional em detrimento quase completo da elaboração desse sistema de idéias que conduzem a história de cada época. Afirma Ortega y Gasset: "Isto tem sido evidentemente uma atrocidade. Funestas conseqüências disto paga a Europa agora. O catastrófico da situação européia presente se deve a que o inglês, o francês e o alemão médios são incultos, não possuem o sistema vital de idéias sobre o mundo e o homem correspondente a seu tempo. Este personagem médio é o novo bárbaro, atrasado com respeito à sua época, arcaico e primitivo em comparação com a terrível atualidade e complexidade de seus problemas. Este novo bárbaro é principalmente o profissional, mais instruído do que nunca, porém mais inculto também."[15] Muitos anos depois nós incorremos nesse erro. Atribuímos à escola a função de agência de treinamento e, por não ser esta sua dimensão maior, a mesma falhou e entrou em crise. Deixou de ser a instância permanentemente crítica e

11 Russel, Bertrand. Da Educação. Rio de Janeiro, Nacional, 1969. p. 185.

12 Whitehead, Alfred N. *Os fins da educação e outros ensaios.* São Paulo, Nacional, 1951. p. 13.

13 Whitehead, Alfred N. op. cit. p. 13.

14 Ortega y Gasset, José. *Obras completas.* Madrid, Rev. do Ocidente, 1951. t. 4, p. 321.

15 Ortega y Gasset, José. op. cit. t. 4, p. 322.

criadora dos valores do ser, elaborada do repertório de idéias que orientam cada tempo. Na tarefa atribuída de ensinar as receitas do fazer, outras agências a superam em rapidez e qualidade.

O foco da propalada atual crise da educação está na distorção de suas funções. Crise é sempre uma questão de objetivos. As organizações surgem e se desenvolvem em função de objetivos. Os objetivos representam os valores assumidos por determinada sociedade.

A sociedade antiga dicotomizava o mundo cultural e o mundo do trabalho. O sistema de educação e o sistema de ação. A relação entre educação e emprego. Educação e trabalho se excluíam mutuamente. Aquela representava a cidadania, o lazer e a cultura; e este, a produção.

Na versão moderna temos o dualismo educação geral e formação técnica: tecnologia *versus* humanismo. A predominância da educação técnica, requerida pela sociedade tecnocrática, faz do indivíduo um instrumento de trabalho do sistema de produção. Esta nova dicotomia é fonte de nova alienação. Se antes tendia a alienar o homem do mundo concreto, agora tende a aliená-lo de si mesmo. A questão não se coloca na predominância de um ou outro, mas no enfoque. Na verdade, tanto tecnologia como humanismo aperfeiçoam o homem se o servem e deformam-no se fazem dele um mero instrumento.

Pierre Furter nos questiona com oportunidade: "Uma educação para o crescimento econômico, certamente; mas o que é o crescimento econômico, sem desenvolvimento? E mais: como conceber o desenvolvimento, sem referência ao homem global e suas motivações sociais, culturais, éticas e religiosas? Uma educação voltada para o futuro concebido apenas como novidade e morte do antigo? Ou do futuro como processo histórico de um homem jamais maduro, porque sempre insatisfeito e inacabado?"[16]

A educação só é educação enquanto atinge a totalidade do homem e da sociedade. O modelo pedagógico dos filósofos gregos serviu de base e gerou nossa civilização ocidental e a famigerada *educação dos bacharéis*, importada das universidades européias, moldou as instituições políticas e sociais do continente americano. A ciência e a tecnologia geraram o progresso. Assim, a educação só é eficiente se geral e voltada para a sociedade do trabalho, mas transcendendo-a como instância crítica e criadora.

16 Furter, Pierre. *Educação e reflexão.* 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1968. 93p.

Educar para o trabalho implica desenvolver as estruturas básicas do saber que permitam a requalificação permanente do fazer, do criar e do viver.

O pragmatismo da década que se encerrou buscou instrumentar o homem para o fazer, importando, às vezes, menos o porquê e o como aprender a fazer. Passou-se a cobrar de uma agência responsável pela geração das estruturas do saber, receitas particulares do como fazer. Assim, o ensino entrou em crise porque perdeu o sentido de sua verdadeira dimensão. Há uma diferença radical entre desenvolver cérebros, formar pessoas e treinar receituários técnicos. É por isso que dizemos que os homens são educados e os animais amestrados. Esta diferença radical distingue o saber do fazer.

A atual situação de crise e perplexidade da sociedade, não só frente ao problema da violência, volta a ter a educação e seus fins como foco da questão. Atribuímos à educação finalidades segundo nossa visão de homem e de sociedade. E a qualidade de nosso sistema educacional é medida pela capacidade que ele tem de produzir este tipo de homem e de sociedade.

São muitas as críticas e reflexões que configuram a atual situação de crise da educação. Mas é na própria situação de crise que encontramos o seu sentido, a sua verdadeira dimensão. Nada pior do que um sistema educacional em paz consigo mesmo. Instância crítica e criadora de projeto humano do viver comunitário, a educação oferece à pessoa o desafio dialético de sua permanente superação, de sua própria construção. Desafio de se construir, construindo a sociedade da qual é parte. A escola é convocada a projetar o homem e a sociedade na sua dimensão maior. Quando a escola perde sua dimensão e se reduz ao pragmatismo, quando deixa de ser a instância crítica e criadora, não só ela entra em crise, mas todo o sistema social do qual faz parte.

Retoma-se a idéia de que cabe à educação a tarefa não conservadora e nunca envelhecida de formar a personalidade, desenvolvendo a participação, a cidadania e a criatividade cultural, não só transmitindo, mas gerando os valores que presidem as relações humanas em cada época. Nossa geração foi tomada de pudores doentios em relação ao passado, como se ele fosse algo pecaminoso aos olhos de nossa evoluída época.

Sem saudosismos estéreis ou retornos melancólicos, devemos olhar também para o passado e buscar na sabedoria que ele encerra a inspiração para projetar o futuro. Talvez o passado possa nos dar lições substantivas quanto aos fins e às funções da educação para nosso tempo. Os alemães conceberam sua universidade tendo

como centro e alma inspiradora a filosofia, tida por eles como a mestra das ciências. A filosofia desempenhava não apenas a função de conferir rigor lógico ao estudo das demais matérias, mas respondia pelos questionamentos fundamentais a respeito do homem e sua destinação histórica e transcendental. Respondia, sobretudo, pela definição dos valores adotados pela própria sociedade. Mestres e discípulos se questionavam ocupando longas horas em discussões sobre os valores da existência, o sentido do homem e sua participação no projeto histórico do viver comunitário.

Hoje, a filosofia, sem candidatos, é relegada em nossas universidades e os filósofos são espécie em extinção. O mecanicismo toma o seu lugar e tudo é visto como uma engrenagem sem alma e sem história, em que o que conta é a eficiência do fazer. Em vez dos grandes pensadores, nossos jovens lêem, quando lêem, romances policiais e dramas de ficção científica em que as máquinas decidem a história do homem.

Os valores básicos da pessoa e da civilização, as coisas simples e belas perdem sentido. A morte das *crenças* que fundamentaram nossa civilização leva à morte na crença do valor da pessoa.

Mas o que tem isso a ver com a violência? A violência não está nas armas, elas são objetos inermes de *per si*. A violência está nos espíritos, nas consciências. E neste campo a escola continua tendo função de vital importância, da qual não pode abdicar. Função agravada nos dias atuais em que as funções *educativas* da família são transferidas para a escola. Cabe à escola questionar no jovem os valores e o sentido de aventura humana. Mais do que informar cabe sistematizar na ordem dos valores e dar sentido e coerência à avalancha de informações que são oferecidas diariamente por agências mais ágeis e mais didáticas que a própria escola.

Sem voltar a ser academicista, mesmo respondendo às necessidades de qualificação para o trabalho, a escola não pode esquecer que sua função se realiza ao nível da inteligência, que ela trabalha com consciências, não com autômatos. É preciso redescobrir o valor da pessoa e sua posição de sujeito e condutor da história. É preciso oportunizar o reencontro permanente do *homen-sapiens* com o *homo-faber*, cujo valor maior está no ser e no conhecer.

3.2 Escola para todos

Não basta que a escola cumpra bem suas funções desenvolvendo o homem na sua totalidade pessoal e social. É necessário que ela alcance a todos os homens. Mesmo que a escola cumprisse com perfeição seu compromisso de formar, na sua dimensão integral, as pessoas para a sociedade de hoje, ainda assim o problema da

violência não estaria superado. E isto, pela simples razão de que, entre nós, conforme declarações recentes do próprio ministro da Educação, mais de 7 milhões de crianças não são atingidas pela escola.

Temos hoje no Brasil em torno de 28 milhões de crianças entre 7 e 14 anos, dos quais apenas 21 milhões estão na escola. Isto quer dizer que 25% das crianças em idade da escolarização fundamental estão vivendo no que poderíamos chamar de marginalidade educacional. Marginalidade educacional que se soma a outras marginalidades, como a habitacional, econômica, ocupacional, cultural e social. Marginalidades que se explicam e complementam a si mesmas num círculo vicioso. São, seguramente, 7 milhões de candidatos a viver à margem, também, da lei, porque alienados da participação real da cidadania, do grupo comunitário, do acesso a condições humanas de vida. São mais 7 milhões de candidatos à delinqüência, não por opção consciente, mesmo porque não há a colocação de valores em suas consciências e, logo, não há opções ao seu alcance, mas por movimento espontâneo, ao nível da vida irracional, determinado pelo instinto de afirmação e sobrevivência. A estes 7 milhões, somam-se as evasões nas primeiras séries, que ultrapassam a casa dos 50% dos alunos matriculados anualmente. Sem dúvida, merece aplausos, porque medida justa e acertada, a definição política do MEC de dar prioridade absoluta ao ensino fundamental, com ênfase nas áreas e regiões carentes. Enquanto número tão significativo de brasileiros continuar marginalizado da escola, será vão nosso sonho de uma sociedade justa e fundada no respeito aos valores humanos.

Em síntese, dois caminhos tem a escola a seguir para contribuir para uma nova geração antiviolência:

a) atingir o homem todo, retomando a ênfase da formação integral, segundo a correta filosofia de valores humanos. Filosofia esta que coloca o homem como valor maior, em nome do qual nada pode ser sacrificado. Filosofia que atribui a primazia ao *ser* sobre o *ter*. Ser pessoa integrada e participante da comunidade, com valor próprio, reconhecida e respeitada por si mesma, independente dos adornos e extensões do *ter*. Não um *ser platônico*, mas um *ser* que se enriquece à medida que contribui para sua comunidade através do fazer e do criar, onde o homem e o profissional se complementam em um todo harmônico;

b) atingir a todos os homens, incorporando a legião de crianças marginalizadas. Mas não basta atingir a todos por algum tempo. É necessário atingir a todos o tempo todo pela educação permanente, não através de seus cursos, mas dos valores que deve permanentemente questionar, defender e difundir através dos homens que, marcados por ela, têm em suas mãos os instrumentos do poder e da comunicação.