

**CAMINHOS PEDAGÓGICOS NO PERÍODO
HISTÓRICO ATUAL: ESTEIOS À CONSTRUÇÃO DE
UMA “PRISÃO” RACIONALISTA/INSTRUMENTAL DE
SERES ALIENADOS E MAQUÍNICOS, OU UMA ÁGORA
DE “RAZÃO E EMOÇÃO” LIBERTADORAS E
CIDADÃS?**

*PEDAGOGIC PATHWAYS IN THE CONTEMPORARY HISTORICAL PERIOD:
MAINSTAYS TO THE ERECTION OF A RATIONALIST/INSTRUMENTAL “PRISON”
OF ALLIENATED AND MACHINIC BEINGS, OR AN AGORA OF LIBERATING AND
CITZEN “REASON AND EMOTION”*

Alcindo José de Sá ⁽¹⁾

⁽¹⁾ *Professor do departamento de Ciências Geográficas e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.*

E-mail: alcindo-sa@uol.com.br

Resumo

Como sugere o título do presente ensaio, procura-se abordar os percursos pedagógicos do período histórico contemporâneo, buscando compreender seu papel de destaque na estruturação de uma sociedade brasileira e global baseada em padrões civilizados (civitas) de cidadania e pertencimento territorial. Com base na geografia, na filosofia e em várias áreas correlatas, visualizamos que o ser humano nasceu predestinado a viver em liberdade, sem atavios, prenhe de razão e emoção. No entanto, no alvorecer do renascimento, iluminismo e ascensão do estado moderno, isto é, do capital mercantil e depois industrial, como adverte Ortega y Gasset, os iluminados filósofos, juristas e demagogos, na esteira da disciplina, exigem que o mundo do dinheiro e da razão delineasse e erigisse regras, comportamentos morais e éticos, moldados em leis, solidificando um “novo ser humano”, não mais regido por emoções instintivas, racionais e sobretudo livres. Para tanto, o novo status quo sedimentou a nova base disciplinar pedagógica, matematicamente fria e calculada, alienante e alienada, destinada a pensadores e fazedores maquínicos e burocráticos, bem como a trabalhadores dotados apenas de sua força de trabalho como mercadoria vil. Assim, seguindo esse quadro histórico, este ensaio busca explicitar as novas e velhas nuances a respeito da influência do papel educacional na chamada sociedade em rede globalista, cada vez mais manipulada pela tecnociência informacional; dentro de uma sociedade, onde o info-capital se retroalimenta por meio de um trabalho científico crescente e de uma pedagogia orientada pela racionalidade instrumental. Essa contínua revolução tecnológica relega ou aprisiona o ser humano como mera peça dentro da megamática entrelaçada entre Estado e mercado, agora com um condicionamento global baseado em um motor único, moeda única, padrão de consumo padronizado e mimético, assim como supostos valores morais e ideológicos de competição e competitividade, apontados por Santos (2007). Esse conjunto de circunstâncias dá forma ao que Fukuiama (1992) chamou de fim da história. No entanto, diante da fragmentação e da precariedade atual do trabalho e do mundo, Bauman (2005) afirma que a história ainda sequer começou. Nesse contexto, C. Castoriadis (1987-1992) nos alerta que para uma sobrevivência humana civilizada é preciso criar / resgatar uma paideia em que a economia não seja mais o fulcro, a base de todos os valores da sociedade, mas antes, um simples apêndice, promovendo o resgate de uma sociedade baseada na verdadeira política. Nesse sentido, Morin (2011) defende que neste novo momento histórico e, em última instância, no processo de ensino / aprendizagem, o cálculo não deverá ir ao encontro do coração e da carne viva. No entanto, é pertinente saber navegar neste contexto e, mais ainda, no conjunto de circunstâncias a que se refere. Portanto, o ensino de conhecimentos relevantes deve ser, em primeiro lugar, uma iniciação no âmbito da contextualização, no nosso caso, da precariedade ambiental e social, ou melhor, como diz Santos (1996) “o mundo tal como se apresenta verdadeiramente”.

Palavras-chave

Filosofia Política; Precariedade do trabalho; Paideia.

Abstract

As the title of the present essay suggests, it seeks to address the pedagogical pathways in the contemporary historical period, aiming to understand its prominent role in structuring a Brazilian and global society based in civilized (civitas) patterns of citizenship and territorial belonging. Based on geography, philosophy and several correlated areas, we envisage that the human being was born predestined to live in freedom, without attachments, pregnant with reason and emotion. Nonetheless, in the dawn of renaissance, illuminism and rise of the modern state, that is, of the mercantile and later industrial capital, as Ortega y Gasset warns, the illuminated philosophers, jurists and demagogues, in the wake of the discipline demand that the world of money and reason required, outlined and erected rules, moral and ethical behaviors, shaped into laws, solidifying a “new human being”, no longer governed by instinctive, rational and moreover free emotions. For this purpose, the new status quo sedimented the new pedagogical disciplinary basis, mathematically cold and calculated, alienating and alienated destined to machinic and bureaucratic thinkers and makers, as well as workers endowed solely with their workforce as a vile commodity. Thus, following this historical framework, this essay seeks to explicit the new and old nuances regarding the influence of the educational role in the so-called globalist network society, increasingly manipulated by the informational techno-science; within a society, where the info-capital feeds back by means of a growing scientific labor and an instrumental rationality driven pedagogy. This continuous technological revolution relegates or imprisons the human being as a mere pawn within the interwoven mega-mathics between state and market, now with a global conditioning based on a single engine, single currency, a standardized and mimetic consumption pattern, as well as alleged moral and ideological values of competition and competitiveness, as pointed out by Santos (2007). This set of circumstances shapes what Fukuiama (1992) called the end of history. However, given the fragmentation and current precariousness of the work and the world, Bauman (2005) asserts that history has yet not begun. In this context, C. Castoriadis (1987-1992) warns us that in order to achieve a civilized human survival, it is necessary to create/rescue a paideia in which economy is no longer the fulcrum, the basis for all society values, but rather a simple appendage, promoting the rescue of a society based on true politics. In this regard, Morin (2011) advocates that in this new historical moment, and ultimately the teaching/learning process, the calculation shall not meet the heart and the living flesh. It is though pertinent to know how to navigate this context, and moreover, the set of circumstances to which it is related. Therefore, the teaching of relevant knowledge must be, in first place, an initiation in the realm of contextualization, in our case, of the environmental and social precariousness, or rather as Santos (1996) puts it “the world as it truly presents itself”.

Keywords:

Political Philosophy; Work Precariousness; Paideia.

Ser e Liberdade

Em uma das obras de Sartre (2015), o mesmo ressalta que o homem, ao ser jogado no mundo, possui naturalmente o potencial de ser livre. Todavia, por que tanta dificuldade para alcançar esse nobre patamar? Lançando mão de um texto de Ailton Siqueira de Sousa Fonseca (2010), sobre a obra de Clarice Lispector, intitulado “A reconstrução do homem em Clarice Lispector”, a questão do humano e, portanto, de ser livre, não é apenas conhecimento do seu entorno em busca de liberdade, mas de autoconhecimento, enraizamento e destino, origem e humanidade, unindo razão e sensibilidade, intuição e inteligência, racionalidade e paixão, já que o desejo da autora, era tocar a essência da vida e religá-la à essência do universo, em suma, como posteriormente ressaltou Santos (1996), nunca dissociar o ser de sua razão e emoção.

Nesta perspectiva vislumbra-se a possibilidade da formação de um sujeito total, de essência e aparência, de razão e emoção, no contexto da natureza do seu espaço (SANTOS, 1996), espaço do cidadão, de **civitas**, de civilidade, de tolerância entre os estranhos, visto que todos os sujeitos da **pólis**, ou não, conseguem, ou deveriam conseguir, tolerar o peso da diferença do outro. Mas, por que, historicamente, é tão difícil uma **paidéia** construtiva de um ser total? Resgatando Lavinias (*apud* BAUMAN, 1997), o mesmo frisa que não basta estar no mundo, mas temos que estar para o mundo, já que o estar, digamos, no mundo do dinheiro e da razão, despreza a sensibilidade com o outro, a paixão e compaixão, a piedade, a solidariedade; já estar para o mundo é, como vislumbra Lispector, tocar a essência da vida em sua totalidade e do universo (uno e diverso), ápice de um espaço cidadão.

Mas, como sugere o próprio título deste pequeno ensaio, e a realidade reinante, em todos os quadrantes do mundo, em maior ou menor intensidade, o mesmo está em uma profunda crise e, conseqüentemente, a formação educacional do sujeito, não somente para o seu estar no mundo, mas, principalmente, quando jogado para uma educação formal nos parâmetros curriculares do *status quo* do Estado Moderno estabelecidos, racional, individualista e calculista. Isto se contrapondo, objetivamente, ao sentido pedagógico de estar para o mundo, ou seja, uma educação humanista para enxergar o outro, repetimos, com paixão e compaixão, piedade e solidariedade, ou seja, com cidadania e humanidade. Sem dúvida, esse estágio envolve a dialética/dialógica ensino/aprendizagem.

Caminhos pedagógicos: para uma prisão racionalista ou uma ágora libertadora?

Bauman (2013, pp. 24-25), ressalta que o inglês Gregory Bateson, segundo ele, um dos antropólogos mais perspicazes do Século XX, com uma capacidade incomensurável de vislumbrar tendências culturais ainda incipientes, embrionárias, pelos idos dos anos 50, teve a percepção do surgimento de “uma revolução educacional”. Nesse contexto via três níveis “no processo de ensinamento e aprendizagem”. No primeiro degrau, mais baixo, situava, o que comumente falamos, o ensino “decoreba”, o ensino mimético, no qual o aluno é obrigado a repetir o que o professor diz; “aprendizagem rotineira” com lastro na memorização, tendo como objetivo fíndo impedir qualquer formação crítica “transgressora”, ou seja, superficial, sendo, segundo Bateson, a produção pedagógica parecida a “mísseis balísticos”. No segundo nível, um pouco mais elevado, situava-se uma pedagogia que releva uma estrutura de ensino que dá vazão a bases e “predisposições cognitivas”, dando possibilidade a que os alunos se orientem em contextos pouco conhecidos, mas observando, assimilando e incorporando conhecimentos novos. Ironizando, e se embasando em Bateson, Bauman diz que é um “tipo de ensino/aprendizagem destinado à produção de `mísseis espertos` [hoje cada vez mais `inteligentes`]”. Mas, ainda embasado em Bateson, Bauman revela que o mesmo insinua uma terceira via, em nível mais elevado: nesta etapa o ensino/aprendizagem busca, dado o número cada vez mais crescente da ciência e da informação [grifo nosso], ou seja, um grau de “dados anômalos” demasiadamente abundantes, a necessidade de sistematizá-los, fazendo-se necessária uma mudança na “estrutura cognitiva”. Desse arcabouço pedagógico, segundo Bauman, Thomas Kuhn denomina de “revolução científica”, tendo essa revolução um processo contínuo de retroalimentação; um tropeço constante de uma revolução para outra.

Neste momento histórico, então, Bauman (2013, p.25) alega que estamos numa situação de perpétuo contexto “revolucionário”. Em tais condições “o modelo de Mastrocola [educação repetitiva, de memorização] é uma receita para incapacitar, e não para habilitar os jovens a se juntar a companhia dos mais velhos. O único propósito da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam da instrução: ‘conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável’, para usar a expressão de Túlio De Mauro. E, para ser `prático`, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental”.

Mas eis o grande dilema do período histórico atual: como estruturar uma pedagogia, um ensino/aprendizagem, com vistas à formação do eu como sujeito a partir da dialogia com o

exterior, com o meio, o mundo circundante de conteúdo cidadão socialmente auto-organizado? Tanto a pedagogia dos mísseis balísticos, da educação a-crítica, a dos “mísseis espertos”, de uma educação mais flexível e curiosa, quanto à sistemática e científica, bem como a instrução para o pensamento prático, são completamente afinadas ao mundo técnico-científico-informacional (SANTOS, 1996), cada vez mais fragmentado territorialmente, sob o lastro virtual de uma sociedade em rede racionalmente caótica, numa temporalidade presente, “um instante já”, em que a coisa está sendo criada, acontecendo, movimento, inacabamento, todavia, inacabamento inovativo sempre inacabado; o velho tropeço de uma revolução para outra; o cyber-espço (BIFO, 2005), no qual os objetos inteligentes proliferam sem limitações, impedindo uma auto-organização por dentro, visto que a possibilidade de diálogo com o mundo circundante é atabalhado e infinito propositalmente. Isto porque o que mais o mundo globalista demanda, é a alienação do “refúgio humano” sobre as elites detentoras dos diversos setores especulativos, comerciais e produtivos em redes. Assim, fica nítido que para esse “novo mundo”, o ensino qualificado deve ser pautado na abertura para assimilação e feitura de novas revoluções e não nas pedagogias oclusivas, fechadas, mesmo que portentosas em críticas à estrutura econômica e de ensino/aprendizagem com outros valores, outras ideologias que não a da sociedade para consumo.

Buscando, ou “forçando” um pouco de otimismo diante deste cenário “pandêmico” preocupante e caótico, nas suas múltiplas vertentes, Bauman (2013, p. 28) declara:

[...] dadas as pressões, os modismos e peculiaridades aparentemente irresistíveis que hoje prevalecem – ainda podemos ter a expectativa ou a esperança de que nossos filhos se comportem diferentemente como a maioria de hoje se comporta, minha resposta é ‘sim’. Se é verdade (e é) que cada conjunto de circunstâncias contém algumas oportunidades e seus perigos, também é verdade que cada um está repleto tanto de rebelião quanto de conformismo. Não nos esqueçamos de que toda maioria começou com uma pequena, invisível e imperceptível minoria. E que mesmo carvalhos centenários desenvolveram-se a partir de bolotas ridiculamente minúsculas.

Assim, resgatando Lavinias, nunca precisamos tanto de seres para a feitura de um novo mundo no e para ele!

Meandros e empecilhos sócio/econômicos, espaciais para uma pedagogia libertadora

Este contexto nos faz lembrar as assertivas, também, de Castoriadis (1987-1992), quando o mesmo alude às significações imaginárias sociais (SIS), como valores culturais e simbólicos que nos impregnam desde o nosso despontar no mundo. Sim, como diz Sartre, nascemos predestinados a ser livres, mas, desde o berço, somos obrigados, como ressalva o filósofo Ortega e Gasset (2002), a nos assomarmos ao nosso entorno com todas as suas significações imaginárias sociais. Assim sendo, somos atrofiados por leis, normas, códigos (aqueles códigos sintagmáticos, segundo Raffestin (1993), capazes de realizar os mais diversos programas, desde os sinais da fala, aos sinais binários computacionais), religiosos, ideológicos/educacionais nas suas infinitas matizes, enfim, a perdermos, em parte, o nosso potencial subjetivo “de autoconhecimento, enraizamento e destino”.

Ernesto Sábato (1993), no seu famoso livro *Homens e Engrenagens*, frisa que, no alvorecer da ascensão do capital, há um acasalamento indissociável entre o dinheiro e a razão e, desde então, os serem humanos passaram a ser, paulatinamente, engrenagens alienadas de uma megamáquina teleguiada pelo Estado e grande capital. Isso nos anos 40, pois hoje, no mundo da tecnociência (GEORGE, 1993), acirrou-se ainda mais esse processo.

No atual mundo do cyber-espço (a disseminação territorial global da rede cibernética global) e do cyber-tempo (o somatório de todas as pesquisas informacionais cyber [“tempo mente”], da inteligência artificial, com vistas ainda mais ao “encurtamento do tempo”, ou a maximização cronômetra, à exemplo do 5G), segundo o filósofo italiano, Bifo (2005), dá-se um deslocamento do centro de gravidade social da esfera do trabalho para a esfera do trabalho cognitivo, ou como fala o sociólogo alemão R. Kurtz (2018), a esfera da mão de obra ciência. Faz isso por intermédio da miséria humana, ou como afirma Z. Bauman (2005), tratando o ser humano como refugio, com a chantagem de que o lixo humano (o antigo/novo exército de reserva) não possa mais ser reciclado e assim, a gente vai percebendo que o nosso entorno é manipulado pelo cartesianismo, no qual, segundo Bifo (2005), pauta-se meramente na matemática, na noção de desejo em parâmetros incivilizados, bem como da corporeidade (comercialmente narcísica); também, através do niilismo, tangencia a noção de morte e, em especial, o sentido real da história. Assim, nesse mundo da tecnociência virtual, cria-se uma realidade da qual se tirou toda a fisicidade palpável. No seu rastro a cidade como sinônimo de **civitas**, civilidade, cordialidade, um urbano com espírito de comunidade social, transmuta-se,

paulatinamente, em um “invólucro morto”, no qual as relações sociais, crescentemente, carecem de uma autêntica humanidade.

Ainda nesse contexto, podemos acrescentar que a sexualidade e o convívio humano no cerne da comunidade urbana perdem, agora, vivacidade, já que tudo se torna mercantilizado, padronizado, estandarizado ou, como assevera Z. Bauman (2004), os amores são cada vez mais “líquidos”, fugazes, sem pertencimento e sem afeto. Os referidos invólucros, para Daniele Linhart (*apud*, BAUMAM, 2005) constituem-se de homens e mulheres que perderam seus empregos ou vivem no subemprego, ou seja, que “perderam seus projetos, seus pontos de orientação, a confiança de terem o controle de suas vidas; também se veem despidos da sua dignidade como trabalhadores, da autoestima, do sentimento de serem úteis e terem um lugar social próprio...Assim, por que os empregados subitamente desqualificados deveriam respeitar as regras do jogo político-democrático, se as normas do mundo do trabalho são solenemente ignoradas?”

Assim, jogados em um mundo no qual a miséria humana tem sido a palavra de ordem, perguntamos, como essas significações imaginárias sociais foram se estabelecendo, a revelia do homem para o mundo, do homem em potência se fazendo ato através de formas animadas e inanimadas de pertencimento cidadão. Cremos que a resposta recai na ascensão do capital e da elite ilustrada, iluminada/iluminista, pois estas passam a “revelar às nações os fundamentos sobre os quais construir a moralidade”, ‘instruir as nações’ nos princípios da conduta moral. A ética dos filósofos devia substituir a Revelação da Igreja – com a pretensão ainda mais radical e inflexível de validação universal” (BAUMAN, 1997, p.33).

Assim, cabia à emergente elite filosófica substituir o clero como elite legisladora e guardiã das nações; e o novo código de ética devia embasar-se na “natureza do homem”. Mas, não na “natureza” dos homens e mulheres empíricos, concretamente existentes e dotados de impulsos rudes e não processados (emoções, instintos), tais como revelados nas escolhas que as pessoas realmente fazem na busca de seus fins e em seus intercursos recíprocos”, e sim na natureza humana como potencial; “potencial não realizado, mas – o que é mais importante – irrealizável por conta própria, sem ajuda da razão e dos portadores da razão” (*idem*, p.34).

Para d’Alembert (*apud* BAUMAN, 1997, p.34), “a vida seria vil, embrutecida e rude”, sem razão, já que “a multidão era ignorante e estúpida ...incapaz de ação forte e generosa”. Por ser ignara, sem razão, cruel e dotada de selvagens paixões, “*les philosophes*” despendiam pouco apreço para com as mulheres e homens “empíricos”, mas era um grande problema que demandava solução, visto que era na “natureza” desses homens e mulheres que buscavam

encontrar o código ético que por sua vez devia legitimar o papel dos iluministas legisladores éticos e guardiães morais”. (BAUMAN, 1997, p.34)

Nessa perspectiva, as pessoas carentes de padrões morais e incapazes de os encontrar sem ajuda, precisavam (precisam) de um “ambiente cuidadosamente planejado para favorecer e recompensar verdadeiramente a conduta moral”, ou favorecer a escolha racional para “a pessoa que deseja vida boa” em virtude das recompensas que traz. Isto demanda primeiramente **mestres e legisladores** capazes de difundir e praticar o conhecimento e o conhecível ao posto de “suprema autoridade”, pois se faz necessário “dizer”, instruir, “educar” as pessoas sobre o que verdadeiramente lhes interessa. Nesta perspectiva, “o destino de refazer a realidade humana em harmonia com a natureza humana dependia de suas mentes e de seus atos” (*idem.* p.35), patenteando-se que a tão propalada natureza humana, não é a humana natureza na sua realização, mas um enquadramento ideológico de visão normativa e classista de mundo; de um mundo como nos alerta Sábato (1993), pautado no casamento indissociável do dinheiro e da razão privados; de uma razão cada vez mais instrumental e descartada de emoções. Neste contexto, talvez encontremos o verdadeiro ensino/aprendizado não somente racional, matemático/instrumental, mas o seu conteúdo ideológico e os seus ideologizadores.

Mas essa ordem normativa falhou, como bem demonstra a crise econômica, moral e ética, ou seja, política, em que nos encontramos. Para termos ideia, segundo dados estatísticos recentes, em 2015, foram assassinadas no Brasil mais de 295.000 mil pessoas, 30% a mais do que na Síria, país imerso numa guerra civil bárbara há anos. E bem sabemos os motivos: sem uma mínima formação cidadã dos sujeitos, as cortesias se esfumam e a indiferença ou mesmo a agressão, tornam-se normas; crimes amenos ou graves restam impunes, pois as organizações são desprovidas de condições humanas e materiais para subsidiar as instâncias punitivas. Por isso Z. Bauman (2015) destaca: “é o projeto humano que evoca a desordem, juntamente com a visão da ordem, a sujeira juntamente com o plano da pureza...a modernidade é uma condição compulsiva de projetos...onde há projetos há refugos...quando se trata de projetar as formas do convívio humano, o refugio são seres humanos” (BAUMAN, 2005), em especial no projeto globalista. Nesse contexto tão radical e com base nas atrocidades que cotidianamente vivenciamos no Brasil, menciono ainda Bauman (*idem.*, 2015) quando faz alusão a escória humana excluída no império romano, chamada de *Homo Sacer*. Para ele, “o modelo ideal – típico de pessoa excluída é oferecido pelo *Homo Sacer*, categoria do antigo império romano estabelecida fora da jurisdição humana sem ser trazida para o domínio da lei divina. A vida de um *homo sacer* é desprovida de valor, seja na perspectiva humana ou na divina. Matar um *homo sacer* não é um delito passível de punição”. Assim, o *Homo sacer* é a principal categoria de

refugio humano estabelecida no curso da moderna produção de domínios soberanos ordeiros (obediente à lei e por ela governados” (BAUMAN, 2005). No linguajar comum recifense, este infeliz renegado é uma “alma sebosa”, imunda, pária que merece – e geralmente sofre a lei de Linch: o linchamento coletivo, por sicários, matadores impiedosos ao preço de trinta moedas, pois sem valor humano ou divino, nascem, quase vivem e morrem à margem social e territorial.

É aqui que se estampa a verdadeira falta de civilidade, de tolerância, e o ser se afunda, ou se anula, na sua subjetividade e mesmo objetividade histórica como alienado, estúpido, grosseiro, através, hoje, inclusive do **necropoder**. Neste contexto, talvez encontremos o verdadeiro ensino/aprendizado não somente racional, matemático/instrumental, mas uma pedagogia que releve não somente a tão propalada natureza humana idealizada ideologicamente por filósofos, juristas e demagogos, a serviço do Estado Moderno, com perspectiva normativa e classista do mundo, mas, também, a humana natureza na sua realização total, ou seja, um ser que carece de um resgate pedagógico que releve também uma razão e sensibilidade, intuição e inteligência, racionalidade e paixão, já que, segundo Lispector (FONSECA, 2010), a mesma devia abarcar a essência da vida e religá-la a essência do universo. Daí o incomensurável papel do pedagogo Paulo Freire. Segundo ele, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), o homem faz história, temporalizando os espaços geográficos. Esta temporalização dos usos territoriais (espaciais) sempre foi e será carregada de valores ideológicos; de classes sociais, de subordinadores e subordinados; dos mandadores e dos fazedores ou, como ressalta Raffestin (1993), de sistemas relacionais de poderes dissimétricos. Hoje, um sistema imaginário e social (SIS) impregnado, quase que como natural, já que os valores conteudistas dos sistemas educacionais, como já elencado no início, são meramente racionais, matemáticos, não corpóreos, instrumentais.

A virtude de P. Freire e sua pedagogia, há mais de 60 anos, está na busca de um ensino/aprendizado conteudista que envolva o indivíduo a pensar a desumanização da estrutura, que no processo “revolucionário” da ciência de Kuhn é anuviado, pois há sempre o processo histórico dialético, a temporalização do uso e feitura desigual do território entre opressores e usurpadores da riqueza produzida e os usurpados, por intermédio da “mais-valia”. Através de uma pedagogia que ilumina o homem como ser social feitor do seu próprio meio (mesmo não lhe pertencendo de fato, pela força da pedagogia opressora do *status quo* das elites nacionais e globais reinantes), pode lhe trazer uma consciência, menos alienação, e vontade de poder transformador do referido meio, com lastro empírico de sua consciência social.

Mas para uma pedagogia crítica, demanda-se mestres, docentes, com escopo problematizador do mundo real no qual se insere o educando. Tem que transgredir os valores,

hoje, globalistas, do “fim da história” e sua ideologia da competição, competitividade e meritocracia, difundidos pelos economistas, juristas, demagogos etc., do *status quo* dominante do capital, mas apresentar aos educandos, como fala Milton Santos, o homem e seu meio como ele de fato é e se apresenta. Assim, tem que assumir um papel problematizador do complexo de circunstâncias do seu meio no qual se encontra. Somente por intermédio dessa pedagogia, desse ensino/aprendizagem, o aluno, ou educando pode se curvar, se subjugar ao mundo da razão instrumental, mas tendo a ciência real da sua condição, bem como a perspectiva de forjar uma revolução de valores, quiçá, que fomente uma sociedade mais justa, sustentável e cidadã. Sem uma educação problematizadora, jamais teremos revolução científica inclusiva, sistema de ideias carregadas de uma epistemologia, tendo o homem como o fulcro de sua criação e destino.

Por isso cabe ainda uma pequena digressão histórica, para não cairmos na temporalização de um espaço, inclusive educacional, da violência e da morte, sob o jugo da **necropolítica** e do **necropoder** cada vez mais avassaladores.

O imprescindível papel do ensino/aprendizagem para um mundo verdadeiramente Sapiens

Como afirma Morin (2002, p. 116-117), o Estado Nação, a Modernidade e o iluminismo legaram-nos a convicção, ou melhor, a ideologia pautada na premissa de que o homem, doravante, estava fadado a ser o regente do universo, adquirindo o selo do *homo sapiens, faber, economicus*. A racionalidade instrumental estaria disposta à busca do conhecimento objetivo do mundo exterior, através de elaborações estratégicas eficientes de feitura de seres e coisas, ou seja, territórios “sadios”, análises críticas, criando um “princípio de realidade” radicalmente oposto “ao princípio de desejo”, envolvente de emoções.

Todavia, segundo o supracitado autor, para Platão o psiquismo humano sempre foi um campo de luta “entre o espírito racional (**nós**), a afetividade (**thumos**) e a impulsividade (**epithumia**)”. Já para Freud, o ser racional estava vulnerável “à violência do **id** pulsional e a dominação do superego autoritário [‘onde estava o **id**, o eu deve surgir]”. Portanto, o *homo sapiens, faber, economicus* é também *killer*. Daí a “loucura assassina” explodir de diversas formas: por motivos religiosos, étnicos, nacionalistas, “ideológicos” e mesmo “banais”, ou seja, os crimes letais intencionais. Afinal, em todos os quadrantes “onde imperam o *homo faber e economicus*, a barbárie está pronta para ressurgir”.

Ainda para Morin (2002, p. 118),

[...] os psicanalistas não se cansam de mostrar a loucura latente sob os comportamentos ditos normais. Olivenstein sabe que em toda civilidade há o ‘*homo paranóico*’, ou seja, um megalômano, desconfiado, interpretando

de forma delirante, percebendo sem parar indícios de uma conjunção contra ele. A loucura humana aparece quando o imaginário é considerado como real, quando o subjetivo é considerado objetivo, quando a racionalização é considerada como racionalidade e quando tudo isso está ligado...os gregos diagnosticaram a disposição humana para a *hubris*, termo que significa, desmedida demente.

Muito embora seja assunto “tangencial” à Geografia, percebemos o quanto essas premissas psicanalíticas se atrelam às territorialidades do medo no Brasil, pois ao mesmo tempo que ascende o *homo economicus* globalizado descende o *homo faber*, o trabalhador precarizado, o refugio humano do qual fala Bauman, e no seu lastro, o *homo sapiens*. Na luta entre o **nós racional**, a afetividade (*thumos*) e a impulsividade (*epithumia*), tem ganho esta última; a impulsividade hedonista e egoísta do tudo ter e querer aqui e agora, muitas vezes lançando mão a todos os tipos de violência e incivilidade.

Assim, desponta com vigor o *homo paranóico* competidor numa seara de escassez de possibilidades, no seio da lógica produtivista da racionalidade global como destino inabalável. Nossa loucura atual recai, então, nesse imaginário coletivo e individual de realização total, via mercado, como realidade inabalável, quando de fato não é. Nessa subjetividade mentirosa de inclusão e de vazão desmedida de potenciais criadores, todavia amarrada numa racionalidade objetiva/histórica de um capitalismo com atavios sutis e perversos (desregulação, terceirização, trabalho flexível, temporário, desemprego estrutural etc..). Todos esses conflitos têm induzido às muitas demências, incluindo-se, no Brasil, a grande demência criminosa e assassina.

Finalizando esse tópico e ainda ancorando-me em Morin (2002, p.118):

[...] a cultura e a sociedade proíbem as pulsões destrutivas da **hubris**, não apenas por meio de punições da lei, mas também introduzindo, desde a infância, no espírito dos indivíduos, normas e interdições. Além disso, a agressividade é inibida por regras de cortesia, que são ritos de pacificação, saudações, cumprimentos, palavras anódinas. Contudo, uma atitude agressiva ou uma humilhação despertam a nossa agressividade; com frequência, o amor frustrado pode transformar-se em ódio. Uma avalanche de desejo ou ódio pode romper controles e regulações...O desprezo e a rejeição legitimam-se empurrando o desprezado para uma condição subumana; o ódio acredita-se racional justificando-se pela ideia de castigo, de eliminação de um ser reputado malfeitor; exacerba-se na alegria de fazer sofrer, torturar e matar. Enquanto que no mundo animal só se mata para comer ou desfazer-se, a violência assassina desencadeia-se, entre os homens, fora da necessidade: a ‘estupidez’, ou a ‘desumanidade’ são traços especificamente humano.

Como também são traços unicamente humanos a humanidade e a sabedoria. Estas, ressalte-se, transcende as especialidades racionalmente instrumentais; transcende o

matematicismo frio e calculista que perpassa todo o mundo material capitalista, mercadologicamente mensurado e descartante de corpos potencialmente humanos. Precisamos, então, como nos alertam Ortega y Gasset (2002), Castoriadis (2002), Morin (2002), Santos (1996), etc., uma **paidéia** em que se vislumbre o mundo como físico-bio-antropo,social; uma totalidade muito mais do que a soma das partes, pois estas se complementam na formação de uma outra totalidade maior e mais complexa. Se estamos amarrados numa estrutura que se diz acabada e fechada; dotada de uma história **finda**, muito embora a permanência e crescimento da estupidez e desumanidade, cabe-nos, então, superar as limitações ideológicas dos que situam e são situados no conhecimento. Superar as limitações dos que classificam a vida e o conhecimento humano em áreas estanques, na perspectiva instrumental/produtivista como valor natural que situam seres, mas, intencionalmente alienando-os da possibilidade de um conhecer que recomponha a diversidade na unidade. Cremos que somente através da implementação desse projeto a gente possa desenvolver, como ressaltou Castoriadis (2002):

[...] seres humanos em lugar de novos objetos de consumo. Para isso tem de haver uma outra organização do trabalho, que faça com que ele deixe de ser uma obrigação penosa e se torne um campo onde as capacidades humanas possam se manifestar; tem de haver outros sistemas políticos, uma verdadeira democracia comportando a participação de todos na tomada de decisões, uma outra organização da **paidéia** para formar cidadãos capazes de governar e de serem governados, como disse admiravelmente Aristóteles – e assim por diante”. Enfim, uma boa cidade, uma boa sociedade, somente aflorarão através de “uma radical transformação da sociedade como sociedade política”.

Em meio ao caos, uma nova paidéia “para o futuro da humanidade”

Repito, que diga a barbárie em que se encontra a sociedade brasileira no momento. As elites clássicas nunca tiveram compaixão; da sociedade escravista, ao mundo político de hoje, teleguiado pelas elites de outrora, em acasalamento com o capital global, nunca sentiram nem pensaram na perturbação que eles têm trazido ao cotidiano dos seres humanos constituintes desse país na sua totalidade; ou seja nunca se ativeram “a temporalidade presente, o instante-já em que a coisa está sendo criada, acontecendo, movimento, inacabamento”, que expressam a condição do homem que está se auto-organizando por dentro, mas a partir da dialogia com o exterior, com o meio, seu “**mundo circundante**”, já que este foi sempre imposto de forma alienada e autoritária; mundo fragmentado social e territorialmente; desumano por natureza humana, mas de um humano racionalmente pensado cartesianamente e instrumentalista. Por

isso e para findar, retomo C. Castoriadis (1987-1992), quando alerta: “deveríamos desejar uma sociedade na qual os valores econômicos deixassem de ser centrais (ou únicos); em que a economia fosse recolocada em seu lugar de simples meio de vida humana e não de fim último; onde, portanto, se renunciasse a essa corrida louca para um consumo cada vez maior. Isso não apenas é apenas necessário para evitar a destruição definitiva do meio ambiente terrestre, mas também, e sobretudo para salvar da miséria psíquica e moral dos homens contemporâneos”.

Todavia, enxergando o mundo como ele é e se apresenta, vislumbramos, pelo menos no território brasileiro atual, uma maior miséria psíquica da sociedade que os usa, bem como uma degradação moral nunca vistas. Isto porque os valores de uma “vida para consumo”, ou seja, os valores econômicos nunca foram tão desmedidos e a economia globalizada nunca teve tanta proeminência. Como lastro, temos um grau de devastação da natureza, uma exploração dos seus recursos e a destruição das culturas nativas em níveis críticos, como reflexos não somente no Brasil, mas também o seu replique no mundo. E em se tratando da cultura educacional, comparativamente a outros países, inclusive países latino americanos, também vivemos tempos nebulosos: cortes de recursos para todos os níveis educacionais, estagnação e degradação das infraestruturas, defasagem salarial, carência de qualificação dos docentes, violência entre alunos e entre estes e professores, quebra quase total de “hierarquia”, enfim, a escola tem cambiado de território pedagógico civilizacional para campo de barbárie, já que a “fronteira” entre o oikos, a casa, com famílias desestruturadas pela nova ordem econômica, e a escola se esmaece, tornando-a também território e territorialidades da violência e do medo e não campo de aprender a saber e fazer saber.

Por isso vejo pertinente as assertivas de Morin (2011, p. 147-152), quando o mesmo contesta Jean Jacques Rousseau, ao afirmar para seus alunos: “quero ensinar-lhes a viver”. Ao invés, Morin vê tal afirmação excessiva e, para ele, o mais adequado seria “pode-se ajudar a aprender a viver”. E essa noção de vida se aprende através das próprias experiências [algo bem afinado com as proposições de Paulo Freire], com a ajuda dos outros, através dos pais e educadores [preferencialmente equilibrados, em um mundo aterrorizado pelo precariado e o desalento total], mas também dos livros e da poesia. Viver é viver como indivíduo que enfrenta os problemas da vida pessoal, é viver tanto quanto um cidadão de uma nação, é viver também na própria permanência do gênero humano. O ensinamento atual proporciona conhecimento sem ensinar o que é o conhecimento. Não se preocupa em conhecer o que é o conhecer, ou o conhecimento, ou seja, não estuda os dispositivos cognitivos, suas dificuldades, suas debilidades nem suas propensões ao erro e a ilusão.

Hoje sabemos que muitas crenças do passado são, efetivamente, erros e ilusões. Sabemos que as certezas dos comunistas sobre a União Soviética ou sobre a China de Mao eram grossas ilusões. Começamos a saber que as verdades sobre o neoliberalismo econômico são ilusórias. Quem poderá dizer que os conhecimentos de hoje considerados verdadeiros não são errôneos? Como indicava Descartes, é próprio do erro não se reconhecer como tal. São muitos os questionamentos e uma visão propositiva quanto à educação e o mundo vindouro.

Outro ponto que o autor menciona para questionarmos sobre as incertezas da estrutura da **paidéia** reinante, é que a humanidade nunca deixa de estar possuída por mitos, Deuses, ideias que, mesmo produzidas e alimentadas pela mente, se impõem a esta como realidades transcendentais. Mesmo que lá onde impera um Deus, pode-se morrer por ele e o mesmo pode ocorrer com uma ideia, ou seja, morrer e matar por ela (nada mais real no mundo hoje como ele é e se apresenta, com tantas guerras, guerrilhas, atos terroristas em nome de um Deus, de uma ideia e ideal transcendentais). Lenin, segundo Morin, dizia: “os fatos são teimosos”. As ideias ainda são muito mais e sabem esconder os fatos.

É fundamental, portanto, que o conhecimento comporte consideráveis riscos de erros e ilusões e mostrar quais são suas causas e quais podem ser suas consequências. Portanto, ainda para o referido autor, deve-se ensinar o que é um conhecimento pertinente. Esse não é mais pertinente pelo fato de se dotar de mais informações, ou quanto mais rigorosamente organizado está matematicamente; é pertinente, sim, se sabe situar-se no seu contexto e, mais que isso, no conjunto com o qual está relacionado. Finalmente, o cálculo não pode conhecer o coração e a carne da vida. Por isso, o ensinamento dos conhecimentos pertinentes deve ser, em primeiro lugar, uma iniciação à contextualização. Deve, também, relacionar o conhecimento abstrato com seu referente concreto. O conhecimento abstrato é necessário, mas está mutilado se não vai acompanhado de conhecimentos concretos.

Referências

BAUMAN, Z. **Ética Pós-Moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

_____. **Sobre Educação e Juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2013.

_____. **A cultura no mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2013

_____. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2015

DOSSIÊ: “Por uma Geografia Escolar Crítica”

- [BIFO], Franco Berard. **A Fábrica da Infelicidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do Labirinto III. O Mundo Fragmentado**. São Paulo: Paz e Terra, 1987-1992.
- FONSECA, Ailton Siqueira de Souza. A Reconstrução do Homem em Clarice Lispector. **Babilônia: Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução**, n. 8/9, p. 117-129.
- FUKUIAMA, Francis. **O Fim da História e o Último Homem**. São Paulo: Paz e Terra, 1992
- GEORGE, Pierre. **O Homem na Terra. A Geografia em Ação**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MORIN, Edgar. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulinas, 2002.
- _____. **La Vía. Para el futuro de la humanidad**. Barcelona: Espasa Libros, S. L. U. 2011.
- ORTEGA y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. São Paulo: Martins fontes, 2002.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ed. Ática, 1993.
- SÁBATO, Ernesto. **Homens e Engrenagens**. Campinas-SP: Papirus, 1993.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: EDUSP, 2007.