

# MUTAÇÕES DO CATIVEIRO

## ESCRITOS DE PSICOLOGIA E POLÍTICA

MARIA HELENA SOUZA PATTO



DOI: 10.11606/9786587596327

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO REITOR:  
Carlos Gilberto Carlotti Junior  
VICE-REITORA: Maria Arminda do Nascimento Arruda

INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DIRETORA: Ana Maria Loffredo  
VICE-DIRETOR: Gustavo Martineli Massola

A publicação desta obra em formato Open Access somente foi possível graças ao apoio do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Instituto de Psicologia - USP) que, sensível à necessidade de apoiar a divulgação de pesquisas científicas de seu corpo docente e colaboradores, destinou a esta publicação recursos provenientes da verba PROAP, concedida aos Programas de Pós-graduação brasileiros pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior - Brasil (CAPES), à qual também sou grato.

Revisão dos originais  
Lygia de Sousa Viégas e Tito Loyola Carvalhal

Imagem da capa  
arte de Alex Frechette

Diagramação: Luiz Cláudio de Melo

Catálogo na publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Patto, Maria Helena Souza.

Mutações do cativeiro: escritos de psicologia e política / Organizado por Maria Helena Souza Patto. -- São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

326 p.

1ª Edição - EDUSP/Hacker, 2000, (Físico)

2ª Edição - Instituto de Psicologia - USP, 2022 (Digital)

Livro eletrônico.

ISBN: 978-65-87596-32-7

DOI: 10.11606/9786587596327

1. Psicologia política. 2. Análise crítica. 3. Brasil. I. Título.

JA74.5

Ficha elaborada por: Elaine Cristina Domingues CRB5984/08.



Essa obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

## NOTA DA AUTORA

---

Os ensaios aqui reunidos foram escritos entre 1993 e 1999. Alguns já apareceram em publicações que vêm sendo indicadas no fim de cada texto. Todos eles tratam da relação de homens contemporâneos com a opressão social. Todos eles falam, cada um a seu modo, do lugar da ciência moderna na esfera do poder. Daí o encontro inevitável com Cortázar de *Prosa do Observatório*, uma das críticas mais exatas, porque poética, que já se fez do projeto político de tudo conhecer para tudo controlar.

# SUMÁRIO

---

NOTA DA AUTORA.....	3
PAIXÃO E MÉTODO EM JULES MICHELET .....	7
O ELOGIO DO TRABALHO .....	45
O SONHO DE DESCARTES.....	82
PARA UMA CRÍTICA DA RAZÃO PSICOMÉTRICA.....	91
LEÔLO, LEOLÔ: O TRABALHO E O SONHO .....	120
TEOREMAS E CATAPLASMAS NO BRASIL MONÁRQUICO ...	134
LIÇÕES DE MILITÂNCIA.....	168
MUTAÇÕES DO CATIVEIRO .....	224
A MISÉRIA DO MUNDO NO TERCEIRO MUNDO .....	269
A AUTORA.....	326

*Mas, se o homem é Acteão acossado pelos cães do passado e pelos simétricos cães do futuro, judas desfeito a dentadas que luta contra a dupla matilha, lacerado e jorrando vida, só contra um dilúvio de presas, Acteão sobreviverá e voltará à caça até o dia em que encontrar Diana e a possuir sob as frondes, arrebatando-lhe uma virgindade que já nenhum clamor defende, Diana a história do homem relegado e anulado, Diana a história inimiga com seus cães de tradição e mandamento, com seu espelho de ideias recebidas que projeta no futuro as mesmas presas e a mesma baba.*

Julio Cortázar, *Prosa do Observatório*.

(São Paulo, Perspectiva, 1974. Tradução de Davi Arrigucci Jr.)

A

João A. Frayze-Pereira

Sylvia Leser de Mello

César Ades

José Moura Gonçalves Filho

*amigos e interlocutores generosos*

# PAIXÃO E MÉTODO EM JULES MICHELET

---

*...certa vez Thomas Mann disse que as coisas andariam melhor se Marx tivesse lido Hölderlin; mas veja, minha senhora, eu creio com Lukács que também teria sido necessário que Hölderlin lesse Marx.*

*Julio Cortázar, Prosa do Observatório*

## 1

Os seis primeiros volumes de sua obra de vida inteira – a *História da França* – já tinham sido publicados quando, a 24 de janeiro de 1845, Michelet esboçou o plano de um novo livro e registrou em seu diário uma data autoimposta para o seu término: o mesmo dia e mês do ano seguinte. Trabalhador disciplinado, no dia 24 de janeiro de 1846 entregou a última parte dos originais ao editor. Quatro dias depois, *O povo* – texto fascinante, no qual reflexões agudas sobre método e percepções sensíveis da condição operária convivem com o que Edmund Wilson considerou o “pior no liberalismo do século XIX”<sup>1</sup> – estava nas livrarias.

## 2

Nascido sob o Diretório, um ano antes do golpe que em 1799 pôs fim ao período revolucionário, Michelet cresceu sob Napoleão Bonaparte, fez-se adulto sob a Restauração e produziu a maior parte de sua obra sob Luís Filipe e Luís Napoleão. Foi, portanto, contemporâneo das manobras da burguesia industrial e financeira para reduzir à sua escala os resultados do processo revolucionário

---

<sup>1</sup> Wilson, E. *Rumo à Estação Finlândia*. São Paulo, Companhia das Letras, 1986, p. 34.

iniciado em 1789 e evitar tanto a república democrática jacobina quanto a reação do velho regime. Dizendo de outro modo, sua vida coincidiu com o período da história do oeste europeu no qual a burguesia deixou de ser a força revolucionária que fora no século XVIII e se revelou inimiga do povo, seu aliado de ontem.

Enquanto Michelet escrevia, a burguesia articulava-se para desfechar um golpe mortal nos trabalhadores que se revoltaram em fevereiro de 1848 e efetivar uma mudança política necessária à sua hegemonia: a substituição da Monarquia Burguesa pela República Burguesa, segundo Marx em *O 18 Brumário*. A partir de então, o seu domínio se fará também através de outros recursos, entre os quais se destacará, ao longo do século XIX, a desqualificação dos explorados garantida pela ciência. Mas é bom lembrar que foi sob o diretório que Babeuf – um camponês da Picardia, militante em 1789 e 1793 – trouxe outras falas para a luta de classes, com o seu *Manifesto dos Plebeus*, e que foi nos anos 1940 que o pensamento anticapitalista estabeleceu as suas bases: os primeiros escritos de Proudhon, Feuerbach, Engels e Marx são todos produtos da mesma década na qual Michelet escreveu *O povo*.

É no marco desta dupla face das ideias que as concepções de Michelet sobre o povo e como conhecê-lo ganham sentido.

### 3

As raízes camponesa e pequeno-burguesa de Michelet estavam em duas pequenas cidades ao norte da França: Laon, onde residiram algumas gerações de uma família de artesãos de sobrenome Michelet; e Renwez, berço da família materna de aldeões católicos. Em



Paris, seu pai foi um gráfico pobre e culto que, com a colaboração da mulher, dedicou-se com tenacidade a sua pequena tipografia. Ainda criança Michelet foi temperado pela dureza da vida e do trabalho: consta que durante muitos anos ele não comeu carne e não teve aquecimento durante o inverno, mas aprendeu desde cedo a valorizar o conhecimento e recebeu uma boa educação escolar. Republicano e voltairiano, seu pai participou de manifestações revolucionárias de rua e colaborou, até a morte, na preparação dos volumes da história da França escrita pelo filho. Mas, como bem lembra Edmund Wilson, Michelet era acima de tudo parisiense, ou seja, herdeiro de um legado cultural incalculável. Entre os pertences dessa herança estavam as ideias iluministas. Embora porta-voz dos filósofos, jamais poderia ter sido acusado, como Voltaire, de ateísmo. Como Rousseau, ele foi um cristão anticlerical que aprendeu com devoção os ensinamentos do Evangelho. Republicano sincero, era sobretudo francês, motivo pelo qual, como Voltaire e Rousseau, reverenciava os reis em algum recôndito da alma.

## 4

Michelet foi um aluno excelente. Aos 21 anos já era um doutor em letras. Em 1827, foi autor da primeira tradução de Giambattista Vico para o francês. Esse encontro quase fortuito, numa nota de rodapé, foi definitivo para a carreira intelectual de Michelet e mudou o curso da filosofia da história e da historiografia no mundo ocidental. A docência foi sua atividade profissional mais duradoura: depois de lecionar História em dois tradicionais liceus parisienses, passou a integrar o corpo docente da *École Normale Supérieure*. Entre 1827 e 1838 – ano no qual se firmou como intelectual ao tornar-se professor de História e de Moral no *Collège de France* – frequentou as Tulhe-

rias, ainda na vigência da Monarquia Bourbon, na condição de preceptor das princesas, o que lhe valerá severas críticas na posteridade, em especial de intelectuais de esquerda. Entre suas alunas estava a princesa Clementina, filha de Luís Filipe. Nesse mesmo período foi nomeado chefe da Seção de História dos Arquivos Nacionais.

Em 1843, o recrudescimento do confronto entre a tirania do Antigo Regime e os anseios republicanos levou-o a mudar de tom e a pedir demissão do cargo de preceptor palaciano. Às vésperas de fevereiro de 1848, fez de sua cátedra uma tribuna, o que resultou em suspensão temporária de seus cursos. Em 1851, a hostilidade a Napoleão III ocasionou nova suspensão de suas aulas. Em 1852, recusou-se, como funcionário público, a jurar lealdade a Luís Napoleão e perdeu, sob protesto dos alunos, a cátedra e o posto nos Arquivos. Como Marx, ele odiava o imperador golpista, mas sem a mordacidade do autor de *O Capital*, o qual, no ano seguinte, imortalizou Napoleão III como “príncipe lumpen-proletário”, “herói de piquenique”, “herói Crapulinski” e outras alcunhas do mesmo quilate.<sup>2</sup>

Sem emprego, passou a viver pobremente, na companhia da segunda mulher, primeiro em Nantes, depois na rue d’Assas, em Paris. Mas a experiência da pobreza material não era novidade para ele, tanto que, nessa época, anotou em seu diário: “Quem sabe ser pobre sabe tudo”.

No dia 9 de fevereiro de 1874, faleceu em Hyères, uma cidadezinha perdida no extremo-sul da França.

---

<sup>2</sup> Marx, K. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: A. Gianotti (org.) *Marx*. São Paulo, Abril Cultural, 1978 [Coleção “Os Pensadores”].

## 5

O marco da sua obra de historiador foi a revolução de 1830. O renascimento da paixão revolucionária, depois dos quinze anos da Monarquia Bourbon, incendiou as ruas de Paris e confirmou a Michelet a concepção de Vico sobre o caráter cíclico da história. No calor dos acontecimentos, escreveu de um só fôlego a *Introdução à História Universal*, publicada em 1831, que será o fundamento da vasta produção que ocupará trinta e quatro dos quarenta e três anos que nessa época separavam-no da morte. A impressionante *História da França*, iniciada em 1833, só será terminada em 1867. Ao longo desses anos, publicou muitos outros textos: panfletos contra o clero; uma série naturalista sobre pássaros, insetos, o mar e a montanha; reflexões sobre o amor e a mulher inspiradas pelo casamento aos cinquenta com uma mulher trinta anos mais jovem; prescrições educativas e anotações sobre a história das religiões. Mas serão *O Povo* (1846) e *A Feiticeira* (1862) que brilharão à sombra dos vinte e três volumes de sua história francesa, sete dos quais dedicados à Revolução de 1789.

## 6

A leitura de Michelet invariavelmente desperta paixões; em carta de 1860, o amigo Victor Hugo preconizava: “O progresso e o espírito vos incluirão entre os heróis”.

A escrita arrebatada, a grande movimentação das cenas, o heroísmo popular e seus reveses como os grandes protagonistas da história e os transbordamentos patrióticos valeram-lhe a inclusão entre os primeiros e maiores historiadores românticos da França. Mas certamente ele foi mais do que um historiador: referências à sensibilidade de poeta, ao efeito sinfônico da composição verbal, à

noção precisa da relação entre a forma e o conteúdo da escritura, à acuidade da visão dramática, à apreensão shakespeareana dos fatos, à tristeza dostoiievskiana de seus escritos são frequentes entre críticos e intérpretes. Mais do que cientista, Michelet foi um cientista-artista que não aderiu à assepsia exigida da ciência e transpôs a fronteira que a separava da arte numa época em que esta divisão foi-se tornando mais radical nas ciências do homem. Ele quis integrar meditação e inspiração, razão e sentimento, “impotentes um sem o outro”. Certamente foi por isso que Wilson julgou mais fácil compará-lo a um romancista como Balzac do que a um historiador comum. É que Michelet aprendera a lição de epistemologia de seu mestre italiano.

7

Vico não via com bons olhos a aplicação do cartesianismo a todas as esferas do conhecimento. Para ele, a “ideia clara e distinta” era um instrumento válido para a matemática e a física, mas que, aplicado a outras áreas, seria um vício da razão que embota o espírito. Segundo o filósofo italiano, a natureza humana contém uma face obscura, profunda e infinita – sua vida moral, religiosa e política – que só pode ser atingida pela *intuição* do historiador e do poeta. Guiado por Platão, seu objetivo era determinar as leis naturais da história como manifestações da ordem eterna das coisas. Segundo sua filosofia, essas leis naturais selam o destino de todas as nações: a história delas é feita de uma sucessão de etapas que se repetem e recomeçam em cada uma. Para descobrir essas leis, é preciso comparar documentos procedentes de nações diferentes, o que significa afirmar que o conhecimento histórico é indutivo e busca captar um sentido comum ao gênero humano. Entre as fontes

documentais privilegiadas por Vico, as tradições mitológicas populares têm lugar destacado.

Embora cristão, esse filósofo napolitano setecentista, que andava na contramão das ideias de seu tempo deixou de fora de suas preocupações a providência divina e devolveu ao homem o que é do homem: a construção de sua história, balizada tão-somente pela ordem eterna das coisas. Nessa ordem, a teocracia seria o ponto de partida; o governo dos homens o ponto de chegada; e a aristocracia, um estágio intermediário não necessariamente injusto: como os iluministas, ele acreditava que um monarca poderia assegurar a igualdade de direitos.

Discípulo e admirador de Voltaire e de Rousseau, Michelet encontrou em Vico a concepção da história que precisava para pôr em andamento seu projeto de historiador. Aluno aplicado dessas três matrizes, ele tinha o mundo social como obra do homem e a transformação da humanidade como marcha rumo ao reino da equidade. E esse caminho era, para ele, pavimentado não só pela razão que controla a natureza e traz o progresso, mas também pelo sentimento, que ele chamou de “instinto”. Na verdade, Michelet – como Vico e Rousseau – não tinha uma crença dogmática no poder da razão, contrariando assim o espírito das Luzes. No seu entender, a compreensão da história requer do historiador razão e sensibilidade, ciência e arte, sem o que ele não poderá ouvir o intelecto e a emoção que fazem a história. Noutras palavras, ele recusou a racionalidade como única fonte do conhecimento. Aliás, o que ele mais valorizou em Voltaire foi o que identificou como uma face “profundamente povo”, como “bom coração”, como “sentimento das injustiças”, sem os quais a erudição tornar-se-ia estéril.

Para Michelet, o povo é o portador do “instinto” ao longo da história. Na *História da Revolução Francesa* ele advertiu: “o filósofo que não consulta continuamente os instintos do povo permanece em vã e árida escolástica”. Esse resgate da “inspiração”, da “sensibilidade”, da “espontaneidade”, da “sabedoria” do povo teve profundas consequências sobre o método pelo qual o Michelet-historiador recolheu a matéria de sua historiografia, bem como sobre a forma e o conteúdo por meio das quais o Michelet-escritor narrou os acontecimentos.

## 8

Michelet sabia que o conhecimento do passado é essencial ao conhecimento do presente. No Prefácio de *O Povo* ele registra esta percepção: “Quem se atém ao presente, ao atual, não entende o atual.” Os dois capítulos introdutórios da *História da Revolução* impressionam pela consciência de que os eventos analisados têm sua origem na situação social que os antecedeu.

O relato do momento revolucionário tem início com a denúncia da exploração e da opressão do povo (principalmente do camponês) pelo clero e a nobreza, “os deuses de carne”. Nos capítulos iniciais dos sete volumes da história da revolução ele delinea a sociedade da qual brotou o movimento revolucionário. Esses capítulos impressionam pela força da exposição de fatos que incriminam a Igreja da Inquisição e a Monarquia Absoluta, pela adesão aos ideais da Revolução e pela compaixão pelo oprimido. Este intelectual brilhante e obstinado, cristão e nacionalista, romântico e progressista, este artesão dedicado ao ofício de historiador estava profundamente comprometido com a redenção do gênero humano e narrou com tormento a luta heroica do

povo francês por um mundo fraterno: o Povo, a França e a Fraternidade são os *leitmotive* de sua arte de escrever a história.

## 9

A narração dos dez anos revolucionários começa com uma pergunta: a Revolução é cristã ou anticristã? Para respondê-la Michelet instaura um processo contra a Igreja, cujo desfecho será a condenação e a absolvição simultâneas do cristianismo. A versão dos “escritores laicos do clero”, segundo a qual a Revolução nada mais era do que a consumação do cristianismo, é contestada de saída; considerando-a manobra de advogado de defesa, ele põe a Igreja da Graça no banco dos réus, pois a essência da história é a luta entre a arbitrariedade da Graça e o critério da Justiça. O que está em questão, portanto, é a gratuidade com que Deus escolhe os eleitos e distribui privilégios.

Segundo o dogma cristão que ele contestava, a fortuna de alguns explicar-se-ia tão-só pela graça de Deus, sem qualquer relação com o mérito pessoal. Para a escolástica – que ele chamava de “sombria doutrina” – essa era a base do cristianismo, e qualquer tentativa de interrogá-la deixava de ser religião para ser vã filosofia. Foi com esta religião do bel-prazer de Deus que ele promoveu um acerto de contas. Foi esta Igreja hipócrita “que julga e não julga, mata e não mata, [que] tem horror de derramar sangue, eis porque ela queima... O que digo? Não queima. Entrega o culpado àquele que queimará, acrescentando ainda uma prece, como para interceder...”, que ele ironizou e condenou, dando continuidade ao melhor do espírito do Iluminismo.

Michelet denuncia a instalação, em todos os espaços da cena social, até mesmo nas instituições políticas que os homens teriam

edificado como refúgio para a Justiça, da arbitrariedade defendida pelos teólogos. No trato com seus súditos, os monarcas absolutos reeditaram o arbítrio através da prática do favor real. Mas se a crítica ao clero e à nobreza tem um acento irônico e feroz – ele definiu a nobreza como a profissão que consiste em “viver nobremente, isto é, não fazer nada” –, o tom é de mágoa e decepção quando fala dos monarcas, fazendo-se porta-voz do ressentimento de um povo que amou os seus reis.

O lugar por excelência do encontro das tiranias do clero e da realeza eram as bastilhas, prisões nas quais eram enterrados vivos e esquecidos durante décadas todos os abatidos pelas cartas-régias, verdadeiros mandados arbitrários de prisão e morte. Esses antros de injustiça eram administrados pelos jesuítas, ao mesmo tempo carcereiros e confessores. Por isso, Michelet apoia a onda de violência que se inicia em Paris e varre o território francês a partir de julho de 1789. A desforra é, portanto, justificada, pois os alvos são os castelos, os arquivos feudais, os cartórios e as bastilhas, todos eles testemunhos odiosos da servidão. E só o povo francês, tão paciente e resignado, poderia ter reagido, não com uma simples revolta, mas com a Revolução que redimiria a humanidade. Só a França, exalta-se Michelet, nação superlativa, árvore de bons frutos, poderia erigir-se em Templo da Fraternidade.

Em sua filosofia da história a Revolução é princípio e, como tal, eterna. Mil oitocentos e setenta e nove é, portanto, a Revolução encarnada, “a reação tardia da Justiça contra o governo do favor e a religião da Graça”, é o Dia do Juízo que entroniza o Direito como novo soberano. Ela inaugura um novo mundo, no qual o próprio Deus é submetido à Justiça, torna-se súdito do Direito ou, melhor dizendo, no qual Deus e o Direito tornam-se um só. A Graça é fecun-



dada pela Justiça e Deus se faz homem: “o gênero humano reconhece a imagem de Deus em si e o templo passa a ser tão grande quanto o mundo”, resume Barthes. Michelet “cristomorfiza” a Revolução: ao fazê-la, o povo francês teria se sacrificado para redimir a humanidade, para instalar o reino da igualdade. É por essa via que ele se afasta do cristianismo e passa a professar uma crença messiânica no progresso democrático.

A Revolução, portanto, “continua o cristianismo e o contradiz. É ao mesmo tempo sua herdeira e sua adversária”. Ambos têm em comum o sentimento da fraternidade, mas afastam-se na medida em que “a Revolução funda a fraternidade no amor do homem pelo homem, no dever mútuo, no Direito e na Justiça. Essa base é fundamental, não tem necessidade de nenhuma outra”, diz ele na *História da Revolução*.

## 10

Enquanto Michelet escrevia *O povo*, Paris vivia um clima de intranquilidade e insatisfação: estava em andamento o confronto entre republicanos e socialistas, de um lado, e as forças da reação, de outro. Em 1848, ele completou 50 anos, a maior parte dos quais como testemunha ocular da rearticulação de um mundo injusto e da ascensão da tirania que ele pensava abolida quando da federação geral de 1790. A lógica da sociedade burguesa mostrou-se cruel, mas Michele não pôde perceber que a ordem social que a revolução sacramentara trazia nas entranhas novas tiranias. Percebeu, no entanto, a desumanidade que impregnava a vida dos pobres e dos trabalhadores fabris, os preconceitos com que eram vistos, e indignou-se com isso.

O mundo da fábrica era de rígida disciplina, de despotismo do patrão e do supervisor. O proletariado fabril era mão mal paga, quase escrava, que operava as máquinas; mulheres e crianças, mais dóceis e mais baratas, cumpriam exaustivas jornadas de trabalho nas indústrias de extração e de transformação; os trabalhadores das fábricas comiam mal, adoeciam e morriam nos cortiços dos subúrbios sombrios das cidades industriais. Unidos pela miséria, pelo ódio e pela esperança, os assalariados rebelaram-se várias vezes até 1848, pondo em perigo a ordem social. Ódio e esperança que também foram de Michelet.

Um jornal parisiense advertia em 1831: “Os bárbaros que ameaçam a sociedade não estão nem no Cáucaso, nem nas estepes tártaras; estão nos subúrbios de nossas cidades industriais... A classe média deve reconhecer claramente a natureza da situação e saber onde está pisando.”<sup>3</sup>

Numa época em que a imagem do povo era negativa aos olhos da burguesia e de seus ideólogos, Michelet estava ciente de que o mundo novo nada tinha de admirável, e tomou a defesa dos humilhados.

11

Na primeira parte de *O Povo*, que leva o título sugestivo de “Da Servidão e do Ódio”, Michelet equivoca-se ao igualar a servidão do industrial à burguesia financeira e a servidão do operário à máquina e ao patrão. No entanto, nesse estado generalizado de ódio e servidão, é na situação do “povo simples” e na desumanidade do trabalho fabril que ele se detém e revela o máximo de perspicácia possível a um liberal católico sincero e sensível.

---

<sup>3</sup> Hobsbawm, E. *A Era das Revoluções*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. p. 221.

A observação *in loco* da vida nas tecelagens permitiu-lhe examiná-la de ângulos que predominavam entre intelectuais e militantes socialistas e anarquistas que, no mesmo período, auscultavam com atenção o coração da fábrica. Se é certo que Michelet às vezes se valeu do imperfeito romântico, é inegável também que seu romantismo não é regressivo, mas predominantemente progressista. Os olhos com que examinou o dia a dia do trabalho nas fabricas tinham mais acuidade do que o olhar nostálgico da reação romântica: em mais de uma passagem de seus escritos, ele revelou não ter ilusões a respeito das relações de trabalho nas oficinas, pois via o aprendiz como servo do mestre.

Um desses ângulos possibilitou-lhe perceber a mortificação do trabalho fabril e a coisificação do trabalhador, e registrá-los no mesmo tom compassivo de Marx e Engels, seus contemporâneos, e de Simone Weil, quase um século depois:

Entremos na fábrica quando ela está em pleno funcionamento, para compreendermos que o silêncio, o cativo de longas horas exigem, à saída, para o restabelecimento do equilíbrio vital, o barulho, a gritaria, o movimento. Isto é verdadeiro sobretudo para as grandes oficinas de fiação e tecelagem, verdadeiros infernos de tédio. *Sempre, sempre, sempre*<sup>4</sup> é a palavra invariável que faz soar aos ouvidos o rolamento automático que faz tremer o assoalho. Habituar-se a isso é impossível. Ao cabo de vinte anos, o aborrecimento, o aturdimento e a fadiga são os mesmos do primeiro dia. O coração baterá ali? Muito pouco, sua ação está como que suspensa; durante longas horas, parece que um outro co-

---

<sup>4</sup> Em francês, *toujours, toujours, toujours*, som mais próximo do ruído dos teares.

ração, comum a todos, toma o lugar, coração metálico, indiferente, impiedoso...<sup>5</sup>

Aturdido e fadigado, o operário não pode exercer a inteligência nessas “casas enfeitiçadas, onde o ferro e o cobre resplandecentes, polidos, parecem funcionar sozinhos, pensar, querer, enquanto o homem débil e pálido faz as vezes de humilde servidor desses gigantes de aço”.<sup>6</sup>

Na escola poderia estar um lenitivo, mas ela também não é espaço adequado ao exercício da capacidade intelectual, uma vez que, “no atual estado de coisas, as escolas, organizadas para o tédio, só fazem acrescentar a fadiga à fadiga”.<sup>7</sup>

Michelet estava atento a uma das faces mais cruéis da exploração: os produtores geralmente não consomem o que produzem. Referindo-se aos camponeses, ele diz:

Esses homens, tão laboriosos, são os mais desnutridos. Nada de carne; nossos criadores (que no fundo não passam de industriais) impedem que o agricultor a coma, no interesse da agricultura. O operário mais modesto come pão branco: mas aquele que lhe proporciona o trigo só o come preto. O camponês faz o vinho, e a cidade o bebe. O que estou dizendo! O mundo inteiro bebe alegria na taça da França, exceto o vinhateiro francês.<sup>8</sup>

A diferença entre o ritmo do trabalho industrial e pré-industrial e a relação entre o ritmo do corpo e o ritmo do instrumento de trabalho também foram objeto de suas preocupações com os tempos modernos:

<sup>5</sup> Michelet, J. *O Povo*. S.P., Martins Fontes, 1988, p. 51-2.

<sup>6</sup> *idem*, p. 50-1.

<sup>7</sup> *idem*, p. 57.

<sup>8</sup> *idem*, p. 42.

O trabalho solitário do tecelão era bem menos penoso. Por quê? Porque lhe permitia sonhar. A máquina não permite nenhuma divagação, nenhuma distração. Se se quer por um momento diminuir-lhe a marcha para apressá-la mais tarde, não é possível; o infatigável carro de cem agulhas, assim que recua, volta a atacar. O tecelão manual tece rápida ou lentamente, conforme respira lenta ou rapidamente; age como vive; o ofício se conforma ao homem. Aqui, ao contrário, é preciso que o homem se conforme ao ofício, que o ser de carne e sangue, em que a vida varia conforme as horas, sofra a invariabilidade desse ser de aço.<sup>9</sup>

A hierarquia dos trabalhadores dentro da fábrica, que faz com que o operário seja oprimido por seus iguais, não escapou à sua análise sensível da nova realidade, na qual o uso da inteligência trouxe ao mesmo tempo progresso e sofrimento: numa passagem de *O Povo* ele salienta: “nas grandes manufaturas, o operário odeia o contramestre de quem sofre a tirania imediata.”

A exploração da força de trabalho e a mais-valia também estavam entre as suas apreensões, embora entendidas na chave moralista de vícios e virtudes:

Como os operários eram raros na época, mesmo nas manufaturas mecanizadas que exigem pouco aprendizado, os industriais foram forçados a pagar-lhes altos salários (...) [agora] onde quer que não exista aprendizagem, em toda parte onde os aprendizes são imprudentemente multiplicados, estes se apresentam em massa, oferecem-se a preço vil, e o industrial se aproveita da queda dos salários. (...) a usura não folga.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> 9. *idem*, p. 52.

<sup>10</sup> *idem*, p.70, 73 e 49.

Um outro trecho fala do medo que a burguesia tem dos pobres:

O ridículo da nova burguesia é (...) esse medo atual que ela não dissimula de maneira alguma, expressando-o a propósito de tudo com singular ingenuidade. Se três homens conversam na rua sobre salários, se pedem ao empresário, enriquecido com o trabalho deles, um pequeno aumento, então o burguês se assusta, grita, pede socorro.<sup>11</sup>

Em meio aos “defeitos” da nova realidade, a destruição da amizade é matéria de suas inquietações. Na condição de trabalho nascentes, ele detecta o isolamento dos trabalhadores sob a aparente cooperação da ação sincronizada:

As máquinas (não excetuo as mais belas, industriais, administrativas) deram ao homem, entre tantas vantagens, uma infeliz faculdade, a de unir as forças sem precisar unir os corações, de cooperar sem amar, de agir e viver em grupo sem se conhecer, o poder moral de associação perdeu tudo o que a concentração mecânica ganhou.<sup>12</sup>

As várias passagens de *O Povo* nas quais Michelet assume a defesa das classes populares podem ser resumidas numa só: “Rudes trabalhos fazem homens rudes e rudes palavras”. Ele se preocupa com a visão negativa do pobre generalizada na sociedade francesa: “O camponês é mau, colérico, ele é capaz de tudo”, dizem as pessoas prósperas; “sua insociabilidade nasce do sentimento da própria miséria”, responde Michelet.

À crença generalizada de que a população de operários fabris “só tem uma aparência tão triste por ser má, viciada, fun-

---

<sup>11</sup> *idem*, p. 96.

<sup>12</sup> *idem*, p. 108-109.

damentalmente corrompida”, ele contrapõe a justificativa fundada nas condições do trabalho industrial: “Essa multidão não é má em si. Suas desordens derivam em grande parte de sua condição, de sua sujeição à ordem mecânica que, para corpos vivos, é ela própria uma desordem, uma morte, e que por isso provoca, nos raros momentos de liberdade, violentos retornos à vida.” Se o povo parece vicioso, isto se deve ao lugar que ocupa na nova sociedade:

Não contesto o estado de depressão, de degeneração física, e por vezes moral, em que hoje se encontra o povo, sobretudo o das cidades. Toda a massa dos trabalhos pesados, toda a carga que, na antiguidade, o escravo carregava sozinho, encontra-se hoje dividida pelos homens livres das classes inferiores. Todos participam das misérias, das vulgaridades prosaicas, das baixezas da escravidão. As raças mais afortunadamente nascidas, nossas belas raças do Midi, por exemplo, tão vivazes e musicais, acham-se tristemente curvadas pelo trabalho. O pior é que, hoje, a alma está quase sempre tão curvada quanto os ombros (...) O homem pobre e só, rodeado por esses objetos imensos, essas enormes forças coletivas que o arrastam sem que ele as compreenda, sente-se fraco, humilhado.<sup>13</sup>

No âmago do povo está o Bem, a vontade de viver, o compromisso com a vida. É ele quem conduz o fio da história, desponta heroico ao longo dos séculos e passa de mão em mão o fogo eterno da amizade. Intuitivo e afetivo, sábio e reflexivo, ele tem muito a ensinar aos homens cultivados e pode fecundar o conhecimento livresco com atos corajosos e palavras inspiradas saídas de bocas aparentemente incapazes de sabedoria.

<sup>13</sup> *idem*, p. 124.

Depositária da tradição e de um saber que não está ao alcance dos ricos, a voz do povo é *documento*, pois é “a voz profunda da nação”. Se o povo é Deus feito homem, a voz do povo é a voz de Deus. Por isso é imprescindível quebrar o seu silêncio secular e fertilizar com a sua fala o discurso frio da razão e da ciência. Por isso, Michelet foi buscar no povo a matéria de seu trabalho de historiador.

12

É com o intuito de ouvir o povo que Michelet viaja a pé pelo interior da França. Nessas jornadas que Barthes chama de “Viagens românticas”, não só os olhos participam, como nas viagens modernas, mas todo o corpo e todo o espírito do viajante. O conhecimento resulta da reunião de todos sentidos. A respeito de *O Povo* ele escreve a um amigo: “Este livro, eu o colhi nas estradas”.

Considerando-se um homem do povo – “filho do povo, vivi com o povo, conheço-o, sou eu mesmo” –, ele guarda “a terna lembrança das almas de ouro que conheci nas mais humildes condições”, e não pode concordar com a imagem dos homens e mulheres simples produzida pelos intelectuais. Em 1834, ele anota em seu diário: “Temos a pesquisa dos ricos sobre os pobres. Os pobres são insolentes, viciosos etc. É preciso fazer a resposta dos pobres”. *O Povo* é, em boa parte, a elaboração dessa resposta:

Não é de estranhar que, conhecendo como ninguém os antecedentes históricos desse povo e tendo eu próprio, por outro lado, partilhado sua vida, sinta uma necessidade premente de verdade quando me falam dele. Quando a evolução de minha História levou-me



a tratar as questões atuais, e ao percorrer os livros onde foram discutidas, confesso ter ficado perplexo por notar quase todos em contradição com minhas lembranças. Então fechei os livros e voltei ao seio do povo tanto quanto me era possível; o escritor solitário mergulhou de novo na multidão, ouviu-lhe os rumores, observou-lhe as vozes... O povo era o mesmo, as mudanças eram exteriores; a memória não me enganava... Passei então a consultar os homens, a ouvi-los falar da própria sorte, a recolher de sua boca o que nem sempre se encontra nos escritores mais brilhantes, as palavras do bom senso (...) Seria difícil acreditar nas informações novas que coligi e não se acham em nenhum livro.<sup>14</sup>

A limitação das estatísticas, que então tomavam corpo, também não escapou à sua crítica:

Minha pesquisa *ao vivo* também revelou coisas que não estão nas estatísticas (...) os documentos recolhidos nas estatísticas e outras obras de economia, ainda que exatos, são insuficientes para fazer entender o povo; dão resultados parciais, artificiais, tomados sob um ângulo limitado, que dá margem a mal-entendidos.<sup>15</sup>

Michelet louva escritores e artistas que, em oposição a esses métodos abstratos, trazem ao estudo do povo uma aproximação que leva em conta as suas virtudes – e aqui ele certamente está se referindo a Victor Hugo, amigo e parceiro das ideias. Suas restrições voltam-se aos que, olhando o povo de cima, pintam-lhe um retrato distorcido que o denigre aos olhos da burguesia nacional e expõe

<sup>14</sup> *idem*, p. 3.

<sup>15</sup> *idem*, p. 4.

as chagas da França aos olhos internacionais. Segundo Paul Viallaneix<sup>16</sup>, ele refere-se aqui a obras de sua época, em especial a *Les Paysans*, de Honoré de Balzac:

Nobres escritores, de gênio aristocrático, e que sempre pintaram os costumes das classes altas, lembraram-se do povo e propuseram-se, com boas intenções, a colocar o povo na moda. Saíram dos salões e desceram à rua, perguntando aos passantes onde o povo morava. Indicaram-lhes as galés, as prisões, os lugares mal-afamados. Desse mal-entendido resultou algo desagradável: eles produziram um efeito contrário ao que pretendiam. Escreveram, pintaram e narraram, para despertar nosso interesse pelo povo, justamente aquilo que devia nos afastar e assustar. “Como? O povo é assim?”, gritaram em uníssono os pusilânimes. “Rápido, aumentemos a polícia, armemo-nos, fechemos as portas, passemos o ferrolho!”<sup>17</sup>

13

Com *Os Camponeses* Balzac quebrava, dois anos antes da publicação de *O Povo*, um dos mais caros tabus românticos: o da bondade dos humildes, herança da tese da bondade natural do homem, formulada por Rousseau.<sup>18</sup> Tese que, segundo Paulo Rónai, ele já havia contestado em 1842, em *Um Conchego de Solteirão*:

---

<sup>16</sup> Viallaneix, P. Prefácio. In: J. Michelet, *O Povo*, p. XXVIII.

<sup>17</sup> Michelet, J. *op. cit.*, p. 115-6.

<sup>18</sup> Rónai, P. Introdução a *Os Camponeses*. In: H. de Balzac, *A Comédia Humana*. S.P., Globo, 1992, v. XIII, p. 17.

Sem querermos desgostar os criadores de idílios e os filantropos, os habitantes do campo têm poucas noções sobre certas virtudes, e neles os escrúpulos provêm de uma intenção interesseira e não de um sentimento do bem e do belo. Criados diante da pobreza, do trabalho constante e da miséria, essa perspectiva lhes faz considerar como permitido tudo quanto os pode tirar do inferno da fome e do trabalho incessante, principalmente quando a lei não se opõe a isso. Se há exceções a essa regra, são raras. A virtude, socialmente falando, é companheira do bem-estar e começa com a instrução.<sup>19</sup>

As relações sociais em *Os Camponeses* são de tensão e inimizade generalizadas, seja no plano horizontal, seja no vertical. Uma luta de classes encarniçada assume a forma de guerrilha, na qual os destituídos dos meios de produção tentam sobreviver pela invasão das propriedades rurais da alta burguesia, para o uso clandestino das pastagens, para o roubo de lenha ou para a prática desregrada da respiga.

Num mundo no qual “a fortuna é mais preciosa que a vida”, Balzac não tem ilusões a respeito de nenhum dos segmentos sociais. Na cena da vida rural que tanto indignou Michelet, a trama narrativa é feita de manifestações de astúcia no interior da luta pelo poder, pelo dinheiro ou pela vida numa região provinciana da França da Restauração e da Monarquia de Julho. A nova ordem semeia o campo de individualismo, cálculo, exploração e coisificação de todos, que se usam mutuamente como escudo, como escada ou como boia.

A luta entre camponeses e burgueses proprietários rurais é mediada por uma pequena burguesia da província, empenhada em

---

<sup>19</sup> Balzac, H. de, Um Concheiro de Solteirão. In: *A Comédia Humana*, 1996, v. VI, p.134.

verdadeiro vale-tudo para apropriar-se dos bens dos ricos e escalar a pirâmide social. Para isso, tramam a ocupação de postos nos quatro pés do poder – a Magistratura, a Igreja, a Municipalidade e a Administração –, meta atingida por meio dos mesmos recursos usados pela burguesia parisiense: os casamentos de conveniência e a conquista das boas graças dos poderosos, através dos quais tecem uma coalizão invisível e indestrutível de “mediocratas” e garantem o exercício de “rapinas legais” e de “hábil tirania” necessárias ao seu enriquecimento. Nesse cenário, a insatisfação dos camponeses pobres é manipulada pela astúcia da grande e da pequena burguesia: a primeira lança mão da filantropia como recurso de domesticação; a segunda, do incitamento à revolta contra os grandes e da prestação de pequenos favores administrativos e legais como meio de cooptação dos despossuídos das comunas. É entre os pequenos burgueses da província que Balzac encontra matéria para dar continuidade à galeria de “mestres da avareza” que compõe *A Comédia Humana*.

A imagem balzaquiana do camponês não é nem um pouco poética; ele também astuto, faz da mistificação a sua arma na luta pela satisfação de necessidades vitais. A beleza exuberante da paisagem não engana Balzac: na “poesia campestre” ele vê “um sentido terrível”, que justifica a ironia frente à visão idílica da vida camponesa. Suas “bucólicas” são povoadas de atos camponeses tenebrosos. Balzac está convencido de que a pobreza embrutece e torna os miseráveis feios, sujos e malvados<sup>20</sup>: “pela natureza de suas funções sociais, os camponeses vivem uma vida puramente material, próxima do estado selvagem, o que os convida a união constante com a natureza. O trabalho, quando esmaga o corpo, tira ao pensamento sua ação purificadora, sobretudo entre as pessoas ignorantes.”<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Título de filme do cineasta italiano Ettore Scola (*Brutti, Sporchi e Cattivi*, 1975), que também defende a tese de que a pobreza embrutece.

<sup>21</sup> Balzac, H. de. Os Camponeses, p. 61.

Mas os camponeses pobres também comparecem em *A Comédia Humana* como portadores de consciência política, que fazem da mistificação uma arma contra ricos e patrões. Tio Fourchon, o velho camponês indigente e ladino que vive de expedientes, tem surpreendente consciência da inimizade inevitável entre as classes: “Querem continuar dominando? Seremos sempre inimigos, hoje como há trinta anos atrás. Os senhores têm tudo, nós não temos nada; não podem exigir ainda nossa amizade!”<sup>22</sup>

E o resultado da Revolução de 1789 também não é ameno aos olhos de Balzac: “o nivelamento iniciado por 1789 e recomeçado em 1830 preparou o vesgo domínio da burguesia, entregando-lhe a França.”<sup>23</sup>

Um autor atento ao confronto de classes com Balzac não podia agradar a um historiador romântico e, como tal, nacionalista, épico e cultor das virtudes do povo. Na versão michelatista da história, “erros” e “mal-entendidos” teriam tirado a Revolução de seu curso fraterno. Fruto de distorções que teriam gerado a inveja no coração dos pobres e egoísmo no coração dos ricos, a luta de classes (que ele chamava de “oposição das classes”) deverá ser invertida pela convocação ao Amor e à Amizade, assunto da segunda parte de *O povo*. O amor ao próximo permitirá que a solidariedade supere o egoísmo antissocial; o amor sobreporá o compromisso com a classe; da união das virtudes de ricos e pobres nascerá um Novo Mundo.

## 14

A leitura de *Os miseráveis* pode ajudar a esclarecer a distinção entre “povo verdadeiro” e “povo excepcional”. Como o amigo romancista, Michelet separa os pobres em duas categorias de mise-

---

<sup>22</sup> *idem*, p. 85.

<sup>23</sup> *idem*, p. 139.

ráveis: de um lado, os infelizes, os desgraçados, que vivem na miséria material, mas são virtuosos; de outro, os abjetos, os perversos, os avaros, os canalhas, que vivem na miséria, não devido às injustiças, mas por causa de seus vícios. Os Babet, os Gueulemer, os Claquessous e os Montparnasse – o quarteto de malfeitores maltrapilhos que em *Os Miseráveis* habitam as ruelas escuras das noites de Paris – não representam o povo francês. O Sr. Mabeuf, Enjolras, Mário, Cosette, os barriqueiros da rue de Chanvrière, e até mesmo Jean Valjean, Fantine, Gavroche e Eponine – os “maus pobres” de Victor Hugo que se redimem pela via do calvário pessoal – são o verdadeiro povo.<sup>24</sup> Os esfarrapados – *o lumpenproletariat* – aparecem em Michelet como no próprio Marx, como uma subclasse cujas determinações econômicas permanecem obscuras.<sup>25</sup>

Mas o admirável em Michelet não é o elogio romântico ao povo. Como historiador, ele foi além da épica nacionalista e inovou o método ao tirar os trabalhadores pobres e anônimos do poço do esquecimento da história oficial e alçá-los à condição de protagonistas.

---

<sup>24</sup> Hugo, V. *Os Miseráveis*. Rio de Janeiro, Ediouro, s.d. (1a, ed.: 1862).

<sup>25</sup> Em *O 18 Brumário*, referindo-se à composição da Sociedade 10 de Dezembro, que apoiou o golpe, Marx diz: “o *lumpen-proletariado* de Paris fora organizado em facções secretas (...). Lado a lado com *roués* decadentes, de fortuna duvidosa e de origem duvidosa, lado a lado com arruinados e aventureiros, rebentos da burguesia, havia vagabundos, soldados desligados do exército, presidiários libertos, forçados e foragidos das galés, chantagistas, saltimbancos, *lazzaroni*, punguistas, trapaceiros, jogadores, *maquereaus*, donos de bordéis, carregadores, *literati*, tocadores de realejo, trapeiros, amoladores de facas, soldados, mendigos - em suma, toda essa massa indefinida e desintegrada, atirada de ceca em meca, que os franceses chamam de *la bohème*.” In: J.A. Giannotti (org.) *Marx* São Paulo, Abril Cultural, 1978.

Desde a adolescência Michelet fazia longas caminhadas que passavam pelas alamedas do Père-Lachaise, o cemitério parisiense do 20<sup>ème</sup>. Nesses passeios já estava em construção um historiador muito peculiar que tomou para si a missão de dar significado à vida dos mortos.

Contar a história, para ele, é pôr em marcha um processo de ressurreição: “a história acolhe e renova essas glórias desperdadas; ela dá vida a esses mortos, ressuscita-os”. O ato de “salvar do nada” a existência dos que já estão ausentes, a procura do que Barthes chama de “coerência última de um destino”, requer do historiador uma tal aproximação dos mortos – não mais para restituí-los à vida incompleta e absurda que é a vida dos vivos, mas à vida significativa que é privilégio dos mortos – que não poucas vezes Michelet adoeceu: segundo seus biógrafos, exaurido pelo Terror que acabara de narrar e abalado pelo golpe de Luís Napoleão, precisou, em 1854, retirar-se para uma estação de águas no norte da Itália.

Para ressuscitar os mortos, é preciso ressuscitar o seu tempo, recompor cenários, fazer um esforço de reconstituição do momento narrado que dê conta da intrincada tessitura de seus fios. Para restabelecer o reinado de Luís XIV, ele entretece “as intrigas palacianas, as comédias de Molière e a situação econômica da França”.<sup>26</sup>

Numa tentativa radical de recuperar tons e contornos desses cenários, ele faz uma caminhada pelos séculos, infiltra-se nos acontecimentos, mistura-se aos participantes. Ao relatar, na *História da Revolução Francesa*, a reunião na qual o Terceiro Estado se proclama Assembleia Nacional, ele diz: “antes que a sessão comece, quero examinar...”; em meio à agitação que, por detrás das cortinas

---

<sup>26</sup> Wilson, E. *op. cit.*, p. 26.

do Palais Royal, toma conta das ruas em junho de 1789, ele convida: “olhem por essas janelas...”; no 14 de julho, participa febril da movimentação nas ruas: “tudo isso entre nove e onze horas. Mas corramos à Bastilha.” Em *A Feiticeira*, ele é ora tentador, ora tentado que ocupa o centro da possessão, acredita nos deuses do povo, identifica-se com a mulher oprimida, entende suas práticas como resistência ao obscurantismo da Igreja pela reposição do imaginário pagão, participa de seus pactos com o Diabo, sofre com ela e como ela.

A adoção desse ponto de vista empresta ao historiador uma feição singular: ao se fazer contemporâneo do fato narrado, ele não pode ser um narrador onisciente. Com isso ele não só evita “levantar questões antes da hora, como muito frequentemente se faz”, como obsta a tendência frequente de querer “ler todos os pensamentos de hoje no passado, que muitas vezes não foram pensados”. Ao expor estes cuidados no capítulo sobre Método, ele tem em mente interpretações da Revolução que, em sua avaliação, “colocaram em primeira linha, na história da Revolução, as chamadas ‘questões sociais’, questões eternas entre o proprietário e o não proprietário, entre o rico e o pobre, questões formuladas hoje, mas que na revolução aparecem sob outras formas, ainda vagas, obscuras, em um lugar secundário.”<sup>27</sup>

Ele sabe das ciladas que esperam o historiador que abre mão da onisciência; sabe que será levado a “louvar homens que mais tarde precisaremos condenar”. Ao relatar o início da Revolução, acredita – como todos os que dele participaram – no desprendimento do clero e da nobreza, põe nas alturas La Fayette, o abade Sieyès e Mirabeau e grita em uníssono com o povo: “Viva o rei!” A própria

---

<sup>27</sup> Michelet, J. *História da Revolução Francesa*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989, p. 291-292, *passim*.



condição humana das personagens históricas impõe estas mudanças: ninguém é um só. “Quantos homens em um homem! Como seria injusto, para essa criatura móvel estereotipar uma imagem definitiva! Rembrandt fez trinta autorretratos, creio, todos parecidos, todos diferentes”.<sup>28</sup> Como bem notou Wilson, Robespierre e Marat comparecem com rostos diversos na *História da Revolução*, todos verdadeiros, embora diferentes.

A semelhança com Charlus não é mera coincidência: Proust foi leitor atento de Michelet, com quem aprendeu a resgatar cenários e personagens, em busca do tempo perdido.

## 16

À procura do que os livros negligenciavam, Michelet internou-se nos arquivos nacionais e valeu-se da farta documentação manuscrita que dormia nas gavetas: atas das várias facções revolucionárias, registros policiais, cartas, diários, esboços autobiográficos, tentativas de registro dos acontecimentos por notáveis e anônimos. Estes últimos têm para ele valor inestimável como informantes do historiador.

O verdadeiro amigo do povo não fala *por ele*, a partir da crença em sua incapacidade; o verdadeiro amigo do povo vai além do preconceito e sabe que é importante ouvi-lo falar. A esse respeito ele afirma que cabe à ciência explicar a voz do povo, descobrir os motivos de seus juízos, esclarecer o processo de raciocínio, muitas vezes complexo por meio do qual o espírito popular chega a conclusões de aparência ingênua e sem importância. A ciência dos homens não teria valor se feita somente de ideias de gabinete, pena e papel. Daí um dos princípios de sua historiografia: “do povo sairá a história do povo”.

---

<sup>28</sup> *idem*, p. 291.

Ao longo da obra, ele oferece vários exemplos dessa escuta, põe em prática a certeza de que é preciso ouvir com atenção o imaginário popular, detectar-lhe as sutilezas e ambiguidades, relacionar as suas representações com as condições de sua existência, evitar interpretações apressadas que só reforçam a imagem negativa que se tem dos subalternos.

O amor do povo francês aos seus reis não indica submissão cega, adulação dos poderosos, mas é expressão de necessidade de justiça; o consumo que leva o povo a esvaziar as lojas quando a indústria têxtil põe a seu alcance roupas de algodão não é sinal de inconsequência, mas manifestação do desejo de dignidade; a bebida, anestesia da alma machucada:

O homem cansado do trabalho entra confiante na taberna, que ama como um espaço de liberdade; pois bem, o que encontra? Vergonha. A mistura alcoólica que lhe servem com nome de vinho produz um efeito que uma quantidade dupla ou tripla da bebida verdadeira não produziria; ela se apossa do seu cérebro, turva seu espírito, trava sua língua e seus movimentos. Bêbado e de bolsos vazios, é atirado à rua pelo taberneiro... Quem não sente o coração aportar ao ver uma pobre velha que tragou o veneno para se aquecer no inverno transformar-se, nesse estado, em brinquedo da barbárie das crianças?... Passa o rico e diz: “Isso é o povo!”<sup>29</sup>

Se para Michelet a voz do povo é documento, o inverso também vale: os documentos são vozes silenciadas e esquecidas que ele faz falar outra vez. A luta pela liberdade tem seus heróis, muitas vezes homens e mulheres simples que encarnam a Justiça. Ao frequen-

---

<sup>29</sup> Michelet, J. *O Povo*, p. 80.

tar o espaço social da luta pela sobrevivência, depara-se com suas personagens mais anônimas e mais ausentes nos livros de história, não só o “povo simples”, mas as mulheres do povo que, na impossibilidade de garantir a vida dos filhos, assumiram a liderança em mais de um episódio revolucionário registrado para sempre em *As Mulheres da Revolução*.

Todos esses aspectos de sua narrativa dão vida ao Michelet cineasta e ao Michelet-pintor. Ora Eisenstein, ora Delacroix, ele alterna a visão das grandes cenas com closes que, como *Outubro*, tiram do anonimato e alçam ao primeiro plano qualquer um dos figurantes. Nesse jogo talentoso de figura e fundo, pode de repente despontar *A Liberdade Guiando o Povo*.

## 17

No início dos 1780 as cartas-régias podiam enterrar vivo qualquer um que caísse no desagrado do rei ou de seus protegidos. Latude é um desses mortos-vivos jogados no fundo de um calabouço pela arbitrariedade de algum poderoso. A situação nesta antessala da Revolução já era de insatisfação geral quando o caso Latude trouxe à superfície o cheiro fétido dos poços das bastilhas.

Latude é um prisioneiro incomum que escreve às autoridades e consegue fugir duas vezes: na primeira, envia de seu esconderijo uma carta à madame de Pompadour, o que lhe vale a recaptura; na segunda, vai até Versalles, mas, já no interior do palácio, é detido e reconduzido à masmorra. Por obra do acaso, o seu destino chega ao conhecimento da Sra. Legros, uma mulher do povo cujo rosto brilha repentinamente na *História da Revolução Francesa* e interrompe a narrativa dos fatos oficiais. Nada melhor, nesse momento, do que

ler um trecho do roteiro de Michelet, assistir a algumas cenas desse filme épico que é a sua história da França e da Revolução, examinar um detalhe dessa imensa tela romântica:

Ele [Latude] estava sobre seu estrume, em Bicêtre, comido pelos piolhos, *literalmente*, alojado debaixo da terra e muitas vezes urrando de fome. Ainda endereçara um memorando a não sei qual filantropo, por um carcereiro bêbado. Este felizmente o perde, uma mulher o apanha. Ela o lê, estremece; ela não chora, mas age no mesmo instante.

A Sra. Legros era uma pobre pequena comerciante de armarinhos que vivia de seu trabalho, costurando em sua loja; seu marido dava aulas em domicílio, era repetidor de latim. Ela não receou comprometer-se nesse terrível caso. Viu, com um firme bom senso, o que os outros não viam, ou então não queriam ver: que o infeliz não era louco, mas vítima de uma necessidade horrenda daquele governo, obrigado a ocultar, a continuar a infâmia de suas velhas faltas. Viu-o e não ficou de maneira nenhuma desencorajada, assustada. Nenhum heroísmo seria mais completo: ela teve a audácia de empreender, a força de perseverar, a obstinação do sacrifício de cada hora, a coragem de desprezar as ameaças, a sagacidade e todas as santas astúcias, para afastar, frustrar as calúnias dos tiranos (...) Por três anos seguidos seguiu seu objetivo com uma obstinação inaudita no bem, pondo na perseguição do direito, da justiça, essa avidez singular do caçador ou do jogador, que quase só colocamos em nossas más paixões (...) To-

das as desgraças no caminho e ela não desiste. Seu pai morre; sua mãe morre; perde seu pequeno comércio; é desaprovada pelos parentes, vilmente suspeitada. Perguntam lhe se é amante dessa sombra, desse cadáver, devorado pela sarna e pelos insetos. (...)

Grande espetáculo ver essa mulher pobre, malvestida, que vai de porta em porta cortejando os criados para entrar nos palácios, defender sua causa diante dos grandes, pedir-lhes seu apoio.

A polícia estremece, fica indignada. A Sra. Legros pode ser levada de um momento para outro, confinada, perdida para sempre; todo mundo a previne. O chefe de polícia manda chamá-la, ameaça-a. Encontra a imutável, firme; é ela que o faz tremer. Por felicidade conseguem-lhe o apoio da Sra. Duchesne, camareira das princesas. Ela parte para Versailles, a pé, em pleno inverno; estava grávida de sete meses... A protetora estava ausente; ela corre atrás, ganha um entorse e não desiste.

(...) A perseverança será coroada dentro em pouco. Latude obstina-se em viver, e a Sra. Legros obstina-se em libertar Latude. (...) em 1784, arranca-se de Luís XVI a libertação de Latude.<sup>30</sup>

A 4 de agosto de 1789, a Assembleia Nacional vota decretos que visam abolir o sistema feudal pela supressão de privilégios fiscais do clero e da nobreza, como as corveias, os dízimos e outras escravidões. Embora nessa data a abolição tenha sido mais formal do que real, em outubro do mesmo ano a Assembleia é interrom-

<sup>30</sup> Michelet, J. *História da Revolução...*, p. 84-5 e 87.

pida pela chegada de Jean Jacob, um camponês do Jura de mais de 120 anos, servo da gleba desde Luís XIV, que vem agradecer pelos decretos libertadores. Ao puxar para o primeiro plano esta aparição impressionante – a própria encarnação de séculos de exploração – Michelet dispensa as palavras e recria o impacto certamente vivido no recinto da Assembleia.

Seguindo à risca a marcação de Michelet, a Sra. Legros, Jean Jacob, o relojoeiro Hullin, os soldados Élie e Marceau, as mulheres do bairro pobre de Saint-Antoine e tantas outras personagens populares roubam a cena para lembrar, com a insistência e contundência necessárias à reversão de uma longa amnésia social, que é impossível fazer, entender e escrever a história sem a participação do povo. Para marcar posição, Michelet os inclui nos créditos do índice onomástico, lado a lado com Mirabeau, Hébert, Marat, Luís XVI, Maria Antonieta, Danton, Robespierre, St. Just e Napoleão Bonaparte.

Michelet considera a intervenção de Voltaire no caso Calas como o primeiro ato da Revolução e a luta da Sra. Legros como a primeira tomada da Bastilha. Para ele, a Revolução Francesa tem início com um notável filósofo das Luzes e com uma pobre pequena comerciante de armarinhos que vivia do seu trabalho, costurando em sua loja.

18

“Numa época em que Marx escrevia o *Manifesto Comunista*, ele balia pela união das classes”, disse com virulência o historiador marxista Albert Mathiez.<sup>31</sup> O fato é que não se pode ler Michelet com indiferença: fascinados por seu talento como historiador e

---

<sup>31</sup> *apud* Barthes, R. *Michelet*. Paris: Editions du Seuil, 1954, p. 168.

como artista, corremos o risco de superestimá-lo; irritados com seu discurso tantas vezes apologético, com seu nacionalismo exacerbado e com o inegável parentesco de muitas de suas ideias com as dos ideólogos da burguesia, corremos o risco de subestimá-lo.

É fato que sempre que se volta para a causa última na inimizade entre as classes, ele o faz em termos de vícios e virtudes, erros e acertos. Por que a Igreja foi durante tantos séculos a “opressora universal”? Por orgulho. Por que os reis se tornam insensíveis ao amor e aos clamores do povo? Por egoísmo. Os mesmos critérios são aplicados quando se trata de avaliar as relações entre ricos e pobres. Na lúcida descrição das novas servidões na sociedade industrial, faltou-lhe perceber o maestro oculto das novas relações sociais.

Muito já se disse sobre o Michelet portador das crenças clássicas da pequena burguesia liberal em torno de 1840. Se acompanharmos ponto por ponto a lista dessas crenças enumeradas por Barthes, veremos que ele participa de muitas delas: deseja uma associação cordial entre capital e trabalho; participa do anticlericalismo de Voltaire e do deísmo de Rousseau; crê na infalibilidade do povo; é germanófilo e anglófobo; não gosta das máquinas, embora reconheça a sua importância na realização do progresso.

Para entender o ideário da pequena burguesia é preciso situá-la na nova estrutura de classes, como Marx fez em *O 18 Brumário*. Politicamente, ela é republicana e democrática e se alia aos trabalhadores pobres; exige instituições democráticas não como meio para acabar com o capital e o trabalho assalariado, mas para enfraquecer seu antagonismo e transformá-lo em harmonia; quando o faz, não visa a imposição de interesses egoístas de classe, mas identifica as condições de sua emancipação com as condições gerais de salvação da sociedade moderna; sua ilusão de ótica quando examina os temas

da exploração e da opressão resulta do fato de ela ser uma “classe de transição”, “na qual os interesses das duas classes perdem simultaneamente as suas arestas”. Deste lugar, é induzida a acreditar que é povo, representante de seus interesses. É por isso que Michelet parece encarnar “o próprio espírito humano em sua luta secular”<sup>32</sup> quando relata a história com tanto realismo e sofrimento.

Filho de artesãos da cidade e neto de artesãos da província, ele nasceu no seio da *sans-culotterie*; como ela, ele valorizou as formas pré-capitalistas do trabalho e resistiu ao individualismo utilitário do novo comportamento social, pois, como observa Hobsbawm em *A Era das Revoluções*, o “cada um por si e Deus por todos” da ética do capitalismo chocava-se com o “amai-vos uns aos outros” da moral cristã. Mas seus pais, amantes dos livros e das manifestações do espírito, lutaram para garantir-lhe a oportunidade de ascensão social efetivamente aberta pela Revolução. Michelet poderia ter sido padre, professor ou funcionário público. O seu ódio pelo clero eliminou a primeira dessas possibilidades; nas duas restantes, ocupou postos compatíveis com o gosto pelos estudos que trouxe da infância.

Sua formação intelectual matizou, quando não transformou, a herança pequeno-burguesa. Ele foi porta-voz da pequena burguesia, mas não foi só isso. A complexidade de suas ideias recusa qualquer rótulo simplificador: sua obra não se esgota em exortações morais; numa época em que se evocava Kant para defender a essência monárquica do casamento, ele pregava a igualdade nas relações conjugais; quando a atividade política das mulheres era malvista – até mesmo por intelectuais revolucionários do porte de Marx e de Proudhon –, ele valorizou a ação feminina no espaço público. Mas sua contribuição maior está na maneira inovadora como ele escreve a história.

---

<sup>32</sup> Wilson, E., *op. cit.*, p. 30.



A valorização das pessoas simples, o interesse pelo imaginário e pelo cotidiano popular e a recusa de reduzir a história a datas, à descrição de fatos da perspectiva dos vencedores e à exaltação dos poderosos, dão início à construção da história das mentalidades e da história dos vencidos. A feiticeira medieval, que ele defendeu em *A Feiticeira*, nada mais é, a seus olhos solidários, do que a mulher excluída e oprimida, que resiste investindo-se do poder de curar, usurpado mais tarde pelos médicos. Ela é irmã de Menocchio, o pobre moleiro herege do século XVI que Carlo Ginzburg retirou dos arquivos mortos da Inquisição.<sup>33</sup>

Embora participe do que houve de pior no liberalismo do século XIX, Michelet foi voz dissonante entre seus pares de classe e profissão. Numa época de insensibilidade inaudita, denunciou sem tréguas as péssimas condições de vida dos trabalhadores pobres.

Ao contrário dos intelectuais orgânicos da burguesia, ele não se associou à tendência que ganhou força na segunda metade do século XIX: a de explicar as desigualdades sociais por desigualdades individuais, grupais e raciais de capacidade intelectual. Ele não aderiu ao darwinismo social, arma poderosa dos interesses da burguesia produzida por intelectuais e cientistas contemporâneos seus. Ele não participou da crença na inferioridade biológica dos pobres e na superioridade dos ricos, do horror e do desprezo burguês ao proletariado. Enquanto a burguesia fechava-se em casa e isolava-se em compartimentos exclusivos nos espaços públicos, ele continuou exigindo a realização das palavras de ordem da burguesia revolucionária do século XVIII.

Imbuído de um sentimento socialista do mundo, Michelet jamais afirmou que as aspirações dos revolucionários de 1789

<sup>33</sup> Ginzburg, C. *O Queijo e os Vermes*. O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

havam se tornado realidade, ou seja, ele negou o novo ordenamento social sem abraçar o socialismo. Mesmo tendo lastimado ter nascido sob o Terror de Babeuf e ter conhecido o terror da Internacional, tornou-se objeto permanente da atenção de intelectuais de esquerda, ao contrário de Taine e de Renan.

Embora não tenha sido um militante político *stricto sensu*, Michelet foi, a seu modo, um *engagé*. Seu compromisso humano-genérico não se limitou à assinatura, ao lado de Marx e de Engels, do manifesto pacifista internacional de 1870; a atos públicos de repúdio ao golpe do terceiro napoleão, nem tampouco à exigência de renovação progressista do cristianismo. Sua militância teve início quando o jovem professor de história levantava-se todos os dias de madrugada para ler e escrever.

Na era da frieza, do cálculo e do individualismo, ele foi um verdadeiro *Philantropos*. Foi um “amigo do homem” quando a “filantropia” tornava-se sinônimo de “dar esmolas”, quer como tentativa de subornar deus, quer como favor que repunha o reino dos poderosos.

19

No centenário de *O Povo*, Georges Bataille escreveu: “Poucos homens tiveram uma esperança mais ingênua em algumas ideias simples do que Michelet: aos seus olhos, o progresso da Verdade e da Justiça e o retorno às leis da Natureza eram tidos como certos. Neste sentido, sua obra é um belo ato de fé”.<sup>34</sup>

*O Povo* foi escrito na mesma cidade e quase no mesmo momento em que Marx redigia os *Manuscritos de Paris*. Embora

---

<sup>34</sup> *apud* Barthes, R. *op. cit.*, p. 169.

esses dois textos não sejam comparáveis – Marx foi o crítico mais formidável do capitalismo –, não é despropositado afirmar que ambos foram movidos pela mesma chama romântico-utópica que animou tantos que, naquela época, não gostavam da sociedade em que viviam.

Michelet está, sem dúvida, entre os intelectuais da estirpe de Simone Weil, a respeito da qual Susan Sontag diz: “Lemos escritores de uma originalidade tão causticante por sua autoridade pessoal, pelo exemplo de sua seriedade, por sua manifesta disposição de se sacrificarem por suas verdades e – apenas de modo fragmentário – por suas concepções.”<sup>35</sup>

## 20

Para avaliar a extensão da amargura que, desde 1848, tomou conta desse nacionalista e fraternalista fanático, basta ler os prefácios que ele escreveu para as edições de 1847 e de 1868 de sua *História da Revolução Francesa*. Com a derrota da revolução de fevereiro de 48 – que ele chamou de a “jovem irmã” da revolução de 1789 – e com o golpe de estado de Luís Napoleão, foi obrigado a rever a visão que tinha de Robespierre e Saint-Just; se ele sempre soube que a sua forma de contar a história o levaria a louvar homens que mais tarde teria de condenar, foi o próprio curso da história que lhe ensinou uma dura lição: a de que ele havia condenado homens que mais tarde precisou louvar.

Em 1871, ao tomar conhecimento do desfecho da guerra franco-prussiana e da Comuna de Paris, sofreu um derrame que o paralisou. Estava literalmente imobilizado pela ação de forças contrá-

---

<sup>35</sup> Sontag, S. *Contra a Interpretação*. Porto Alegre, L&PM, 1987, p. 65-66.

rias: uma genuína simpatia pelo povo e a recusa do socialismo; um nacionalismo exacerbado e o fato consumado da tomada da França pelo inimigo. Morreu três anos depois.

21

Em 9 de fevereiro de 1874 desapareceu o último dos revolucionários que tomaram a Bastilha e fizeram a Festa da Federação.

[1993]

# O ELOGIO DO TRABALHO

## *Sobre Paul Cézanne*

---

... que pela rue du Dragon, pela Vuelta de Rocha, por King's Road, pela Rampa, pela Schulterstrasse caminhe esse homem que não aceita cotidiano, classificado operário ou pensador, que não se aceita nem véspera nem ingrediente geopolítico, que não quer o presente revisto que algum partido e alguma bibliografia lhe prometem como futuro.

*Julio Cortázar, Prosa do Observatório*

### I

Entre 1850 e 1870, o comércio mundial cresceu 260%, em função da industrialização dos países capitalistas e da consequente necessidade de expansão do mercado. Entre 1850 e 1880, o investimento externo da França tornou-se dez vezes maior. As companhias de financiamento industrial (os *crédits mobiliers*), os estabelecimentos bancários de investimentos (os *banques d'affaires*) e as bolsas de valores substituíram o financiamento industrial de origem familiar e alçaram os ganhos de capital a níveis inauditos: em 1856, os negócios da Bolsa de Paris atingiram um valor total de cinco milhões e meio de francos-ouro; em 1857, a taxa de lucro da *Société du Crédit Mobilier* – a empresa dos irmãos Pereire, dois portugueses arrivistas que se estabeleceram em Paris – chegava a 50% e competia com o império do Barão de Rothschild.

Nas mostras internacionais da indústria, verdadeiros templos da razão instrumental que essa época inaugurou, a riqueza das sociedades capitalistas, que “aparece como uma enorme acumula-

ção de mercadorias”<sup>1</sup>, atingiu o apogeu da ostentação. Os quatorze mil expositores do Palácio de Cristal, na Londres de 1851, tornaram-se cinquenta mil na Exposição Internacional de Paris, em 1867. Nesse suntuoso Palácio da Indústria construído pelo Barão de Haussmann a pedido de Napoleão III, o desmesurado canhão da Krupp destacava-se em meio à parafernália burguesa).<sup>2</sup>

O pavilhão da exposição internacional de 1867 ficou também conhecido como Coliseu do Trabalho. De fato, sob aquele mar de mercadorias, respiravam mais de três séculos de muito trabalho. Não, como as aparências levavam a crer, o trabalho como mera atividade natural do homem que visa à apropriação do que é natural, com condição do metabolismo entre o homem e a natureza, independentemente de qualquer forma social, mas o trabalho que, segundo Marx, põe o valor de troca, que é uma forma especificamente social do trabalho, que produz o fetichismo da mercadoria, ou seja, um processo pelo qual os produtos do trabalho humano passam a aparecer como uma realidade independente e incontrolável, alheia e estranha aos homens que o criaram.<sup>3</sup>

No mundo dos processos econômico-sociais pré-capitalistas da acumulação primitiva do capital, surgiu a necessidade de louvar o trabalho, até então desvalorizado como atividade de escravos e servos. Enquanto os homens livres habitantes do burgos, ao mesmo tempo em que se apropriavam dos meios de produção, viam na sua capacidade de trabalho e de poupança o caminho para a aquisição do poder que advém da riqueza, os homens despojados dos meios de trabalho tinham a sobrevivência atada à venda de sua força para

<sup>1</sup> Frase que abre *O Capital*. São Paulo, Abril Cultural, 1978, p. 135.

<sup>2</sup> Os dados até aqui referidos encontram-se em Hobsbawm, E. *A Era do Capital*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p. 51-52 e 226-227.

<sup>3</sup> Marx, K. Primeiro manuscrito Econômico-Filosófico. In: Fromm, E. *Conceito Marxista de Homem*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

trabalhar e submetiam-se ao jogo bruto da exploração inerente às relações de trabalho nascentes. Uma ideia abstrata de trabalho como virtude subsumia o trabalho livre do burguês e o trabalho forçado dos assalariados e justificava a desigualdade em curso, atrelando-a a desígnios que escapavam à vontade dos homens.

Para Max Weber, o ascetismo laico, que ele chama de “espírito do capitalismo”, tem origem na ética protestante. Embora termine *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* com o reconhecimento da necessidade de se “investigar a maneira pela qual a ascese protestante foi influenciada em seu desenvolvimento e caráter pela totalidade das condições sociais, especialmente pelas econômicas”, Weber afirma repetidas vezes a anterioridade da ética protestante ao capitalismo, e toma-a como o fundamento religioso de seu aparecimento<sup>4</sup>. No entanto, mesmo quando se privilegia a perspectiva de Marx, segundo a qual a fonte da acumulação não foi a abstinência burguesa – uma vez que esta só poderia produzir a acumulação do capital se já existissem relações capitalistas de produção –, as ideias de Weber ganham relevância quando se quer apreender a representação social do trabalho que acompanhou o advento do modo de produção capitalista no Ocidente europeu e no Norte da América. A ética protestante, tal como descrita por Weber, pode ser tomada como a contrapartida ideológica das relações de produção na nova ordem social em andamento.

Mais do que no luteranismo, é no calvinismo e nas seitas puritanas suas sucedâneas que Weber vai buscar a origem da austeridade, da frugalidade, do caráter metódico e perseverante, do horror à perda de tempo e do desprezo pelos prazeres do corpo que tomaram conta da existência de tantos homens e mulheres na aurora do

<sup>4</sup> Weber, M. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. 6ª ed., São Paulo, Pioneira, 1989.

capitalismo. Entre as mudanças doutrinárias introduzidas por Calvino nas ideias da Reforma, a mais básica atinge a própria imagem de Deus. a divindade calvinista não existe para os homens; antes, são estes que existem para a Sua glória. De receptores do Espírito Santo, os fiéis passaram a condição de instrumentos de Seus projetos insondáveis. Se, para Lutero, a graça podia ser alcançada por meio da humildade, da penitência e da fé, e se, para o catolicismo, Deus é Pai que compreende e se satisfaz com o arrependimento dos filhos pecadores, na doutrina calvinista não há sacerdote ou sacramento que ajude o pecador a alcançar a salvação. O Deus de Calvino é implacável, não perdoa, e institui o trabalho sem trégua como único caminho que resta ao fiel em direção à certeza da Graça.

Se já não bastam as boas ações esporádicas, se atos isolados de expiação dos pecados já não são suficientes, e, mais do que isso, se a própria expiação é impossível, então o fiel precisa desenvolver o autocontrole sistemático, que atinja todos os espaços da vida secular. Abolida a mágica como meio de salvação, abolida a possibilidade de reparação dos momentos de fraqueza, todo o cuidado é pouco, e o melhor é racionalizar a existência, levar uma vida metódica que só o exercício fanático do trabalho pode proporcionar. Ao tirar a condução da vida virtuosa das mãos das autoridades religiosas, Calvino depositou-a nas dos próprios homens: caberá a cada um administrar a sua existência industriosa e frugal; para facilitá-lo, muitos procedem ao registro literal, num “livro contábil”, dos pecados, tentações e progressos realizados.

A ética protestante acompanha a evolução do capitalismo e transforma-se na medida da necessidade de explicação de novos fatos emergentes, como é o caso do enriquecimento de alguns à custa do empobrecimento de muitos. Coube ao inglês Richard Baxter, um



intérprete presbiteriano da ética puritana, reafirmar o *trabalho como salvação* e, ao desdobrar a ideia de vocação, abrir espaço à justificação ideológica da riqueza no âmbito dessa doutrina. Trabalha-se, dizia ele, por três motivos: pela glória de Deus, pelo bem da comunidade e pela lucratividade do empreendimento. Esta última, tanto quanto o lugar de cada um na hierarquia das ocupações, é chamamento divino, e recusá-la é recusar-se a ser Seu instrumento. Mas no período da ascensão da burguesia a riqueza ainda era inaceitável sem a contrapartida do ascetismo: era mister aproveitar todos os momentos do dia, e toda hora perdida, fosse no sono, na vida social, ou no consumo do luxo, tornava a vida mais curta para o cumprimento da tarefa de glorificar a Deus. Nessa época, a vontade divina ainda precisava explicar a vida descarnada, tanto dos que enriqueciam quanto dos que eram explorados.

De contabilidade da ética secular medieval até o utilitarismo mais acabado de Benjamin Franklin, a ascese protestante perdeu o implante religioso. Em 1748, ao formular os mandamentos da acumulação no *Conselho a um Jovem Comerciante*, Franklin não teve pudor em colocar o dinheiro no centro da vida, e recomendar: “Lembra-te de que *tempo* é dinheiro. Aquele que pode ganhar dez xelins por dia por seu trabalho e vai passear ou fica vadiando metade do dia, embora não despenda mais do que seis pence durante seu divertimento ou vadiação, não deve computar apenas essa despesa; na realidade, gastou, ou melhor, jogou fora, cinco xelins a mais.”<sup>5</sup>

Passado o largo período que Weber chamou de “a época heroica do capitalismo”, a ascese burguesa deu lugar a outro estilo de vida. Depois de mais de três séculos de operosidade, poupança, pilhagem e exploração do trabalho alheio, a burguesia vencedora voltou-se para o consumo e a ociosidade. O que Hobsbawm descreveu como

---

<sup>5</sup> *apud* Weber, M., op. Cit, p. 29

“um protestantismo beato, rígido, farisaico, sem intelectualismo, obcecado com a moralidade puritana”, característico da pequena burguesia em ascensão no início do século XIX, não era mais o retrato dos *parvenus*, os últimos puritanos que vieram se juntar à burguesia que consolidou a sua fortuna ainda sob as monarquias.

Na “era do capital”, ou seja, a partir de 1850, caberá aos trabalhadores pobres dar continuidade à ética protestante, entregando-se com zelo ao trabalho alienado e deixando-se explorar, convencidos de que o trabalho estafante e a vida ascética honram a Deus. Os novos ricos serão gastadores descomedidos que desejam exibir o seu sucesso. A partir de então, diz Hobsbawm, o problema da burguesia será muito mais o de gastar do que o de economizar. Viver de renda será uma das formas de ostentação; viver luxuosamente, outra. O fim da sociedade aristocrática não será o fim da aristocracia: de um lado, a burguesia triunfante admira os nobres e almeja os títulos de nobreza com sinais de superioridade; de outro, o estilo aristocrático será o modelo pelo qual a burguesia endinheirada paupará sua existência.

À procura de reconhecimento social, os donos do poder conquistado foram buscar nos castelos e no estilo de vida dos antigos donos do poder herdado os parâmetros da arquitetura, da decoração e da sociabilidade. Tanto nas grandes cidades como na província as casas luxuosas contrastavam com a severidade funcional das construções que abrigaram a burguesia até o limiar dos anos 1850. Era no interior dessas ricas residências que a família, agora apartada do espaço do trabalho, escrevia o “romance familiar”, gerenciado pela repressão sexual e pela condenação, tanto da solidão – tida como recusa da sociabilidade, característica dos excêntricos –, como da boêmia, vista como realização da mundanidade sem

freios. Na chamada “idade de ouro do lar”, o luxo é explícito, mas a luxúria não: sob a respeitabilidade e o moralismo dos vencedores, ocultavam-se desejos e amores inconfessos e casas de prostituição. Em última instância, todos os aspectos da vida burguesa, como os casamentos e os batizados, as listas de amigos e de convidados, os locais frequentados e as aspirações em relação à prole, estavam sob o comando do dinheiro e do prestígio.

Uma profusão de objetos preenchia o interior das casas burguesas. As cortinas eram ao mesmo tempo “sinal de respeitabilidade e barreira da intimidade”; tapetes e tecidos protegiam o interior do exterior, abafando os sons que vinham da rua, sempre ameaçadora, porque lugar dos perdedores e palco das rebeliões populares. O mundo só entrava nessas fortalezas encadernado e meticulosamente disposto nas estantes dos gabinetes de leitura, peças obrigatórias do cenário requintado: “A biblioteca abre a casa para o mundo e encerra o mundo dentro da casa”, diz a historiadora da vida privada Michelle Perrot. Na casa, tudo era *décor* e decoro: os ornamentos falavam de dignidade e respeitabilidade. A paixão pelos objetos alimentava o desejo de coleção, e os artistas e objetos de arte não escapavam à condição de itens colecionáveis: é Hobsbawm quem diz que os burgueses admiravam os artistas e seus produtos como admiravam os diamantes que podiam comprar para suas mulheres.

Era sobretudo nos cenários fechados das mansões que aconteciam os ritos da nova sociabilidade. Longe dos espaços públicos, a frivolidade aglutinava no recinto dos salões convivas selecionados: a burguesia endinheirada e a nobreza decadente, ela também na mira dos colecionadores. Aos concertos e espetáculos, bailes e serões que frequentavam as salas domésticas vinham se somar os

encontros protegidos nas áreas privativas dos restaurantes, teatros e cafés. As visitas com hora marcada faziam parte do jogo das conveniências. Era em meio a esses rituais, reforçados pelo hábito epistolar, que se engendravam os pactos familiares, somavam-se fortunas e se garantia o acesso a postos de importância.

No imaginário social da época, o lar comparecia como o refúgio feliz onde os homens se refaziam do desgaste do trabalho, sob os cuidados das mulheres aprisionadas por espartilhos e um machismo feroz. Mas sob essa face maquiada, o lar era caixa de desejos e afetos guardados que não podiam vazar pelas portas e janelas cuidadosamente seladas. Por certo, cortinas e tapetes não se prestavam tão-somente a ensurdecer os sons que vinham de fora: eles também amorteciam os ruídos impublicáveis dos sentimentos velados em nome da honra da família e da supremacia do pai.

Nesse “pequeno estado aristocrático”, a tirania do pai reeditava o absolutismo e sobrepunha os interesses de classe aos interesses individuais. O chefe da família podia violar a correspondência, deserdar os desviantes, impedir pretendentes e impor vocações. A sua vontade era “chamamento” que substituía as convocações divinas que até há pouco desenhavam os destinos. Os filhos, sobretudo o primogênito, eram os “burros de carga” do desejo paterno de ascensão ou de prestígio. Nesta situação, a aventura pessoal não era possível sem o rompimento com a família e podia ser o terreno minado onde vicejava alguma forma de liberdade culpada que a morte do pai vinha acentuar. “A história da vida privada oitocentista pode ser lida como uma luta dramática entre o Pai e os Outros”, resume Perrot.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Perrot, M. Maneiras de morar. In: Ariès, P. e Duby, G. (orgs.), *História da Vida Privada*. São Paulo, Companhia das Letras, vol. 4, p. 131. São dela também as expressões “pequeno estado aristocrático” e “burros de carga” do desejo paterno, usadas neste parágrafo.

Sufocada por roupas, cortinas, deveres, virtudes e todo tipo de objetos de decoração, a burguesia resgatou o hábito aristocrático da vilegiatura, transformando-o em férias de verão. No entanto, a ideologia do descanso e do lazer não decorria apenas do desejo de imitar o estilo aristocrático, da hostilidade da paisagem urbana ou do ritmo autoritário da vida urbano-industrial; nas propriedades rurais, nas estações de águas e nos balneários da moda, as famílias batiam o ponto em seu encontro anual, descontraiam as roupas e os corpos e preparavam-se para a volta ao braço-de-ferro do desempenho de papéis.

## II

Louis-Auguste Cézanne foi um pequeno proprietário de oficina de chapéus que enriqueceu durante a primeira metade do século XIX. Apesar da tradição católica do Midi, esse artesão, um genuíno homem econômico moderno que explorou seus empregados e emprestou dinheiro a juros, pôs em ação os ensinamentos de Benjamin Franklin e tornou-se um rico banqueiro que dominou o mundo das finanças em Aix-en-Provence.

Os tempos ainda são de parcimônia quando, em 1839, nasce Paul, o primeiro dos três filhos do casal. A prosperidade do pai garante o seu ingresso, em 1852, no melhor colégio da cidade. O nascimento de Marie e Rose, alguns anos mais tarde, só vem confirmá-lo no lugar incômodo de único filho do sexo masculino. Em 1859, o sr. Cézanne adquire uma propriedade imponente nos arredores de Aix – o Jas de Bouffan –, que pertencerá aos Cézanne durante os próximos quarenta anos. Ao fazer esse percurso, esse pai de família vitorioso realizava o sonho da pequena burguesia federada do sul

da França que, na primavera de 1792, aderiu à Guarda Nacional e, entoando a Marselhesa, rumou a Paris para juntar-se aos jacobinos na defesa da pátria e dos princípios de 1789. Essa mansão não será, contudo, o cenário mais frequente da vida de Paul Cézanne: em 1862, ele irá para Paris fugindo da casa paterna por incentivo do amigo Émile Zola.

O encontro com Zola (nascido em Paris, mas criado em Aix) dá-se em 1852, nas salas do Collège Bourbon. Amigos inseparáveis, os dois adolescentes exploraram a fundo os arredores dessa pequena cidade da Provença, uma região semirrural de belíssima paisagem. Quando, em 1858, Zola vai com a mãe para Paris, tem início uma troca de cartas de influência decisiva na vida de Cézanne.

Terminado o bacharelado, o jovem Cézanne ingressa, ato contínuo, no curso de Direito de sua cidade natal, levando às costas o fardo da vontade paterna. O sr. Cézanne sabe que o diploma de Direito é um passaporte para a notabilidade. Como herdeiro, o futuro de Cézanne está decidido: esperam-no a sucessão do pai à frente dos negócios e algum alto posto na política ou na administração local. É sob o peso dessa determinação que, aos 20 anos, ele se transfere com a família para o Jas de Bouffan, de onde dá continuidade à correspondência com Zola, iniciada um ano antes. Nessa época, a pintura ainda está em segundo plano, e a poesia é a sua forma preferida de comunicação. Mas um exame mais atento de suas cartas revela que o pintor não deve tardar: muitas vezes, elas são ilustradas, e uma delas é portadora de nada menos que um esboço dos *Jogadores de Cartas*, só retomado mais de trinta anos depois. Aos 18 anos, sua escrita é quase sempre nervosa, muitas vezes prolixa, às vezes desconexa e intercalada de longos poemas, talvez numa tentativa de agradar o amigo, a quem admira sem reservas. Nas cartas de Zola,

o futuro escritor já está presente: nelas, o uso articulado e talentoso da palavra escrita justifica a escolha precoce da literatura como profissão, e anuncia o ficcionista do ciclo dos Rougon-Macquart.

Embora Cézanne frequentasse a escola municipal de desenho desde 1857, há fortes indícios de que o desejo acabado de dedicação à pintura nasceu sob a influência de Zola. As cartas trocadas entre 1858 e 1862 são inequívocas: Zola foi o grande incentivador – e, quem sabe, o maior responsável – do rumo tomado pela vida de Cézanne. Mais maduro do que o colega um ano mais velho, Zola foi porta-voz do desejo de autonomia que era de ambos. Nas cartas desse período, ele mostra uma capacidade precoce de reflexão: numa delas, adverte o amigo para a historicidade das ideias (“Somos filhos do século, e tiveram o cuidado de impingir-nos ideias definitivas”); noutra, revela uma surpreendente capacidade de compreensão da alma humana para um rapaz de 20 anos, quando diz a um Cézanne temeroso de mudanças radicais que “só a pedra não muda, não sai de sua natureza de pedra. Mas o homem é todo um mundo, quem quisesse analisar os sentimentos de apenas um, durante um dia, sucumbiria à tarefa”. Em 1859, coube-lhe a tarefa importante de pôr em palavras o impasse do amigo entre o pai e a pintura<sup>7</sup>:

Deverei encorajá-lo a empreender o assalto da muralha? Ou falarei de pintura e desenho? Maldita muralha, maldita pintura! Uma é à prova de canhão, a outra está submetida ao veto paterno. Quando você se lança ao muro, sua timidez lhe grita: “Você não irá mais longe!” Quando pega os pincéis: “Criança, criança”, diz seu pai, “pense no futuro. Morre-se com gênio e come-se com

---

<sup>7</sup> Os trechos citados de cartas de Zola e Cézanne encontram-se em Rewald, D.J. (org.) *Correspondência*. Paul Cézanne. (trad. Antonio de Paula Danesi), São Paulo, Martins Fontes, 1992.

dinheiro!” Ai de nós, ai de nós, meu pobre Cézanne, a vida é uma bola que nem sempre rola até o ponto em que a mão gostaria de impeli-la.

Aflito com a situação do amigo cativo do pai e do Jas de Bouffan e convencido de que, tanto quanto na sua, a arte é a convocação mais genuína na vida de Cézanne, ele se propõe a ir ter com o Cézanne-pai, a fim de tentar convencê-lo a permitir que o filho vá “para onde sua vocação o arrasta”.

Em 1860, quando a insatisfação de Cézanne com a vida na província parece ter chegado ao limite do suportável, Zola mais uma vez socorre o amigo, não sem adverti-lo para a empreitada que está em via de assumir:

Você me parece desanimado em sua última carta (...) se eu estivesse perto de você, tentaria consolá-lo, reanimá-lo. Diria que já não somos mais crianças, que o futuro nos solicita e que a fraqueza deve recuar diante da tarefa que nos impusemos (...) coragem, então, volte a pegar os seus pincéis, deixe a sua imaginação voar errante (...) Coragem, sobretudo, e reflita bem, antes de enveredar por esse caminho, sobre os espinhos que poderá encontrar.

Em julho do mesmo ano, chama Cézanne às falas com a convicção de quem já encontrou o seu próprio caminho:

A pintura para você não será um simples capricho que veio agarrá-lo pelos cabelos um belo dia em que você estava entediado? Não será um mero passatempo, um tema de conversa, um pretexto para não estudar Direito? Se é assim, entendo a sua conduta: você faz bem



em não levar as coisas ao extremo e em não criar novos problemas de família. Mas se a pintura é a sua vocação – e é assim que sempre a encarei –, se você se sente capaz de se sair bem depois de trabalhar bem, então para mim você se torna um enigma, uma esfinge, um não sei quê de impossível e de tenebroso (...) Você está sendo obrigado a um trabalho que o repugna. Você quer pedir a seu pai que o deixe vir a Paris para se tornar artista (...) você negligência o Direito, vai ao museu, a pintura é a única obra que você aceita (...) Quer que eu lhe diga uma coisa? (...) falta-lhe caráter. (...) se eu estivesse no seu lugar iria brigar, arriscar tudo por tudo, e não flutuar vagamente entre dois futuros tão diferentes, o ateliê e o tribunal. (...) Uma coisa ou outra, seja verdadeiramente advogado ou verdadeiramente artista, mas não permaneça um ser sem nome, usando uma toga suja de tinta.

Nessas cartas do final da adolescência, eles revelam uma consciência surpreendente de que arte é trabalho, e trabalho muito exigente. Diante da impaciência de Cézanne quando “a forma não acompanha a ideia” na pintura, Zola faz chegar até a Provença, em julho de 1860, uma carta na qual figuram palavras exatas sobre o ofício do artista:

Por que esse desalento, essas impaciências? Eu as conceberia depois de anos de estudo, depois de milhares de esforços inúteis. Reconhecendo sua nulidade, sua impossibilidade de pintar bem, você estaria agindo sabiamente, então, pisoteando paleta, tela e pincéis. Mas você, que até aqui só teve vontade de trabalhar, que ainda não empreendeu sua

tarrafa com seriedade e regularidade, não tem o direito de julgar-se incapaz. Coragem, pois; tudo o que você fez até aqui não é nada. Coragem, e acho que para atingir o seu objetivo são necessários anos de estudo e perseverança. Não estarei no mesmo caso que você? A forma não é igualmente rebelde sob os meus dedos?

Nessa mesma carta, uma outra passagem resume os atributos que fazem do artista um trabalhador obstinado:

Outra frase da sua carta impressionou-me dolorosamente. É esta: "... a pintura que eu amo, embora não consiga, etc., etc.". Você não conseguiu! Acho que está enganando a si mesmo. No entanto, eu já lhe disse: há no artista dois homens, o poeta e o operário. Nascemos poetas, tornamo-nos operários. E você, que tem a centelha, que possui o que não se adquire, você se queixa; quando para triunfar só é preciso exercitar os seus dedos, tornar-se operário.

Entre a primavera e o outono de 1861, Cézanne fez uma primeira tentativa de se estabelecer em Paris, mas ainda não estava pronto para o rompimento com a família. Só um ano mais tarde, aos 23 anos, a coragem para deixar Aix terá alcançado a medida suficiente, insuflada, sem dúvida, pelas cartas de Zola, mas certamente ultimada pelo desgosto causado por um estágio curto no banco do pai. Recusando-se a pagar o preço alto do conforto material que o Jas lhe oferecia, Cézanne deixou para trás o círculo estreito da administração do capital e da vida moldada pelo gabarito burguês, não sem antes deixar nas paredes da luxuosa casa paterna as *Quatro Estações*, pedra fundamental de sua obra, e um retrato do pai, entronizado no lugar mais nobre da mansão:

o espaço acima do console estilo Luís XV na sala principal do Jas de Bouffan.

Em Paris, Cézanne levará uma vida austera, de hábitos muito simples que o acompanharão para sempre. Aos 20 e poucos anos, dá início a uma existência organizada pelas atitudes preconizadas pelo jovem Zola, que ele reconhece como suas: seriedade e regularidade, estudo e perseverança. Até a morte, em outubro de 1906, ele será um operário.

Para muitos artistas que viveram na era do capital, o trabalho foi uma verdadeira devoção. Aos 22 anos, Zola anuncia a Cézanne: “A fé voltou; creio e espero. Comecei a trabalhar francamente; todas as noites, fecho-me no quarto e escrevo ou leio até meia-noite. O melhor resultado é que encontrei uma parte da minha alegria”. Acossada pela mãe inconformada com sua indiferença ao casamento, a pintora impressionista Berthe Morisot, que só se casaria aos 33 anos, confessava a irmã: “Espero que você consiga se colocar na minha situação e entender que o trabalho é o único objetivo de minha existência”. Segundo o historiador Otto Friedrich, Manet, no fim da vida e atormentado pelas dores que acabariam em gangrena e na amputação de uma perna, dizia a uma amiga: “Preciso trabalhar para me sentir bem”. Em suas cartas e diários, Baudelaire prometia, “da forma mais apaixonada, trabalhar mais, trabalhar ininterruptamente, não fazer outra coisa senão trabalhar”<sup>8</sup>.

O significado do afeto verdadeiramente religioso que esses filhos da burguesia dedicaram aos seus projetos encontra-se na própria realidade social na qual ele se dava: o mundo dominado pelo capitalismo industrial. À época do impressionismo, a França compunha-se, basicamente, de três segmentos sociais: de um lado,

---

<sup>8</sup> *apud* Sontag, S. *Sob o signo de Saturno*. Porto Alere, L&PM, 1986, p. 98.

os ricos, os novos-ricos e a corte do Segundo Império; de outro, os operários explorados no campo e na cidade; no meio, uma massa crescente de assalariados no comércio e na administração pública e privada. Apesar das diferenças, em qualquer desses casos estava-se no bojo da *vida esquelética*: entre os miseráveis, a magreza óbvia dos corpos e da vida como um todo, entre os remediados, a monotonia e a falta de horizontes; entre os abonados, a emaciação da alma amesquinhada pelo amor ao dinheiro, contrafeita em nome da respeitabilidade e mal alimentada pela arte que decora e entretém.

A recusa a todas essas modalidades de existência foi nítida na vida dos impressionistas e de seus amigos literatos. Em nome de outros chamamentos, eles romperam com os usos e costumes de sua classe; a dar continuidade à vida farta mas submissa que receberam como herança, muitos deles preferiram a penúria e, mesmo quando se viram às voltas com dificuldades financeiras, não se deixaram prender pelo trabalho que mortifica. Quando na fronteira da miséria, valeram-se dos amigos em melhor situação, ou venderam as suas telas por qualquer preço, num mercado de arte que não lhes era propício. O dinheiro lhes interessa sobretudo como meio para comprar o necessário material de trabalho: em 1885, Père Tanguy – o *marchand* e comerciante de telas e tintas retratado por Van Gogh – escrevia a Cézanne solicitando o pagamento de uma dívida contraída havia sete anos.

Claude Monet foi um exemplo patético. Não poucas vezes no limite da mendicância, recorreu a amigos e conhecidos, entre os quais Gustave Caillebote, um jovem engenheiro naval, ele também pintor, que, sensível à situação de Monet, adquiriu uma parte significativa de suas telas – bem como de outros membros do grupo – e legou em vida essa coleção à nação francesa. Em 1875, Monet escre-

via a Manet: “Está ficando cada vez mais difícil. Desde anteontem estou sem um centavo e não tenho crédito nem com o açougueiro, nem com o padeiro (...) Poderia me enviar pelo correio uma nota de 20 francos?” No inverno do ano seguinte, foi a Zola que ele recorreu: “Se até amanhã à noite, terça-feira, eu não pagar a quantia de 600 francos, nossos móveis e tudo o que tenho serão vendidos e ficarei na rua”. Consta que quando um aristocrata romeno adquiriu um de seus quadros, Monet ofereceu-lhe outros vinte e cinco a preço irrisório.

A resistência à mediocridade de uma época pode tomar muitas formas. Pode-se recusá-la em parte, contrariando alguns de seus valores mais caros, como o diploma, o casamento, a poupança; pode-se recusá-la *in totum*, pela escolha da vida vagabunda; pode-se partir para a ação política e participar da luta armada. Mas se pode também rejeitar uma sociedade pela realização das capacidades e dos valores de conteúdo positivo dos quais ela é mais falta. Cézanne e os melhores artistas seus contemporâneos exerceram um modo todo especial de dissidência: realizaram o espírito na mais materialista das civilizações<sup>9</sup>. Fizeram-no na aceção mais alta da expressão: num tempo inebriado pelas valsas vienenses e operetas de Offenbach, empenharam se num projeto de renovação estética, cuja realização exigia nada menos do que uma vida inteira dedicada ao trabalho enquanto atividade vital difícil, mas generosa, na qual “o homem é livre diante de seu produto e constrói em conformidade com as leis do belo”<sup>10</sup>.

Além de se negarem a participar ativa e diretamente das relações de produção dominantes e do estilo de vida burguês, esses artistas romperam com os padrões estéticos hegemônicos, atitude

<sup>9</sup> Esta expressão é de Hobsbawm, E. *op. Cit.*, p. 294.

<sup>10</sup> Marx, K. *Manuscritos...*, p. 96.

por si só suficiente para incluí-los na condição de militantes, sem que seja preciso indagar sobre a natureza dos temas de suas telas ou de suas ideias políticas. O fato de Courbet ter sido um partidário da Comuna de Paris, que liderou a derrubada da coluna da Place Vendôme; a decisão de Manet de instalar a exposição de suas telas na Place de l'Alma, caminho mais curto para quem ia do Arco do Triunfo até a Exposição Internacional da Indústria de 1867; e a retirada de Cézanne para a Provença quando da invasão prussiana de Paris são acontecimentos secundários em suas biografias. A realização de um projeto artístico insólito, irreconhecível, e por isso mesmo incômodo, perturba a ordem e cumpre um dos destinos mais elevados da inteligência: o de fazer pensar onde antes dominava o hábito. Numa época na qual a vida burguesa se fechava nos espaços privados, a mão se tornava peça de engrenagem e a velocidade tomava conta da existência, o “ar livre”, a autonomia dos olhos e da mão, a captura lenta e trabalhosa de efeitos luminosos fugidios, a abolição dos contornos, o predomínio da cor e da forma sobre o desenho, tudo isso não deixava de ser uma modalidade poderosa de oposição ao estabelecido. Nessa mesma direção, não é demais lembrar que Pissarro, partícipe das ideias socialistas, incluía a emancipação do olhar do pintor num projeto político de libertação dos homens.

A proposta impressionista foi, no entanto, mais além, e revolucionou também o “motivo”, o assunto das composições, em consonância com as ideias de Courbet que, certamente influenciado por Goya, declarava em 1861 num jornal dominical: “Afirmo que a pintura é essencialmente uma arte concreta, e não passa da representação das coisas reais e concretas.”<sup>11</sup> Nada escapava a esses pintores, para eles nada era trivial, o que os afinava com as concepções artísticas de vanguarda que, na literatura, foram realizadas por Flaubert e Baudelaire.

---

<sup>11</sup> *apud* Pool, P. *Impressionism*. Londres: Thames and Hudson, 1988, p. 32.

Em lugar de representação acadêmica de cenas bíblicas e mitológicas, ou de retratos dos notáveis, suas telas mostram pessoas simples e anônimas, sem qualquer traço de heroísmo ou arrogância, entregues a afazeres cotidianos: mulheres tomam banho, uma empregada boceja enquanto passa roupa, uma balconista espera pelos fregueses, casais dançam ao ar livre, mães amamentam, pessoas passeiam pelos bulevares, portuários carregam navios, uma fiandeira dorme sentada à sua máquina, trabalhadores jogam cartas, homens pescam na primavera, uma velha desfia o seu rosário, camponesas carregam cestas e carrinhos de mão, viajantes despedem-se no porto, cocheiros conduzem carruagens por ruas estreitas, aldeões voltam para casa no fim do dia, adultos e crianças caminham pela praia, bailarinas ensaiam, operários raspam tacos, um casal bebe absinto, burgueses tocam piano, artistas conversam nos cafés; outros – uma governanta, um jardineiro, um *marchand*, um artista, a mulher de um pintor – simplesmente posam para retratos.

Diante de tudo isso, é descabido avaliá-los do ângulo do realismo socialista e concluir, como Hobsbawm, que “ao tomar impressões e não ideias como matéria de pintura, o impressionismo tornou impossível a arte comprometida política e ideologicamente (...) pois pintura política não existe sem ideias e julgamentos”.

Ao se dedicaram incansáveis ao trabalho artístico, esses homens e mulheres por certo faziam mais do que discordar dos valores dominantes no seu tempo: eles buscavam a vida significativa como antídoto à consciência incômoda da morte, ferida narcísica que a crença na onipotência da razão e a vida sem sentido – num mundo que impõe à existência o tempo do relógio, valoriza a posse de objetos e carece de projetos coletivos de conteúdo axiológico positivo – só vieram a aprofundar.

O fervor com que se entregam ao trabalho aproxima-os de seus antepassados puritanos da acumulação primitiva e sugere com força a ideia de salvação. Um olhar atento às suas vidas acusa a presença de muitos dos princípios da ética ascética – o trabalho sem trégua, a frugalidade, a persistência, a vida metódica –, não mais para servir a Deus, para ganhar o céu ou para ganhar dinheiro, mas para atender a uma necessidade íntima de aprender a morrer. De alguma forma eles sabem, como Sêneca, que “deve-se aprender a viver por toda a vida (...) e a vida toda é um aprender a morrer”. Sabem também que é miserável a vida dos que “regulam seu sono pelo alheio, que caminham as passadas de outro, e estão sob suas ordens”. Sêneca advertia para a perda de tempo inerente à vida dos que não saberão morrer: “O espaço de tempo que temos, a razão pode na verdade dilatá-lo; e, embora a Natureza faça-o correr, necessariamente ele vos escapará, pois não vos apossais dele, nem o retendes ou fazeis demorar a mais fugidia de todas as coisas, mas deixais que se perca como se fosse uma coisa supérflua e substituível”<sup>12</sup>.

É porque o tempo entre o nascer e o morrer é breve que, paradoxalmente, não pode haver pressa nas realizações. Para que o trabalho de criação resulte num produto de qualidade, é preciso deter-se, organizar-se, perseverar, “ordenar cada dia como se fosse uma vida”. Ao contrário do que reza o estereótipo, a vida do artista não é caótica, nem pode constituir-se de atos ocasionais, como as boas ações dos penitentes. O trabalho que realiza a obra de arte é um atingir permanente de alvos parciais sempre repostos, é uma sucessão interminável de “encontros adiados” – com os contos, os poemas, as telas, com o conjunto da obra, ainda não realizados – que pontuam a vida de “renascimentos espirituais” que a fazem valer<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Sêneca. *Sobre a Brevidade da Vida*. São Paulo, Nova Alexandria, 1993, p. 34, 53 e 33, respectivamente.

<sup>13</sup> A ideia de “encontros adiados” como “renascimentos espirituais” é de Elias Canetti (*O jogo dos olhos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990, p. 17-18).



Deve ter sido tudo isso que Cézanne quis dizer quando, a 30 de abril de 1896, numa carta a Joachim Gasquet, um jovem poeta seu conterrâneo, declarou: “Trabalhei a minha vida inteira para ganhar a vida”. Ouvida à luz dos fatos de que ele recebeu uma mesada durante quase toda a vida, foi herdeiro de um homem rico e não viveu da venda de seus quadros – mesmo porque raramente conseguiu dinheiro por algum –, a expressão *ganhar a vida* adquire um sentido muito diverso do usual nas sociedades capitalistas: ganhá-la é salvá-la do materialismo e do utilitarismo rasteiros, é viver o tempo, não como dinheiro, mas como conquista da vida significativa que desata os nós da angústia da morte.

As cartas do jovem Cézanne ao amigo Zola registram os motivos pelos quais ele se move com paixão na direção do trabalho criador. Elas documentam o estado de espírito de um rapaz sensível que recusa os valores de sua família e de sua classe. São muitas as passagens nas quais ele fala da vida insatisfatória que o cerca. No início de 1858, é a preparação para o exame de bacharelado que o impacienta: “Meu caro, estou estudando para o *bachot*. Ah, se eu fosse *bachot*, se Baille fosse *bachot*, se nós fossemos *bachot*! Baille ao menos o será, mas eu: naufragado, submerso, afundado, petrificado, amortecido, aniquilado, eis o que serei”<sup>14</sup>.

No ano seguinte, é Aix o objeto de sua insatisfação: “Quando acontecer algo de novo, escreverei. Por enquanto, o sossego regular e habitual continua envolvendo com suas asas enfadonhas nossa cidade chata”.

Mas é o curso de Direito o alvo mais frequente de seu desgosto, até conseguir abandoná-lo em 1861. Nas cartas de 1858 e 1859, vários momentos, geralmente em versos, dão notícia do mar-

<sup>14</sup> Baille é o terceiro adolescente que, com Zola e Cézanne, formava o grupo dos “inseparáveis” em Aix-en-Provence.

tírio que é seguir a vontade do pai: “Ai, tomei do Direito a estrada tortuosa/Tomei, não é bem isso, a tomar me obrigaram!/Direito, o vil Direito em rodeios envolto/Por três anos fará minha vida terrível!”, ou então: “Meu sonho esvaecido, eis que chega a realidade/Que me encontra estendido, o coração contrito;/E vejo à minha frente um fantasma se erguer/Horrível, monstruoso – é o chamado DIREITO”.

Como tantos adolescentes do seu tempo, eles conversam sobre a vida e a morte: numa carta de 1860, Zola fala explicitamente da “brevidade da vida”. Impressionados por um livro de Michelet recém-publicado (*L'Amour*), eles elegem a mulher como salvação. Mas esta busca no feminino do sentido da vida dura tão pouco quanto a paixão platônica de Cézanne por uma jovem costureira de sua cidade natal. Às voltas com a consciência aguda da finitude, acrescida do desinteresse pela vida social e profissional que os aguarda num futuro próximo, eles vão tecendo a quatro mãos uma defesa poderosa contra a dor de se saberem efêmeros. Paris é a meta, não por ser uma festa, mas como lugar de refúgio no trabalho artístico, em consonância com a percepção, que aos 20 anos Zola traduz com palavras certas, de que “fora da poesia não existe salvação”.

É com Zola que Cézanne aprende que qualquer tentativa de inserção no mundo do trabalho burocrático e da futilidade será vã. Decidido a “ganhar o pão” para não se ver sustentado pela mãe viúva, Zola propõe-se a trabalhar na administração das Docas, em Paris, não sem consciência da dimensão do sacrifício. Em 1860, numa carta endereçada a Aix, ele divide com Cézanne a contrariedade:

Você que me conhece, que sabe como gosto da minha liberdade, há de compreender que me custa esforço

essa resolução (...) [mas] terei ainda muito tempo para mim e poderei entregar-me às ocupações que me agradam. Estou longe de abandonar a literatura – é difícil abandonar os nossos sonhos – e tratarei de desempenhar o mínimo de tempo possível uma função que sem dúvida me será penosa.

Apesar dos bons propósitos, uma carta de abril do mesmo ano prenuncia o fim da experiência:

Minha nova vida é bastante monótona. As nove horas vou para o escritório, registro declarações de alfândegas até as quatro, transcrevo a correspondência, etc., etc., ou melhor, leio o jornal, bocejo, passeio de lá para cá, etc., etc.... Triste, em verdade. Mas, assim que saio, sacudo-me como um pássaro molhado, acendo o meu cachimbo, respiro, vivo. Desfio em minha cabeça longos poemas, longos dramas, longos romances; aguardo o verão para dar livre curso à minha verve.

Em 1866, repassando os motivos que os empurraram para fora da vida provinciana, Zola lembra a Cézanne:

Há dez anos falamos de artes e literatura. Moramos juntos – lembra? – e muitas vezes o dia nos surpreendeu discutindo, vasculhando o passado, interrogando o presente, tentando encontrar a verdade e criar para nós uma religião infalível e completa. Revolvemos um monte de ideias terríveis, examinamos e rejeitamos todos os sistemas e, depois de tão rude labor, dissemos-nos que fora da vida forte e individual só havia mentira e tolice. (...) Vivíamos em nossa sombra, isolados, pouco sociáveis, comprazendo-nos em nossos pensamentos.

Sentiamo-nos perdidos no meio da multidão complacente e leviana. (...) Sabe que éramos revolucionários sem o saber?

Embora tenha sido, com Degas e Manet, o integrante de origem mais genuinamente burguesa do grupo impressionista, Cézanne também teve vez por outra problemas de dinheiro. Ainda que seu pai lhe desse uma mesada durante quase toda a vida, ela só podia garantir a vida simples de um jovem solteiro. A situação torna-se mais difícil quando, aos 30 anos, ele passa a morar com Hortense Fiquet, uma modelo pobre de 19 anos que lhe dará o único filho, e com quem só se casará dezessete anos mais tarde. Temendo a reação paterna diante do rompimento da expectativa de um casamento conveniente para o filho, Cézanne não informa o pai da existência da nora e do neto, e mantém com a mãe uma correspondência clandestina até o dia em que o sr. Cézanne, valendo-se de suas prerrogativas de chefe de família, intercepta as cartas da mulher e desvenda o segredo há tanto guardado. Durante esse longo período, não são poucas as vezes nas quais ele pede, sem rodeios, ajuda a Zola: “Mais uma vez recorro aos seus préstimos este mês, se você ainda puder enviar 60 francos a Hortense”. Decidido a realizar a sua obra, nunca pensou em procurar emprego.

Ao fechar atrás de si a porta do Jas de Bouffan, Cézanne abre mão do conforto e da fartura, e pelo resto da vida – salvo uma ou outra temporada na casa dos pais – habitará espaços pequenos, despojados, nos quais a profusão das residências burguesas dará lugar a poucos móveis, além do material de pintura e de alguns objetos que o acompanharão até o último ateliê: vasos, crânios, uma estatueta de Cupido, maçãs.

Cézanne veste-se com simplicidade, não frequenta os lugares da moda, não participa da afetividade dos salões. Os amigos são poucos e os hábitos ascéticos: deita-se antes das oito, e às seis da manhã já se encontra no estúdio ou a caminho do “motivo”. Alheio à vida noturna de Paris, raramente participa dos encontros dos novos pintores no Café Guerbois. Com o tempo, afasta-se da mulher, pois recusa-se a acompanhá-la em ocupações frívolas e viagens de férias à Suíça. Ao contrário do trabalho forçado, no qual o trabalhador se sente contrafeito e só está à vontade em seu tempo de folga, o trabalho no qual o trabalhador se realiza plenamente, no qual não se aliena nem no processo de trabalho, nem na relação com seu produto, não precisa ser evitado como praga. Embora viaje muito, Cézanne sempre o faz em função do trabalho. Além de temporadas mais longas em Paris, Aix, Marselha e L’Estaque, esteve em várias cidadezinhas e lugarejos da região parisiense, como Pontoise, Roche-Guyon, Bonnières, Médan, Bennecourt, Melun, Auvers-sur-Oise. À medida que aprofunda a tenacidade com que persegue o seu objetivo, torna-se mais avesso às convenções: aos 39 anos, com os cabelos compridos e o aspecto descuidado, é insultado por colegas quando passa pela porta de Lima escola em Aix. Nesta cidade, sua fama de excêntrico é generalizada: numa época na qual a solidão ainda não é um direito do indivíduo e denota desajustamento, ele recolhe-se cada vez mais, não como expressão de qualquer dificuldade pessoal, mas como condição que lhe parece mais favorável à realização de seu projeto de pintor<sup>15</sup>.

Numa foto de 1873, ele parte para o “motivo”. Os sapatos gastos e empoeirados de andarilho, o tecido rústico das calças e do paletó surrados e o chapéu de abas largas circundado por uma fita

<sup>15</sup> Quase cem anos depois do nascimento de Cézanne, Walter Benjamin, um trabalhador igualmente infatigável, elegerá a solidão como “o único estado apropriado ao homem”.

não falam de qualquer parentesco com os homens vestidos de preto e de olho no lucro que sobressaem no mundo dos negócios. O olhar intenso fixa decidido um ponto à distância, sustentado pela força do nariz adunco. Uma barba negra e densa esconde a boca e não deixa dúvidas de que os olhos são o traço dominante no rosto sério. O braço esquerdo, vindo do fundo da foto, está dobrado para que a mão segure à altura do peito um cajado que toca o chão na frente do corpo. No primeiro plano e iluminado pelo sol da manhã, o braço direito também está dobrado e repousa na mão que cinge o cajado. No entanto, o peso do corpo maciço e aprumado por tiras grossas de couro que atam às costas o cavalete e as telas não se apoia no bordão, mas nas pernas rijas que, uma adiante da outra, dão início à caminhada.

Amigo e discípulo de Pissarro, Cézanne recebeu os ensinamentos da escola de Barbizon, um grupo de pintores jovens que na virada do século XVIII reunia-se na floresta de Fontainebleau e prenunciou o impressionismo. Um convívio estreito permitiu a Pissarro fazer ao amigo dez anos mais novo as mesmas recomendações que fará por carta a um estudante de pintura:

O motivo deve ser observado mais pela forma e cor que pelo desenho (...) Não defina minuciosamente o contorno das coisas; é a pincelada com valor e cor corretos que deve produzir o desenho (...) Pintar o caráter essencial das coisas, tentar transmiti-lo por todos os meios, sem se preocupar com a técnica (...) O olhar não deve se fixar num ponto, mas deve abarcar tudo, enquanto observa os reflexos que as cores produzem a sua volta. Trabalhe ao mesmo tempo céu, água, ramos, chão, deixando tudo fluir sobre a mesma base e reelaborando sem cessar até conseguir o que dese-

ja (...) Não se intimide ante a natureza; precisamos ousar, correr o risco de nos decepcionar e cometer erros.<sup>16</sup>

A natureza é o principal motivo de Cézanne, não só pela riqueza de possibilidades que oferece à sua concepção de pintura, mas certamente também porque ele veio da infância com a retina tingida das cores da Provença, assim como Monet trouxe os olhos inundados da paisagem marítima da costa da Normandia. Ele só não vai ao *plein air* quando o mau tempo causa uma “afonia dos tons”. Em 1904, escreve ao pintor Émile Bernard: “Mas insisto sempre no seguinte: o pintor deve dedicar-se inteiramente ao estudo da natureza e se esforçar para produzir quadros que sejam lições”. A um mês da morte, ele confessa ao filho: “Como pintor, torno-me mais lúcido diante da natureza, mas que, em casa, a realização das minhas sensações é sempre muito penosa. Não consigo chegar à intensidade que se desdobra ante os meus sentidos, não tenho a magnífica riqueza de colorações que anima a natureza”.

Realizar o programa impressionista até o limite da perfeição é a meta, à qual ele se refere como “o meu caminho pictórico” ou “o meu sonho de arte”. Cézanne é radical ao definir o ponto onde sua mão gostaria de impelir a sua vida: ele quer chegar a nada menos do que a Terra Prometida. Para ele, “a arte é uma harmonia paralela à natureza”, é representação do “espetáculo que *o Pater Omnipotens Aeterne Deus* expõe diante de nossos olhos” através de uma nova linguagem plástica da qual ele quer ter domínio absoluto. Embora não tenha o olho cartesiano de Leonardo da Vinci, seu olhar não é só percepção, é também reflexão, é um olhar conceitual que instala o que Merleau-Ponty chamou de “dignidade ontológica do sensível”.

---

<sup>16</sup> *apud* Friedrich, O. *Paris no Tempo dos Impressionistas*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993, p. 252-253.

Nas cartas de seus últimos doze anos, ele expõe algumas de suas concepções sobre a pintura. Numa carta a Emile Bernard, em abril de 1904, ele ensina:

Abordar a natureza através do cilindro, da esfera, do cone, colocando o conjunto em perspectiva, de modo que cada lado de um objeto, de um plano, se dirija para um ponto central. As linhas paralelas ao horizonte dão a extensão (...) As linhas perpendiculares a esse horizonte dão a profundidade. Ora, para nós, seres humanos, a natureza é mais profundidade do que superfície, donde a necessidade de introduzir nas nossas vibrações de luz, representadas pelos vermelhos e amarelos, uma quantidade suficiente de azulado, para poder sentir o ar.

Numa outra passagem fundamental à história da pintura, ele esclarece a relação entre a forma e a cor:

O desenho e a cor não são, em absoluto, distintos; ao mesmo tempo que se pinta, se desenha: quanto mais a cor se harmoniza, mais o desenho se precisa. Quando a cor atinge o esplendor, a forma atinge a plenitude. Contrastes e relações de tons, eis o segredo do desenho e da forma<sup>17</sup>.

Cézanne está ciente das dificuldades da empreitada de realizar na tela uma harmonia paralela à natureza, pois esta “se oferece muito complexa” e “os progressos a fazer são incessantes”. O trabalho que não cessa tenta dar conta não só da complexidade do quadro da natureza, mas também de sua diversidade:

---

<sup>17</sup> *apud* Hoog, M. *Cézanne, Puissant et Solitaire*. Paris, Gallimard, 1989. (tradução livre da Autora).



Aqui, à beira do rio, os motivos se multiplicam, o mesmo tema visto sob um ângulo diferente oferece um objeto de estudo do mais vivo interesse – e tão variado, que acho que poderia ocupar-me durante meses, sem mudar de lugar, inclinando-me ora um pouco à direita, ora um pouco à esquerda.

Mais do que olhar o motivo em diversas horas do dia, sob luminosidades diferentes, Cézanne registra-o sob diferentes ângulos de visão, os quais muitas vezes sintetiza numa mesma tela: *Nature Morte au Panier* é um conjunto de objetos olhados simultaneamente de diferentes lugares. Se as séries de Monet são “alça-pões concebidos para tentar aprisionar o instante que voa”, se elas registram “o mesmo que é outro sob outra luz”<sup>18</sup>, as de Cézanne – entre as quais se destaca a da montanha Santa Vitória – registram também o mesmo que é outro sob outra perspectiva. Ao realizar esta experiência, Cézanne transpõe os limites do impressionismo, vai além de Monet, “o mais impressionista dos impressionistas”, e entreabre a porta do cubismo.

Aos seus destinatários ele fala constantemente de um progresso difícil: “O senhor me fala em sua carta de minha realização na arte. Creio alcançá-la Cada dia mais, embora um tanto penosamente”; “Depois de um dia inteiro de trabalho para vencer as dificuldades da realização diante da natureza, sinto necessidade, à noite, de descansar um pouco”; “Creio efetivamente ter realizado progressos bem lentos nos últimos estudos que você viu no meu ateliê”; “...a busca incessante de um objetivo único (...) produz, em momentos de cansaço físico, uma espécie de exaustão intelectual”. Ao contrário do jovem que jogava paleta e pincéis quando a mão não acompa-

<sup>18</sup> As expressões entre aspas são de Motta Pessanha, J.A., Bachelard e Monet: o olho e a mão. In: Novaes, A. (org.) *O olhar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988, p. 160.

nhava a ideia, ele sabe ser paciente, e se exaspera quando dizem que o artista é sempre inferior à natureza. O que o anima a prosseguir é a certeza de que é possível alcançar o objetivo colimado.

Cézanne é um artista que trabalha com lentidão: consta que o retrato do *marchand* Ambroise Vollard requereu mais de cem sessões de modelo. Esta forma reflexiva de trabalho nem sempre recebeu a devida compreensão: “Meu marido tem trabalhado bastante; infelizmente foi atrapalhado pelo mau tempo (...) Nem por isso ele deixa de dirigir-se à paisagem com uma tenacidade digna de melhor sorte”, escreve Hortense Fiquet em 1890. “Que pena que esse homem não tenha tido mais apoio em sua existência. E um verdadeiro artista, que duvidou excessivamente de si mesmo”, teria dito Monet. Em 1896, Zola publica uma resenha do Salão, na qual se refere ao amigo como “pintor abortado”<sup>19</sup>. Em 1891, Numa Coste escreve a Zola: “É uma das coisas mais enternecedoras que conheço ver esse bom rapaz (...) obstinar-se, resignado e paciente, na perseguição de uma obra que ele não pode gerar”. O diretor do museu de Aix considerava as suas telas verdadeiros “atentados”. Mas, em outubro de 1905, ele se explica a Émile Bernard:

As sensações de cor que a luz produz são em mim causa de abstrações que não me permitem cobrir a tela, nem prosseguir na delimitação dos objetos quando os pontos de contato são sutis e delicados; por isso, minha imagem do quadro é incompleta.

A consciência de que um projeto tão exigente só se realiza lentamente torna-o resignado com reiterados vetos do júri do Salão. Em 1878, ao ser informado por Zola de mais uma recusa, ele diz:

---

<sup>19</sup> O rompimento da amizade dar-se-á em 1886, com a publicação de *L'Oeuvre* de Zola, cuja personagem principal – um pintor genial, mas incompleto, confuso, impotente, louco, fracassado – guarda algumas semelhanças com a personalidade de Cézanne.

“Agradeço-lhe pela notícia acerca de minha pequena tela. Compreendo perfeitamente que ela não poderia ser aceita devido ao meu ponto de partida que está muito longe do fim a atingir, isto é, a representação da natureza.”<sup>20</sup> Em 1902, ele escreve a Vollard nos mesmos termos: “Vejo-me na obrigação de adiar o envio da tela de suas *Rosas* para uma época posterior. Embora desejasse muito figurar no Salão de 1902, adio, também este ano, a execução desse projeto. Não estou satisfeito com o resultado obtido”.

Em novembro de 1858, aos 19 anos, Cézanne começava uma carta a Zola com as seguintes palavras: “Trabalhe, meu caro, *labor improbus omnia vincit* (o trabalho tenaz conduz à vitória)”. Quarenta e um anos mais tarde, mortos os pais e vendido o Jas, ele mora em Aix, sem a mulher e o filho, numa pequena casa da Rue Boulegon, onde leva uma vida metódica e inteiramente dedicada ao trabalho, sob os cuidados de sua governanta, a sra. Brémond, provável modelo de *Mulher com Cafeteira*. Aos 60 anos (e, por tanto, a sete anos da morte) dirige-se todos os dias aos arredores da cidade para montar o cavalete e dar continuidade à sua obra. A partir de 1902, frequenta um pequeno ateliê que fez construir na colina de Lauves, ao norte de Aix, de frente para a montanha Santa Vitória. Diabético, enfrenta as limitações impostas pelo corpo e vai ao motivo de carro, que espera todos os dias com visível ansiedade. Nos últimos seis anos de vida, suas cartas são monotemáticas: ele continua imantado pelo trabalho. Embora tenha escrito a um jovem artista “cheguei cedo demais. Eu era pintor da sua geração, não da minha (...) Estou ficando velho. Não terei tempo para expressar o que desejo”, ele termina a carta com uma exortação significativa: “Trabalhemos”. Ele está convencido de que fora do trabalho não existe sentido: em 1902, aconselha Louis

---

<sup>20</sup> Cézanne só exporá no Salão de 1882, aos 43 anos, como “aluno de Guillemet”, dezanove anos depois do *Salon des Refusés*, do qual participou aos 24 anos, recém-chegado a Paris (cf Rewald, J. *op. cit.*, p. 144).

Aurenche a nunca esquecer a sua arte, “*sic itur ad astra*” (assim se chega às estrelas); em 1904, recomenda a Émile Bernard: “Não seja crítico de arte, faça pintura. Essa é a salvação”.

Até o dia 23 de outubro de 1906, Cézanne “não hesitará em caminhar para a morte com passo firme”, como fazem aqueles que, segundo Sêneca, aprenderam a morrer, pois de sua vida “nada foi transferido a um outro, nada foi atirado a um e outro lado, nada foi dado à Fortuna, nada desperdiçado por negligência, nada foi esbanjado em prodigalidade, nada ficou sem Ser empregado: toda ela por assim dizer, teve proveito”.

Em 1902, apesar do estado precário de sua saúde, ele diz: “Continuo penosamente os meus estudos de pintura”. Em 1903, escreve a Ambroise Vollard: “Trabalho obstinadamente, entrevejo a Terra Prometida. Serei como o grande líder dos hebreus ou poderei adentrá-la?” Nesse mesmo ano, justifica-se perante alguém: “Muito cansado, 64 anos de idade, peço-lhe que desculpe o atraso muito prolongado da minha resposta (...) Mas preciso trabalhar”. Em 1904, diz a Émile Bernard: “O tempo está bonito, aproveito para trabalhar. (...) Acho que o melhor é trabalhar muito”. Nesse mesmo ano, ainda dirá: “Recebi sua amável carta (...) Venha quando lhe aprouver, há de encontrar-me sempre trabalhando”. Em 1905, aos 66 anos, quase todas as suas cartas documentam a persistência: “Trabalho sempre”, ele diz, “e isso sem me preocupar com a crítica e os críticos, como deve fazer um verdadeiro artista. O trabalho deve dar-me razão”. Numa outra passagem, ele explica que as cartas que troca com Bernard são valiosas porque “posso mais uma vez descrever para você – embora com medo de estar me excedendo – a obstinação com que busco a realização daquela parte da natureza que, entrando em nossa linha de visão, nos dá o quadro”.

A sequência de cartas ao filho, entre julho e outubro de 1906, testemunha que as artes de viver e de morrer são solidárias; ordenando cada dia como se fosse uma vida, dando sentido ao viver no presente, em vez de adiá-lo para um futuro incerto, Cézanne conjura o medo da morte.

A 20 de julho de 1906, ele escreve a Paul Cézanne Filho: “Continuo os meus estudos. Seria preciso ser jovem e fazê-los em grande número (...) vou seguindo o meu caminho”. Cinco dias depois, ele fala de uma escolha: “na minha idade, convém viver isolado e pintar”. Nesse mesmo mês, a três meses da morte, dá notícias de sua vida de trabalho: “Levanto-me cedo e só entre as cinco e as oito vivo minha própria vida. Nessa hora, o calor se torna estupefaciente e exerce tal depressão cerebral que nem penso mais em pintura”.

No mês seguinte, a 12 de agosto, conta ao filho: “Minha única ocupação é a pintura”. Quinze dias depois, escreve: “Esteve terrivelmente quente, e por outro lado meu sistema nervoso deve estar muito debilitado. Vivo um pouco no vazio. A pintura é o que mais vale para mim (...) Vou todos os dias de carro ao rio. (...) Continuo a estudar com prazer”.

No começo de setembro, “estou aguardando o momento em que o carro me levará ao rio. Lá passo umas horas agradáveis”. Dez dias depois, “vou todos os dias de carro à beira do rio. Em consequência da fadiga e de uma constipação, tive de renunciar a subir ao ateliê. Fiz esta manhã um pequeno passeio a pé, voltei por volta das dez ou onze horas, almocei e às três e meia parti (...) para a beira do Arc. Minhas pesquisas me interessam muito”. No dia 21, reitera a Émile Bernard o empenho com que busca a sua meta: “Conseguirei chegar ao objetivo tão procurado e tão longamente perseguido? É

o que desejo, mas enquanto ele não é alcançado subsiste um vago mal-estar que só poderá desaparecer depois que eu tiver chegado ao ponto (...) Continuo, pois, os meus estudos”. No dia seguinte, é outra vez o filho o seu destinatário: “Vou à paisagem todos os dias, os motivos são belos e assim vou passando os meus dias mais agradavelmente do que em outra parte”.

Em outubro de 1906, a contagem regressiva para a morte é feita de trabalho. No sábado, dia 13, ele informa ao filho: “... sistema nervoso muito enfraquecido, só a pintura a óleo pode sustentar-me. É preciso prosseguir”. No dia 15, “continuo trabalhando com dificuldade, mas, enfim, há alguma coisa (...) Peço-lhe encomendar duas dúzias de pincéis de *émeloncile*, daqueles que encomendamos no ano passado (...) Repito-lhe, como bem e um pouco de satisfação moral – mas esta só o trabalho pode me dar – faria muito por mim”. Nesse mesmo dia, fica exposto à chuva durante muitas horas enquanto trabalha. Na manhã seguinte, insiste em ir ao jardim para continuar o retrato de seu jardineiro Vallier; segundo sua irmã Marie, numa carta ao sobrinho Paul, “voltou de lá moribundo”, o que não o impediu de, no dia 17, escrever a um fornecedor: “Senhor, há oito dias solicitei-lhe dez lacas queimadas 7, mas não obtive resposta. Afinal, o que está havendo?” Foi a última carta; morreu na terça-feira seguinte.

Numa carta de 21 de setembro a Émile Bernard, ele já anunciara esse desfecho: “... jurei a mim mesmo morrer pintando, em vez de soçobrar no idiotismo aviltante que ameaça os velhos que se deixam dominar por paixões que lhes embrutecem os sentidos”.

## III

Numa tarde de domingo do outono de 1907, o escritor Rainer Maria Rilke deixou o *Salon d'Automne*, no museu do Luxemburgo, invadido por uma forte impressão: ele acabava de visitar a primeira retrospectiva da obra de Paul Cézanne.

Casados desde 1901, Rilke e a escultora Clara Westhoff decidiram separar-se menos de um ano depois, para que cada um pudesse se dedicar por inteiro à realização de sua obra. Em 1902, a tarefa de produzir uma monografia sobre Rodin defrontou-o com uma vida que deu força à sua escolha recente de isolar-se para pôr em andamento o seu projeto literário. Em Paris, Rilke viveu só num pequeno apartamento da Rue Cassette; foi aí que ele se fechou em seu trabalho, cujos resultados mais palpáveis apareceram no verão de 1907, uma fase, segundo os seus biógrafos, particularmente fecunda na construção de sua obra<sup>21</sup>.

Pouco depois desse período de intensa produção, Rilke visitou uma exposição de Van Gogh, cuja “vida dura, dia e noite”, veio reavivar as suas reflexões sobre as condições mais favoráveis ao trabalho de criação. Nas cartas a Clara desse período ele foi dando forma à ideia que estava na base de sua resolução de deixar mulher e filha e fixar-se em Paris para escrever. Em junho, ele escreveu: “Na arte, só podemos nos ater ao ‘realizado’, o qual, tão logo nos atemos, cresce e nos leva cada vez mais longe. As ‘perspectivas e intuições últimas’ só são dadas a quem está e permanece no coração do trabalho”. A 4 de outubro, ele continuou:

---

<sup>21</sup> Jaccottet, P. Prefácio a Rilke, R. M. *Lettres sur Cézanne*. Paris, Seuil, 1991, p. 14. É dele a expressão “*sensação de dissipação perpétua de si mesmo*”, que ele considera uma constante da experiência rilkeana.

Estamos, entretanto, longe de saber trabalhar continuamente. Van Gogh podia perder o pé, mas o trabalho estava sempre na retaguarda de seus distúrbios, ele não podia mais afastar-se do trabalho. E Rodin, quando não está bem, permanece bem junto ao seu trabalho-escreve belas coisas em inúmeras anotações, lê Platão e medita sobre ele. Pressinto, todavia, que esta disposição para o trabalho não pode ser apenas resultado de uma aprendizagem ou de uma obrigação (se assim fosse, ela fatigaria, como me fatigou nas últimas semanas); ele é alegria, é um bem-estar natural no seio da única tarefa incomparável.

Foi com esse estado de espírito que, a 6 de outubro de 1907, Rilke dirigiu-se ao Salão de Outono e na sala Cézanne foi arrebatado “pela força das obras”. Numa das cartas sobre Cézanne, ele falou em “esplendor secreto”; noutra, contou a Clara: “Voltei hoje a ver os quadros dele; a ambiência que eles criam é única. Sem examinar nenhum em particular, quando nos encontramos entre as duas salas sentimos a presença deles que se fecha sobre nós como uma realidade colossal”<sup>22</sup>. À luz de informações sobre a biografia do pintor, essa experiência foi decisiva à formulação acabada de suas ideias a respeito da reclusão necessária à criação. A concentração absoluta, a “clausura”, a permanência do artista no interior do seu trabalho é condição indispensável ao encontro da palavra e da pincelada exatas, à realização de obras fechadas em si mesmas, urdidas com perfeição, e que trazem implícitas as sementes das seguintes.

---

<sup>22</sup> Trechos das cartas de Rilke a Clara reunidas Rilke, R. M. *Lettres sur Cézanne*, p. 14 e 20 (tradução livre da Autora).



No terceiro piso do Museu d'Orsay, as telas de Cézanne continuam a arrebatam os visitantes, sobretudo os que sabem que fora da poesia não existe salvação, mas, por não terem posto mãos à obra, conhecem bem o sentimento de dissipação permanente de si mesmos.

[1994]

(Publicado em Discurso, *Revista do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo*, n. 25, São Paulo, 1995, p. 121-152)

## O SONHO DE DESCARTES

---

*... medir, computar, entender, ser parte, entrar, morrer menos pobre, opor-se corpo a corpo à incompreensibilidade tachonada, arrancar-lhe um retalho da venda (...) arrebanhar nos punhos da mente as rédeas dessa multidão de cavalos cintilantes e hostis. Também a senhorita Callamand e o professor Fontaine se afinam nas teorias de nomes e de fases, embalsamam as enguias numa nomenclatura, numa genética, num processo neuroendócrino (...) e as estrelas se esquivam dos olhos de Jai Singh como as enguias das palavras da ciência.*

*Julio Cortázar, Prosa do Observatório*

Em 1619, René Descartes, então com 23 anos, está em Neuberger, cidadezinha alemã nos arredores de Ulm. Os rigores do inverno interrompem as manobras do exército católico de Maximiliano da Baviera, no qual se alistou depois de fazer parte do exército de Maurício de Nassau, levado por um desejo de aventura, típico de um filho de um segmento da burguesia em ascensão enobrecido pelo exercício de altos cargos na máquina do Estado monárquico francês. Isolado do mundo num cômodo bem aquecido, ele sonha, na noite de 10 para 11 de novembro, com uma “ciência admirável” que inter-relacionaria todas as demais como seiva que percorre uma árvore que tem a Metafísica como raiz, a Física como tronco e a Medicina, a Mecânica e a Moral como ramos principais. Guiados pela clareza e distinção das matemáticas (tidas por ele como expressão exemplar do bem-pensar, “devido à certeza e à evidência

de suas razões”), os conhecimentos sobre o mundo e sobre o homem regidos pelas noções de número de medida não teriam função especulativa, como as “humanidades” ignorantes da escolástica, mas a função prática de “tornar-nos senhores e possuidores da natureza” e, por meio desse domínio, “contribuir para o bem geral de todos os homens”. Foi assim que o jovem filósofo francês transformou-se em missionário do desígnio burguês de pôr as luzes da razão a serviço do progresso da ciência e da técnica, supostamente a única forma de resgatar a felicidade humana sucumbida na treva medieval.

Dispensado de ganhar a vida e de qualquer preocupação material (“graças a Deus a minha condição não me obriga a fazer da ciência um ofício para alívio de minha fortuna”<sup>1</sup>), nos dez anos seguintes Descartes viaja muito e dedica-se desenvolvimento e à aplicação de suas regras para a direção da mente. Em 1629, vai para a Holanda, decidido a dedicar a vida ao cultivo da razão e a progredir, tanto quanto pudesse, no conhecimento da verdade, segundo o método que se havia prescrito. E o faz nos moldes do nascente individualismo burguês: “não há frequentemente tanta perfeição nas obras compostas de muitas peças e feitas pela mão de vários mestres como naquelas que são trabalhadas por um só.”<sup>2</sup> Para realizar esse projeto, rompe com o padrão das solidariedades coletivas ainda em vigor, embora já em processo de desagregação na ordem burguesa que se anuncia. E procura isolar-se, não nos espaços possíveis de intimidade precária na vida comunitária da época (a janela da sala, as cercanias do pomar, a floresta e suas cabanas) nem no retiro absoluto dos mosteiros, mas no interior da casa como lugar da privacidade em construção. Nem cortesão nem povo, ele faz parte da pequena nobreza de burgueses titulados, em geral culta,

---

<sup>1</sup> Descartes, R. Discurso do método. (trad. João Cruz Costa), Rio de Janeiro, Ediouro, s.d., p. 49.

<sup>2</sup> idem, p. 55.

dos “notáveis medianos que sentem prazer inédito em ficar em casa e manter relações agradáveis com uma pequena ‘sociedade’ de amigos selecionados.”<sup>3</sup> Mas Descartes vai além e cultiva a solidão, raramente quebrada por uns poucos amigos: “há justamente oito anos que este meu desejo [de tornar-me digno da reputação de que gozava] decidiu-me a afastar-me de todos os lugares onde podia ter relações e a retirar-me para aqui, para um país onde (...) pude viver solitário e retirado como nos desertos mais longínquos”<sup>4</sup>, diz ele em 1637. Na Holanda, mora em casas cômodas, por vezes pequenos castelos (...) separados por um fosso do resto da cidade<sup>5</sup>. Em casa, escreve e lê em silêncio, dando à vida cotidiana um novo sentido de exteriorização de si e de valores mais íntimos.

Nos vinte anos de retiro holandês ele pesquisa, sempre empenhado na busca de instrumentos de domínio da natureza a partir da aplicação da razão livre de impurezas, que seu método de bem conduzi-las na busca da verdade científica proporcionaria, qualquer que fosse o objeto de estudo. Sua Física quer explicar as coisas do mundo feito de matéria e movimento, este último reduzido em sua Mecânica a uma questão de choque de corpos. Ele quer desvendar a “máquina do mundo”, da qual faz parte a “máquina do corpo”, para o que realiza extensos estudos empíricos de anatomia, em busca da explicação do funcionamento do coração e das artérias, da circulação do sangue e da produção do movimento corporal a partir do calor do coração. A saúde é tida como parte integrante do progresso humano, o que justifica o lugar destacado da Medicina em sua árvore do saber. O interesse pela técnica leva-o não só a inventar alguns mecanismos,

<sup>3</sup> Ariès, P. “Por uma história da vida privada”. In: Ariès, P. e Chartier, R. (orgs.), *História da vida privada*. São Paulo, Cia. das Letras, vol. 3, 1991, p. 10.

<sup>4</sup> Descartes, R. *op. cit.*, pp. 80-81.

<sup>5</sup> cf. Giles-Gaston Granger, “Introdução”. In: Descartes. *Vida e obra*. 3a. ed., São Paulo, Abril Cultural, 1983, p. 20.

mas a criar “uma primeira Filosofia explícita das máquinas”<sup>6</sup> e a escrever um pequeno *Tratado dos Engenhos*, no qual registra, na linguagem da geometria, o funcionamento da cunha, da roda, do torno, do parafuso e da alavanca guiado pelo mesmo intento que organizou a *Enciclopédia* um século depois.

Seja pela força da Inquisição, por sua formação familiar e escolar ou pela mentalidade de sua classe, Descartes teme o desvio social e defende o conformismo. No *Discurso do Método* ele é claro: “Os grandes caminhos que contornam as montanhas tornam-se cada vez mais suaves e cômodos à força de serem frequentados, e é melhor segui-los do que tentar ir direito ao alto, subindo pelos rochedos e descendo ao fundo dos precipícios. É por isso que de nenhum modo poderei aprovar esses ânimos briguentos e inquietos que, não sendo chamados, nem pelo nascimento nem pela fortuna ao manejo dos negócios públicos, imaginam para eles novas reformas.”<sup>7</sup> E a terceira máxima de sua moral provisória consiste em “procurar sempre vencer antes a mim próprio do que à fortuna, e modificar antes os meus desejos do que a ordem do mundo. (...) fazendo da necessidade virtude, não desejaremos tampouco estar sãos quando estamos doentes, ou estar livres quando estamos na prisão”<sup>8</sup>, expressão de uma das antinomias do pensamento burguês: “a antinomia do rigor moral e da absoluta amoralidade.”<sup>9</sup> Segundo comentadores, ele jamais se aplicou a temas políticos e sociais: para ele a realidade humana é coisa da natureza ou coisa de Deus, nunca coisa dos homens em sua especificidade de sujeitos históricos.

---

<sup>6</sup> idem, p. 23.

<sup>7</sup> 'Descartes, R. op. cit., p. 59.

<sup>8</sup> idem, pp. 74-75.

<sup>9</sup> Adorno, T.W. e Horkheimer, M. *Dialética do esclarecimento*. 2a. ed., Rio de Janeiro, Jorge Zidane 1986, p. 16.

Enquanto exerce com sinceridade, mas não sem equívoco, uma racionalidade “cegamente pragmatizada”, mero instrumento de invenção dos meios de domínio da natureza que cerceia a imaginação teórica em nome da redenção de uma abstrata e indivisa “humanidade”, não pode ver que, do outro lado do fosso do castelo que ele habita, a Holanda torna-se “nação capitalista modelar do século XVII”<sup>10</sup>, berço de banqueiros beneficiados pelo roubo ibérico de metais da América e de um mundo no qual o dinheiro é a medida de todas as coisas. Num país no qual a nobreza é quase inexistente, a burguesia tem poder e prospera, dando prosseguimento à acumulação primitiva e à marcha do capitalismo rumo à industrialização. Além da pilhagem e do comércio proporcionados pelas Companhias das Índias, a indústria de transformação se estabelece em Amsterdã, Roterdã, Leiden, Haarlem e processa lã, seda, diamantes e produtos extraídos ou cultivados nas colônias pela força do trabalho escravo. Enquanto ele escreve o *Tratado do Mundo e da Luz*, o povo holandês torna-se “mais sobrecarregado de trabalho, mais empobrecido e mais brutalmente oprimido que os povos do resto da Europa em seu conjunto”<sup>11</sup> e, no Brasil, os holandeses participam da pilhagem e do extermínio de autóctones, enquanto os negros lutam pela liberdade nos quilombos, sem saber que três séculos depois ainda serão infelizes, com o aval de uma Psicologia científica que, nascida no século XIX sob a égide do “modelo cartesiano filtrado pelo formalismo kantiano e retraduzido pelo positivismo”<sup>12</sup>, confundirá pensamento e matemática, eliminará o incomensurável, censurará tudo que não for constatação de fatos, cálculo de probabilidades e culto da escala e dis-

<sup>10</sup> Marx, K. O Capital. São Paulo, Abril Cultural, 1984, cap. XXIV, p. 286.

<sup>11</sup> idem, p. 288.

<sup>12</sup> Leopoldo e Silva, F. "Conhecimento e razão instrumental". Psicologia-USP, 8 (1), 1991, p. 18.

seminará a certeza científica da inferioridade da inteligência dos não-brancos, capacidade humana reduzida pela razão calculadora a prosaico quociente aritmético.

Ao tempo de Descartes a burguesia em ascensão alia-se ao príncipe, que por sua vez empresta-lhe apoio logístico na luta contra os concorrentes estrangeiros pela expansão dos negócios, sem contudo abrir-lhe espaço no poder além da instituição de uma tecnoburguesia estatal. Será somente quando se sentirem fortes para dominar o mercado mundial que esses ricos comerciantes começarão a reivindicar a livre-troca; será somente quando se sentirem fortes para enfrentar o absolutismo que adotarão as ideias democráticas e revolucionárias que terão em Locke sua primeira expressão mais acabada.<sup>13</sup> Mesmo quando, já no século XVIII, se rebelarem contra a ordem sócio-política que os limita, darão continuidade a um projeto de civilização que já portava a barbárie, pois fundado numa racionalidade ditadora que instala a desumanidade no centro da vida social ao impor ao estudo do espírito humano a camisa de força das “usanças dominantes da ciência” e às relações de trabalho a exploração e a opressão presentes nas “usanças dominantes nos negócios e na política.”<sup>14</sup>

\*

Sem dúvida, não havia luzes naquela noite de novembro. A escuridão dos cômodos da casa grande era prova disso: àquela hora, nem mesmo automóveis dobravam a esquina e passavam pelos vidros e frestas das janelas as faixas luminosas dos faróis. Espelhos e metais refletiam calmos a penumbra macia. Todos dormiam e não havia

<sup>13</sup> Beaud, M. História do capitalismo. De 1500 aos nossos dias, 3a. ed., São Paulo, Brasiliense, 1991, pp. 18-63, passim.

<sup>14</sup> Adorno, T.W. e Horkheimer, M. op. cit., p. 14.

vento. Lá fora, as plantas repetiam a imobilidade das pedras rosadas que cobriam os caminhos do jardim. Com certeza, as flores desdobravam pétalas e os espíritos animais realizavam lentamente o seu trabalho, mas em quietude perfeita parada no ar. Nas camas confortáveis e de suave perfume, corações aquecidos circulavam o sangue e moviam, de leve, os dedos, dorsos, olhos fechados, pálpebras.

O grito claro e distinto de terror que precedeu um estouro repentino rasgou a névoa que envolvia SP e parou a seiva na nervura das folhas. O saque rápido, a posição isósceles de tiro, sem tempo para uma visada com os aparelhos de pontaria, os braços estendidos em direção ao alvo, o encaixe perfeito da pega permitido pelo progresso da ergonomia da empunhadura, o exato cumprimento da puxada e a flexão eficiente do dedo no gatilho contraem a mola mestra que levanta o cão e revolve o tambor alinhando a munição ao cano, a mola volta, o cão bate no pino percussor que atinge a espoleta e esmaga a mistura iniciadora, a chama passa pelo orifício central do culote do estojo do projétil e entra em contato com a pólvora de nitrocelulose, a combustão começa, os gases expandem-se e pressionam o projétil confinado no interior da caixa para o oco do tubo de aço reforçado e composto de áreas fabricadas para garantir a precisão e o aproveitamento do disparo, a bala corre em movimento retilíneo uniformemente acelerado desde o cone de forçamento e da alma do cano até a sua boca, o efeito rotatório das ranhuras internas helicoidais potencia a propulsão produzida pelos gases da combustão da pólvora no interior da cápsula de metal na câmara do tambor e aumenta sua energia cinética, a pressão interior cessa quando o projétil deixa o cano e percorre a pequena distância que separa o atirador do alvo petrificado com um coeficiente balístico suficiente para atingir um dos pontos letais de mira num alvo humano, obrigar o corpo a receber a energia cinética residual,



provocar-lhe a queda, tatuar na pele um desenho circular de bordas invertidas, vencer a resistência dos tecidos internos e derrubar em fração de segundo um elemento de cor parda, do sexo masculino, 32 anos, desempregado, brasileiro, natural de Desterro (PB), morto em tentativa de assalto a residência, segundo Boletim de Ocorrência, camiseta branca, calça jeans, tênis branco, corrente de metal amarelo com crucifixo, tatuagem de Nossa Senhora Aparecida na face lateral do braço direito e fita verde de N.S. do Bonfim no punho esquerdo, segundo laudo médico do Departamento Estadual de Polícia Científica, que atesta, a partir de sinais tanatológicos de certeza, como ausência de funções vitais de circulação e respiração, algidez pronunciada, manchas arroxeadas de hipóstase nas partes declives, rigidez generalizada e alterações oculares como midríase, ausência de uniformidade e brilho próprios da superfície do globo ocular e diminuição da transparência corneana, a realidade da morte de adulto morfologicamente do tipo normolíneo, cujo corpo apresenta orifício de entrada de projétil de arma de fogo no hemitórax esquerdo e ausência de outras lesões de interesse médico-legal no tegumento externo e na região cavitária do crânio, examinada em seu conteúdo pela retirada da calota craniana conforme a técnica de Griesinger, depois de incisão bímastóide vertical e rebatimento dos retalhos do couro cabeludo, volumoso hemotórax à esquerda, com aproximadamente 3ml de sangue na cavidade torácica exposta por incisão submento-pubiana, rebatimento dos retalhos da pele, do tecido celular subcutâneo, dos planos musculares e retirada do plastrão esternocostal, dois ferimentos pérfuro-contusos, um dos quais transfixante do lobo inferior do pulmão esquerdo e outro de entrada na emergência da artéria aorta, hematoma difuso dos hilos pulmonares e vasos da base do coração, projétil de arma de fogo alojado na cavidade abdominal, que migrou por via arterial atra-

vés da profusão de sangue por toda a artéria aorta e a artéria ilíaca primitiva até a luz da artéria ilíaca profunda, pelo que se verificou que o óbito se deu em virtude de hemorragia interna traumática ocasionada por ferimentos perfurantes do pulmão esquerdo e da artéria aorta, oriundos de ação vulnerante de projétil disparado da frente para trás, da esquerda para a direita no plano vertical e reto no plano horizontal, laudo que, conferido por um segundo signatário, foi redigido por um perito de plantão.

[1997]

# PARA UMA CRÍTICA DA RAZÃO PSICOMÉTRICA

---

*...mas além disso há o aberto, a noite ruiva, as unidades da desmedida, a qualidade de palhaço e de funâmbulo e de sonâmbulo do cidadão médio (...); a escola fará a parte dela, e o exército e os padres, mas isso que eu chamo de enguia ou via láctea pernoita na memória racial (...), e por isso a revolução no seu momento, (...) por isso as primeiras etapas do reencontro do homem inteiro. E, contudo, aí se emboscam outra vez a Dama da Ciência e seu séquito, a moral, a cidade, a sociedade.*

*Julio Cortázar, Prosa do Observatório.*

Encaminhar para diagnóstico os alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento que vigoram nas escolas é um anseio de professores, técnicos e administradores escolares que um número crescente de psicólogos tem ajudado a realizar.

Como regra, o exame psicológico conclui pela presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, prática que terá resultados diferentes de acordo com a classe social a que pertencem: em se tratando de crianças da média e da alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam a adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso de crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a sua exclusão da escola. Nesse caso, a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (ou seja, com pretensa isenção e objetividade) através de explicações que

ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade.

Pesquisas recentes da escola pública de primeiro grau, como instituição social que só pode ser entendida no interior das relações sociais de produção em vigor na sociedade que a inclui, têm mostrado com frequência que o rendimento escolar não pode ser entendido sem que se leve em conta a relação entre a lógica das práticas escolares e as atitudes e comportamentos comumente tomados como “indisciplina”, “desajustamento”, “distúrbio emocional”, “hiperatividade”, “apatia”, “disfunção cerebral mínima”, “agressividade”, “deficiência mental leve” e tantos outros rótulos caros a professores e psicólogos.

Quem já esteve numa escola pública e conversou com professores e técnicos a respeito da repetência sabe que em sua maior parte eles ainda têm uma visão preconceituosa da pobreza, portadores que são de um traço profundo da cultura dominante brasileira: a desqualificação dos pobres. Submetidos a más condições de trabalho, os professores costumam procurar bodes expiatórios para a incompetência pedagógica; formados no interior de concepções científicas tradicionais do fracasso escolar (engendradas e divulgadas desde o começo do século pelo movimento escolanovista), segundo as quais a marginalidade social é expressão de deficiências biopsicológicas individuais, aderem com facilidade a uma visão medicalizada das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares.

Importante notar que essas opiniões também aparecem no discurso dos próprios psicólogos, embora de forma mais sutil, uma vez que traduzidas em termos científicos. Só a título de exemplo: um psicanalismo recente, fundado na concepção

winnicottiana de “mãe suficientemente boa”, vem explicando os altos índices de repetência escolar e de atos ilegais entre crianças e jovens das classes trabalhadoras a partir do pressuposto de que as mulheres pobres são “mães não-suficientemente boas” para promover a saúde mental de seus filhos. Essa versão inclui a dimensão política só na aparência: embora faça referência à pobreza, naturaliza-a ao reduzi-la a uma questão de falta de recursos materiais, deixando de lado as questões da ideologia e do poder e sua relação com a rebeldia, de um lado, e a natureza do aparato jurídico-policial, de outro. Aparato, é preciso ressaltar, assessorado pela própria Psicologia, que participa da formação das penas, fornecedora que é de laudos não raro portadores de forte acento moralista, além de reducionistas, pois fechados no plano do indivíduo e da família tomados como abstrações<sup>1</sup>.

Silvia Leser de Mello diz isso muito bem:

Tarefa urgente nos cursos de Psicologia é não partir do pressuposto de que as famílias pobres são indignas, denunciando e tentando reverter o abuso cometido contra elas sempre que são transformadas em responsáveis pela violência, pela criminalidade, e até, no extremo, pelos desajustes do país. É preciso dizer e tornar a dizer que a famosa “família desorganizada ou desestruturada” é um estereótipo que culpabiliza as vítimas. A aplicação indiscriminada de modelos familiares normativos a grupos familiares que são divergentes deles pode causar muito mal, acentuando as dife-

---

<sup>1</sup> Exemplo desta interpretação dos comportamentos ilegais de crianças e jovens pobres encontra-se em Cohen, C., Ferraz, F. C. e Segre, M. (orgs.) *Saúde Mental, Justiça e Crime*. São Paulo: Edusp, 1996.

renças e transformando-as em estigmas. A mulher que cuida sozinha de seus filhos não é um monstro. Ela e a criança são uma família. Este é o entendimento do Eca (Estatuto da Criança e do Adolescente) e é preciso fazê-lo chegar aos alunos na universidade. Um bom psicólogo deve começar seu trabalho pelo respeito ao cliente e à sua dignidade. Respeitar significa aplicar-se na compreensão das diversidades e no acatamento das divergências.<sup>2</sup>

A “teoria” da carência cultural deu continuidade à explicação da “marginalidade” social e legal nos termos biopsicológicos que vieram no bojo do Psicologia científica. Gerada nos anos sessenta nos Estados Unidos da América, no interior do movimento por direitos civis das chamadas minorias raciais, ela é portadora de estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres, trazidos pelas teorias raciais e continua a marcar presença nos meios em que se planeja e se faz a educação escolar primária no Brasil. Tomada como base de medidas administrativas e pedagógicas que visam à busca de saídas técnicas para o beco no qual se encontra a educação pública elementar, ela só tem contribuído para o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida em que justifica o barateamento do ensino e a realização da profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar.

As práticas de diagnóstico de alunos encaminhados por escolas públicas situadas em bairros pobres constituem verdadeiros crimes de lesa-cidadania: laudos sem um mínimo de bom senso e de senso de ridículo produzem estigmas e justificam

---

<sup>2</sup> Mello, Sylvia Leser de. (1999). Estatuto da criança e do adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica? *Psicologia USP*, 10(2), p. 149.

a exclusão escolar de quase todos os examinados, reduzidos a coisas portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica.

A estereotipia da linguagem utilizada, a mesmice das frases, conclusões e recomendações trazem-nos à mente a imagem de um carimbo: os laudos geralmente apresentam uma criança abstrata, sempre a mesma, desenhada com técnicas limitadas e um ou outro chavão teórico. O fato de invariavelmente aprovarem a crença dos educadores de que há algo errado com o aprendiz mostra uma significativa convergência das visões técnico-científica e do senso comum. Tudo se passa como se professor e psicólogo se aliassem no pressuposto de que o aluno que não se adapta às imposições escolares é portador de alguma anormalidade, restando apenas consultar os testes, para supostamente descobrir qual.

Como técnicas de exame psicológico que fundamentam as conclusões, esses laudos mencionam testes de avaliação da inteligência, da personalidade e das chamadas habilidades especiais, em conformidade com a fragmentação da psique em instâncias e funções que caracteriza a Psicologia objetivista<sup>3</sup>. Muitas vezes, um teste de inteligência construído nos Estados Unidos da América para testar recrutas durante a Primeira Guerra Mundial é suficiente para a emissão de veredictos, prática que preocupa, não só pela precariedade, como pela ignorância de reflexões há muito publicadas sobre o assunto. Em 1989, num evento orga-

---

<sup>3</sup> Recentemente, o psicólogo norte-americano Howard Gardner, ao contestar a concepção monolítica de inteligência presente no QI, opondo-lhe o conceito de inteligência múltipla, deu continuidade ao projeto da Psicologia de parcelamento do psiquismo humano, em nome de seu estudo em moldes objetivos. Sobre os males dessa segmentação, veja Maia, A.F. Apontamentos sobre a Ética e individualidade a partir da *Minima Moralia*. In: Psicologia USP, São Paulo: v. 9, n. 2, 1998, p. 151-177.

nizado pelo Conselho Regional de Psicologia, Vera Stella Telles dizia com todas as letras:

Perguntam-me também o que acho das baterias de testes para delimitar as classes especiais, e de se aplicar testes de QI em crianças de cinco e seis anos para entrarem em uma escola de primeiro grau. E mais: alguns professores pedem ao psicólogo que teste as crianças que dão trabalho, que atrapalham as tarefas escolares. Eu acho bastante oportunas essas perguntas. Quando uma sociedade, uma cultura, começa a tentar classificar até crianças, para formar a classe ideal, nós estamos, no meu entender, à beira da falência. (...) O psicólogo tem que se negar a isso. Em primeiro lugar, uma criança é o que é. É fruto de uma família e a família está ligada ao todo social; isso é o espelho de nosso momento e não uma coisa a ser jogada na lata do lixo.<sup>4</sup>

Telles fala em exame psicológico da pessoa. Nos laudos psicológicos enviados às escolas, poucas vezes a bateria é mais completa, o que, como veremos, pode não melhorar em nada a situação, pois o que temos é um amontoado de dados segmentados que esfacelam a pessoa, e interpretados com voluntarismo, de modo a confirmar a anormalidade pressuposta.

\*

A revelação desse estado de coisas gera uma discussão cheias de percalços a respeito dos testes psicológicos. O assunto é difí-

---

<sup>4</sup> Telles, V. S., Exposição na Mesa-Redonda Psicodiagnóstico: instrumento de revelação? In: Anais do I CONPSIC, Editora do Conselho Regional de Psicologia, 1989, p. 231-232.



cil, por vários motivos: porque põe em evidência a má formação dos psicólogos; porque o uso de testes para fins psicodiagnósticos é, por lei, privativo desses profissionais e está no centro de sua identidade, o que faz com que seu questionamento provoque ameaça de perda de importante ponto de referência; porque a crítica se faz a partir da filosofia materialista histórica, objeto de desconfiança e desconhecimento de grande parte dos psicólogos; porque a inércia também pode estar presente entre docentes que formam psicólogos. Mas a dificuldade maior de realizar esse debate certamente vem do predomínio técnico na formação dos psicólogos, em geral, e dos que se dedicam aos testes, em particular.

A crítica dos testes de inteligência tem se voltado sobretudo aos conteúdos e à situação de testagem: aponta-se o peso do conhecimento escolar na maioria de seus itens; a falta de clareza das “regras do jogo”, como é o caso da cronometragem das respostas sem o conhecimento do examinando ou do fato de as perguntas feitas pelos adultos terem significados e funções diversas nos contextos familiar, escolar e de avaliação psicológica, o que confunde as crianças em situações de testagem<sup>5</sup>; a influência da motivação do examinando para realizar as tarefas previstas; as consequências de uma história de fracasso escolar sobre o desempenho nos testes; a relação examinador-examinando, modificadora de ambos, principalmente quando se faz presente a verticalidade das relações de classe; a familiaridade dos testandos com materiais e tarefas, usos e costumes, normas e valores, crenças e expectativas contidos nos testes. Esta última restrição refere-se ao viés cultural que eles contêm. Fala-se muito nesse viés, mas

---

<sup>5</sup> Sobre esta questão do significado das perguntas feitas por adultos em diferentes contextos, veja Cagliari, L.C. O príncipe que virou sapo. In: Patto, M.H.S. Introdução à Psicologia Escolar, São Paulo, Casa do psicólogo, 1997.

como entendê-lo em chave esclarecedora? Não como mera atribuição de peso maior a uma entre as diversas culturas existentes numa mesma sociedade, mas como instrumento de hegemonia cultural, como procedimento de imposição da cultura dominante em prejuízo das demais, como parte do autoritarismo das elites, recurso poderoso de dominação de classe pela justificação ideológica da desigualdade social.

Somadas, todas essas críticas a conteúdos e procedimentos de aplicação configuram os testes de QI como *artimanhas* do poder que preparam *armadilhas* aos avaliados que podem acabar vítimas de resultados que não passam de *artefato* do próprio instrumento de medida. Mas a crítica às técnicas de exame psicológico pode ir mais fundo e incidir sobre o critério de normalidade que lhes serve de base e sobre as próprias concepções de inteligência e de personalidade a partir das quais são construídos.

Atento às relações de poder nas sociedades de classes, Michel Paty define o QI unicamente como indicador cultural de *integração social*, do grau de adesão às normas e valores dominantes<sup>6</sup>. Um item de uma escala de inteligência infantil, no qual se pergunta, com o objetivo de avaliar a capacidade de compreensão, por que é melhor dar dinheiro a uma instituição de caridade do que a um pedinte na rua pode ilustrar isso com perfeição: as respostas corretas devem fazer menção à segurança proporcionada por essas instituições quanto à aplicação correta do dinheiro, em contraste com o mau uso que poderá ser feito pelo pedinte. Ora, tais respostas pressupõem pelo menos três coisas: ausência de crítica social; preconceito contra os pobres; união cega à ética e ao padrão de socia-

---

<sup>6</sup> Paty, M. Os discursos sobre as raças e a ciência. In: Estudos avançados, v. 12, n. 33, 1998, p. 160.

bilidade que fundam a filantropia, ou seja, participação num “modo de pensar” que dispensa o pensar.

De uma perspectiva foucaultiana, o exame psicométrico faz parte do olhar panóptico, dessa nova forma de investigação que substitui o inquérito.<sup>7</sup>

Não se trata mais de saber se algo foi feito ou por quem foi feito, mas se o que foi feito é normal ou não, correto ou não segundo valores hegemônicos. Não se trata mais de inquérito, mas de exame, isto é, de vigiância, exercida pelo professor, pelo médico, pelo supervisor, pelo juiz, pelo psicólogo. Exame que é exercício de poder, uma vez que, ao mesmo tempo que vigia, produz um saber sobre os vigiados, saber esse que se organiza em torno da norma. O que se quer saber é o grau de submissão dos indivíduos aos diferentes poderes, motivo pelo qual se aperfeiçoam as técnicas de observação, classificação, comparação e análise de comportamentos.<sup>8</sup>

É isso que preocupa Leser de Mello quando ela reafirma a importância de fazer chegar às escolas de Psicologia uma saudável desconfiança do valor dos testes de inteligência e de personalidade:

deveria fazer parte do ensino levar os alunos a compreenderem a qualidade do poder que a “especialização” lhes confere: encerrar no inferno da Febem um jovem, negar uma adoção ou facilitar a “guarda’ de crianças, afastar filhos de pais, lançar uma criança na carreira,

<sup>7</sup> Veja, entre outras obras de Michel Foucault, *Vigiar e Punir*, Petrópolis, Vozes, 1987.

<sup>8</sup> Frayze-Pereira, J. A. *Psicodiagnóstico: instrumento de revelação?* In: *Anais do I CONPSIC*, 1989, p.209-216.

sem esperança, das classes especiais, contribuir para a morte civil da criança ou jovem contraventor.<sup>9</sup>

Theodor Adorno também fez a crítica da concepção de inteligência presente nos testes de QI. No mundo do desenvolvimento técnico, diz ele, a adequação exigida não se limita aos comportamentos diretamente envolvidos no exercício profissional; todo o pensamento, e não só seus segmentos exigidos profissionalmente, está agora submetido ao controle social. O desempenho do pensamento inteiro converte-se em solução de tarefas impostas de fora, torna-se *training*, pois os objetos sobre os quais incide tornam-se barreiras diante das quais ele tem de se mostrar em forma. O pensamento que perdeu autonomia tem de provar o tempo todo que está em boas condições de treino, mesmo onde não há nada a resolver. Nesse contexto, qualquer modalidade de pensamento que queira estabelecer uma relação não-pragmática com o real é vista como vã, como indiferente ao social. Em consonância com a concepção neopositivista de conhecimento (na qual este comparece dividido em empiria acumulada e formalismo lógico), na avaliação científica da atividade intelectual “todo pensamento transforma-se(...) em um questionário lúdico, seja do grau de informação, seja da aptidão”, isto é, um inventário do que se sabe e em teste da capacidade de pensar segundo os cânones da lógica formal. Se assim é, na avaliação quantitativa do pensamento, as respostas certas têm de já estar registradas em algum lugar. O pensamento hoje incorporou sua integração ao aparato social; assim, de recurso de integração, o pensamento instrumental passou a ser o próprio paradigma do pensamento humano. Adorno resume isto muito bem quando afirma: “o instrumentalismo, a mais recente versão do pragmatismo, há muito deixou de ser uma mera questão de aplicação do pensamento: ele é

---

<sup>9</sup> Mello, S. L. Op. cit. P. 149.

o *a priori* de sua própria forma”<sup>10</sup>. Os testes de inteligência lidam, portanto, com a inteligência pragmatizada, a razão encarcerada em sua forma instrumental, mas os psicólogos *não sabem disso*, tomando os altos escores como expressão superior de uma abstrata inteligência humana.

A mesma crítica vale para as técnicas de avaliação da personalidade; no caso dos testes projetivos, muitas vezes psicólogos alheios à questão da vida danificada e de suas implicações psíquicas valem-se de dois ou três jargões, sempre os mesmos, para “interpretá-los” e tomam como natural o que é social; como social (em seu sentido funcionalista) o que é político; como dores do crescimento, sofrimentos causados por situações sociais de humilhação<sup>11</sup>; como saúde, o que é limitação. Muitas vezes, procedimentos vagamente inspirados numa psicanálise vulgar repetem concepções já problematizadas em leituras críticas dos textos técnicos de Freud: a civilização que impõe privações é aceita de modo acrítico ou pelo menos resignado; em nome do princípio de realidade, justificam-se os sacrifícios psicológicos dos indivíduos, sem submeter o próprio princípio à crítica; se tem por objetivo promover a adaptação social do paciente, animá-lo ao trabalho e à felicidade nas circunstâncias sociais dadas, não criticadas.<sup>12</sup> Ao entender assim indivíduo e sociedade, “acabam conservando o que dá alento à adaptação social”.<sup>13</sup>

Os examinadores da personalidade valem-se ingenuamente do conceito de normalidade e tomam como indicadores de saúde

<sup>10</sup> Adorno, T. W. *Minima Moralia*. São Paulo: Ática, 1992, p. 172-173.

<sup>11</sup> Gilberto Safra, comunicação pessoal. Os escritos de José Moura Gonçalves Filho vêm constituindo um estudo original do sentimento de humilhação como sofrimento político. Veja: Gonçalves Filho, J. M. Humilhação social: um problema político em Psicologia. In: Psicologia USP, v. 9, n. 2, 1998, p. 11-67.

<sup>12</sup> Adorno, T. W. El psicoanálisis revisitado. In: Adorno, T. W. et al. Teoría Crítica del Sujeto. Madrid: Siglo XXI, 1975, p. 34.

<sup>13</sup> Idem, p. 24-25.

psíquica comportamentos que, segundo Adorno, “só podem ser realizados ao preço da mais profunda mutilação”. As pessoas normais têm que reprimir não só desejos e conhecimentos, mas todos os sintomas que na época burguesa decorrem da repressão; assim, ter saúde psíquica em nossa época é bloquear a fuga para a doença, sem alterar em nada sua etiologia. É por isso que Adorno afirma: “a doença própria da nossa época consiste precisamente no que é normal”<sup>14</sup>. Os que constroem técnicas de avaliação da personalidade e os que as aplicam em geral *não sabem disso*; permanentemente às voltas com homens coisificados, não têm instrumentos teóricos para percebê-lo, o que os leva a incluir traços psíquicos reificados em seus critérios de saúde mental.

Este é o ponto da crítica às técnicas de exame psicológico: elas não erram quando buscam tipos psíquicos; erram quando consideram alguns deles – exatamente os que indicam adesão pura e simples às exigências sociais – como paradigmáticos de saúde mental. É essa a contribuição mais importante que a reflexão de Adorno sobre os tipos e síndromes tem a dar à Psicologia. Ele não faz defesa dos instrumentos psicodiagnósticos oficiais nem das tipologias arbitrárias e irracionais das teorias de personalidade da Psiquiatria e da Psicologia; ao banirem dos testes de inteligência qualquer resposta indicativa de pensamento crítico ou ao tomarem como saudável a personalidade mutilada, essas teorias (e os instrumentos que elas alimentam) promovem uma perversa redução psicológica do objeto de estudo e, assim, *fazem parte* das práticas sociais que danificam a vida pela reiteração do dano inaugural presente nas relações de produção. As práticas de exame são, portanto, parte integrante das condições históricas atuais, motivo pelo qual não faz sentido isentar todo e qualquer instrumento de avaliação do psiquismo de seus efeitos reificadores. A

---

<sup>14</sup> Adorno, T. W. *Minima Moralia*, p. 50.

redução do objeto é devida, sim, às condições históricas, das quais os métodos de exame psicológico que naturalizam o homem participam, a menos que se entenda a história em termos idealistas.

É importante trazer para dentro da Psicologia a reflexão da teoria crítica sobre a perda da fluência da vida psíquica, motivo pelo qual, no interior dessa teoria, justifica-se uma concepção de personalidade fundada em tipos psicológicos. Mas é preciso lembrar também que quando faz a crítica da crítica das tipologias, Adorno fala em diferentes modalidades de tipificação teórica da personalidade: de um lado, as tipologias de “natureza essencialmente não dinâmica, ‘anti-sociológica’ e quase-biológica (...) opõem-se diretamente à teoria do nosso trabalho e a seus resultados empíricos”; de outro, a tipificação que orienta a pesquisa empírica e as interpretações teóricas do estudo da personalidade autoritária, do qual ele faz parte em sua fase norte-americana. Para definir a segunda, ele diz:

O fator que torna sempre plausível o enfoque tipológico não é de caráter estático-biológico, mas pelo contrário, dinâmico-social. O fato de a sociedade humana estar dividida em classes até a atualidade afeta algo mais do que as relações externas dos homens. Na alma do indivíduo ficam impressos os vestígios da repressão social. (...) É muito provável que isso aconteça num grau superior em nossa cultura padronizada de massa do que em épocas anteriores. (...) Quem critica a tipologia não deve esquecer que um grande número de pessoas já não é – melhor dizendo, nunca foi – “indivíduo”, no sentido que a palavra tem na filosofia tradicional do século dezanove. Se existem os que pensam em rótulos, isto

se deve unicamente a que processos sociais subjulgantes, obscuros, padronizados, “rotulantes”, que praticamente não deixam ao “indivíduo” liberdade de ação nem oportunidade de verdadeira individuação, determinam este modo de pensar. Desta forma, estabelece-se um *novo ponto de partida para a tipologia*. Temos razões para buscar tipos psicológicos porque o mundo em que vivemos está tipificado e “produz” diferentes “tipos” de pessoas. É só identificando os aspectos estereotipados do homem moderno, e não negando sua existência que se pode contrapor à tendência perniciosa a classificação e ao agrupamento gerais.<sup>15</sup>

O que não quer dizer que a teoria crítica tenha afirmado, de modo puro e simples, a morte do sujeito.<sup>16</sup>

É perigoso, portanto, afirmar, sem matiz, que não é ao método que é devida a redução do objeto, mas às condições his-

<sup>15</sup> Adorno, T. W. Tipos y síndromes. In: Adorno, T. W et al. La personalidad autoritaria. Buenos Aires, Editorial Proyección, 1965, p. 697-698, grifos meus.

<sup>16</sup> Em nome de Adorno e Horkheimer, tem-se afirmado, de modo dogmático e plano, a morte do sujeito nas sociedades da cultura padronizada de massas. No entanto, são muitas as passagens nos escritos desses dois filósofos nas quais essa afirmação é cuidadosa e matizada. A própria ênfase da teoria no esclarecimento racional como forma de evitar que Auschwitz se repita traz implícita a possibilidade do pensamento crítico nessas sociedades. Mesmo que nas sociedades tecnológicas atuais a maioria das pessoas esteja em maior ou menor grau reificada, é preciso perguntar se “a fetichização é algo absoluto e definitivo, se é possível manipular o homem tanto quanto se queira, se os homens são manipuláveis infinitamente em qualquer direção, se não existe sempre um ponto limite, um *limes* no qual deixam de ser objetos e se transformam em sujeitos” (Heller, A. Sobre os papéis sociais. In: *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972, p.99). Se não o fizermos, corremos o risco de cair no mesmo impasse do Dogmatismo, que, ao afirmar a impossibilidade do conhecimento, impugna a si mesmo. Se for verdade que é ingenuidade romântica falar em subjetividade e em intersubjetividade (pois isto pressupõe a existência de sujeitos onde eles inexisteriam), resta indagar sobre o estatuto mesmo desta afirmação: se anunciada por um homem reificado (já que todos o seriam nas sociedades atuais) ela é fruto da impossibilidade de pensamento crítico nessa sociedade, tanto quanto as que afirmam o contrário.



tóricas, pois uma coisa são escalas construídas para investigar os danos sociais da personalidade e desvelar a sua redução; outra, as técnicas convencionais de investigação da inteligência e da personalidade que, baseadas no mito de psique como estrutura orgânica que nada deve ao social e na identificação entre saúde mental e adaptação tomam a redução historicamente construída como natural e fazendo parte do arsenal de práticas sociais que repõem a reificação, ou seja, que integram os poderosos mecanismos sociais de reprodução do existente.

Não é demais reafirmar: as concepções de inteligência e de personalidade que fundamentam os testes e as maneiras de pensar dos que os engendram, aplicam e avaliam, baseiam-se em concepções ‘quase-biológicas’, ‘anti-sociológicas’ da psique, razão pela qual não se pode defende-las nem a seus instrumentos de medida a partir dos argumentos que fundamentam a tipologia e as escalas que integram o estudo clássico da personalidade autoritária, no qual se buscaram deliberadamente aspectos básicos do caráter fascista.

Em relação aos testes de personalidade usuais entre psicólogos, resta ainda a tarefa de discutir se eles têm acuidade para captar a segmentação historicamente imposta à subjetividade humana, uma vez que não foram construídos nem são interpretados desta perspectiva. Pode-se perguntar se não estão fundados em teorias que pressupõe a totalidade do caráter ou numa “fé harmonística na unidade da pessoa”, inimaginável nas atuais sociedades massificadas; pode-se perguntar também sobre seu compromisso com o que Adorno chamou de “jargão da autenticidade”, autenticidade impossível que está no núcleo de concepções existenciais-humanistas.

Desnecessário dizer, não se trata de “culpar” os testes psicológicos, pois a culpa não é atributo de objetos e de seres não-pen-

santes...; não se trata também de “demonizá-los”, como se só eles fossem construções técnicas ou teóricas. Toda teoria é uma interpretação e todo instrumento de pesquisa ou de diagnose é uma construção, mas, como vimos, há construções e construções: teorias e técnicas diferem quanto à acuidade crítica dos pressupostos que as constituem e quanto ao papel social que desempenham. Há concepções que produzem ficções sobre os homens, falam de homens abstratos, encobrem a realidade e somam com a desumanização; há concepções que as desvelam, em nome do compromisso expresso com a vida justa. As tipologias estático-biológicas e os testes que elas informam estão no primeiro caso; as dinâmico-sociais, no segundo. Essa diferença tem de ser marcada, motivo pelo qual tachar de ilusão romântica qualquer crítica a qualquer tipologia é fazer retroceder a contribuição trazida pela reflexão adorniana sobre tipos e síndromes.

\*

Discutir os testes não é pôr em confronto gostos e opiniões pessoais; muito menos transformar o debate em rinha ou ringue para divertir a plateia. O que está em pauta não são os testes em si mesmos, mas uma *discussão teórica* de caráter muito mais amplo: o da própria concepção de ciência, de homem e de sociedade que lastreia uma Psicologia que está na base da criação de instrumentos para fins de avaliação quantitativa e classificação de indivíduos e grupos, Psicologia esta que tem sido qualificada como positivista, instrumental, objetivista e fisicalista.<sup>17</sup> Ou seja, a chave da crítica dos testes e das concepções de homem que os engendram está na discussão da própria concepção de ciência que lhes dá existência.

---

<sup>17</sup> Veja Leopoldo e Silva, F. Conhecimento e razão instrumental. *Psicologia USP*, v.8, n.1, 1997, p.11-31.

Se assim é, a conclusão bastante usual entre participantes desses debates de que “fulano *não gosta* de testes” prova que a discussão teórica não aconteceu.

Para que haja um debate fecundo é preciso que ambos os lados tenham um mínimo de clareza a respeito do lugar teórico a partir do qual elaboram os seus argumentos. Os que defendem a mensuração do psiquismo e os laudos psicológicos precisam conhecer não só os pressupostos filosóficos das técnicas que adotam, mas também os fundamentos da crítica, sem o que não podem contra-argumentar. O mesmo vale para os que fazem a crítica: é preciso que conheçam a base teórica da Psicologia psicométrica e normativa e dominem o arcabouço teórico com o qual se debruçam sobre ela para desvelar a sua razão. Sem isso, a comunicação torna-se impossível e o que se tem é um estéril e absurdo diálogo de surdos, do qual é melhor ausentar-se.

No interior desse debate, questões teóricas provocam com frequência respostas pragmáticas. Diante da crítica da coisificação do sujeito operada pelos testes, alega-se que o problema não está neles, mas na imperícia dos que os aplicam e redigem laudos; diante da proposta de substituí-los por outras formas de conhecer as pessoas alega-se a necessidade de diagnósticos rápidos; diante da crítica que os desvela como instrumentos que justificam cientificamente a desigualdade e a exclusão escolar, menciona-se a possibilidade de usa-los para incluir, como nos raros casos em que, a partir de resultados de QI, crianças são retiradas das classes especiais e enviadas a classes comuns. Note-se que, neste argumento, a superação do caráter classificador-excludente dos testes é ilusória, pois em verdade continua-se a afirmar que, em função dos resultados obtidos, é legítimo classificar crianças para fins de inclusão ou de exclusão

em espaços escolares diversos. Movendo-se nos limites do senso comum ou do pensamento cotidiano, esses raciocínios tomam por verdadeiro o que é útil e não saem do lugar.

Poder-se-ia pensar que o pragmatismo que povoa os argumentos dos psicólogos é mera consequência de sua má formação teórica. No entanto, não se trata disso: “o pragmatismo da ciência não é elemento derivado, que a ela se acrescentaria. *Há uma intencionalidade pragmática originária*” no modelo objetivista de Ciência.<sup>18</sup>

A alegação de cientificidade dos testes e da Psicologia comparece com frequência como resposta ao seu questionamento. Mas a afirmação, sem mais nada, de seu estatuto científico, como se isso pusesse um ponto final no debate, revela que os que fazem a Psicologia geralmente passam ao largo da crítica filosófica e sociológica contemporânea das Ciências Humanas, crítica essa que traz à luz a reificação dos homens quando identificados com o objeto das Ciências Naturais e declarados passíveis de serem conhecidos através dos mesmos métodos.

\*

Aprisionada em sua circunstância de especialização, a Psicologia faz parte do “cientificismo parcelador e coisificador do conhecimento”, que produz “modalidades segmentadas do conhecimento”<sup>19</sup>. O que os psicólogos podem fazer nas condições históricas atuais é aproximar-se das teorias que lhes permitam pensar criticamente as condições em que a especialidade que praticam se fez e se faz como ciência e profissão. Dizendo de outra maneira, os psicólogos precisam pensar o seu pensamento, tarefa impossível sem a perspectiva histórico-crítica.

---

<sup>18</sup> Idem, p. 22.

<sup>19</sup> Martins, J.S. *Sobre o modo capitalista de pensar*. São Paulo, Hucitec, 1978, p. 21-22.

Fazer a crítica da Psicologia (e da psicometria) é situar o conhecimento que ela produz, é “ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal. (...) A perspectiva crítica pode (...) descobrir toda a amplitude do que se acanha limitadamente sob determinados conceitos, sistemas de conhecimento ou métodos”<sup>20</sup>. Fazer a crítica da Psicologia é desvendar a lógica do modo de produção capitalista em suas teorias e técnicas.

Frayze-Pereira diz a mesma coisa de outro ângulo e com outras palavras:

Como é possível resistir a essa potência de uma sociedade inteiramente fundada sobre as práticas de vigilância, entre as quais o psicodiagnóstico estaria absolutamente colocado? (...) Pelo exercício da crítica (...) pela apreensão crítica do real (...) que leva em conta o processo de constituição concreta da realidade que estou pretendendo compreender. Fico em dúvida se o psicodiagnóstico como tal resiste a essa postura crítica, no momento mesmo em que se realiza, ou se a condição do exercício do psicodiagnóstico não é o fato de a crítica ser deixada de lado.<sup>21</sup>

A reflexão sobre a Psicologia só se realiza quando se busca a perspectiva de classe a partir da qual foi construída. Dizer que o ângulo de visão proporcionado pelo compromisso de classe faz

<sup>20</sup> Martins, J.S. Introdução. In: Foracchi, M.M.; Martins, J.S., orgs. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977. p.2.

<sup>21</sup> Frayze-Pereira, op cit., p. 227.

parte do arcabouço das teorias é dizer que os interesses de classe são *constitutivos* de conceitos, de sistemas de conhecimento e de métodos; significa, portanto, dizer que as dimensões política e epistemológica do conhecimento são inseparáveis. Sendo assim, crítica não é implicância, opinião ou ataque pessoal a teorias e métodos, não é recusa de uma modalidade de conhecimento em nome de outra. “O procedimento crítico é aquele que incorpora, ultrapassando, determinado conhecimento”<sup>22</sup>. Quando se diz que o conhecimento objeto da crítica é incorporado por ela, está-se afirmando que a crítica não o recusa, mas vai em busca de sua gênese; quando se diz que ultrapassa, o que se quer dizer é que, desvendando a sua razão – e só assim – ela pode superá-lo. Para fazer a crítica da psicometria (e da Psicologia que a contém) é preciso, em primeiro lugar, buscar a sua origem teórico-política, ou seja, analisar o momento histórico da constituição das classificações valorativas inerentes a uma Psicologia normativa. Proceder assim significa concebê-la não como um engano, mas como conhecimento que tem a sua razão, “uma razão anti-histórica, mas historicamente determinada”<sup>23</sup>.

Noções naturalizadas e matematizadas de diferenças individuais e grupais de capacidade psíquica foram elaboradas a partir de condições sócio-históricas determinadas que é preciso desvendar. Foi desta perspectiva que se pôde fazer a crítica da cruzada psicométrica do começo do século XX e da “teoria” da carência cultural; foi a partir dela que se pôde desvelar a visão de mundo da burguesia triunfante oitocentista incrustada na crença da distribuição meritocrática das pessoas pelos lugares sociais, concepção que preside as classificações valorativas de inteligência e personalidade; foi ela que

---

<sup>22</sup> Martins, J. S. Sobre o modo capitalista de pensar, p. 45.

<sup>23</sup> Idem, *ibidem*.

permitiu perceber que o conceito ideológico de aptidão natural faz parte dos processos reprodutivos da sociedade capitalista. Enfim, é desta perspectiva totalizadora e histórica que se pode perceber que o conhecimento não é neutro e pode ter consequências que escapam às boas intenções de quem o produz.<sup>24</sup>

O conhecimento materialista histórico não aspira à neutralidade. Nas *Teses Contra Feuerbach* (1845), Marx explicitou a natureza engajada de sua teoria; na décima-primeira tese ele diz: “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo; diferentemente, cabe *transformá-lo*”<sup>25</sup>. O compromisso com a transformação do mundo e com a dignidade do homem é princípio constitutivo, é marca de nascença de seu arcabouço teórico, é móvel da reflexão de Marx sobre o conhecimento e a condição humana sob o modo capitalista de produção.

De dentro da filosofia marxista, Martins (1978) afirma: “só o compromisso com a transformação da sociedade pode revolucionar o conhecimento”<sup>26</sup>. Partindo da teoria crítica, Leopoldo e Silva (1997) diz: “a teoria tradicional supõe a possibilidade de uma descrição neutra da realidade, mesmo que esta realidade seja psicológica, social ou histórica, isto é, mesmo naquilo que se refere ao homem”, ao passo que “a teoria crítica não pode deixar de considerar a gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos”<sup>27</sup>. A consideração das finalidades sociais do conhecimento está, portanto, no miolo destas

<sup>24</sup> Nos últimos anos, são muitas as histórias críticas da Psicologia. Veja, por exemplo, Paicheler, G. *L'invention de la Psychologie Moderne*. Paris, Editions Harmattan, 1992. Sobre a história do conceito ideológico de aptidões naturais, veja Bisserset, N. A ideologia das aptidões naturais. In: Durand, J. C. G (org.) *Educação e Hegemonia de Classe. As funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 30-67.

<sup>25</sup> Marx, K. *Teses contra Feuerbach*. In: Giannotti, J.A., org. *Manuscrítos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2.ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. p.53.

<sup>26</sup> Martins, J. S. *Sobre o modo capitalista de pensar*, p. xiii.

<sup>27</sup> Leopoldo e Silva, op cit., p. 25.

concepções de Ciências Humanas, o que permite dizer que nelas a linha que separa Ciência e Ética perde a nitidez.<sup>28</sup>

O compromisso humano-genérico está no cerne da obra de Marx, é constitutivo de sua antropologia e de sua teoria do valor. Nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, o conceito de alienação está no centro da análise da natureza da atividade produtiva, da relação do trabalhador com os produtos do seu trabalho e da lógica perversa na qual “o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo em suas funções animais – comer, beber e procriar, ou no máximo também em sua casa e no embelezamento dela –, enquanto em suas funções humanas se reduz a um animal.”<sup>29</sup> Não por acaso, *O Capital* começa com a discussão sobre o fetichismo da mercadoria, no qual os objetos materiais (as mercadorias) *aparecem* como dotados naturalmente de valor, enquanto as relações de trabalho entre os produtores *aparecem* sob a forma de relações entre os produtos de seu trabalho. Não por acaso, a frase que abre esse texto fala do predomínio de *coisas*: “A riqueza das sociedades em que domina o modo capitalista de produção aparece como uma imensa coleção de mercadorias, e a mercadoria individual como sua forma elementar”<sup>30</sup>. Em ambos os casos, Marx fala a partir de seu compromisso com os valores humanistas e denuncia a coisificação dos homens enquanto essência desse modo de produção. E o faz com fervor político e profundidade teórica.<sup>31</sup>

<sup>28</sup> No pensamento frankfurtiano, a linha que separa ciência e arte como produtoras de conhecimento sobre a condição humana também é tênue. A este respeito, veja Buck-Morss, S. *The origin of Negative Dialectics: Theodor Adorno, Walter Benjamin and the Frankfurt Institute*. New York, 1977.

<sup>29</sup> Marx, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. In: Fromm, E. *Conceito marxista do homem*. 5.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1970. p.94.

<sup>30</sup> Marx, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo, Abril Cultural, 1983. v.1, p. 45.

<sup>31</sup> Ao tratar da questão do engajamento do cientista e da impossibilidade de uma ciência puramente objetiva e isenta de juízos de valor, Hobsbawm, depois de refletir sobre os limites além dos quais o compromisso político do pesquisador deixa de ser



A crítica marxista do conhecimento que faz do sujeito um objeto tem origem na análise do fetichismo da mercadoria. É nela que se desvenda a maneira pela qual a forma econômica do capitalismo oculta as relações sociais que lhe são subjacentes; é nela que se fundamenta o desvelamento de uma forma de conhecimento que coisifica os homens ao se deter na *aparência* da realidade social, no que é imediatamente dado, em contraposição ao conhecimento que desvela a sua *essência*, ou seja, a sua face ocultada. Dizendo de outro modo, de um ponto de vista materialista histórico, a origem desta “ilusão de ótica” que transforma as coisas em entidades que se relacionam socialmente e as relações sociais entre os produtores em relações entre coisas está na forma assumida pelo trabalho sob

---

cientificamente legítimo, argumenta a favor do “engajamento objetivo”, ou seja, do envolvimento do pesquisador até um ponto que não passe dos limites, que não o transforme em presa de uma estrutura doutrinária ortodoxa, que não transforme sua produção em pseudociência a serviço da conveniência política. Segundo Hobsbawm, os intelectuais engajados (de qualquer tendência política) são os únicos dispostos a investigar problemas que o resto da comunidade intelectual não consegue investigar, inclusive por motivos ideológicos; é por isso que o engajamento faz a ciência avançar. A fertilização do campo científico por desafios externos ao campo específico da pesquisa é benéfico ao avanço científico: estão aí os estudos sobre a escravidão e sobre a história do movimento trabalhista britânico para comprova-lo. E este benefício é tanto maior quanto mais a ciência se especializa e aprofunda a crença (em parte como reflexo do crescimento numérico de especialistas isolados em institutos, em parte como mistificação) de que o cientista é simples pesquisador da verdade acadêmica pura. A este respeito, ele diz: “quase não é preciso enfatizar os perigos e desvantagens óbvios da erudição engajada. O que é preciso enfatizar são suas vantagens menos óbvias. Elas precisam hoje ser particularmente enfatizadas porque a expansão e a dimensão sem precedentes da profissão acadêmica e a crescente especialização de cada disciplina e suas múltiplas subdisciplinas tendem cada vez mais a voltar o pensamento acadêmico para dentro de si mesmo”. Isto faz com que os especialistas percam o sentido das implicações mais amplas dos temas que pesquisam, além de debilitar o incentivo a repensar a teoria, em vez de simplesmente desenvolvê-la com sofisticação técnica. Contra a tendência a desenvolver a engenhosidade intelectual por ela mesma e ao auto-isolamento da academia, o “engajamento objetivo” é o mais poderoso procedimento de geração de novas ideias, perguntas e desafios externos às Ciências Humanas. Sem ele, o desenvolvimento delas estaria em risco. (Hobsbawm, E. Engajamento. In: Hobsbawm, E. *Sobre História*. Ensaios. São Paulo, Companhia das Letras, 1998, p.139-152, *passim*).

o modo de produção capitalista. Cabe à teoria revelar a dimensão ocultada, ou seja, as relações sociais de produção. É, portanto, um enorme esforço teórico que possibilita a consciência de que o que aparece como natural é social; o que aparece como relação justa, é exploração; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade é produto de dominação e de desigualdade social historicamente engendradas.

Isto posto, três afirmações intimamente relacionadas, que se fazem presentes nos debates sobre os testes, precisam ser revistas: a primeira qualifica a crítica ético-política como fácil, superficial e inútil, pois, para realizá-la, supõe-se que bastaria “apresentar-se como marxista e em seguida tachar tudo de ideológico”; a segunda separa Ciência e Ética, a partir do pressuposto de que “Ciência é uma coisa e Ética, outra”; a terceira classifica a crítica ético-política como *crítica externa* do conhecimento, em contraposição à análise lógico-formal da correção do pensamento (tomado em si mesmo, independentemente de seu objeto), esta sim tida como verdadeira *crítica interna*.

Como vimos, o compromisso ético-político é constitutivo do edifício conceitual marxista, para o qual não há conhecimento sobre a realidade humana que seja descomprometido, o que significa que, no âmbito desta teoria, Ética e Ciência são indissociáveis. De outro lado, uma crítica que vai à raiz, desvela a realidade social ocultada pelo que é dado imediatamente e encontra *no interior* dos próprios conceitos e métodos a realização da necessidade de reprodução da ordem social capitalista não é fácil nem externa, mas *a mais interna das críticas do conhecimento*. A crítica marxista é *crítica imanente*. Nesta linha de argumento, é válido proceder a uma inversão da classificação apontada acima e afirmar que

a análise lógica do conhecimento produzido pelas Ciências Humanas e Sociais é *crítica externa*, mas não inócua, pois soma com o ocultamento do que é essencial na sociedade e repõe a tese da neutralidade do conhecimento, ocultamento e neutralidade próprios da filosofia positivista.

\*

É na discussão sobre o fetichismo da mercadoria que está a origem do conceito de ideologia como conjunto de ideias que, por se deterem nas camadas aparentes do real, obscurecem a percepção do modo de ser da sociedade capitalista e resultam em percepção lacunar do objeto sobre o qual versam:

O discurso ideológico é um discurso feito de espaços em branco, como uma frase na qual houvesse lacunas. A coerência desse discurso (...) não é uma coerência nem um poder obtidos *malgrado* as lacunas, *malgrado* os espaços em branco, *malgrado* o que fica oculto; ao contrário, é *graças aos brancos, graças às lacunas* entre as suas partes, que esse discurso se apresenta como coerente. Em suma, é porque não diz tudo e não pode dizer tudo que o discurso ideológico é coerente e poderoso. (...) O discurso ideológico se sustenta, justamente, porque *não pode dizer até o fim aquilo que pretende dizer*. Se o disser, se preencher todas as lacunas, ele se autodestrói como ideologia. A força do discurso ideológico provém de uma lógica que poderíamos chamar de *lógica da lacuna, lógica do branco*.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Chauí, M. S. Cultura e Democracia. O discurso competente e outras falas. São Paulo, Moderna, 1981, p. 21-22.

O que uma visão da sociedade de classes como organização hierárquica baseada em diferenças individuais de aptidão (mensuráveis ou detectáveis através de testes psicológicos) não diz e não pode dizer, sob pena de autodestruir-se? O que os laudos psicológicos – por mais fiéis que sejam à técnica dos testes e aos princípios lógicos do pensamento correto – sobre crianças que não conseguem se escolarizar na escola pública brasileira não dizem e não podem dizer, sob pena de autodestruir-se? Eles não dizem muitas coisas: que o comportamento escolar dessas crianças não é um “em si”, mas parte integrante de uma instituição de ensino, cuja lógica é imprescindível conhecer se se quiser entender o significado desse comportamento; que numa sociedade de classes o Estado defende os interesses das classes que detêm o poder econômico e o poder cultural; que a escola para o povo tem, no caso brasileiro, uma história marcada pelo descaso do Estado; que uma política educacional marcada por esse descaso e por equívocos tecnicistas sucateou a rede pública de escolas; que a burocratização da escola eliminou uma avaliação fecunda da qualidade do ensino oferecido; que a política salarial desestimula os professores que, frustrados e desrespeitados, repassam o desrespeito aos usuários da escola pública; que a maior parte dos professores é concessionária do preconceito, da raiva e do desrespeito pelos pobres, traço profundo de uma sociedade de origem escravocrata, na qual a classe dominante sempre primou pela violência e pelo arbítrio; que a vida diária escolar concretiza tudo isso sob a forma de práticas e processos pedagógicos e administrativos produtores de dificuldades de ensino e aprendizagem dos bens culturais que cabe à escola transmitir, sobretudo aos alunos que dependem inteiramente dela para aprendê-los; que as relações pessoais na escola são via de regra autoritárias e produtoras de estigma, humilhação e exclusão; que a falta frequente de professores faz com que classes inteiras fiquem aban-

donadas por longos períodos, o que não impede que sejam, no ano seguinte, rotuladas como “fracas”, verdadeiras antessalas das classes especiais; que todo esse processo é vivido com dor pelas crianças e causa-lhes danos psíquicos que os psicólogos entendem equivocadamente como causa das dificuldades escolares, operando uma inversão típica das ideias ideológicas; que os resultados alcançados nos próprios testes de inteligência dependem da história escolar, uma vez que esta exerce influência sobre a reação da criança à situação de avaliação, sobre a descrença que desenvolvem quanto às suas capacidades e sobre o resultado obtido em testes saturados de atitudes e informações escolares que não poderiam ser exigidas de crianças que não tiveram garantido o direito a uma escola de boa qualidade.

A tentativa de preencher esses brancos não corrigiria os “enganos” dos laudos, tornando-os verdadeiros. Tudo isso levado em conta, eles seriam destruídos, baseados que estão na “lógica da lacuna” contida num psicologismo que pressupõe que dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar decorrem de distúrbios físicos ou psíquicos encerrados no indivíduo.

\*

A consciência de que uma prática profissional limitada é uma necessidade histórica não é convite a posturas fatalistas. No caso da Psicologia, não justifica a paralisia ou passividade em face das implicações éticas e políticas de seu exercício profissional. Se é verdade que uma proposta de substituição dos testes por outras formas de avaliação é perigosa – pois, facilmente incorporadas à realização das mesmas finalidades político-sociais, só reforçariam aquilo que criticam –, tal advertência não pode minimizar a *atividade* contida na postura crítica. A atividade de desvelamento pode sair da academia e ser incorporada a

uma ação profissional orientada por valores positivos, ou seja, voltados para a realização da utopia do mundo humanizado.

Como diz Paulo Freire, com muita propriedade,

utopia é unidade de *denúncia* e *anúncio*. A ação problematizadora junto a indivíduos e grupos, que tenha no horizonte a humanização dos homens, ao mesmo tempo que denuncia uma realidade desumanizante e os instrumentos ideológicos de sua manutenção (como o são muitas técnicas psicológicas de exame e terapia), anuncia uma realidade transformada e mantém aceso o sonho de uma vida mais humana. Quando se indagam sobre o mundo em que vivem e o lugar que nele ocupam, indivíduos e grupos defrontam-se com limites objetivos, impostos pelas condições históricas atuais, e obstáculos subjetivos que pedem *entendimento* para que sejam superados. E esses indivíduos e grupos passíveis de esclarecimento podem ser alunos e professores: estudantes de Psicologia, psicólogos e o público que demanda os seus serviços; grupos que se engajam em ações alternativas e instituições.

Terminemos com Freire e sua insistência no restabelecimento da reflexão compartilhada:

... se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Não fazemos esta afirmação ingenuamente. Já temos afirmado que a

educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo.<sup>33</sup>

Eis um bom começo para o diálogo teórico entre os psicólogos: dialogar sobre a impossibilidade do próprio diálogo.

[1997]

(Versão ampliada de texto publicado em *Psicologia USP*, v. 8, n. 1, São Paulo, 1997, p. 47-62)

---

<sup>33</sup> Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970, p. 70-71.

## LEÔLO, LEOLÔ: O TRABALHO E O SONHO

---

*Que a noite ruiva nos veja andar de cara para o ar,  
favorecer a aparição das figuras do sonho e da insônia, que  
a mão lentamente desça pelas costas nuas até alcançar esse  
lamento de amor, que vem do fogo da caverna, primeira  
doce trégua do medo da espécie.*

*Julio Cortázar, Prosa do Observatório*

Concorrente oficial em Cannes, *Léolo* foi saudado pela crítica estrangeira em 1992 como um dos filmes mais originais já realizados no Canadá. De fato, o diretor Jean-Claude Lauzon, pouco conhecido no mundo do cinema até então, havia criado uma obra de arte ao narrar a história de um menino e sua família num bairro pobre de Montreal.

A um olhar rotineiro, o enredo parece simples: uma loucura aparentemente hereditária que vem do avô e passa pelo pai atinge inexorável as quatro crianças da família. O caçula (*Léolo*) tenta escapar, refugiando-se na fantasia. Depois de um sonho no qual sua mãe é fertilizada por um tomate portador do esperma de um camponês da Sicília, *Léolo* nega a nacionalidade franco-canadense e se declara italiano: sempre que chamado de *Leolô Lauzon*, exige que o chamem de *Leôlo Lozone* e sonha com a Itália, personificada na vizinha Bianca, filha de imigrantes italianos.

Ele lê, observa e registra por escrito a vida da família: seus hábitos (entre os quais, a preocupação com o funcionamento intestinal, centro da atenção de uma leitura clínica do filme), seu cotidiano, a índole de cada um, as internações do avô, do pai e dos irmãos e as visitas que lhes faz, em companhia da mãe, nas alas psiquiátricas



dos hospitais da cidade. Léolo parece preservado pelo devaneio e pela escrita, mas finalmente capitula, aparentemente cumprindo um destino que já estava escrito em seus genes ou, na melhor das hipóteses, na psicopatologia da dinâmica familiar.

Muito do que se disse sobre este filme no Brasil convergiu para a usual redução psicológica: críticos e clínicos tomaram como centro da trama a insanidade dos pais e suas consequências maléficas sobre a saúde mental da prole. Num registro naturalista, fizeram dele prontuário, estudo de caso exemplar no qual se encontrariam todos os ingredientes da produção da loucura no círculo fechado de uma família insana.

\*

Para ver um filme é preciso ir além do que os olhos já sabem e deixar-se surpreender pelas imagens, que sempre transcendem a elementaridade da lógica que preside concepções científicas abstratas e limitadas da condição humana. Contra a interpretação psicanalítica de *O Silêncio*, Susan Sontag adverte: “os que procuram uma interpretação freudiana do tanque expressam apenas sua incapacidade de responder ao que está efetivamente na tela.”<sup>1</sup> Como tantos outros filmes tidos erroneamente como tal, *Léolo* não é um filme psicológico: como Sontag (1987b, p.137) ressalta a respeito de *Persona* – objeto ele também de frequentes leituras psicologizantes –, as alusões políticas são patentes.<sup>2</sup>

Antes mesmo do término dos créditos iniciais, três cenas trazem as chaves para a compreensão da história. Na primeira, a

---

<sup>1</sup> Sontag, S. *Contra a Interpretação*. Porto Alegre, L&PM, 1987, p.18-19. Trata-se da cena na qual um tambor de óleo roda ruidosamente por uma rua vazia no meio da noite.

<sup>2</sup> Sontag, S. “Persona, de Bergman”. In: *A vontade radial*. São Paulo. Cia das Ketras, p. 137.

câmera passeia e mostra um sobrado deteriorado de 1909, casa de cômodos que abriga várias famílias, entre as quais a família Lauzon; em *off*, o narrador (Léolo adulto) revela que o menino que brinca em frente à casa não se considera canadense. Na segunda, uma máquina de olhos de fogo gira como moenda no interior avermelhado de uma fundição e expõe uma língua de ferro incandescente; neste cenário do inferno, um operário suado, sujo, melancólico, carregado, bovino, um fardo às costas. Léolo nega que ele seja seu pai, “porque ele é louco, e eu não sou.” Na terceira, o espectador é levado a um bonito vale da Sicília, onde camponeses colhem tomates. Um deles ejacula sobre uma caixa de *pomodori*, verdadeiros frutos da terra italiana, “para dar vida aos tomates que vão para a América”, alusão clara à fertilização do continente americano pela imigração italiana na virada do século. Um bordão acompanha estas cenas e se repetirá ao longo do filme: “*Porque eu sonho, eu não o sou*” – não sou franco-canadense nem filho de um louco que se deixa matar. Esta será a palavra-de-ordem de um menino perplexo que exerce a imaginação na tentativa de escapar da condição de fruto exilado do solo ancestral, de cidadão de segunda classe e do futuro tenebroso que o espera, já inscrito no presente do pai.

O tema de *Léolo* não é a insânia familiar, mas a condição operária, a descida ao inferno de uma família de trabalhadores pobres de origem estrangeira num país afluyente do norte da América. Os “intestinos fedorentos” não são da família louca, como quis um crítico, mas da própria fábrica, do bairro descuidado (onde ratos invadem as casas e passeiam à noite pelos pratos) e de suas ruelas infectas, cloacas da cidade, cujos restos Léolo e seu irmão remexem para fazer algum dinheiro. A insanidade não é da família, mas da sociedade que se nutre de trabalho desumano e de acintosa pobreza. O menino lê *L’Avalée des Avalés*, livro do escritor canadense Réjean

Ducharme, do qual se aproveitam passagens poéticas como partes do diário de Léolo. *Avaler* é abaixar, fazer descer, engolir, tragar, sorver, devorar; é também suportar, sofrer, apanhar, sujeitar-se, palavra parente de *avalanche*, que traz a ideia de rolar com violência e sem defesa correnteza abaixo. O filme fala da queda dos vencidos com a mesma irrestrita compaixão que levou a recém-formada professora francesa de filosofia Simone Weil a tornar-se operária para conhecer na carne a condição do trabalho fabril.

\*

Como o sr. Lauzon, Weil trabalhou “diante de um enorme fogo que cospe labaredas, bafos de brasa direto no meu rosto”<sup>3</sup>. Parte ela mesma do “número das arruelas duma fábrica”<sup>4</sup>, conheceu o coração da vida operária, pois viveu, dentro e fora das horas de trabalho, a opressão brutal imposta pelas próprias condições do trabalho fabril e o dilaceramento físico e espiritual que ela acarreta.

A lista de dores caladas que constituem a condição operária é longa e seu traço distintivo é o desenraizamento. Ter raízes é fazer parte de uma coletividade ligada a seu passado, ativa e solidária em seu presente e construtora deliberada de seu futuro. Não ter raízes é ser excluído de tudo isso e depois ser readmitido apenas como “carne de trabalho”, submetido a um tempo que é o tempo das coisas, não o tempo dos homens. Ao fim de cada jornada de trabalho do operário, “o tempo foi comprido, ele viveu no exílio. Passou o dia num lugar onde não estava em casa”<sup>5</sup>. Mais que isso, ele esteve só, excluído do sentimento poderoso de vida coletiva: “nenhuma intimidade liga os operários aos lugares e aos objetos entre os quais a sua vida se

<sup>3</sup> Weil, S. “Carta a Albertine Thévenon”. In Bosi, E. (org.), *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*, 2ª ed, São Paulo, Paz e Terra, 1996, p.78

<sup>4</sup> Idem, “A racionalização”. In Bosi, E. (org.), *op cit*, p.136.

<sup>5</sup> Weil, S. “Experiência da vida de fábrica”. In: Bosi, E., *op. cit.*, p.164.

esgota, e a fábrica faz deles, em sua própria terra, estrangeiros ou exilados, desenraizados”<sup>6</sup>.

Desenraizamento é exílio; suas formas mais absolutas, a deportação, a emigração forçada e a supressão brutal das tradições locais (essa última documentada, na Argélia colonial, pelo psiquiatra Frantz Fanon em *Os Condenados da Terra*). No entanto, mesmo permanecendo no local de origem, os pobres estão submetidos a outras modalidades de perda das raízes, entre as quais as condições da produção fabril, que os tornam estrangeiros no próprio local onde exercem com “mão infeliz” – porque mero prolongamento da máquina – a atividade mais distintiva da espécie humana: o trabalho.

Não basta, portanto, censurar no capitalismo tão-só a ideia de exploração econômica, pois “o operário não sofre somente da insuficiência de pagamento”<sup>7</sup>: há a exploração, que se define pelo lucro e há a opressão no local de trabalho, que se traduz em sofrimentos prolongados, quarenta e oito horas por semana, que podem ultrapassar o tempo da fábrica e ocupar as vinte e quatro horas do dia, pois o esgotamento exaure as horas de lazer e descanso e a perspectiva do sempre igual traz consigo o desalento. O esgotamento e o desânimo advindos da opressão invencível não geram revolta, mas docilidade; escravo da cadência fabril, das ordens arbitrárias e da fragmentação do processo produtivo, sem que conheça o conjunto e o destino social do que ajuda a fabricar, o operário vê-se profundamente humilhado. “Gasta na fábrica, às vezes até o limite extremo, o que tem de melhor dentro de si, suas faculdades de pensar, de sentir, de se mexer; gasta-as, pois está vazio quando sai; e no entanto não pôs nada de si próprio no seu trabalho (...). A fábrica cria objetos úteis, mas não ele”<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Idem, p. 164 e 165, respectivamente.

<sup>7</sup> Weil, S. “A racionalização”, p.137.

<sup>8</sup> Weil, S. “A experiência da vida de fábrica”, p.165.

Impossível sonhar nessas “imensas galés industriais” que cancelam “o livre curso da reflexão e até mesmo o devaneio”: para não “matar as peças” – ou seja, para não estragá-las no processo de fabricação –, é imprescindível matar a alma.

\*

Nas cenas da fábrica o Sr. Lauzon aparece sempre só: marca o ponto, come e caminha entre as máquinas como se não houvesse companheiros de trabalho. Na maior parte de suas aparições ele mastiga, alheio ao mundo em torno, dócil, concentrado na comida, ora como bicho humilhado, ora com uma ponta de alegria pueril. Léolo descreve-o como “um homem como tantos outros, um pobre coitado que mordida a nossa vida de cão. Ele era pequeno, corpulento, bochechas vermelhas, marcado por rugas que nada expressavam de seu rosto, a não ser gritar a idade que as cravou. Algo entre um bom-dia e um adeus, um ar sem disfarce de eterno meio-dia, apenas consumido por um punhado de tempo. Uma testa que se estendia até o queixo, onde um pescoço se agregava desesperadamente a ombros enormes.” O rosto geralmente está vazio, mas quase sempre atravessado por um vago sentimento de vergonha, que se repete aberto ou velado nas demais personagens.

As formas de desenraizamento são várias, algumas menos óbvias, mas todas elas modalidades “igualmente atroz de infelicidade”<sup>9</sup>: desempregados, vivem uma espécie de “desenraizamento de segundo grau”<sup>10</sup>; excluídos da cultura intelectual, são estrangeiros na escola e no mundo do pensamento; sem um teto seu, são estrangeiros nos cômodos que habitam. Em todos estes casos, o sentimento é de não fazer parte, é de “não estar em casa”.

<sup>9</sup> Weil, S. “O desenraizamento operário”. In: Bosi, E. (org.), op. cit., p. 440.

<sup>10</sup> Idem, p. 413.

Fernand, o irmão mais velho, é um adolescente franzino e sensível, que tem em Léolo um amigo, admirador e ajudante nas andanças pelas ruas em busca de trabalho informal. Quando mais novo, foi expulso da escola, lembra-se o narrador, não sem muita ironia: “no quinto ano foi para uma turma de retardados que reunia esquizofrênicos, psicopatas, gêmeos epiléticos, uma travesti e um albino. Mesmo nesta turma ele não passou nas provas durante três anos. Um dia um orientador que visitava a escola pediu que ele fizesse um desenho. Uma hora depois ele entregou a folha em branco e insistiu que desenhara um coelho branco na neve”. A cena no gabinete do orientador é de pura prepotência, poder assimétrico dos dois lados da mesa justificado por um saber encarregado de excluir os que não se submetem. Depois de agredido e humilhado numa briga de rua, Fernand vive com um só objetivo: modelar uma couraça de músculos que o proteja de seu desamparo. Sobre isto, Léolo diz: “o medo tornou-se para meu irmão uma razão de ser”. Medo que com certeza é também do avô, dos pais e dos irmãos.

Nanette, a irmã mais nova, exerce o sentimento de ter sido roubada de alguma coisa essencial: “roubaram meu bebê, roubaram meu bebê”, diz ela entre aflita e distante a um Léolo angustiado que a visita no manicômio. Sentimento de logro que encontra lugar na melancolia de todos.

Infeliz e obesa, Rita, a irmã mais velha, é rainha em seus delírios. Vive literalmente uma vida subterrânea, escondida no porão em companhia de répteis e insetos, enquanto realiza como pode um desejo de poder que por certo não é só seu. Arrancada do refúgio e do ruído calmante das abelhas, trazida de volta à superfície – “traída pela luz do dia”, como diz o narrador –, deixa-se levar pela corrente.

A mãe é gorda, terna, cuida de uma casa alugada e exerce o papel materno não só com a autoridade que lhe é inerente – “faça como a mamãe” –, mas segundo os costumes herdados dos antepassados, entre os quais o de fazer funcionar os intestinos da família como garantia de saúde. Submete-se aos ditames de médicos e professores, como subalterna que é, mas luta pela família com as armas que tem. Nas lembranças de Léolo, ela é quente e amorosa.

O avô vive ocioso na casa do filho, à procura de prazeres pervertidos que preencham as horas inúteis trazidas pela desocupação que calcina a velhice. Quem sabe imigrante, mas certamente representante mais próximo da geração responsável pela viagem sem volta que transformou os Lozone em Lauzon, ele também quer Bianca, símbolo da Itália, o que leva Léolo a tomá-lo como causador dos males da família e ladrão de seu sonho de alcançar a redenção.

Todos, e cada um a seu modo, estão fora de lugar. Na única cena mais idílica, volta o tema da exclusão: pai e filhos fazem, solitários e silenciosos, um piquenique numa exígua faixa de grama em frente ao cais, onde vêm “passar navios que nunca tomarão.” Todos estão sós, e as cenas da família reunida mostram um arquipélago, agregado de pessoas distantes entre si, situação que se repete no recinto do hospital ironicamente chamado “sala comunitária”. Simone Weil aprendeu que o desenraizamento humilha,

e a humilhação sempre traz como consequência a criação de zonas proibidas nas quais o pensamento não se aventura, e que estão cobertas pelo silêncio ou pela mentira; (...) além disso, no caso da infelicidade profunda e permanente, um pudor muito forte detém as queixas. Assim, cada condição infeliz entre os homens

cria uma zona de silêncio dentro da qual os seres humanos ficam encerrados como numa ilha.<sup>11</sup>

Embora no centro da vida de todos, o verdadeiro inimigo está sempre fora de foco. Fechados num mundo estreitado pelos imperativos da sobrevivência, os oprimidos não se apoderam do sentimento de indignação contra as injustiças, e inculpam os iguais. “Quando os infelizes se queixam, queixam-se quase sempre sem razão, sem evocar sua verdadeira infelicidade”, observa Weil em *A Experiência da Vida de Fábrica*. Na rua, meninos pobres envolvem-se em luta encarniçada por território; nos lugares onde se concentram os miseráveis, uns tentam tirar proveito dos outros; Léolo culpa o avô pela desventura da família, e quer matá-lo; o avô não suporta a vitalidade do neto, e quer afogá-lo. Quando não é assim, o protesto possível não passa de desabafo: “Quem eles pensam que são? Me meteram no quinto ano de uma turma de dementes. Acharam que eu era anormal. Tenho nojo de todos eles, vou furar os olhos deles!”, grita Fernand num momento de revolta, mostrando que sabe o quanto foi lesado pela escola, mas impotente para mudar o seu destino.

Quando enlouquecem, só acentuam o que já são, ficam mudos e imóveis, petrificam-se. Rita, por exemplo, vive até o fim sua condição social de coisa, e se deixa amarrar como pacote na maca do hospital. A loucura é sincera, diz Bachelard em *O Direito de Sonhar*, e até mesmo a passividade extrema pode ser expressão da necessidade de ser: “... pode-se indagar se o alienado não possui o ser de sua alienação. (...) Não será preciso ver ainda, no próprio fundo das trevas da alienação, essa vontade de ser que não se desprende do homem, esse ser que nunca abandona a necessidade de se manifestar?”<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Weil, S. “A racionalização”, p.167.

<sup>12</sup> Bachelard, G. “A máscara”. In: *O direito de sonhar*. São Paulo, Bertrand Brasil, p.174.



Resta-lhes, portanto, a positividade da loucura: alienados, alienam-se; coisificados, coisificam-se – os loucos possuem o que os possui e denunciam o mundo que os degrada.

\*

Léolo é tentativa de resistência: não faz como a mamãe; não engole a pílula de laxante; não participa das sessões de terapia familiar; não fala com a psiquiatra; não atende pelo seu nome francês, no qual não se reconhece; sabe que a flor em seu quarto é de plástico, *made in Hong-Kong*, mas recusa-se tirar-lhe o selo, pois não quer viver uma modalidade fácil de ilusão. Ele exerce a imaginação criadora, estimulado por um enigmático e solitário amigo da família, “reencarnação de D. Quixote”, que tira do lixo e coleciona as páginas escritas pelo menino, cartas e fotos de pessoas anônimas e defende o onirismo ativo. Guiado pelo princípio de irrealidade, tão importante para Bachelard quanto o princípio de realidade festejado por uma psicologia adaptativa, Léolo trabalha, ou seja, escreve, e realiza a imagem bachelardiana da atividade do artista: “o poeta da mão sonha, lápis nos dedos, sobre a página em branco (...). O próprio papel, com seu grão e sua fibra, procura a mão sonhadora para uma rivalidade da delicadeza”<sup>13</sup>.

Através do devaneio, atividade imprudente que rompe a mortalha do hábito e recusa as amarras do estabelecido, ele vai em busca do porvir. A máscara – a insistência do menino em ter uma outra identidade – não é “falso self”, mas desejo de renascimento, “decisão de uma vida nova, (...) possibilidade de afrontar o futuro com um novo rosto”<sup>14</sup>. A máscara pode não ser mentira, mas ofensividade, abertura para o duplo, para o que poderá ser ou poderia ter sido.

<sup>13</sup> Bachelard, G. “Matéria e mão”, *op. cit.*, p.52-54, *passim*.

<sup>14</sup> Bachelard, G. “A máscara”, p.169.

Léolo é mergulhador corajoso, vai fundo nos devaneios da vontade, recusa o tempo horizontal que perpassa o dia. Quando escurece, quando as imagens se apagam, entrega-se à “homografia perfeita da solidão humana e do cosmos noturno”<sup>15</sup>. Despojado da vida inútil, vai “até o fundo, até a décima segunda pancada, até a décima segunda ferida, até a décima segunda recordação”<sup>16</sup>, livre da sociabilidade compulsória ou compulsiva tão cara a uma psicologia comprometida com a superfície. Ele é noturno, traz para a luz do dia os vestígios da noite, ao contrário dos que, como seu pai, autômato sempre acorrentado ao dia e seus resíduos, guardam um ar de eterno meio-dia.

Fazer parte de uma família oprimida e segregada numa área de pobres de uma grande cidade é viver à beira do abismo. Léolo sabe que a exclusão não vem da solidão voluntária, mas da inserção no mundo que lhe é oferecido: “minhas únicas alegrias estão na solidão. Minha solidão é meu palácio, é nela que tenho minha mesa, minha cadeira, minha cama, meu vinho e meu sol. Quando estou sentado fora de minha solidão, estou no meu exílio, estou sentado em terras impostoras”.

A realidade inóspita está sempre a postos para desmentir os sonhos: “ao entrar no país do cotidiano, minha volta do campo dos sonhos é brutal”, anota Léolo em seu caderno. Sua tentativa desesperada de liquidar o avô cai literalmente em sua própria cabeça; a solidariedade aos irmãos não é suficiente para salvá-los; o amor possível não é Bianca, mas Regina, a prostituta entediada que inicia no sexo os meninos do bairro; sua alma sonhadora não cabe na escola, onde um professor decreta: “Lauzon e todos os outros vão ser marceneiros e mecânicos. Os mais intelectuais acabarão redigindo multas na Escola de Polícia. Poesia não troca peças de carro”; no convívio com os pares

<sup>15</sup> Bachelard, G. “Fragmento de um diário do homem” op. cit., p. 196.

<sup>16</sup> Bachelard, G. “Instante poético e instante metafísico”, op. cit., p.186.

adolescentes, esclarecem-se os caminhos: o roubo, as drogas, a violência, a prostituição masculina. O sonho do irmão de tornar-se imbatível pela cultura física desaba em segundos como castelo de cartas, o que leva Léolo a perceber “que o medo vive dentro de nós e uma montanha de músculos ou milhares de soldados não mudariam nada”.

Como Rita, ele acaba traído pela luz do dia, sob a qual é inevitável ver a “realidade impostora”. Não adianta achar o pedaço que faltava no disco quebrado, pois, colado, ele não toca. Na penúltima cena, a música-tema (*Cold, Cold Ground*) comenta a imagem de Léolo catatônico numa banheira de gelo no hospital psiquiátrico, mas o chão já era frio desde quando famílias camponesas trocaram os campos da Sicília por um país industrial no norte da América.

Mesmo depois de constatar que o sonho não impede que ele seja mais um num cemitério de mortos-vivos, ele ainda insiste na bússola de D. Quixote, e continua a defender o direito de sonhar: “porque sonho, eu sonho”. É a reafirmação bachelardiana da positividade do sonho e da loucura: não se pode desconsiderar que o narrador é o próprio Léolo adulto.

Na cena final, o colecionador incorpora o livro e os diários de Léolo ao seu grande acervo de livros e objetos de arte, certamente referência à tese de Walter Benjamin segundo a qual os documentos de cultura são documentos de barbárie.

\*

*Léolo* não é manual de psicologia nem tratado de sociologia. Voltemos a Sontag: a interpretação baseada na teoria extremamente duvidosa de que uma obra de arte reduz-se a elementos de conteúdo é uma violação da arte<sup>17</sup>. Além de uma visão de mundo,

<sup>17</sup> Sontag, S. *Contra a interpretação*, p.19.

um filme precisa expressar simultaneamente uma visão de cinema, ensina Truffaut<sup>18</sup>. Para o diretor de *A Noite Americana*, “a principal censura que se pode fazer a alguns críticos – ou algumas críticas – é raramente falarem de cinema. É preciso saber que o roteiro de um filme não é o filme; é preciso igualmente admitir que nem todos os filmes são psicológicos. O crítico deve meditar sobre a afirmação de Jean Renoir – “Toda grande arte é abstrata” – e tomar consciência da forma”<sup>19</sup>.

Jean-Claude Lauzon fez um filme sobre o fundo: do olho, do rosto, do dia, da mente, da fábrica, da cidade, da sociedade. As personagens transitam todo o tempo numa corda esticada sobre um precipício. O tema é o da dialética do raso e do fundo, da superfície e da profundidade. É sobretudo um filme sobre a queda, que tem como princípio formal a verticalidade: Léolo mergulha no poço do prédio, na piscina, no rio, no devaneio e na loucura. O tempo da narração também não é horizontal, e realidade e sonho recebem o mesmo tratamento, até porque a primeira pode não passar de pesadelo e o segundo só pode ser entendido na relação com a impostura da primeira.

Cinema é imagem, e imagem não é eco do passado, mas manifestação do presente, motivo pelo qual, para entendê-la, é preciso aderir a ela no momento mesmo de seu aparecer, de sua epifania; estilhaçado em instantes, o tempo só pode ser apreendido pelo “método pontilhista” – esta é uma das lições de Gaston Bachelard<sup>20</sup>. Já se disse que os sonhos são imagens descontínuas que a lógica diurna dispõe em sequência temporal. Se assim é, *Léolo* é feito, como os sonhos, de imagens isoladas

---

<sup>18</sup> Truffaut, F. Os filmes da minha vida. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989, p.17.

<sup>19</sup> idem, p.25 (grifos no original).

<sup>20</sup> Mota Pessanha, J. A Introdução à Bachelard, G. In: O direito de sonhar, p.xxviii.

que se explicam por si mesmas, cada uma das quais portadora da essência do filme: a lógica dos sonhos é ao mesmo tempo seu conteúdo e sua forma.

Como o livro que Léolo lê e os cadernos que ele escreve, o filme de Lauzon é um documento de cultura que, na linguagem forte da poesia, documenta a barbárie.

[1998]

(Publicado em Psicologia USP, v.9, n.2, p. 139-150)

# TEOREMAS E CATAPLASMAS NO BRASIL MONÁRQUICO

## *O caso da medicina social*

---

*Bela é a ciência, doces as palavras que seguem o percurso das enguiazinhas e nos explicam a sua saga (...) para conjurar o inominável e vertê-lo em pergaminhos tranquilizadores, herança para a espécie, lição de escola, barbitúrico de insônias essenciais.*

*Julio Cortázar, Prosa do Observatório*

Nos últimos anos, estudos realizados na esteira das ideias de Michel Foucault sobre as relações entre ciência e poder têm localizado no século XIX o início da intervenção da medicina brasileira na vida urbana pública e privada, tendo em vista a submissão dos indivíduos aos interesses do Estado. Nesta mesma linha, o conto “O alienista” é frequentemente interpretado como crítica de Machado de Assis ao poder político autocrático que os médicos, sobretudo os psiquiatras, teriam exercido no Segundo Reinado.

Em *Ordem Médica e Norma Familiar*, Jurandir Freire Costa situa no cenário político brasileiro oitocentista o início da participação efetiva da medicina higiênica no governo político dos indivíduos. O ângulo de análise é o da microfísica do poder: “segundo Foucault”, diz ele, “o século XIX assistiu à invasão progressiva do espaço da lei pela tecnologia da norma. O Estado moderno procurou implantar seus interesses servindo-se predominantemente dos equipamentos de normalização, que são sempre inventados para

solucionar urgências políticas”<sup>1</sup>. Desse ponto de vista, a família, tal como os loucos, teria sido alvo privilegiado das técnicas normalizadoras, uma vez que

o Estado moderno, voltado para o *desenvolvimento industrial*, tinha necessidade de um controle demográfico e político da população adequado àquela finalidade. Esse controle, exercido junto às famílias, buscava disciplinar a prática anárquica da concepção e dos cuidados físicos dos filhos, além de, no caso dos pobres, prevenir as perigosas conseqüências políticas da miséria e do pauperismo. No entanto, *não podia lesar as liberdades individuais, sustentáculo da ideologia liberal*. Criaram-se, assim, dois tipos de intervenção normativa que, defendendo a saúde física e moral das famílias, executavam a política do Estado em nome dos direitos do homem. A primeira dessas intervenções deu-se através da medicina doméstica (...) no interior da burguesia (...). A segunda dirigiu-se às famílias pobres, sob a forma de campanhas de moralização e higiene da coletividade.<sup>2</sup>

Enquanto esse autor detém-se na análise do valor político das ações médicas que teriam ocorrido no interior das famílias burguesas, outros voltam-se para as medidas de saneamento do espaço urbano, tomando-as como práticas políticas sutis de controle social na capital do Império.<sup>3</sup>

Segundo Freire Costa, as cidades brasileiras teriam se tornado, a partir do século XVIII, focos permanentes de contestação

<sup>1</sup> Jurandir Freire Costa, *Ordem Médica e Norma Familiar*, R.J., Graal, 1989 ( 3a. ed.), pp. 50-1.

<sup>2</sup> *idem*, p. 51-2 (grifos nossos).

<sup>3</sup> Machado, R. et alii, *Danação da Norma*, Rio de Janeiro, Graal, 1978.

da administração portuguesa. De início, o aparato jurídico-policial teria garantido a defesa dos interesses da Coroa. Devido, no entanto, ao mandonismo dos grandes proprietários locais, que tomavam posse das cidades e as ordenavam sob todos os aspectos segundo os seus interesses, esse aparato teria pouco a pouco se mostrado incapaz de conter o caos urbano. A chegada de D. João VI teria trazido problemas demográficos e a necessidade de novo ritmo econômico, em função dos interesses do capitalismo europeu, especialmente o inglês. Esses problemas e essa necessidade teriam, por sua vez, acentuado as deficiências urbanas do Rio de Janeiro: “os aristocratas tinham hábitos de consumo, lazer, higiene, moradia etc. que não encontravam satisfação no bisonho funcionamento da cidade. Por outro lado, indústria e comércio internacionais precisavam modernizar a rede de serviços urbanos e a rotina de subsistência da população a fim de escoarem seus produtos”<sup>4</sup>. Assim sendo, a transformação do espaço urbano e a modificação dos padrões rurais e coloniais de comportamento das famílias que até então detinham o poder local teriam sido as estratégias fundamentais à realização dos interesses da Coroa e do capital inglês. A subordinação dos indivíduos aos objetivos do Estado monárquico teria sido feita pela transformação da família colonial em família colonizada, pela via da “inserção da medicina higiênica no governo político dos indivíduos”<sup>5</sup> – esta é a tese de *Ordem Médica e Norma Familiar*.

A sujeição das famílias coloniais à vontade estatal não se teria dado, segundo Costa, sem resistências, o que explicaria o gigantismo da aparelhagem que, a seu ver, teria sido montada para “transformar os sujeitos em cidadãos metropolitanos”, para “exterminar os focos de resistência ao controle estatal”<sup>6</sup>. Nessa linha interpretativa,

---

<sup>4</sup> Freire Costa, J. *op.cit.*, p. 52-3.

<sup>5</sup> *idem*, p. 28.

<sup>6</sup> *idem*, p. 35 e 68.



a “reeuropeização” da sociedade brasileira durante o Império teria sido a face mais visível da submissão ao Estado das famílias latifundiárias que haviam se deslocado para os sobrados urbanos. Embora resistentes, as famílias da elite econômica local teriam aderido à nova racionalidade, movidas pelo interesse de classe em participar da nova ordem econômica e política. Nesse contexto, a “corrida pelo enobrecimento”, que marcou esse período, é tomada por Costa como manifestação da competitividade característica dos Estados modernos.

Resta saber se a visão da sociedade brasileira imperial que lastreia esses estudos, em especial a tese da implantação de modalidades de controle social compatíveis com a exigência de não-violação dos direitos individuais no Segundo Império, resiste aos fatos históricos e às conclusões de estudos que trouxeram para o centro da análise o patriarcalismo, a barbárie da escravidão e o lugar das ideias europeias nesse período. Mais que isso, é preciso indagar se o país já atingira então uma complexidade social e política que exigisse “a sutileza do cimento ideológico menos rasteiro”<sup>7</sup>.

### 1. AS IDEIAS EUROPEIAS

Os quatro primeiros séculos de formação da cultura intelectual brasileira foram marcados por um processo difícil de apropriação de ideias geradas em realidades sociais muito diferentes da nossa. As circunstâncias da aclimação das ideias europeias foram, via de regra, desfavoráveis na moldura do atraso acentuado que já estava inscrito nas condições de nascença do país<sup>8</sup>. A distância social des-

<sup>7</sup> A expressão é de Paulo E. Arantes, “O Positivismo no Brasil”, *Novos Estudos Cebrap*, 21, julho de 1988, p. 186.

<sup>8</sup> Fernando Novais analisa as origens desse atraso em “O Brasil dos Quadros do Antigo Sistema Colonial”. In: Carlos Guilherme Mota (org.), *Brasil em Perspectiva*. 11ª ed., São Paulo, Difel, 1980, p. 49. Sérgio Buarque de Holanda refere-se ao caráter mais

medida que separava as realidades europeia ocidental e sul-americana fazia com que as ideias geradas no primeiro mundo ficassem como que descoladas da realidade brasileira, o que não quer dizer que as ideias alienígenas não tivessem aqui nenhuma função. Ao contrário, embora problemática, a presença das correntes filosófico-políticas, literárias e científicas de vanguarda da burguesia europeia em nosso meio foi instituidora, e motivou uma produção intelectual cujos resultados formaram a base de nossa cultura erudita. Em 1936, Buarque de Holanda ressaltava: “A tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico de consequências”. Embora reconhecendo a importância fundadora das ideias políticas e científicas professadas por nossos intelectuais nesse período, nem sempre será possível olhá-las com o olhar amoroso que Antonio Candido dedicou à primeira literatura brasileira de ficção em *Formação da Literatura Brasileira*.

O caso do primeiro livro de filosofia publicado no Brasil é exemplar: da autoria de um certo Silvestre Pinheiro Ferreira, *as Preleções sobre a theórica do discurso e da linguagem, a esthetica, a diceosyna e a cosmologia*, de 1813, são um amontoado de imprecisões proferidas em nome de Aristóteles, Bacon, Leibniz, Locke e Condillac. Em carta à família residente em Lisboa, Luís Joaquim dos Santos Marrocos, um português perspicaz que vivia no Brasil, denunciava o embuste da nossa primeira filosofia:

não sei se será erro meu em dizer que Silvestre Pinheiro Ferreira é daqueles homens que têm habilidade de infundir veneração científica, e inculcando-se corifeu

---

acentuado de feitorização do que de colonização da obra realizada no Brasil pelos portugueses em Raízes do Brasil. 15<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1982, p. 73.

enciclopédico, granjeia um partido que ouve suas palavras soltas, como vozes de oráculo (...). Pe. Joaquim Damasco (...) mo inculca sempre por superior a todos, nos tempos atuais, em luzes e conhecimentos: e eu, ao contrário, vejo em suas *Preleções* impressas definições e teoremas que por sua ostentação de novidade só me causam riso e nojo, apesar da ilustrada análise que lhe fazem os redatores do Investigador Português, elevando-as às nuvens.<sup>9</sup>

Os reverses das ideias europeias no contexto do Brasil monárquico eram tanto maiores quanto mais as ideias transplantadas chegavam ao país por mãos ibéricas. “Zonas de fronteira”, “região indecisa entre a Europa e a África”, “territórios-ponte pelos quais a Europa se comunica com outros mundos”, Portugal e Espanha ingressaram tardiamente no “coro europeu”, o que, sem dúvida, repercutiu nos conteúdos intelectuais que lhes coube repassar.<sup>10</sup> O fato de Pombal ter introduzido o espírito moderno em Portugal com grande atraso certamente contribuiu, fertilizado pelo nosso próprio atraso, para a ocorrência, no Brasil colonial, de uma “bruxuleante época das Luzes”<sup>11</sup>. Não é difícil imaginar a excentricidade das ideias iluministas nos transitórios centros urbanos das Minas Gerais do século XVIII, mas as ideias e doutrinas filosóficas que ecoavam por aqui no século seguinte também são descritas por Cruz Costa como “glosa, quase sempre imperfeita, de algumas correntes filosóficas do século XIX”, e os intelectuais brasileiros do Império como “mais sensíveis ao *filosofismo* erudito e livresco que ao espírito da filosofia”.

<sup>9</sup> *Apud* Cruz Costa, J. “As Novas Ideias”, in Sérgio Buarque de Holanda (org.), *História Geral da Civilização Brasileira*, 6a. ed., São Paulo, Difel, 1985, vol. 3, pp. 181-2.

<sup>10</sup> As expressões entre aspas são de Sérgio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil* pp.3-4.

<sup>11</sup> Expressão cunhada por Antonio Candido, “Letras e ideias no Brasil Colonial”. In: Sérgio Buarque de Holanda (org) *História Geral da Civilização Brasileira*, vol. 2, p. 95.

A vinda da Corte ao Brasil criou condições sociais e psicológicas adequadas à disseminação do desejo de parecer europeu, ao mimetismo de usos e costumes da aristocracia portuguesa e dos padrões civilizados da Europa além-Pirineus, sobretudo os franceses. Foi, portanto, a partir de 1808 que se assentaram as bases para o descompasso entre a realidade nua da barbárie das relações sociais de produção locais e a pretensão aristocrática e europeizante que percorrerá todo o século XIX brasileiro. Essa imitação sem crítica de tudo quanto fosse europeu encontrou manifestação mais evidente nas roupas, quase sempre espessas e escuras, inadequadas ao clima tropical, e de sapatos de linho ou seda que, segundo Debret, se desfaziam na aspereza das calçadas de granito.

São vários os autores que se referem ao pedantismo que se alastra no Segundo Império: Capistrano de Abreu fala em “feitiço do transoceanismo”; Gilberto Freyre em “européismo artificial e posição” e Cruz Costa em “bovarysismo”. Mas é Sérgio Buarque de Holanda quem vai mais fundo na análise da afetação generalizada na Corte brasileira. No sexto capítulo de *Raízes do Brasil*, ele decompõe a presunção intelectual da classe ilustrada brasileira nessa época e encontra o bacharelismo; o amor bizantino dos livros; as leituras francesas; o desejo de títulos de nobreza; a atividade intelectual avessa a qualquer dedicação que se assemelhe ao afinco dos trabalhos vis; a vergonha de si mesmos, que incentiva a transformação de ideias formuladas com sotaque europeu em panaceia; o caráter transcendente, inútil, de uma produção intelectual alheia ao meio circundante, na qual “o móvel dos conhecimentos não é, no caso, tanto intelectual quanto social, e visa primeiramente ao enaltecimento e à dignificação daqueles que os cultivam”. Para o autor de *Raízes do Brasil*, tanto a adesão cega a ideias estrangeiras como a crença no seu poder redentor eram defesa, recurso nega-

dor, evasão da realidade local que inspiraria “segredo horror” aos nossos intelectuais. Assim, o Romantismo teria criado “um mundo fora do mundo”, proporcionando aos leitores recursos escapistas, e o desrespeito aos demais princípios básicos do liberalismo pela classe dominante nacional (como “as Constituições feitas para não serem cumpridas [e] as leis existentes para serem violadas”) encontraria sentido no quadro mais amplo da formação da nacionalidade, no qual o personalismo, herança da colonização portuguesa, seria traço saliente. É que o fio condutor dessa interpretação do país é o conceito, então em voga, de caráter nacional.

Feita do ângulo materialista histórico, a análise da europeização da cultura brasileira sob o Império ganha acuidade e permite reinterpretar o papel que a adoção das ideias europeias cumpria numa sociedade na qual vigorava a escravidão e boa parte dos pobres livres vivia do favor dos poderosos<sup>12</sup>. Nesse registro teórico, as ideias progressistas europeias estavam “fora do lugar” na estrutura social do Oitocentos brasileiro, não por mero atraso cronológico do país receptor, mas porque nele dominavam relações sociais que impugnavam os princípios mais elementares das concepções burguesas de democracia e de progresso. É impossível entender o Brasil do período imperial “sem referência à nossa ‘anomalia’, a escravidão. (...) Como ser moderno e civilizado dentro das condições geradas pelo escravismo?”<sup>13</sup> Sendo assim, aqui, como na Europa, o ideário burguês também era “comédia ideológica”, mas “diferente da europeia”<sup>14</sup>, pois se lá as ideias hegemônicas davam conta das aparências, aqui elas não se referiam nem mesmo às primeiras camadas

<sup>12</sup> Esta virada teórica na análise do Brasil imperial foi realizada por Roberto Schwarz, no interior de um projeto amplo de estudo do romance de Machado de Assis.

<sup>13</sup> Roberto Schwarz, “A Poesia Envenenada de *Dom Casmurro*”. *Novos Estudos* CEBRAP, 29, março de 1991, p. 91.

<sup>14</sup> *Idem*, “As ideias fora do lugar”, in: *Ao Vencedor as Batatas*, 4a. ed., São Paulo, Duas Cidades, 1992, p. 13-14.

do real. Na conjuntura brasileira, as ideias libertárias e igualitárias cumpriam uma dupla função: de um lado, realizavam o desejo provinciano de nossa elite econômica e intelectual de parecer culta; de outro, conjuravam o fato bárbaro da escravidão para os demais participantes da cena social, empresa que tinha como peça fundamental a cumplicidade dos envolvidos na prática do favor, uma vez que “o favor assegurava às duas partes, em especial à mais fraca, de que nenhuma é escrava”<sup>15</sup>. Verbalizadas, mas nunca efetivadas, aqui as ideias modernas aplicavam à rudeza absoluta uma demão aguada de civilidade, cumpriam um papel de fachada, e a toda hora esbarravam em relações de trabalho que as desmentiam, mas nem por isso as destituíam. A defesa da objetividade e da racionalidade do espírito científico e a equanimidade do espírito liberal tropeçavam a cada passo no arbítrio dos donos do poder, mas não caíam. Tal situação dava, com certeza, margem frequente à caricatura, mas a ideia que a análise schwarziana sugere com mais força é a de disfarce, máscara, cinismo das classes dominantes. A utopia evolucionista e conservadora de Comte, as teses racistas do social-darwinismo e uma versão regressista do liberalismo permitiam aos opressores racionalizar a barbárie e manter intacta uma boa imagem de si mesmos e do país para uso interno e externo. E, segundo Schwarz, Machado de Assis, um crítico implacável de seu tempo, estava atento a tudo isso.<sup>16</sup>

Justificar a dominação para os próprios dominados foi tarefa inexistente ou inexpressiva para os intelectuais da burguesia no Brasil oitocentista. Numa ordem escravocrata e clientelista, a afirmação supostamente científica da inferioridade de negros, mestiços

<sup>15</sup> *Idem, ibidem*, pp. 18.

<sup>16</sup> Na segunda fase da obra machadiana, o antagonismo de classe do período imperial não é só conteúdo narrativo, mas princípio formal, regra de composição – é esta a revelação fundamental do trabalho crítico de Roberto Schwarz, em direção oposta, portanto, não só ao veredicto de Sérgio Buarque, para quem Machado de Assis teria sido a flor mais perfeita da planta de estufa que foi o Romantismo em solo brasileiro, como às interpretações clássicas, de colorido existencial-humanista, da ficção machadiana.

e pobres e a domesticação da conduta pela norma não eram necessárias enquanto manobra ideológica de disciplinamento; a sociedade era rígida, a mobilidade social controlada pelas classes dominantes por meio da clientela e da patronagem, o aparato repressivo crescia e funcionava a pleno vapor e a força bruta encarregava-se de pôr a casa em ordem quando a gratidão e o respeito aos superiores não davam conta de remeter os subalternos ao devido lugar, tanto no espaço público, quanto na esfera familiar. Dizendo de outro modo, “quando regem relações simples e imediatas de poder, não existem ideologias, num sentido estrito.”<sup>17</sup>

O Brasil imperial é nação periférica especializada na agricultura de exportação que tem como centro de gravidade o mundo rural. Sua desruralização será um processo lento, ainda incompleto nos anos de 1930. No século XIX, a urbanização, mesmo no Rio de Janeiro, é incipiente, e as ações que reformaram as cidades nesse período não tiveram o mesmo significado das que reprojeteram as capitais europeias na mesma época e transformaram a Paris de Napoleão III em imenso canteiro de obras. A criação de indústrias é mais principiante ainda. A esse respeito, os historiadores são unânimes: nem mesmo na Primeira República se pode falar em industrialização do país. O “Estado moderno, voltado para o desenvolvimento industrial”, que requer o controle demográfico e político da população, não é, portanto, o Estado brasileiro do segundo imperador. Muitos hábitos coloniais ainda estão no cerne da vida cidadina imperial e organizam as relações familiares, sociais, administrativas e políticas, que continuam patriarcais, personalistas, patrimonialistas. Embora tenham mudado alguns padrões de sociabilidade e os fazendeiros do café tenham se afastado de alguns traços da “silhueta antiga do senhor de engenho”, as mudanças sociais ocorridas no reinado

---

<sup>17</sup> Horkheimer, M. e Adorno, T. *Temas básicos de sociologia*. São Paulo, Cultura, 1973, p. 191.

de Pedro II são mais de aparência do que de essência. O ensaio de Sérgio Buarque sobre as raízes do país já falava da civilidade impossível no Brasil da segunda metade do século XIX: “como esperar transformações profundas em país onde eram mantidos os fundamentos tradicionais da situação que se pretendia ultrapassar? Enquanto perdurasse intactos e, apesar de tudo, poderosos, os padrões econômicos e sociais herdados da era colonial e expressos principalmente na grande lavoura servida pelo braço escravo, as transformações mais ousadas teriam de ser superficiais e artificiosas”.

Nessas circunstâncias, o significado da aristocratização das famílias patriarcais pode ser menos edificante do que querem crer algumas interpretações<sup>18</sup>. Convém lembrar que a tradição feudal teve raízes menos profundas em Portugal, onde as barreiras entre as classes sociais foram mais porosas e a ascensão social pela aquisição de títulos de fidalguia, mais fácil. Segundo Sérgio Buarque, os “novos nobres” quinhentistas portugueses romperam com o passado e a tradição, vieram do povo, tinham hábitos camponeses, eram “simples caricatura da nobreza autêntica”, prezavam “acima de tudo (...) as aparências ou exterioridades por onde se possam distinguir da gente humilde”. Se são os descendentes desses novos fidalgos portugueses que chegam ao Rio de Janeiro em 1808, é legítimo concluir que a chamada “aristocracia brasileira” foi imitação da imitação, o que contraria a tese segundo a qual se nivelar

---

<sup>18</sup> Para Freire Costa, “com a implantação da aristocracia e dos representantes da burguesia industrial europeia (...) comerciantes nativos e potentados rurais passaram a equivaler-se em rudeza e estupidéz culturais. A Corte era mais exigente. Para participar de seus favores já não bastavam dinheiro, escravos, terras, brancura de pele, catolicismo da alma e outra qualquer tradição de importância ligada aos costumes locais.” E mais: “ser rico ou aristocrata não assegurava incondicionalmente ao jovem o casamento mais vantajoso. O bom não contentava, procurava-se o melhor. A aparência física, as boas maneiras, o requinte na educação, a sofisticação do gosto etc., ingressaram na contabilidade do poder, quase em pé de igualdade com o dinheiro e os títulos de nobreza.” *Op. cit.*, p. 107-8.



à aristocracia portuguesa foi tarefa exigente. Além disso, é preciso levar em conta a prodigalidade com que a família real outorgou títulos de nobreza no Brasil, muito mais em função da fortuna material do que de qualquer outro atributo do agraciado<sup>19</sup>. Euclides da Cunha certamente não estava exagerando quando afirmou que os senhores de escravos constituíram no Brasil “a mais achamboada das aristocracias”.

Quanto aos interesses da família real, do capital inglês e das oligarquias nacionais, não faltam estudos que apontam para a sua convergência. Além disso, depois da Independência o poder das oligarquias rurais aumentou; segundo a historiadora Emília Viotti da Costa, elas dominam “em termos absolutos, enfrentando com sucesso (...) os representantes do poder imperial”, e os focos de contestação que surgem nas principais cidades durante a Regência não são obra da burguesia local, mas de “artesãos, comerciantes, farmacêuticos, soldados, ourives, representantes da pequena burguesia e das camadas populares urbanas indignadas com o crescente monopólio do comércio pelos ingleses (...) em detrimento do artesanato e do pequeno comércio nacionais”<sup>20</sup>. É deles que vêm os clamores nacionalistas; é contra eles que os proprietários de terras e de escravos, detentores do poder político, acionam um aparato repressivo em expansão a partir de 1831. Por outro lado, a crise do patriarcado rural e o desenvolvimento urbano são bem menores do que Gilberto Freyre faz crer em *Sobrados e mucambos*. Mesmo no fim do Império, o bacharel, tão valorizado por Freyre como elemento inovador, frequentemente representa o fazendeiro, quando não se transforma

<sup>19</sup> João Romão, o vendeiro inescrupuloso de *O Cortiço*, percorre em tamancos e mangas de camisa todo o caminho da ascensão social até o mundo dos diplomas e títulos de nobreza.

<sup>20</sup> Viotti da Costa, E. *Da Monarquia à República*. Momentos decisivos. 4ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1994, p. 209 e 134.

ele próprio em proprietário rural.

Nenhum desses fatos autoriza a afirmação segundo a qual “no curso do Segundo Império (...) a medicina social vai dirigir-se à família ‘burguesa’ citadina, procurando modificar a conduta física, intelectual, moral, sexual e social dos seus membros”<sup>21</sup>, tendo em mente facilitar a passagem de sua tutela do patriarca ao Estado. No interior desse quadro, a presença das ideias higienistas europeias nos dois impérios brasileiros ganha significados que destoam da interpretação foucaultiana que insiste em ver aqui o mesmo que aconteceu na Europa industrial: num país no qual os princípios mais fundamentais do liberalismo não eram respeitados; as liberdades individuais eram cotidianamente violadas; latifundiários escravistas dominavam a máquina do Estado; os despossuídos estavam nas mãos dos poderosos por vínculos de clientela e patronagem ou pela força da violência física e a aristocracia não primava pela civilidade, é improvável que novos agentes de coerção – os médicos higienistas – tenham rompido com a tradição punitiva colonial e, em respeito aos princípios liberais, tenham posto em prática novas formas de repressão preventiva e integradora que visavam a abordar, dominar e transformar as famílias burguesas, tendo em vista “produzir a secularização dos costumes, a racionalização das condutas, a funcionalidade nas relações pessoais e um maior esfriamento nas relações afetivas interpessoais”. Nossa “comédia ideológica” só será semelhante à europeia com a abolição do trabalho escravo, o advento do proletariado e a modernização da vida nos grandes centros urbanos. Mas não se iludam os que querem explicar a realidade brasileira em termos foucaultianos: mesmo então, as tentativas de explicar a realidade brasileira segundo o figurino do mestre francês resultarão estapafúrdias, pois o desrespeito às leis e aos princípios

---

<sup>21</sup> Freire Costa, J. *op. cit.*, p.33

mais básicos do liberalismo, como é o caso do uso brutal e caprichoso da violência física, continuará a correr a céu aberto.

## 2. *MEDICINA E HIGIENE*

É certo que a higiene física, moral e sexual da criança, do adolescente e da mulher, foi tema de teses defendidas nas Faculdades de Medicina do Rio e da Bahia<sup>22</sup>; é verdade que a questão da insalubridade das casas brasileiras, da dissipação dos cortiços e da falta de saneamento do espaço urbano foi assunto dos jornais e da academia, além de objeto de uma ou outra medida reparadora; é fato também que os médicos se faziam mais presentes junto às famílias burguesas. No entanto, quando se trata de traçar um paralelo entre as políticas de saúde aqui e na passagem do *Ancien Régime* para o capitalismo industrial europeu, além de levar em conta o lugar das ideias europeias e as peculiaridades das relações de classes na sociedade brasileira, é preciso considerar o próprio estágio dos conhecimentos médicos no Brasil do século XIX.

A medicina que se pratica no Segundo Reinado é, em grande medida, herdeira da medicina colonial, cuja penúria não se explica tão-somente pelo estatuto pré-científico das artes médicas europeias. Em terras brasileiras, os médicos propriamente ditos (os físicos e licenciados) eram, até 1808, poucos e estrangeiros, e estavam a serviço dos representantes da Coroa nas cidades mais importantes. O grosso da medicina era praticado por cirurgiões-barbeiros (aprovados sumariamente em exames realizados pelos comissários do físico-mor do Reino), barbeiros, boticários, aprendizes, anatô-

---

<sup>22</sup> Fato frequentemente citado pelos historiadores foucaultianos, a *higiene dos colégios* foi objeto de teses nas Faculdades de Medicina do Rio e da Bahia: em 1855, 1858 e 1869, foram defendidas três com o mesmo título *Higiene dos colégios*. Nos anos 1870 e 1880, outras tantas trataram da higiene da primeira infância e da relevância da educação para o desenvolvimento benéfico do físico e do moral.

micos, algebristas, curandeiros, entendidos etc. Quando não da própria terra (escravos alforriados, mestiços e pobres livres), eram cristãos-novos oriundos da península Ibérica. A situação dos hospitais não era diferente: raros e carentes de recursos materiais e humanos, eram ao mesmo tempo enfermarias, hospícios, asilos e orfanatos, nos quais se praticava a caridade segundo os mandamentos da irmandade de Misericórdia de “curar os enfermos, remir os cativos, visitar os presos, cobrir os nus, dar de comer aos famintos, dar de beber a quem tem sede, dar pouso aos peregrinos e enterrar os mortos”. Na falta de boticas e medicamentos, mezinhas, amuletos, rezas e benzimentos eram frequentes em todos os segmentos sociais<sup>23</sup>. Nas tendas dos comerciantes, tudo podia acontecer: segundo Sérgio Buarque, “era tão fácil comprarem-se ferraduras a um boticário como vomitórios a um ferreiro”. No tempo dos vice-reis, os livros de medicina continham receitas que em nada diferiam das dos curandeiros: “chás de percevejos e de excremento de ratos para desarranjos intestinais; moela de ema para a dissolução de cálculos biliares; urina de homem ou de burro, cabelos queimados, pó de esterco de cão, pele, ossos e carne de sapo, lagartixa, caranguejo” foram encontrados por Gilberto Freyre em compêndios da época<sup>24</sup>. Os tratados de medicina também são vistos com reservas por historiadores: redigidos em latim, espanhol ou português, eram, segundo Santos Filho, “geralmente mal escritos, inçados de impropriedades, não recomendam a cultura de seus autores”. À denúncia desse estado de coisas também não faltou um toque mambembe: consta que por volta de 1680, o médico português Simão Pinheiro Morão, formado pela escola de Salamanca e radicado no Recife, embaralhou desajei-

<sup>23</sup> Santos Filho, L. *Medicina Colonial*. In: Buarque de Holanda, S. (org.), *História Geral da Civilização Brasileira*, São Paulo, Difel, 1985, vol. 2, p. 149, passim.

<sup>24</sup> Freyre, G. *Casa-Grande e Senzala*. Formação da Família Brasileira sob o Regime de Economia Patriarcal. 28ª ed., Rio de Janeiro, Record, 1992, p. 364 [1ª ed.: 1933].

tado as letras do próprio nome e, maldisfarçado sob o pseudônimo de Romão Mõsia Reinhipo, redigiu uma *Queixa contra os abusos médicos que nas partes do Brasil se praticam*.

A chamada “fase ibérica” da medicina brasileira foi gradualmente superada com a instalação da Corte no Rio de Janeiro. O fato de D. João VI ter deixado Lisboa acompanhado de cerca de dez mil aristocratas justificava por si só muitas das mudanças ocorridas na vida social e cultural da nova sede do Reino. Foi no marco das primeiras manifestações mais nítidas de urbanização num Brasil predominantemente rural, das novas necessidades criadas pela maior concentração populacional nas principais cidades, da existência de um contingente militar a exigir cuidados de saúde e do clima de “euforia cultural” que dominou a sede tropical da Coroa portuguesa que cartas régias expedidas no ano de 1808 criaram as primeiras escolas de medicina no país. Em 1832, abandonaram-se os estatutos da Universidade de Coimbra, adotaram-se as normas da Universidade de Paris e os médicos da terra passaram a se pautar pela medicina francesa, fato que, no entanto, não mudou muito o quadro de mediocridade generalizada: segundo historiadores da medicina brasileira na Colônia e no Império, os compêndios adotados eram franceses ou não passavam de cópia das fontes francesas; a pesquisa praticamente inexistia, dada a ausência de laboratórios e de recursos de experimentação; o corpo docente, a essa altura brasileiro em sua maior parte, primava pela má formação; na ocupação de cargos docentes e administrativos nas Faculdades, o nepotismo e o favorecimento eram prática corrente; as teses de doutorado, como as várias que trataram da higiene física das escolas, “semelhantes no conteúdo e de orientação inteiramente teórica, repetiam noções importadas de além-mar, notadamente de origem francesa,

sendo mais que reduzida a contribuição pessoal”<sup>25</sup>. Apesar de algum desenvolvimento da clínica médica, que os historiadores creditam às faculdades, o saldo da medicina no século XIX brasileiro está longe de ser positivo: endêmicas ou epidêmicas, a malária, o tifo, a varíola, a cólera, a lepra e a sífilis causavam grandes baixas na população, e a cirurgia estava em constante atraso em relação aos progressos realizados no exterior, principalmente em matéria de anestesia e assepsia. Em 1869, cirurgiões renomados e professores eméritos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro amputaram, sem anestesia, a parte inferior da perna esquerda de um jovem poeta tuberculoso chamado Castro Alves. Na falta de condições mínimas de assepsia, a mortalidade pós-operatória foi de 80 a 90% até o final do Império. Mas os sinais de precariedade não paravam por aí: até a penúltima década do século, a odontologia esteve por conta dos barbeiros; as farmácias e os remédios eram escassos, o que deixava espaço ao uso e abuso de vomitivos, purgativos, diuréticos e sudoríficos; sangrias, ventosas e sanguessugas conviviam com unguentos e tisanas, cataplasmas e elixires. Nessas circunstâncias, foram inevitáveis os lances perpassados de ridículo: “No Rio de Janeiro, em meados do século XIX, um infeliz morfético, internado no lazareto da cidade, depois de assinar uma declaração de aquiescência, e na presença de inúmeros médicos, deixou-se picar por uma cascavel (*crotalus terrificus*). Morreu decorridas vinte quatro horas”<sup>26</sup>. No apogeu do Império, as noções médicas ainda eram, portanto, predominantemente “pré-experimentais e em sua quase totalidade filosóficas e especulativas”, que é como Freire Costa descreve a medicina dos séculos anteriores, em contraste com a qual o discurso higiênico do século XIX teria se tornado “ arrasadoramente convincente”.

<sup>25</sup> Santos Filho, L. *Medicina no Período Imperial*. In: Buarque de Holanda, S. (org.), *op. cit.*, p. 488.

<sup>26</sup> Santos Filho, L. *op. cit.*, p.481.

Em matéria de higiene, o quadro era igualmente desolador. Embora as ideias higiênicas da burguesia urbana europeia já circulassem nos meios intelectuais brasileiros, são muitos os indícios de que os nossos médicos higienistas não incorporaram “a cidade e a população ao campo do saber médico”. As cidades e os hábitos da burguesia eram insalubres no tempo do segundo imperador. Segundo Gilberto Freyre, até os primeiros anos do século XIX as praias “eram lugares por onde não se podia passear, muito menos tomar banho salgado. Lugares onde se faziam despejos; onde se descarregavam os gordos barris transbordantes de excrementos, o lixo e a porcaria das casas e das ruas; onde se atiravam bichos e negros mortos (...) ‘Praia’ queria dizer então imundície”. Muitas décadas depois, a situação permanecia a mesma: em 1862, o francês Charles Expilly registrava as suas impressões de viagem ao Brasil nos seguintes termos:

Não existe viajante algum que, tendo visto o Brasil, não fale com admiração do magnífico espetáculo proporcionado pela baía do Rio. (...) Que decepção, meu Deus, quando se sai do ancoradouro! (...) em primeiro lugar, a ausência de qualquer desembarcadouro para receber o viajante (...) Escadas rotas, podres, onde o pé resvala, ligam o mar à terra firme. Ao mesmo tempo que o olho se entristece com essa pobreza não esperada, o olfato é desagradavelmente afetado por um odor nauseabundo, penetrante, que o assalta com violência. (...) Pergunta-se sem querer se a peste assola a cidade, mas no mesmo instante tem-se a explicação de tal corrupção atmosférica; ela é proporcionada pelos negros que se dirigem para a praia carregando um barril sobre a cabeça. (...)O ponto da praia onde diariamente são

feitos os despejos é próximo do palácio do imperador do Brasil.

Esse mesmo visitante fala da sujeira do largo do Paço, lugar do palácio do Imperador, e de suas vizinhanças. Mais de meio século depois da chegada da Corte, ele anotou: “Os nossos compatriotas, com a rudeza gaulesa que descende em linha direta da vigorosa franqueza dos latinos, desbatizaram o Largo do Paço e deram-lhe um nome que lembra demais as procissões de barris [...] eles o chamam de largo *aux chamber-pots* (largo dos penicos)”. Numa outra praça, que desde a Independência era chamada de Campo da Aclamação, estava o depósito central de todo o lixo do Rio. A completa falta de higiene urbana também foi anotada pelos médicos em muitas teses apresentadas às faculdades de medicina, o que não significa que o disciplinamento das cidades pelo saber médico tenha sido uma conquista do Império.

A urbanização ocorrida no século XIX brasileiro e a que se deu nos países industriais europeus não podem ser explicadas nos mesmos termos. Segundo Viotti da Costa, “a sobrevivência da estrutura de produção colonial no Brasil depois da Independência (...) foi responsável no século XIX por um tipo de urbanização que não segue as formas do modelo clássico de urbanização fundado na análise do processo urbano nas áreas centrais do sistema capitalista. As transformações ocorridas na segunda metade do século XIX (...) não foram de molde a alterar profundamente os padrões tradicionais de valorização que se definiram no período colonial”. De outro lado, a obsessão reformista e as poucas obras de saneamento e embelezamento urbanos realizadas no Brasil imperial deveram-se a várias circunstâncias locais, entre as quais o perigo real das epidemias que assolavam a cidade a partir de 1850 e ameaçavam a



sobrevivência dos ricos, além de prejudicar os negócios, pois a fama do Rio como cidade pestilenta afastava os navios do porto carioca; o desejo de parecer civilizado, de embelezar a cidade de modo a colocá-la à altura das grandes capitais europeias, verdadeira ideia fixa de nossos engenheiros que se formaram ou estagiaram em Paris e viram de perto as obras de Haussmann; a presença crescente dos ricos nas cidades, desejosos de desfrutar das comodidades trazidas pelo desenvolvimento tecnológico; o crescimento da população urbana pequeno-burguesa, que reivindicava melhoramentos nas redes de água e esgoto, nos transportes, na iluminação pública etc. Mas pesquisas recentes<sup>27</sup> têm mostrado que o principal móvel das reformas realizadas no Rio, nesta época, não foi político, mas *econômico*: além de facilitarem a circulação das mercadorias, as obras públicas realizadas na cidade implicavam concessões estatais que engordavam o capital de empresas importadoras, construtoras e imobiliárias nacionais e estrangeiras pelo superfaturamento das obras, pela especulação imobiliária e pela oferta de vantagens fiscais que resultavam em lucros astronômicos, para não falar do aumento das fortunas dos próprios governantes. E as obras de saneamento não melhoraram as condições higiênicas: em 1887, quando a rede domiciliar de esgotos construída e administrada pela companhia inglesa *The Rio de Janeiro City Improvements* atingira mais de 60% dos prédios da cidade, autoridades governamentais, os médicos e os engenheiros eram unânimes ao afirmar que as condições de salubridade haviam piorado, dada a péssima qualidade dos serviços prestados. A interdição dos cortiços, por sua vez, não disciplinava os pobres, mas empurrava-os para áreas urbanas e suburbanas sem

---

<sup>27</sup> Veja, por exemplo, Benchimol, J. L. *Pereira Passos: um Haussmann Tropical*. A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal da Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, 1992.

interesse imobiliário. Mais que isso, as leis e decretos do governo imperial que mandavam sanear e embelezar o espaço urbano segundo as normas da medicina higiênica ficaram quase sempre no papel. A presença social dos médicos é posterior: quando Pereira Passos, o nosso Haussmann, promoveu o “bota-abaixo” na cidade do Rio de Janeiro com a colaboração do médico sanitarista Oswaldo Cruz, já estávamos no século XX.

A qualidade de vida nos sobrados urbanos também não correspondia ao discurso higienista. A crer nas informações reunidas por Freyre, com a urbanização dos estilos de vida, o corpo da burguesia brasileira deteriora. Além da inadequação das vestes europeias ao clima tropical, havia a insalubridade das casas, raramente amplas e bem construídas. Em discurso à Academia Imperial de Medicina, o Dr. Luís Correia de Azevedo afirmava, naquela segunda metade de século, que a construção das habitações no Rio de Janeiro era “a mais defeituosa que existe no mundo”. Em dissonância com o discurso dos médicos higienistas, a vida da burguesia citadina brasileira imperial era sedentária e reclusa, fato estampado na palidez de todos. Sob muitos aspectos, o padrão doméstico rural repetia-se nos sobrados urbanos e nas chácaras suburbanas; ao fazerem o trajeto das casas-grandes aos sobrados, as famílias patriarcais rurais levaram na bagagem vários usos e costumes, entre os quais o grupo doméstico extenso que superpovoava casas úmidas e abafadas. Do espaço rural para o urbano, os papéis atribuídos a cada um na rede de relações familiares e sociais não passaram por mudanças essenciais, e as relações patriarcais sobreviveram ao século imperial.

Nesse cenário, chamam a atenção as práticas de criação de crianças, em total desacordo com as prescrições registradas nas teses defendidas nas Faculdades de Medicina. Gilberto Freyre

faz referência a dois aspectos da vida das crianças burguesas no Segundo Império brasileiro: o fim precoce da infância e o autoritarismo sádico com que os meninos são tratados por pais e professores. O primeiro é tema frequente dos relatos dos viajantes que aqui estiveram em meados do século imperial: vários deles ficaram impressionados com os meninos vestidos como homens, sobrecasaca preta, cartola e bengala, e com as meninas precocemente vestidas como senhoras. Mais que isso, a mesma tristeza e o mesmo aspecto doentio dos meninos dos colégios, que tanto abalaram os viajantes no começo do século, constam de registros posteriores a 1850. Foram os padres, mais que os médicos, que disputaram com os patriarcas a submissão dos meninos e adolescentes das famílias oligárquicas aos desígnios de sua classe. A tradição de disciplina e castigos que os jesuítas impuseram aos filhos dos colonos e dos índios nos tempos coloniais, diz Freyre, “se perpetuaria nos colégios de padre até os fins do século XIX”. Pelo país afora a higiene dos colégios estava longe de ser ideal, havendo graves irregularidades no sistema de alimentação. As ideias pedagógicas progressistas, que no século XIX europeu capitalista começaram a se opor aos princípios da escolástica em nome da formação de indivíduos saudáveis e empreendedores, só comparecem entre nós na última década do período imperial, sobretudo pela voz de Rui Barbosa que, em seus Pareceres de 1882 e 1883, propôs reformas educacionais que não tiveram ressonância. De qualquer forma, e o que mais interessa ao nosso tema, no tempo do Segundo Reinado a vigilância e a submissão normativas dos corpos nos colégios já eram seculares. De outro lado, embora “nas principais cidades e nas áreas rurais mais adiantadas, a figura do médico como orientador da formação da mulher (viesse) substituindo a do capelão”<sup>28</sup>, ela não comprometia a onipo-

---

<sup>28</sup> Costa, J. F. op. cit., p. 144-145.

tência do chefe de família, e até o fim do Império a observação de Joaquim Manuel de Macedo sobre o papel do padre, do médico e da mucama junto às jovens burguesas não terá perdido a validade: “a mucama escrava, embora escrava, é ainda mais do que o padre confessor e do que o médico da donzela: porque o padre confessor conhece-lhe apenas a alma, o médico, ainda nos casos mais graves de alteração da saúde, conhece-lhe imperfeitamente o corpo enfermo, e a mucama conhece-lhe a alma tanto como o padre, e o corpo muito mais do que o médico”.

Mais importante talvez do que a ação dos médicos junto à família burguesa foi sua presença junto ao corpo escravizado, não para discipliná-lo, mas para preservar o patrimônio dos senhores. O médico J.B.A. Imbert, além de publicar em 1839 o *Manual do Fazendeiro ou Tratado Doméstico sobre as Enfermidades dos Negros*, dedicou boa parte de seu *Guia Médico das Mães de Família ou a Infância Considerada na sua Higiene, suas Moléstias e Tratamentos*, de 1843, à questão da higiene pré-natal, perinatal e infantil dos filhos dos escravos, pois, como ele mesmo dizia, “as negras que acabam de parir acabam de aumentar o capital do seu senhor”. E a presença dos médicos nas senzalas tornou-se mais frequente à medida que o preço do escravo aumentou com a extinção do tráfico.

Voltando à ideia de impostura, uma medicina que falava francês e portava altas pretensões científicas civilizadoras na verdade convivia sem constrangimentos com a insalubridade das cidades, com os maus-tratos às crianças e, o que é mais impressionante, com a escravidão e a tortura dos trabalhadores escravizados. Tal como ocorria na esfera da retórica liberal, “o teste da realidade não parecia importante”<sup>29</sup> e os nossos médicos, como Simão Bacamarte, abotoavam-se de circunspeção até o pescoço e demonstravam teoremas

---

<sup>29</sup> Schwarz, R. “As ideias fora do lugar”, p. 15

com cataplasmas. Presença obrigatória nos salões, os médicos eram tratados como desembargadores e nomeados conselheiros do imperador tão logo deixavam as cátedras das Faculdades de Medicina. Deputados provinciais, federais e presidentes de província, não foram poucos os que receberam títulos de nobreza: como dezenas de outros, os barões ou viscondes de Itapoã, Iguaraçu, Itamaracá, Itaúna e Inhomirim foram todos médicos que se dedicaram mais à literatura, ao jornalismo, à alta administração, às instituições culturais e à política do que ao exercício da medicina. Num clima de culto retórico à ciência, lutavam contra o desprestígio de um passado profissional recente e, apesar da formação cultural limitada e da qualidade duvidosa de sua produção profissional, dividiam com fazendeiros, políticos e bacharéis o lugar de portadores das Luzes no país.

### 3. O *ALIENISTA*

Simão Bacamarte é um médico alienista brasileiro formado na Europa que no Brasil monárquico procura sinais de patologia mental em todos quantos caem sob os seus olhos implacáveis de cientista e faz construir um hospício – a Casa Verde – na vila fluminense de Itaguaí. O lance mais visível que estrutura *O alienista* é uma reviravolta: depois de internar todos os moradores do vilarejo, o nosso psiquiatra vê-se obrigado a rever o seu critério de insanidade e, ao final do conto, transforma-se em único habitante do asilo, onde terminará os seus dias. À primeira vista, portanto, Machado de Assis perscruta a alma humana e sonda a questão das fronteiras entre a normalidade e a loucura.

O fato de Bacamarte ser um médico que Machado ironiza sem dó permite supor que através deste conto ele estaria promovendo um acerto de contas com a medicina, não tanto pela presunção da

classe médica, mas por motivos pessoais: afinal, epilético, gago e sem filhos, ele teria motivos de sobra para desacreditar da ciência e dos médicos de sua época, e não só dos nacionais. Um episódio pode dar força a esta suposição: apesar de se valer de todos os conhecimentos científicos à mão, Simão Bacamarte não consegue ter filhos, versão que, no entanto, não esgota a riqueza de situações, deixando espaço para outras interpretações.

O nome do alienista – bacamarte, uma arma de fogo – tem sido tomado como prova da intenção de Machado de dar relevo à violência contida na prática da psiquiatria. É improvável, no entanto, que em 1881 o autor de *Papéis Avulsos* estivesse denunciando o poder político da medicina. Sabe-se, entre tantos outros fatos que lançam dúvida sobre essa tese, que foi só em 1884 que a Psiquiatria compareceu nos currículos das Faculdades de Medicina; que o primeiro médico psiquiatra a ocupar o posto de diretor do Hospício D. Pedro II só o fez em 1886; que a primeira publicação especializada – os *Arquivos Brasileiros de Psiquiatria, Neurologia e Ciências Afins* – é de 1905; que a aquisição do estatuto de especialidade médica autônoma pela Psiquiatria é de 1912 e que a lei federal de assistência aos doentes mentais só seria promulgada em 1934. Além disso, é fato conhecido que até a segunda metade do século XIX os chamados “loucos mansos” circulavam livres pelas ruas, fazendo parte da paisagem e do cotidiano urbanos<sup>30</sup>. Mesmo quando a loucura passou a ser objeto da atenção de nossos homens de ciência, a adoção do discurso científico dos alienistas estrangeiros não repercutiu de imediato na prática médica: enquanto os médicos da Academia Imperial de Medicina dedicavam-se a discussões bizantinas sobre a natureza da vesânia, o Hospício Pedro II (como os demais asilos situados em

---

<sup>30</sup> O etnólogo baiano Mello Moraes Filho (1843-1919) descreveu mais de vinte tipos de rua em *Festas e Tradições Populares do Brasil*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1979, p. 257-312 (Prefácio de Silvio Romero).

várias cidades brasileiras e inaugurados na mesma época) era uma instituição insalubre, na qual o tratamento dispensado aos internos não diferia das antigas práticas antigas presentes nas Santas Casas de Misericórdia, e é assim que a República o encontrará. Apesar de o interesse pelo tema da insanidade mental ter se adensado nos últimos anos do Império, ele se dava em dois âmbitos que lhe emprestavam outros significados: o das especulações sobre os destinos da nação, que àquela altura não dispensavam a preocupação com as características biopsíquicas do povo, e o do debate sobre a urbanização da Corte e das principais cidades brasileiras. A favor da tese de que o desejo de parecer moderno teve peso no discurso higienista do Império há o fato de que os médicos a mandar internar os agressivos e esconder os loucos mendigos, pois estes “emprestavam à Corte uma aparência rude e nada moderna”<sup>31</sup>.

O elogio desbragado da ciência e o fervor com que o alienista se dedica ao seu objeto de estudo põem o conto no passo da crença iluminista na Razão e no seu poder redentor e justificam interpretá-lo como uma “crítica interna ao cientismo do século”. De fato, Simão é “homem de ciência, e só de ciência, nada o consternava fora da ciência”<sup>32</sup>; diante das manias de um albardeiro, uma “volúpia científica” ilumina os seus olhos de especialista<sup>33</sup>; em conversa com o boticário, Bacamarte filosofa: “suponho o espírito humano uma vasta concha, o meu fim, Sr. Soares, é ver se posso extrair a pérola, que é a razão”<sup>34</sup>; portador da impassibilidade da razão, ele tem “... a alegria própria de um sábio, uma alegria abotoada de circunspeção até o pescoço”<sup>35</sup>, e é “frio como um diagnóstico, sem desengonçar

<sup>31</sup> Cunha, M. C. P. *Cidadelas da Ordem*. São Paulo, Brasiliense, 1990, p. 32.

<sup>32</sup> Machado de Assis, “O Alienista”, in *Papéis Avulsos*, R.J., Garnier, 1989, p. 26.

<sup>33</sup> *idem*, p. 33.

<sup>34</sup> *idem*, p. 29.

<sup>35</sup> *idem*, p. 27.

por um instante a rigidez científica”<sup>36</sup>. Uma inequívoca cor local pede, contudo, uma correção da rota interpretativa: *O alienista* é mais do que uma crítica ao cientismo do século; ele é, no mínimo, uma crítica ao cientismo à brasileira, àquela altura mimético, diletante e retórico. Na verdade, conduzidas pela pena afiada de Machado de Assis, as peripécias de Simão Bacamarte desenham um retrato impiedoso da sociedade brasileira a partir da instalação da Corte no Rio de Janeiro. Um ensaio de 1879 (*A Nova Geração*), no qual criticava a “literatura científica” da geração de Silvio Romero, mostra que ele estava ciente da impropriedade do transplante do ideário europeu para os confins do Império brasileiro e prenuncia o aparecimento de *O alienista* pouco depois.

A apresentação de Bacamarte como cidadão do mundo, como “filho da nobreza da terra e o maior dos médicos do Brasil, de Portugal e das Espanhas”<sup>37</sup> e a definição de seu intento como o de “alargar as bases da psicologia” e “mudar a face da terra”<sup>38</sup> põem, de saída, o delírio bovarista no primeiro plano e o relato na chave da paródia. Um recuo no espaço e no tempo aumenta o absurdo: a ação se passa no Brasil colonial, num momento qualquer entre 1753 e 1808, e o cenário é empurrado para a província, para a “roça”, que era como, na época, se chamavam as vilas do interior. Através deste recurso, Machado destaca o deslocamento das ideias liberais importadas no cotidiano tosco da acumulação primitiva do capital num império sul-americano escravocrata: em *O alienista*, as ideias estrangeiras que circulam no Segundo Reinado estão literalmente “fora do lugar”. Mas o recuo no tempo é também estratégia que dá ao relato foros de verdade, alcançando-o à condição de fato histórico registrado pelos cronistas, o que só acentua o disparate.

---

<sup>36</sup> *idem*, p. 35.

<sup>37</sup> *idem*, p. 17.

<sup>38</sup> *Idem*, p. 26.



A Casa Verde pode ser menção ao primeiro hospital psiquiátrico brasileiro – o Hospício D. Pedro II –, criado por decreto de 1841 e inaugurado em 1862, no Rio de Janeiro, pelo segundo imperador. Mas no registro megalômico do conto ela é muito mais, é a nossa Salpêtrière, e Bacamarte o nosso Pinel. Tal como o enorme prédio do nosocômio francês, o asilo do nosso psiquiatra tem “cinquenta janelas por lado”<sup>39</sup>, proporções tão absurdas para uma construção situada num vilarejo do século XVIII brasileiro quanto os imponentes edifícios neoclássicos que a Missão Artística Francesa fez construir em meio ao casario colonial da capital do Império. Bacamarte quer, como Pinel, revolucionar a pesquisa e o tratamento das doenças mentais, e afeta a mesma “firmeza lúcida” que se atribui ao alienista francês; sua definição de loucura como um revés da razão coincide, com todas as letras, com a concepção pineliana de insanidade mental. Há, no entanto, indícios mais fortes da intenção do autor de ridicularizar as versões tropicais de instituições e ideias europeias no Império brasileiro: *La Salpêtrière* foi, até 1634, uma grande fábrica de pólvora (*salpêtre* é salitre, mas também significa pólvora), fato citado no próprio nome que batiza o nosso alienista. Numa época na qual os médicos e cientistas brasileiros tinham nomes pomposos como Muniz Sodré de Aragão, Borges Monteiro, Góis Siqueira, Bittencourt Câmara e Navarro de Andrade, não é por acaso que esta personagem leva o nome de Simão Bacamarte, o qual, além de ridículo, é alegórico: “bacamarte” é uma espécie de espingarda do século XVI que atirava à curta distância, com grande dispersão, projéteis de toda espécie. Na época dos fuzis Comblain, a ironia fica por conta do pequeno poder de fogo da arma escolhida, imagem perfeita da superficialidade da cultura de boa parte de nossos homens que se queriam cultos. Mas Machado vai mais

---

<sup>39</sup> Idem, p. 20

longe na sátira à classe ilustrada brasileira: enquanto o sentido figurado de *salpêtre* é “pessoa viva, esperta”, o de *bacamarte* é “pessoa, cavalo ou coisa quando velhos, antiquados ou imprestáveis” e “livro velho muito volumoso”. Mas o forte do conto são as referências irônicas à situação social e política do país.

As manias isoladas por Bacamarte compõem uma galeria de tipos que não tem nada de casual: o “amor das pedras” do novo-rico que contempla enamorado a casa luxuosa que acaba de construir; a “demência dos touros” do presidente da Câmara, que quer lavar com sangue a afronta dos revolucionários que se insurgem contra a Casa Verde; a “mania sumptuária” da mulher do alienista e a variedade impagável das manias de grandeza, desde o pobre-coitado que repete sem parar a sua genealogia, até “o licenciado Garcia, que não dizia nada porque imaginava que no dia em que chegasse a proferir uma só palavra, todas as estrelas se despregariam do céu e abrasariam a terra, tal era o poder que recebera de Deus”<sup>40</sup>. Nesse retrato *realista* do Brasil – pois a caricatura, ainda que involuntária, era parte do cotidiano desse Império tropical – estão presentes outros tantos ingredientes da sociedade brasileira oitocentista já desvendados por Schwarz nos romances machadianos, como a condição difícil do agregado, representado pelo boticário Crispim Soares, amigo subalterno e protegido do médico, e sua falta de liberdade, sua ecolalia bajulatória, seus conflitos de lealdade, sua legitimidade de empréstimo; a parentela, os comensais, os serviços, todos eles dependentes do patriarca e reunidos na comitiva que acompanha D. Evarista, a mulher do médico, em viagem ao Rio de Janeiro; a adesão volúvel de Bacamarte a autores e doutrinas tão inconciliáveis quanto os cientistas do século XIX, o Catolicismo, o Corão e Averbóis, referência clara ao ecletismo das elites brasileiras.

---

<sup>40</sup> Idem, p. 22.

As alusões à vida política do país também são numerosas. A prepotência de Bacamarte, por exemplo, pode muito bem ser expressão da crítica machadiana às monarquias, ou, no mínimo, à formação absolutista dos monarcas brasileiros, à maneira personalista e voluntariosa como exerciam o poder: à moda de nossos monarcas, o alienista usa e abusa do Poder Pessoal, e não vacila em passar por cima da vereança de Itaguaí quando isso lhe convém; dado o interesse manifesto do segundo Pedro pela ciência, a Casa Verde pode ser a nossa Casa Branca, e Bacamarte o nosso governante: uma publicação da época registra uma declaração bacamar-tiana de Pedro II – “*a sciencia sou eu*”<sup>41</sup> – o que mostra que o imperador também não escapou do ridículo de uma soberba tresloucada. Aliás, Pedro I também teve o seu momento de Bacamarte quando, em 1823, diante da Constituinte, disparou: “... uma Constituição que (...) plante a árvore daquela liberdade a cuja sombra deve crescer a união, tranquilidade e independência deste Império, *que será o assombro do mundo novo e velho*”. Numa inversão parodística, Bacamarte tem o seu “Dia do Volto” quando, já entrado em idade – ao contrário de Pedro I, com vinte e quatro anos no Dia do Fico –, resiste aos apelos da Corte Portuguesa e retorna ao país. As revoluções liberais à moda da casa comparecem na “revolta dos Canjicas”, versão local da tomada da Bastilha e citação mordaz das revoluções Pernambucana e Praieira que, embora “tingidas de ideias francesas”, tinham, segundo Sérgio Buarque, “caráter puramente exterior, epidérmico”, sem condições de produzir mudanças estruturais na realidade brasileira. Terminada a revolta, o vitorioso barbeiro Porfírio Caetano das Neves, o “Canjica”, que lutara ao lado do povo contra a tirania do médico, adere incontinentemente às ideias do inimigo, alusão à proverbial identidade entre liberais e conservadores no período

<sup>41</sup> *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, 1878, apud Lilia Moritz Schwarcz, *O Espetáculo das Raças*, S.P., Companhia das Letras, 1993, p. 31.

monárquico, à voz-corrente segundo a qual “nada mais parecido com um Saquarema do que um Luzia no poder”. A precariedade do Quarto Poder comparece na matraca que um arauto aciona para reunir pessoas e anunciar toda a sorte de notícias, inclusive os feitos do médico de Itaguaí.

O que parece exercício do poder absoluto pelo médico é, portanto, crítica às concepções políticas autoritárias que circulavam, referendadas pelo ideal comtiano de sociedade, ele também na mira de Machado: vitimado pelo que Paulo Arantes chamou “sarampão positivista”, Bacamarte arvora-se em “ditador central”, instaura uma ditadura positivista em Itaguaí, faz da ciência religião e declara: “Não dou razão de meus atos (...) a ninguém, salvo aos mestres e a Deus”<sup>42</sup>. Os elogios frequentes e exagerados a D. Evarista parodiam o lugar reservado à mulher no Apostolado Positivista, que teve seus adeptos por aqui, e o nome do asilo (que não tem merecido a atenção dos intérpretes do conto) também dá força à ideia de que o autor faz ironia com a presença da filosofia de Auguste Comte entre os nossos intelectuais e governantes: a Casa é *verde*, a cor das vestes rituais que os seguidores brasileiros usavam no Templo Positivista.<sup>43</sup>

Se em *Memórias póstumas de Brás Cubas* o princípio formal é a volubilidade da classe dominante<sup>44</sup>, em *O alienista* é a impossibilidade de o verniz europeu encobrir a realidade local: um jogo de esconde-e-mostra põe em evidência uma realidade tosca que a impositação modernista não consegue esconder e denuncia a impropriedade da adoção de certas ideias estrangeiras pelos que se

---

<sup>42</sup> Idem, p. 43.

<sup>43</sup> A esse respeito, é interessante registrar que Borges de Medeiros, o político sulista da Primeira República, ficou conhecido como “Papa Verde”, devido à natureza positivista de suas ideias.

<sup>44</sup> Schwarz, R. *Um Mestre na Periferia do Capitalismo - Machado de Assis*. S.P., Duas Cidades, 1990.

incumbiram da tarefa de pensar o país. A situação difícil das ideias modernas, quando apropriadas por intelectuais brasileiros aparece cifrada logo à primeira página: Simão Bacamarte “entregou-se de corpo e alma ao estudo da ciência, alternando as curas com as leituras e demonstrando os teoremas com cataplasmas”<sup>45</sup>. São várias as sequências nas quais fatos incivilizados batem de frente com a civilidade do discurso e revelam que o elogio da razão não passa de retórica, é fachada que não pode escamotear a irracionalidade que orienta a onipotência, o arbítrio, o mandonismo, a má-fé e a vaidade provinciana do alienista. D. Evarista, embora descrita como “a esposa do novo Hipócrates, (...) anjo, divina, aurora”<sup>46</sup>, que se cobre de joias, flores e sedas e é verdadeira rainha na inauguração da Casa Verde, não passa de viúva “nem bonita nem simpática”<sup>47</sup> que se nutre “exclusivamente com a bela carne de porco de Itaguaí”<sup>48</sup>; escolhida como esposa por possuir, segundo a última palavra da ciência, os atributos fisiológicos e anatômicos ideais à gestação de filhos são e inteligentes, a “musa da ciência” brasileira contraria os conhecimentos científicos e não dá ao marido “filhos robustos nem mofinos”<sup>49</sup>. Sob alguns estereótipos românticos inconvincentes, predomina a irritação contida de Bacamarte com a mulher, triste figura à imagem e semelhança de tantas madames bovarys brasileiras, e assim por diante. Com Bacamarte, representante paradigmático do que Schwarz chamou de “taras do uso provinciano da ciência”, as Luzes brasileiras bruxuleiam.

Embora noutra escala, não foram poucos os viajantes que registraram as contradições locais ao falarem do contraste entre a

---

<sup>45</sup> Machado de Assis, *O Alienista*, p. 17.

<sup>46</sup> Idem, p. 36.

<sup>47</sup> Idem, p. 17.

<sup>48</sup> Idem, p. 18.

<sup>49</sup> Idem, p. 18.

beleza da paisagem e a precariedade material da cidade logo à chegada do navio no porto do Rio. Havia de fato algo de podre no reino do Brasil que não a linda baía transformada em vaso infecto, mas a escravidão, o clientelismo e o mais completo arbítrio dos poderosos, que o manto de sistemas político-filosóficos de prestígio tentava vestir. Sérgio Buarque vale-se das roupas como metáfora para falar da crise comercial de 1864: “Essa crise foi o desfecho normal de uma situação rigorosamente insustentável nascida da ambição de vestir um país ainda preso à economia escravocrata com os trajes modernos de uma grande democracia burguesa”. De modo semelhante, em *O alienista* tudo se passa como se de sob o vestido suntuoso de seda francesa de uma baronesa brasileira aparecesse, desconcertante, uma ponta de anágua de algodão cru.

Em face de tudo isso, não é despropositado pensar que a Casa Verde é o próprio país, *stultifera navis* ancorada no Atlântico sul, na qual aristocratas, burgueses enobrecidos e pobres livres vestem-se de civilizados e vivem um delírio que tem no cerne a negação não só das mazelas nacionais (sobretudo da escravidão, a grande ausente no conto), mas da própria condição mestiça da maioria dos brasileiros.

O final da história – geralmente desconsiderado por seus intérpretes foucaultianos – dá cabimento à hipótese de que, se Machado de Assis tinha alguma teoria científica em vista quando escreveu esse conto, ela era a da inferioridade racial dos não-arianos. Àquela altura, os nossos “operários da ciência” já eram portadores do racismo científico (o grande produto de exportação da ciência burguesa europeia e norte-americana do século XIX), não como ideólogos que justificavam as desigualdades sociais, mas como intelectuais provincianos que se valiam da última palavra da ciência

estrangeira para pensar sobre os destinos da nação. O cientista de Itaguaí examina o comportamento da população do vilarejo com a mesma minúcia com que os eruditos brasileiros, orientados pelo modelo poligenista do darwinismo social trazido pessoalmente até o Rio pelo conde de Gobineau e apoiados por intelectuais da estatura de Sílvio Romero, começavam a esquadrinhar o corpo de um povo indígena, negro e mestiço, à procura de sinais de inferioridade. Machado de Assis certamente percebeu o absurdo da tese da imperfeição racial num país não-branco, no qual até mesmo boa parte da intelectualidade era mestiça. Tomada ao pé da letra pelo colonizado, essa teoria do colonizador – pura justificativa da dominação imperialista – fatalmente faria com que o feitiço virasse contra o feiticeiro e a tarefa de pensar o futuro do país caísse num beco sem saída<sup>50</sup>. Sérgio Buarque de Holanda resume essa situação com muita propriedade: “trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra”. Não por acaso, Simão Bacamarte acaba vítima das ideias que professa, e se transforma literalmente em desterrado em sua terra.

[1994]

(Publicado em *Novos Estudos Cebrap*, n. 44, março de 1996,  
p. 180-199)

---

<sup>50</sup> Sobre a história das chamadas “teorias raciais” na cultura intelectual brasileira, veja Scwarcz, L. M., op. cit.

## LIÇÕES DE MILITÂNCIA

### *Florestan Fernandes e a escola pública*

---

*...mas o aberto continua aí, pulsação de astros e enguias,  
anel de Moebius de uma figura do mundo onde a  
conciliação é possível, onde anverso e reverso deixarão  
de se desgarrar, onde o homem poderá ocupar o seu  
posto nessa jubilosa dança que alguma vez chamaremos  
realidade.*

*Julio Cortázar, Prosa do Observatório*

#### 1

Portador da palavra de despedida da Universidade de São Paulo a Florestan Fernandes, um professor do Departamento de Sociologia falou, em agosto de 1995, da dificuldade de dizê-la, “porque nos despedimos de alguém que permanece e permanecerá.”<sup>1</sup> Em agosto de 1997, ao abrir *O Desafio Educacional*, vou afinal a um encontro marcado, mas sempre adiado, e conheço a coragem e a clareza com que este “não-especialista longamente engolfado nas lutas pedagógicas”, como ele próprio se define, examina os descabros crônicos da política educacional brasileira.

A crítica de Florestan Fernandes não é leve, condescendente, conciliadora ou epidérmica como costumam ser os diagnósticos dos problemas da educação escolar pública feitos por cientistas pouco críticos ou por tecnoburocratas que fazem carreira e defendem interesses particularistas em órgãos públicos que gerenciam o sistema educacional. Ele não soma com a ideia de que bastam mudanças

---

<sup>1</sup> José de Souza Martins, Revista ADUSP, número especial, 1995, p. 42.



técnicas superficiais aqui e ali para transformar o quadro desastroso da educação; tampouco participa da crença de que a presença de contradições na realidade escolar é garantia de novas sínteses que corrigiriam automaticamente os rumos das medidas oficiais, pondo-as na direção de uma escola que, por isso, não deveria ser vista com maus olhos. Ele identifica os problemas pela raiz, nomeia-os e os combate de frente, sem meias palavras, sem eufemismos, embora sempre com intenção construtiva. Os adjetivos que apõe a leis, reformas, projetos, planos e decisões de autoridades governamentais que se arrogam o direito de decidir os rumos da escola brasileira não deixam dúvida de que ele não está para brincadeira e não participa do grande faz-de-conta da política educacional. Por isso, em 1988, quando o governador paulista joga a polícia contra professores das três universidades estaduais em greve, a insolência de Florestan não fica atrás da de Marx em *O 18 Brumário*.<sup>2</sup>

O sentimento dominante em seus escritos sobre a escola é a indignação, pois “numa sociedade em que o Povo sempre foi zelosamente afastado dos direitos cívicos da cidadania”<sup>3</sup>, a impostura de governantes e de suas equipes garante uma política educacional profunda e continuamente comprometida com a reprodução desse estado de coisas. Apesar de reconhecer um ou outro progresso no sistema escolar, sobretudo de natureza quantitativa, o compromisso de Florestan com os “de baixo” torna frequentes em seus textos expressões de combate: ele fala repetidas vezes de “intransigência cívica”, “truculência”, “batalha sem quartel”, “protesto coletivo”, “luta com unhas e dentes”, todas elas formas de enfrentar uma política educacional alinhada com os interesses dos “de cima”. Em 1960, ele

<sup>2</sup> Fernandes, F. O mandachuva. In *O Desafio Educacional*. S.P., Cortez/ Autores Associados, 1989, p. 50-1. De agora em diante citado como *ODE*.

<sup>3</sup> Fernandes, F. A defesa da escola pública e sua significação. In *Educação e Sociedade no Brasil*. S.P., Dominus/Edusp, p. 368, 1966. De agora em diante citado como *ESB*.

afirma na I Convenção Anual de Defesa da Escola Pública: “Os assuntos educacionais podem e devem ser debatidos à luz de princípios ou de valores, ou seja, em termos doutrinários e dogmáticos”<sup>4</sup>.

Florestan ocupa sem hesitar um lugar guerreiro, sem temer panfleto, quando necessário, e os ataques dos conservadores de plantão, que escondem o medo de transformações radicais e de perda de privilégios pessoais atrás da cobrança de impossível neutralidade política de intelectuais militantes, sem o que os rotulam, à moda dos ditadores, de panfletários. É que ele sabe, como Agnes Heller, que quando se trata de fazer frente à injustiça, o oposto da personalidade autoritária não é a personalidade tolerante.<sup>5</sup> É este traço que Antonio Candido exalta ao saudar no grande homem a “rara capacidade de criar o escândalo necessário e salutar, passando por cima do temível respeito humano quando se trata de afirmar o que é justo e verdadeiro”<sup>6</sup>.

Postura como esta só pode ser tomada por quem jamais quis o poder ou se vendeu. Perguntado se não pensava em ser Reitor da PUC, responde: “nunca entrou nos meus planos qualquer poder sobre meus colegas e alunos”<sup>7</sup>; por acreditar ser possível fazer pesquisa sem grandes equipes endinheiradas, e para manter a independência necessária ao intelectual, jamais aceitou dinheiro de instituições estrangeiras durante toda a sua carreira acadêmica<sup>8</sup>, levando o empenho em ter as mãos limpas até o limite impensável pela maioria de seus pares.

<sup>4</sup> A democratização do ensino. In: *ESB*, p. 133.

<sup>5</sup> A esse respeito, veja Allport, G.W. *The Nature of Prejudice*. Boston, The Beacon Press, p. 395-443, 1954; Heller, A. *O Cotidiano e a História*. R.J., Paz e Terra, 1972, p. 61-2.

<sup>6</sup> Candido, Antonio Para saudar um grande homem. *Revista ADUSP*, número especial, 1995, p. 28.

<sup>7</sup> PUC-SP. In: *ODE*, p. 102.

<sup>8</sup> *idem*, p. 96.

Integrante ele mesmo do imenso contingente dos ‘de baixo’, Florestan foi filho enfeitado de uma escola pública que ignora as necessidades de seus alunos-trabalhadores, e deixou o Grupo Escolar Maria José, no terceiro ano, para trabalhar.

Criada pelo Decreto 821, de 3 de dezembro de 1895, assinado por Bernardino de Campos, então presidente do Estado de São Paulo, a Escola Modelo Maria José instalou-se no bairro do Bexiga em prédio situado à rua Manoel Dutra, doado ao Estado por cidadão da elite econômica santista formado nos EUA e participante do entusiasmo pela educação contido no ideário republicano. Parte das iniciativas que tentaram dar existência à reforma do ensino de Caetano de Campos, ela foi uma das quatro primeiras escolas-modelo criadas na cidade de São Paulo. Em 1900, passou de Escola Modelo a Grupo Escolar, como as demais, exceção feita à escola anexa à Escola Normal de São Paulo da Praça da República.<sup>9</sup> Entre 1900 e 1910 o casarão assobradado passou por reforma que lhe deu aparência neoclássica, expressão arquitetônica do papel grandioso atribuído à escola nesse período, e abrigou uma parcela dos 44% do total de meninos e meninas paulistas que nos anos 1920 frequentavam a escola.

Segundo registros de 1900 sobre os “Institutos Científicos” da cidade, o Grupo Escolar Maria José “está colocado no aprazível bairro da Bela Vista, em uma colina que do Anhangabaú segue a estrada para o Ipiranga, em um lugar esplêndido pela sua situação e salubridade.”<sup>10</sup> Em harmonia com a preocupação com a higiene dos colégios, marca registrada do pensamento educacional da época, as janelas são grandes, o pé direito é alto e espaço para práticas espor-

<sup>9</sup> A pesquisa documental e de campo sobre o G.E. Maria José foi feita por Adriana Salvitti.

<sup>10</sup> A Cidade de São Paulo - 1900, vol. XIV, p. 132-3, Biblioteca Mario de Andrade. *Apud Centenário da Escola "Maria José" (1895-1995)*, s.d., (dat.).

tivas e exercícios militares é amplo; em conformidade com o lugar atribuído aos professores no discurso da reforma – missionários que redimirão a Pátria pela cientificidade experimental, que tem entre seus princípios mais alardeados o dos respeito à criança – o pessoal da escola inclui “onze professores diplomados pela Escola Normal” e “é dirigida desde seu início por ilustrada professora”, ela também diplomada por essa Escola.<sup>11</sup>

Bairro pobre formado de pequenas habitações e cortiços, o Bexiga era habitado principalmente por imigrantes italianos, mas também espanhóis e portugueses, além de negros e mulattos. Segundo relato de ex-alunos que a frequentaram nos anos 10, “os professores eram extremamente respeitados, apesar de exigentes e de bater nos educandos com réguas e até com taco de bilhar. A qualquer indisciplina eram trancados em um quarto escuro, provavelmente a sala de ciências, onde havia um esqueleto.”<sup>12</sup> As crianças mais carentes recebiam sopa e agasalho, mas havia alunos que vinham com os sapatos furados, outros que nem sapatos tinham e outros que enfaixavam alternadamente um dos pés para economizar o único par que possuíam.<sup>13</sup> Nos anos 1930 não haverá mais alunos descalços no interior da escola, não porque a distribuição da renda permitisse então que todos tivessem o que calçar, mas porque uma lei proibia a entrada em classe de crianças sem sapatos.<sup>14</sup>

Nos anos 1930, Florestan Fernandes está na lista de meninos matriculados. A experiência escolar deixou-lhe na lembrança cenas de violência, que aproximam a escola, como ele dirá mais tarde, das instituições punitivas e carcerárias: “no grupo escolar

---

<sup>11</sup> *idem*, p. 133.

<sup>12</sup> *Centenário da Escola “Maria José”*, p. 15 (dat.)

<sup>13</sup> *idem*, p. 18.

<sup>14</sup> Apud Grunspun, H. *Anatomia de um Bairro: o Bexiga*. S.P., Cultura, 1979.

que estudei, por três anos, antes do fim da década de 1930, a vice-diretora ficou uma vez com a orelha de um aluno nas próprias mãos. Não previa que suas unhas compridas iriam fazer um corte de navalha...”<sup>15</sup> Deixou também a consciência da exclusão e do autoritarismo presentes no cerne da vida escolar: “O que esperar do ensino em uma sociedade na qual a imensa maioria era excluída da educação escolarizada, na qual a mãe de um aluno procura o diretor, como o fez dona Maria Fernandes, para recomendar: ‘Senhor, faça dele um homem e castigue-o como se fosse o seu pai?’”<sup>16</sup> Nasce daí uma vida de contestação da “violência repressiva de uma escolarização pobre, autoritária e fundada em uma hierarquia de idade e de classe devastadora”, propícia ao “crescimento da ignorância e da brutalidade que privava gerações (...) da aprendizagem sistemática.”<sup>17</sup>

Em 1989, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, ele fala desse passado: “eu não tenho origem proletária, tenho origem subproletária. Minha condição inicial era de lumpen”; por isso, “tenho entranhada dentro de mim uma revolta contra essa situação em que vivem as classes subalternas.”<sup>18</sup> Por isso ele declara a respeito de sua intensa participação na fase final da tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “Tudo se passou como se me transformasse, de um momento para outro, em porta voz das frustrações e da revolta de meus antigos companheiros de infância e juventude. O meu estado de espírito fez com que o professor universitário falasse em nome do filho da antiga criada e lavadeira portuguesa, o qual teve de ganhar a sua vida antes mesmo de completar sete anos, engraxando sapatos ou dedi-

---

<sup>15</sup> A escola e a sala de aula. In: *ODE*, p. 22.

<sup>16</sup> *idem*, p. 23.

<sup>17</sup> *idem*, p. 23.

<sup>18</sup> A Universidade é agreste. In: *ODE*, p. 104.

cando-se a outras ocupações igualmente degradadas, de maneira severa, naquela época.”<sup>19</sup>

Nas relações de Florestan Fernandes com a educação interessa-me menos o professor-educador dedicado e o cientista criativo que ele foi desde o ingresso na Cadeira de Sociologia II, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1945. Valendo-me das categorias criadas por Dermeval Saviani<sup>20</sup>, eu diria que meu interlocutor mais assíduo e estimulante tem sido o Florestan “militante da educação pública” e “publicista da causa educativa”, que tomou impulso nos anos 1950, fez-se líder da Campanha em Defesa da Escola Pública e combateu na resistência à ditadura que transformou literalmente em trincheira o prédio da Faculdade de Filosofia da rua Maria Antonia nos anos sessenta. Silenciado pela violência policial-militar durante a década de 1970, continuou a falar lá fora, incansável na análise e na denúncia da situação política do país, para voltar à carga aqui dentro nos anos 1980 e 1990, agora como deputado federal constituinte, entre 1987 e 1990, e deputado federal reeleito para o período 1991-1994, no qual se prepara uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Palestras, conferências, artigos de divulgação e entrevistas dos tempos da Campanha e da volta ao país estão reunidos, respectivamente, em duas coletâneas: *Educação e Sociedade no Brasil*, publicada em 1966, e *O Desafio Educacional*, de 1989. As bases teóricas que articulam as ideias de Florestan nestes livros são radicalmente diversas, mas a causa é uma só: a luta intransigente em defesa da escola pública de boa qualidade em todos os níveis, sempre ameaçada pela tendência permanente – e tão atual – à “privatização do público”, que se concretiza em leis que desviam verbas públi-

---

<sup>19</sup> Prefácio, *ESB*, p. XIX.

<sup>20</sup> Saviani, D. Florestan e a educação. *Estudos Avançados*, v. 10, 26, p.71-77.

cas destinadas à educação escolar gratuita pela ação de um Estado “mecenas da escola particular e coveiro de suas próprias escolas”, que cede aos interesses comerciais de donos de escolas privadas, tidos por ele como “parasitas mal-intencionados”.

## 2

Os quarenta e dois textos reunidos em *Educação e Sociedade no Brasil* foram publicados em sua maior parte entre 1957 e 1962 e têm como eixo a luta em defesa da escola pública por ocasião da tramitação final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse período, foi portador incansável de três palavras de ordem: “educação não é privilégio”, fazendo suas as palavras de Anísio Teixeira; “o Estado-democrático é um Estado-educador por excelência”; “verba pública para a escola pública”.

Uma posição política liberal, uma concepção funcionalista de sociedade e princípios da filosofia positivista comteana, que deram lastro ao discurso da burguesia ilustrada e progressista e tiveram nos educadores escolanovistas um veículo poderoso desde o começo do século, predominam nos textos desta fase. Durante a Campanha, suas ideias apoiam-se numa concepção abstrata de “ser humano”, matéria-prima a ser trabalhada pela educação enquanto “meio para atingir vários fins, preponderando entre eles a socialização dos indivíduos, a formação do horizonte cultural dos seres humanos e o aperfeiçoamento da inteligência”<sup>21</sup>; numa concepção de educação escolar como “fator social construtivo”<sup>22</sup>, como instrumento de progresso social; numa ideia de Nação como conjunto social cons-

---

<sup>21</sup> Balanço da situação atual do ensino primário, médio e superior. In: *ESB*, p. 40.

<sup>22</sup> A escola e a ordem social. In: *ESB*, p. 79.

tituído de “camadas sociais”<sup>23</sup>, no qual se integram e harmonizam os “interesses da coletividade como um todo”<sup>24</sup>; na defesa da “civilização científico tecnológica”<sup>25</sup>, da “moderna sociedade tecnológica, urbanizada e industrial”<sup>26</sup>, que tem na ciência e no cientista a vanguarda do progresso social. O excelente estudo estatístico da situação do ensino, publicado com o título de “Balanço da Situação Atual do Ensino Primário, Médio e Superior” (que elaborou como assessor da Comissão de Problemas Econômicos do II Congresso Sindical dos Trabalhadores de São Paulo, em 1960), termina encarecendo a urgência de “aceleração do desenvolvimento educacional da Nação como um todo”, de relação dinâmica do sistema educacional com as “necessidades materiais e morais do novo estilo de vida humana, que se está expandindo no Brasil, graças à implantação da civilização científico-tecnológica”<sup>27</sup>.

Os textos deste período giram em torno da existência de uma suposta diacronia entre a evolução do país e do sistema educacional:

A sociedade brasileira passou por uma verdadeira revolução social, com a dissolução da antiga organização escravocrata e senhorial. Evoluiu no sentido de uma ordem social democrática e igualitária, constituída por classes sociais formalmente abertas e sem privilégios exclusivos. À medida que a nova ordem social se estabeleceu, alterações paralelas se produziram na esfera econômica e social (industrialização, formação de núcleos urbanos populosos, ascensão política do proletariado etc.). O sistema escolar permaneceu, no entanto,

---

<sup>23</sup> Balanço da situação atual do ensino, p. 18.

<sup>24</sup> *idem*, p. 21

<sup>25</sup> *idem*, p. 46.

<sup>26</sup> Mudança social e educação escolarizada. In: *ESB*, p. 86.

<sup>27</sup> Balanço da situação atual do ensino..., p. 46.



por assim dizer bloqueado entre horizontes estreitos. (...) É um sistema que não se entrosa com o meio social (...) [e] deixa de preencher as funções de um fator social construtivo, capaz de contribuir para acentuar certas orientações de mudança ou de desenvolvimento, para jogar os papéis secundários e acanhados de meio duvidoso de alfabetização e de acesso a determinadas profissões, muito valorizadas pela tradição.<sup>28</sup>

Em 1961, na II Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública, realizada no Sindicato dos Metalúrgicos, em São Paulo, ele diz isso com outras palavras:

As condições materiais e morais de vida se alteraram lenta, mas contínua e profundamente, nos últimos 72 anos. O mesmo não ocorreu com as instituições escolares, que passaram por transformações intermitentes e superficiais nesse período. Em consequência, o ritmo de alteração por que passaram foi de molde a fazer que elas permanecessem em considerável atraso, em relação principalmente às instituições econômicas e políticas, e não pudessem corresponder às necessidades educacionais nascidas das novas situações de existência social.<sup>29</sup>

Embora saliente que a solução dos problemas econômicos, sociais e culturais brasileiros não pode vir da solução dos problemas educacionais, esta última é tida como “condição essencial, *sine qua non*” para que tais problemas se resolvam de fato. “A inexistência da educação popular está na raiz dos males com que nos defrontamos

---

<sup>28</sup> A crise do ensino. In: *ESB*, p. 117.

<sup>29</sup> A defesa da escola pública e sua significação. In: *ESB*, p. 366.

e que nos revelamos impotentes para resolver”<sup>30</sup>, ele afirma nesse mesmo ano na Câmara Municipal de São Paulo.

Ao examinar as motivações favoráveis e desfavoráveis à inovação educacional, ele revela as concepções de homem e de sociedade que o informam nesse momento:

as camadas que veem alguns riscos em seus privilégios, nível de vida ou posição na estrutura de poder da sociedade tendem a opor-se às inovações, enquanto que as camadas que acreditam lograr vantagens econômicas, sociais ou políticas caminham em sentido inverso, identificando-se com os alvos da mudança e lutando por eles. Todavia, é preciso não ignorar que outras motivações também contam, pois não se pode reduzir os mecanismos do comportamento social humano a um rígido esquematismo, governado por motivos ou opções estreitamente egoísticos. O que caracteriza a civilização moderna, a esse respeito, consiste na duplicidade das motivações básicas. O homem é educado para agir, simultaneamente, em função de interesses egoísticos e de forma altruísta, em grande número de circunstâncias da vida social, de modo consciente e organizado. (...) Forças sociais poderosas trabalham continuamente no sentido de romper as arestas de comportamentos antissociais, de proscrevê-los ou de substituí-los por alternativas de interesse para a coletividade. A integração nacional representa uma dessas forças.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> A educação popular no Brasil. In: *ESB*, p. 353.

<sup>31</sup> Mudança social e educação escolarizada, p. 91.

O cerne do conservadorismo educacional seria, portanto, de natureza psicossocial e sociocultural, estaria no plano das atitudes e disposições humanas frente à inovação.<sup>32</sup> De um lado, uma parcela muito pequena da população sentiria a escola como premente<sup>33</sup>; de outro, as “camadas ricas” estariam ainda apegadas à concepção tradicionalista de mundo herdada do “antigo regime” senhorial e escravocrata, o que manteria as escolas presas ao caráter aristocrático que tinham na antiga sociedade patrimonialista brasileira<sup>34</sup> e “à margem dos processos histórico-sociais que modificam e enriquecem o processo sociocultural.”<sup>35</sup> Portanto, “não é que o desenvolvimento econômico não tenha sido suficiente para impor a renovação das escolas; é que o homem não procurou tirar do desenvolvimento econômico as lições que ele encerrava, nem procurou ter dentro dele uma posição ativa, dirigente e criadora.”<sup>36</sup> Assim, contra o caráter estático da escola, Florestan reivindica, no calor da Campanha, transformações quantitativas e qualitativas do sistema escolar em todos os níveis, de modo a viabilizar seu papel social dinâmico, que porá o país em dia com a sociedade tecnológica, urbanizada e industrial.

A crítica à propagação de escolas obsoletas e voltadas para a manutenção da mentalidade colonial, em detrimento de uma educação que forme novos tipos de personalidade requeridos pelos novos estilos de vida e pelas novas relações sociais numa ordem democrática, entende a revolução social nos mesmos termos do liberalismo progressista e da sociologia funcionalista presentes nas teses dos pioneiros da educação nova. Em contraposição às relações sociais no período que ele chama de “antigo regime” (ou seja, o Brasil pré-re-

<sup>32</sup> A escola e a ordem social, p. 77-8.

<sup>33</sup> *idem*, p. 75.

<sup>34</sup> *idem*, p. 78.

<sup>35</sup> *idem*, p. 79.

<sup>36</sup> Mudança social e educação escolarizada, p. 88.

publicano), a sociedade de classes democrática comparece com sinal positivo, pois lugar do trabalho livre, do trabalho que dignifica.<sup>37</sup> Esta valorização está na base da crítica ao anacronismo da formação escolar da personalidade conformista num momento histórico no qual teriam ocorrido processos profundos de revolução social:

desde o último quartel do século XIX estamos envolvidos em um mesmo processo de revolução social, que afeta nossa filosofia de vida, nosso regime de trabalho, nosso sistema econômico, nossa ordem política e a estrutura social da comunidade nacional. No entanto, através dos vários episódios sucessivos, que encadearam nesse processo a abolição da escravatura, a universalização do trabalho livre, a proclamação da República, sedições político-militares, a industrialização ou a urbanização de várias regiões do país, nunca se tentou ajustar o sistema nacional de ensino a uma era de revolução social.<sup>38</sup>

Nesse contexto, o ensino médio viria para

criar escolas capacitadas para produzir operários qualificados, técnicos e especialistas em todos os setores da economia rural, da industrialização, da economia urbana, da administração racional e de qualquer forma produtiva de trabalho; ajustar o ensino secundário aos conhecimentos que devem ser dominados pelo homem numa sociedade em que o trabalho é dignificado socialmente e todos devem colaborar responsavelmente pelo bem-estar da coletividade.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Objetivos da Campanha em defesa da escola pública. In: *ESB*, p.355.

<sup>38</sup> A educação popular no Brasil. In: *ESB*, p. 353.

<sup>39</sup> Objetivos da Campanha..., pp. 354-5.

Nesse período Florestan vê o Brasil como um país pobre, no qual conjugam-se cinco condições desfavoráveis ao progresso do ensino:

a pobreza da Nação, que resulta em falta de meios econômicos; o desenvolvimento irregular e desigual, nos setores demográficos e econômicos, que introduz uma profunda heterogeneidade no seio da população brasileira (...), de árdua solução administrativa; a falta de meios técnicos e humanos ou sua disponibilidade em escala restrita; a freqüente incompetência administrativa, política ou técnica dos que são elevados (...) a postos que exigem qualificações especiais e uma exata compreensão dos deveres do administrador e do político; a incompreensão imperante no meio social ambiente, fruto de um prolongado alheamento dos problemas comuns ou públicos e de um baixo nível intelectual médio, que relega os cidadãos a papéis neutros de espectador ou de vítima muda.<sup>40</sup>

Ele confia que tais condições desapareçam, à medida que pusem em risco as possibilidades de desenvolvimento da Nação, pois só uma “*organização doentia* poderia manter-se em tais condições de desequilíbrio interno.”<sup>41</sup> Mas como são “problemas criados pelo desenvolvimento do País”, serão forçosamente corrigidos em etapas mais adiantadas desse desenvolvimento.

Impossível negar a presença estruturante de Durkheim e de Mannheim nesses escritos, ambos aprisionados, apesar das diferenças, numa concepção burguesa de democracia. As abstrações que povoam os textos deixam a impressão, a olhos inscientes do conjunto da vida e da obra, de que se está diante de um militante

<sup>40</sup> *A crise do ensino*, pp. 115-6.

<sup>41</sup> *idem*, p. 116, grifo meu.

liberal, que vê na educação a alavanca privilegiada do desenvolvimento econômico; no desenvolvimento econômico, a garantia do desenvolvimento social; no autoritarismo das elites, mera ressonância de um passado aristocrático e escravocrata que seria preciso extirpar de corações e mentes num presente republicano promissor. Já se falou também em ecletismo teórico e em positivismo científico a costurá-los, não sem incoerência. Presença tão nítida de concepções liberais e positivistas no pensamento político e sociológico de um intelectual socialista de primeira hora, que ainda na juventude filiou-se ao Partido Socialista Revolucionário, lutou contra a ditadura Vargas e traduziu a *Contribuição à crítica da economia política*, não passou despercebida nos meios acadêmicos.

Muitos têm sido os intelectuais empenhados em desvendar o lugar de tais concepções no processo de produção de uma obra cujo resultado foi decisivo na constituição de uma Sociologia crítica voltada para a elucidação de problemas sociais do Brasil e da América Latina. Para alguns, o fato de Marx comparecer a par com Durkheim e Weber traz sem dúvida contradições que não podem ser superadas, mas, no caso de Florestan, a convivência de materialismo histórico, funcionalismo positivista e sociologia compreensiva não resultariam em “incongruências e dilacerações esterilizantes”, mas em confluências que “exploram a riqueza canônica das três teorias.” No entanto, afirmam, na escolha de temas ele sempre foi marxista, pois sempre voltou-se para “os de baixo”; prova disto é que sua convicção socialista se fortaleceu exatamente no momento em que o marxismo viu-se ameaçado, com a queda do Muro de Berlim.<sup>42</sup> Para outros, ele não foi eclético: o que ele teria feito foi enfrentar o desafio de fundar uma sociologia científica no Brasil, de base marxista, mas atento aos perigos do dogmatismo stalinista; além disso, não tentou

---

<sup>42</sup> Gorender, J. Confluências e contrações da construção sociológica. *Revista ADUSP*, n. especial, 1995, p. 32-3.

realizar a síntese das ciências sociais estruturais funcionalistas com o marxismo, pois sabia-os inconciliáveis, mas valeu-se de uma ou de outra destas vertentes teóricas, à procura de um “saber militante” mais condizente com as possibilidades em diferentes momentos históricos.<sup>43</sup> Além de destacar sua parte na construção de uma sociologia brasileira (enraizada, atenta aos problemas locais, que põem em dificuldade as interpretações sociológicas europeias e metropolitanas constitutivas de uma sociologia colonizada), há os que entendem a busca positivista de rigor científico como antídoto à militância partidária, que facilita a confusão entre ciência e ideologia, e sublinham o pioneirismo teórico (tanto quando ele trabalha em conjunto as três grandes influências teóricas da sociologia – Marx, Durkheim e Weber, tão na ordem do dia da sociologia internacional hoje - como quando lança as bases da teoria da dependência), temático (quando se volta para a especificidade brasileira) e metodológico (pois foi precursor da pesquisa participante ou pesquisa ação) da produção de Florestan Fernandes.<sup>44</sup> No terreno do método, afirma-se também que ele estava ciente de que as questões sociais, pela sua urgência e intensidade, podem levar a sociologia informada por Comte, Durkheim, Weber, Mannheim, Merton até o limite – sempre moderado – de suas possibilidades críticas.<sup>45</sup>

O próprio Florestan preocupou-se em explicar as cores liberais e positivistas de suas ideias nos tempos da Campanha e a presença do funcionalismo em sua produção teórica, em detrimento do materialismo histórico. Quanto ao liberalismo do publicista e do militante da causa educativa, ele explica em 1960:

<sup>43</sup> Coggiola, O. Florestan Fernandes e o socialismo. *Revista ADUSP*, n. especial, 1995, p. 34-38.

<sup>44</sup> Martins, J.S. A morte de Florestan e a morte da memória. *Estudos Avançados*, v.10, 26, p. 34-41, 1996.

<sup>45</sup> Ianni, O. A sociologia de Florestan Fernandes. *Estudos Avançados*, v.10, n.26, 1996, p. 27.

Participam da *Campanha em Defesa da Escola Pública* pessoas de diferentes credos políticos. Pois bem, nenhum de nós deu precedência às suas convicções íntimas sobre o objetivo comum. Limitamo-nos a defender ideias e princípios que deixaram de ser matéria de discussão política nos países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos, em relação à história contemporânea daqueles países, e como se fôssemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução Francesa! (...) A nossa posição pessoal pesa-nos como incômoda. Apesar de socialista, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas.<sup>46</sup>

Cerca de 20 anos mais tarde, falando para os estudantes em greve da escola de Sociologia e Política, ele faz ver “o risco de repetir as deficiências da Campanha em Defesa da Escola Pública, na qual eu próprio começava, com frequência, minhas conferências declarando de raso que ia defender soluções obsoletas e que se chocavam com minhas posições pessoais.”<sup>47</sup>

O que ele defendeu com intransigência naquele período foi a prioridade da educação pública e a autonomia do Estado na condução da política educacional contidas no ideário republicano. Tendo como objetivo cobrar relações entre Estado e Escola condizentes com os princípios da democracia liberal da Constituição republicana, ele somou, apesar de socialista, com a voz liberal progressista que naquele momento defendia a escola pública, viesse ela dos edu-

---

<sup>46</sup> Análise crítica do projeto de lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *ESB*, p. 427.

<sup>47</sup> A luta pela escola, p. 122.



cadores escolanovistas, viesse dos educadores reformistas sediados na Faculdade de Educação da USP e ligados ao jornal *O Estado de São Paulo*. Naquela fase, sua relação com os pioneiros da educação nova foi mais de crítica positiva do que negativa. Os motivos certamente foram vários: porque eles queriam uma escola transformadora de uma ordem social presa a padrões pré-republicanos numa sociedade já formalmente regida por princípios democráticos, mesmo que nos limites do liberalismo; porque o país saíra, na década anterior, de um longo período ditatorial, contra o qual Florestan e alguns pioneiros lutaram, não importa que de trincheiras diferentes; porque ele foi assistente de Fernando de Azevedo na Cadeira de Sociologia II, desde 1945, o que com certeza dificultou a tomada de posição contrária e a divulgação de restrições frontais às ideias do chefe e amigo. E havia, além de tudo, patrulhamento das ideias socialistas nos meios intelectuais e na sociedade em geral.

A presença do funcionalismo e do estruturalismo em sua produção teórica foi objeto de comentário e autocritica em textos recentes. A natureza variada dos argumentos permite supor que os determinantes foram além do silenciamento do materialismo histórico por motivos políticos ou acadêmicos estratégicos; tudo indica que houve também um longo processo de construção teórica, fruto de incessante trabalho intelectual fertilizado pelo confronto com as questões candentes em andamento na sociedade brasileira.

Em entrevista de 1989, ele fala da censura em vigor na academia:

antigamente um professor da USP não podia dar um ensino a não ser de caráter neutro, eclético. O eclecismo era uma saída avançada... Os que criticam hoje o eclecismo não sabem o quanto ele era avançado, porque ou o ensino era eclético ou era conservador. De

modo que o ecletismo permitia introduzir o novo de uma maneira crítica e hábil, permitia uma profunda renovação de conteúdo e de força. (...) hoje (...) um professor que é socialista tem o direito, a liberdade de falar como socialista.<sup>48</sup>

Mas ao fazer um balanço da história da sociologia no Brasil, refere-se a outro obstáculo ao desenvolvimento teórico desta ciência na realidade brasileira: a falta de um sólido movimento socialista revolucionário, que teria criado entraves ao desenvolvimento da consciência científica no campo da sociologia; “por isso, demorei algum tempo para vencer certas limitações descritivas e interpretativas.”<sup>49</sup>

Não quero nem sei fazer a crítica do fundador da sociologia brasileira. O que importa a quem trabalha com a questão da escola e do ensino público no Brasil são os ensinamentos contidos nas análises e reflexões sobre a educação feitas por ele quando da Campanha em Defesa da Escola Pública.

Na entrada dos anos 1960 Florestan não tem ilusões a respeito da educação escolar e da política educacional brasileiras, sentimento que aumentou com a vitória do substitutivo Lacerda, representante dos interesses privatistas, no Congresso Nacional, quando da votação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além de coordenar extenso e minucioso levantamento quantitativo do rendimento do ensino primário, secundário e superior (que pôs trabalhadores reunidos em Congresso a par do caráter excludente da escola no país), ele refletiu, nesse período, sobre o quadro de misérias do ensino em todos os níveis e chegou a conclusões que ainda valem quase quarenta anos depois.

<sup>48</sup> A Universidade é agreste. p. 109.

<sup>49</sup> Fernandes, F. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1977, p. 199.

*A qualidade do ensino oferecido é calamitosa.* Em meio à existência de milhões de analfabetos, “é preciso não perder de vista a pseudoalfabetização e a degradação do ensino primário”<sup>50</sup>: contamos com uma “escola primária rígida, especializada e tradicionalista. Onde ela é bem-sucedida, só prepara os educandos para ler, contar e escrever. Especializou-se (...) na transmissão de técnicas de alfabetização e dedica-se a essa função socializadora com baixíssimo rendimento.”<sup>51</sup> Um ensino secundário “livresco, obsoleto e improdutivo (...), que passa por ser ‘humanístico’ e ‘enciclopédico’ – mas que não corresponde nem a uma nem a outra coisa, porque se fosse humanístico, conteria um ideal de formação do homem e se fosse enciclopédico, implicaria num ideal de inteligência”, resulta em desastre: os alunos via de regra não sabem nada, “são vítimas do ensino que lhes ministramos.”<sup>52</sup>

*Os números oficiais não são dignos de crédito.* Tomemos cuidado com as estatísticas, sempre a mostrar progresso na quantidade e na qualidade do ensino oferecido e sucesso de intervenções parciais na complexa trama do problema educacional. Tomemos cuidado com os belos números, pois numa política educacional na qual como regra atacam-se males fictícios, “preservando-se curiosamente os males verdadeiros”<sup>53</sup>, ou adotam-se critérios frouxos de seleção docente e de avaliação dos resultados pedagógicos de reformas e projetos, “os nossos dados sobre o ensino contêm uma mentira estatística sintomática.”<sup>54</sup> “Minha experiência de pesquisador”, ele diz, “levou-me a conhecer unidades de ensino, localizadas em áreas rurais ou na periferia de pequenas cidades, que só possuem

---

<sup>50</sup> O trabalhador e o projeto de Diretrizes e Bases. In: ESB, p. 405.

<sup>51</sup> Análise crítica do projeto de lei sobre Diretrizes..., p. 454.

<sup>52</sup> *idem*, p. 462.

<sup>53</sup> Análise e crítica do projeto de lei de Diretrizes..., p. 474.

<sup>54</sup> A defesa da escola pública e sua significação, p. 367.

efetividade legal”<sup>55</sup>; e as estatísticas de analfabetismo incluem, sem pudor, milhões de semianalfabetos na categoria de alfabetizados.<sup>56</sup>

*A escola democrática não passa de promessa*, pois “o objetivo último dos governantes não é mudar radicalmente, mas fazer remendos, não sem muita propaganda”<sup>57</sup>, e os educadores mais influentes nos rumos da política educacional brasileira nos primeiros setenta anos da República limitaram-se a um liberalismo acomodatório, de natureza retórica, que acabou presente no corpo da LDB:

Todo o artigo primeiro dessa lei merece consideração especial (...). O leitor desprevenido, ficando nos enunciados desse artigo, poderia supor que a lei tenta servir, de maneira explícita e firme, aos propósitos da democracia. Se rastrear, porém, o corpo da lei, com a preocupação de descobrir como ela atende aos requisitos da filosofia democrática da educação, sofrerá inevitável decepção. O pórtico opera como uma espécie de fachada, que esconde o edifício somente para os que não entram nele, evidenciando mais uma vez que somos ‘ultramodernos’ na superfície e ‘rústicos’ na substância. Pobres daqueles que nos julgarem pelas verbalizações! (...) Rica de lantejoulas, a lei é inócua no essencial.<sup>58</sup>

*A meta dos governantes tem sido o ensino barato, não o bom ensino*. O desvio do dinheiro público para as escolas particulares presente no corpo da LDB é vergonhosa “dilapidação do erário público”<sup>59</sup>, a qual fatalmente resultará em redução ainda maior da qualidade do ensino, uma vez que ensino de qualidade requer

<sup>55</sup> O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. In: *ESB*, p. 577.

<sup>56</sup> A defesa da escola pública..., p. 367.

<sup>57</sup> A crise do ensino, p. 119.

<sup>58</sup> Contra a lei de Diretrizes e Bases. In: *ESB*, p. 535.

<sup>59</sup> Considerações sobre a Lei de Diretrizes e Bases..., p. 416.

maiores investimentos: “na medida em que a escola pública fornecer ensino de melhor qualidade, ela terá de ser forçosamente mais cara.”<sup>60</sup> E entre os determinantes da boa escola pública que pedem mais verbas estão a qualidade do corpo docente e sua remuneração, impossíveis de serem atingidas com a meta do “ensino barato”.<sup>61</sup>

A denúncia da deficiência e da devastação dos recursos destinados à educação é uma constante em sua cruzada em defesa da escola pública:

em tudo se pensa, no Brasil, em níveis de grandeza; menos quanto ao ensino, que deveria absorver uma parte mais extensa da renda nacional. Aí, a ‘prudência’ procura demonstrar, por a mais b, que a solução eficaz é impraticável, porque não dispomos de meios financeiros proporcionais. Ignora-se, deliberadamente, que o dinheiro sempre aparece onde e quando o alvo da aplicação é definido como *essencial*. Toda Nação moderna possui sua escala de prioridades dos gastos públicos; a questão estaria em atribuímos à educação escolarizada e, em particular, ao ensino elementar comum, condição de equidade com alvos que exigem prioridade absoluta.<sup>62</sup>

Tradicionalmente, o ensino tem cotação baixa nos orçamentos da Nação, apegada ao que ele chama de padrões mesquinhos de financiamento oficial do ensino público: “o *quantum* destinado à educação é ínfimo, irrisório e impraticável, quando se atenta para a gravidade dos problemas educacionais brasileiros.”<sup>63</sup>

---

<sup>60</sup> *idem*, p. 417.

<sup>61</sup> Análise e crítica do projeto de lei sobre Diretrizes..., p. 497.

<sup>62</sup> *idem*, p. 458.

<sup>63</sup> O trabalhador e o projeto de Diretrizes..., p. 406.

Entre os fatores da eficiência da escola pública ele insiste na necessidade premente de concessão de bolsas aos alunos pobres, “para o seu sustento e manutenção durante o período de escolarização”. A maioria das famílias pobres do país não teria condições de aproveitar as escolas públicas gratuitas para a educação de seus filhos, pois carecem “de recursos para manter, prolongadamente, um membro do grupo em inatividade parcial ou total”<sup>64</sup>, medida recentemente adotada pelo Governo Federal, não sem ambiguidade e sem os obstáculos postos pela prática secular de apropriação indébita do dinheiro público por funcionários e políticos envolvidos na longa tramitação do repasse de verbas.

*A importação de modelos pedagógicos indica incompreensão da especificidade da escola brasileira.* Projetos e reformas baseados nos princípios pedagógicos da Escola Nova marcam presença nos meios educacionais desde a segunda década deste século; entretanto, não bastam “soluções racionais’ em si mesmas, que não consultam à natureza da realidade social e acabam tendo algo em comum com *o pensamento mágico*.”<sup>65</sup> A presença de modelos pedagógicos modernizados “engendra a ilusão de que estaria ocorrendo uma modernização relativamente extensa e intensa das instituições escolares brasileiras.”<sup>66</sup> O problema não está em “formular um pensamento pedagógico atualizado, mas em como levá-lo para dentro das escolas e colocá-lo em prática.”<sup>67</sup> Os educadores-planejadores ignoram práticas e processos escolares de grande importância “para o equacionamento de muitos problemas educacionais, principalmente daqueles que exigem mais intimidade com o funcionamento das escolas”; pensam “na solução prática das exigências educacio-

---

<sup>64</sup> *idem*, p. 407 e 417.

<sup>65</sup> A crise do ensino, p. 116 (grifos meus).

<sup>66</sup> A escola e a ordem social, p. 81.

<sup>67</sup> *idem*, p. 83.

nais do presente à luz a experiência pedagógica de outros povos” e deixam de levar em conta “as peculiaridades das instituições educacionais brasileiras”, ou seja, os processos que operam em situações escolares concretas.<sup>68</sup> Nessa época, portanto, ele já está voltado para a questão da impropriedade da importação de ideias e projetos educacionais, embora ainda a entenda então como um problema de desajuste entre propostas avançadas e uma realidade socioeducacional atrasada.

*É imprescindível conhecermos o funcionamento da escola que temos.* Sua consciência da importância do que se passa nas escolas tem, sem dúvida, muitas fontes, entre as quais o conhecimento de causa adquirido como aluno da escola pública e o contato com *A Escola numa Área Metropolitana*, pesquisa etnográfica pioneira realizada pelo sociólogo Luiz Pereira em 1958<sup>9</sup> e apresentada à Cadeira de Sociologia I em 1960. Pela observação duradoura do cotidiano de uma escola pública primária num bairro operário da periferia da Grande São Paulo, esta pesquisa revelou relações pedagógicas minadas de patrimonialismo, clientelismo, autoritarismo e preconceito contra as comunidades carentes, dando força à convicção de Florestan da necessidade “de conhecermos a escola que temos, como ela funciona”<sup>69</sup>, de examinar as “motivações psicossociais e socioculturais dos agentes envolvidos”<sup>70</sup> e de promover “modificações radicais na mentalidade dos mestres.”<sup>71</sup>

*Intervenções parciais e localizadas desencadeiam efeitos ainda mais dramáticos.* A proliferação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras a partir da crença equivocada de que basta

---

<sup>68</sup> A educação como problema social, p. 107-110, *passim*.

<sup>69</sup> Mudança social e educação escolarizada, p. 70

<sup>70</sup> *idem*, p. 92.

<sup>71</sup> A educação popular no Brasil, p. 351.

oferecer melhor formação ao magistério secundário, sem radicar esta medida em ampla reestruturação do sistema escolar, tanto nos aspectos administrativos quanto nos pedagógicos, ilustra esta afirmação. O que de fato ocorreu com os primeiros formandos das faculdades de filosofia foi que

professores secundários com nova mentalidade precisaram ajustar-se a condições obsoletas de trabalho didático, ainda sem suficiente prática no ensino de suas matérias. Ideais de vida intelectual, recebidos através da formação universitária, tanto no plano dos estudos, quanto no do ensino ou da pesquisa, tiveram que ser violentamente abalados, diante do nível de vida, dos padrões de salário e das obrigações do professor na escola secundária brasileira.”<sup>72</sup>

Para agravar ainda mais esse quadro, uma “febre de criação de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e Universidades (como meros conglomerados de instituições de ensino superior, sem vida universitária real), (...) vem assolando e denegrindo o ensino superior brasileiro.”<sup>73</sup>

*A valorização social da educação deve começar pela valorização social do professor.* Ao afirmar que “a verdadeira educação criadora é obra do professor e a valorização social da educação deve começar pela valorização social do professor”<sup>74</sup>, ele tem em mente o fato de que os professores têm sido planejadamente excluídos das decisões referentes à política educacional em seus aspectos administrativos e pedagógicos, alegando-se a má qualidade de sua formação. Se de um lado existe um grande contingente de professores

---

<sup>72</sup> A crise do ensino, p. 119.

<sup>73</sup> Diretrizes e Bases: a sanção do Presidente. In: *ESB*, p. 524.

<sup>74</sup> A crise do ensino, p. 121.



despreparados e inscientes de seu papel social, muitos há portadores de uma visão adequada do sistema social e de conhecimentos sobre a vida escolar imprescindíveis à reconstrução da escola, mas que não encontram condições estruturais na rede escolar que lhes permitam exercê-los. O conhecimento que os professores têm dos problemas educacionais é ignorado pela política educacional, uma vez que eles ocupam “na estrutura da escola tanto quanto na da sociedade, posições que não lhes asseguram uma soma de poder à altura de suas responsabilidades e de seus papéis intelectuais”. Assim, “uma das fontes de consciência objetiva e crítica dos elementos qualitativos mais complexos da situação educacional brasileira é silenciada e neutralizada no próprio nascedouro, permanecendo mais ou menos inútil para o resto da coletividade”. Se os professores

constituem a verdadeira mola-mestra de qualquer sistema de ensino, por maiores que sejam os progressos alcançados nas esferas da teoria da educação e da reforma educacional, tudo não passará de letra morta se os resultados não se evidenciarem no campo de trabalho do mestre-escola e do professor. Só os países que não pretendem tirar proveito da própria experiência pedagógica podem ignorar o que estes fazem nas relações pedagógicas com os discípulos. O lado mais dramático da situação educacional brasileira está no alheamento a que foram relegados o mestre escola e os professores. No fundo, foram convertidos numa espécie de formiga operária, da qual não se espera outra coisa senão uma produção estereotipada, obtida por vias rotineiras. Enquanto perdurar esta situação, será impossível imprimir novos rumos à educação brasileira.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> A educação como problema social, p. 108.

*A baixa qualificação do magistério brasileiro é parte de um programa maior de transformação do ensino em fonte de lucros e de manutenção do povo na ignorância.* A crítica à política de formação de professores, aspecto central da valorização da profissão, não é menos severa:

nos últimos anos multiplicaram-se as escolas normais, os institutos de educação e, principalmente, as faculdades de filosofia particulares. Os educadores e os cidadãos mais responsáveis encaravam com apreensão esse fenômeno, pois não tínhamos nem recursos financeiros nem elementos humanos para dar, pelo menos, seriedade intelectual a essas escolas. Era patente que estávamos assistindo a um processo de abastardamento sem precedentes dos ramos do ensino médio e superior, voltados à preparação do magistério. Agora, patenteia-se o que se visava. Montou-se uma vasta rede de ‘padarias espirituais’, que vão improvisar professores a granel, como se fossem pãezinhos quentes.<sup>76</sup>

Dizendo de outra maneira, a promessa de saneamento pela base do ensino trazida pelas escolas normais pioneiras resultou em fracasso, pois multiplicaram-se as escolas normais e fortaleceram-se as tendências a assimilá-las a padrões intelectuais estreitos.<sup>77</sup>

*A democratização da educação jamais se poderá obter pela cúpula.* Se de fato desejamos a democratização do ensino, “teremos de atuar nas relações das escolas com as comunidades que elas servem.”<sup>78</sup> Isto significa que uma mudança de mentalidade precisa ocorrer também entre os usuários da escola: “a reconstrução educa-

<sup>76</sup> Análise crítica do projeto de lei sobre Diretrizes..., p. 448.

<sup>77</sup> A escola e a ordem social, p. 76.

<sup>78</sup> Considerações sobre a Lei de Diretrizes..., p. 415.

cional requer uma verdadeira revolução em nossa rede escolar, em nossas técnicas e hábitos educacionais, na mentalidade de nossos educadores e no modo pelo qual o homem comum define socialmente a importância da educação escolarizada.”<sup>79</sup> É a partir desta percepção que se define a terceira meta da Campanha em Defesa da Escola Pública: além de promover a qualidade e a eficácia do ensino e de impedir que o Estado Democrático continue prisioneiro de interesses particularistas na esfera da educação, ela encarece a necessidade de

esclarecer e alertar opiniões, para que todos os cidadãos (...), independentemente de seu saber ou prestígio, venham a preocupar-se com os problemas educacionais brasileiros e com sua solução, colocando-se em condições de influenciar (...) as decisões e orientações dos partidos e do Governo. A ‘má escola é produto direto do desinteresse dos usuários dos serviços educacionais por seu funcionamento, destino e rendimento. A ‘má aplicação dos fundos educacionais e a ‘má política educacional também são frutos diretos da indiferença da coletividade às iniciativas oficiais no terreno da instrução pública. (...) Por isso, visamos deliberadamente a incluir os problemas educacionais brasileiros dentro do movimento intelectual do cidadão comum, com o fito de torná-lo um colaborador constante, construtivo e vigilante do nosso progresso educacional.<sup>80</sup>

Daí sua peregrinação incansável por várias instâncias da sociedade civil, com o objetivo de “ampliar e aprofundar a área de consciência social das camadas populares e dos leigos em geral sobre

---

<sup>79</sup> A educação popular no Brasil, p. 349.

<sup>80</sup> Objetivos da Campanha em Defesa da Escola Pública, p. 356-7.

as questões do ensino.”<sup>81</sup> Florestan sabe que a melhoria da qualidade da escola passa por caminhos que lhe são externos, entre os quais a consciência e a luta de usuários-cidadãos por seus direitos sociais.<sup>82</sup> Qualquer transformação de grande alcance “não pode descansar em iniciativas isoladas, de educadores ou pedagogos.<sup>83</sup> Ela necessita de amparo mais amplo, que provenha de aspirações coletivas, concentradas em certos alvos bem definidos de melhoria do ensino. Tema fundamental que ele retomará em termos mais críticos nos anos 1980 e 1990. Para dar corpo à necessária mobilização permanente, ele propõe a criação de uma Sociedade pelo Progresso da Educação Popular.<sup>84</sup> Aprovada pelo Senado a versão privatista da LDB, ele recomenda a criação e propagação de “núcleos de defesa da escola pública e da educação popular”, único terreno capaz de tornar o Povo responsável por suas próprias reivindicações educacionais e juiz das soluções propostas pelos órgãos oficiais.<sup>85</sup>

*Não existe “mau aluno”, mas “mau ensino”.* Em 1954, quando um Inquérito sobre a situação do ensino no Brasil, promovido pela revista *Anhemi*, coloca-o diante de uma pergunta carregada de preconceito (“Não lhe parece que o ensino brasileiro está organizado “em função do mau aluno’ e que a legislação escolar, em vez de estabelecer um mecanismo de seleção, favorece os medíocres, indolentes e incapazes?”), ele responde:

---

<sup>81</sup> A capitulação do Senado. In: *ESB*, p. 512-3.

<sup>82</sup> Fato que constatei recentemente convivendo com pais de alunos de uma escola pública de primeiro grau que, sem clareza a respeito de seu direito à escola, pensavam que ela pertencia ao governador, à diretora ou às professoras e, por isso, não cobravam nada, nem se opunham a nada.

<sup>83</sup> Por educadores Florestan entende, nesta fase, os teóricos e planejadores da educação, e não os professores.

<sup>84</sup> A educação popular no Brasil, p. 348.

<sup>85</sup> A capitulação do Senado, p. 520.

minha experiência no ensino, como aluno e depois como professor, levou-me à convicção de que não existe ‘mau aluno’, porém (mau ensino). E isso não por causa da ação individual de determinados lentes, mas por causa do funcionamento do sistema escolar como um todo. Assim sendo, se o diagnóstico que serve de base à apreciação do rendimento de nosso ensino permite falar em ‘mau ensino’, ele pressupõe que se considere como ‘mau’ todo o sistema nacional de educação.<sup>86</sup>

Mais tarde, ao resumir as mensagens que redigiu ao longo da Campanha, ele reafirma: “Podemos falar, com certa margem de propriedade, de ‘boa’ ou de ‘má’ educação escolarizada (...). Deste ângulo, o problema que temos de enfrentar no Brasil está longe de ser do ‘mau’ aluno, mas o da ‘má’ educação escolarizada.”<sup>87</sup> Sem a participação direta dos interessados na escola de boa qualidade no projeto de sua transformação, “continuaremos a ter um ‘mau ensino’, contando paradoxalmente com ‘bons alunos’ e mesmo com ‘bons professores’.”<sup>88</sup>

Até o fim da Campanha Florestan mantém a esperança, apesar das sucessivas derrotas; aprovado no Congresso Nacional o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em sua versão avessa à democratização do ensino, ele declara em 1961: “a Campanha em Defesa da Escola Pública continuará. Amanhã, ela permitirá conclamar nossos homens públicos à atuação política e administrativa responsável. No porvir, ela fará da educação uma preocupação essencial de todo brasileiro.”<sup>89</sup> Cometido o que qualificou de “crime contra o ensino”, ele continua a esperar dias melhores: “O que não

---

<sup>86</sup> A crise do ensino, p. 117.

<sup>87</sup> Análise e crítica do projeto de lei sobre Diretrizes..., p. 444.

<sup>88</sup> A crise do ensino, p. 120.

<sup>89</sup> Objetivos da Campanha em defesa..., p. 357.

conseguimos fazer em dois anos, teremos de conquistar num futuro próximo. (...) Se perdemos algumas batalhas, acredito que não perderemos a guerra. Esta continuará, movida por todos aqueles que se identificam com os interesses da educação popular no Brasil.”<sup>90</sup>

### 3

A teoria que informa as análises dos anos 1980 e 1990 é inteiramente outra. Florestan Fernandes não só abandona o discurso político liberal, como supera o fundamento funcionalista de seus escritos sobre educação escolar de trinta anos antes. A noite fechada dos anos 1970 e sua política educacional colonizada pedem outras falas para serem entendidas: Althusser, Gramsci e outros intelectuais marxistas aparecem na produção de sociólogos, psicólogos e pedagogos sobre a escola, o que lhes permitiu superar concepções acríticas sobre a escola e revelar a face ideológica desta instituição no interior de uma sociedade desigual e coercitiva. Os instrumentos conceituais de Florestan são agora declaradamente materialistas históricos, e a calamidade da educação brasileira encontra explicação no interior do antagonismo de interesses das classes sociais em presença, na arena política, na hegemonia burguesa (na verdade, “hegemonia imperialista”<sup>91</sup>, diz ele em 1986) numa sociedade capitalista colonizada, cujo regime republicano nada tem de democrático. É deste lugar que ele revê as abstrações contidas nas interpretações funcionais da educação escolar e as ideias que norteiam no presente uma política educacional que caminha sistematicamente na direção contrária dos interesses populares, mesmo que sempre em nome deles.

---

<sup>90</sup> A capitulação do Senado, p. 514-5.

<sup>91</sup> O PT e a educação. In: *ODE*, p. 146.

Não se trata mais de defender a fórmula vaga de “educação para um mundo em mudança”, nem a educação de um abstrato “cidadão”; trata-se agora “do trabalhador e de seus interesses de classe”<sup>92</sup> e de ter consciência de que “retomar o equívoco da ‘educação democrática do cidadão’ seria fazer um temível convite para que a realidade educacional sofresse novas burlas e deformações. Não há que deixar margem para enganos e ilusões”<sup>93</sup>, ele adverte na II Conferência Brasileira de Educação, em 1982. Não é mais o caso de entender a deficiência qualitativa e quantitativa da escola republicana como eco dos valores e da sociabilidade do antigo regime num presente pleno de possibilidades democráticas, mas de entendê-la como coerente com os interesses da elite econômica, cultural e política numa ordem republicana autoritária e desigual. A crise do ensino é vista agora como resultado de crescimento econômico sem democracia.

É deste lugar que ele reavalia o pensamento e a ação dos educadores pioneiros, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Superando a crítica dos anos 50, centrada nos tropeços de um modelo europeu e norte-americano na realidade atrasada do país, Florestan agora desvenda a coincidência ideológica desse pensamento com a “ótica das elites”<sup>94</sup>. Na crise da hegemonia oligárquica da Primeira República, “partia das elites a ideia de que a transformação da sociedade brasileira tinha de começar na escola e através do desenvolvimento do ensino público, laico e gratuito.”<sup>95</sup> Na verdade, o que os pioneiros fizeram foi procurar “sensibilizar as elites das classes burguesas com o fantasma dos riscos da ignorância e com a importância da modernização do ensino” para a concretização de uma saída para a hegemonia burguesa ameaçada pela cisão

---

<sup>92</sup> Profissão de fé. In: *ODE*, p. 10.

<sup>93</sup> O novo ponto de partida. In: *ODE*, p. 18.

<sup>94</sup> *idem*, p. 17.

<sup>95</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *ODE*, p. 34.

em seu interior e por movimentos sociais em gestação na segunda e terceira décadas do primeiro período republicano:

engolfaram-se na revolução que parecia em processo com a vitória passageira da Aliança Liberal e com a renovação burguesa da sociedade. (...) Apegaram-se à laicização e à liberdade do ensino, à sua descentralização, submetida a normas gerais de caráter nacional, e a uma democratização da educação que era, sociologicamente, mais um desnivelamento de privilégios educacionais que uma consolidação progressiva da distribuição das igualdades educacionais e do livre acesso a todos os graus e níveis do ensino.<sup>96</sup>

De fato, basta uma análise de superfície do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova para se perceber que, ao defender um ensino profissionalizante sem continuidade com os graus superiores do ensino, para as classes populares, e um ensino intelectualizado e preparador de quadros técnicos e científicos de alto nível, para as classes dirigentes, ele propõe, em dissonância com os princípios democráticos, a escola dualista. O que está em questão é, portanto, o próprio conceito de democracia presente no pensamento escolanovista. Florestan sempre soube que numa sociedade capitalista, seja ela central ou periférica, a democratização da educação será sempre restrita, pois a desigualdade é inerente a sua estrutura: o poder do Estado está a serviço da burguesia, “seja ele ‘ditatorial’, de ‘segurança nacional’ ou ‘democrático’”<sup>97</sup>. A visão autoritária de gestão social presente entre os educadores pioneiros não escapa de sua crítica: nos escritos dos anos 1980, ele registra, mais de uma vez, uma frase dita por Fernando de Azevedo na 5a. Conferência Nacio-

---

<sup>96</sup> A nova lei da educação. In: *ODE*, p. 30.

<sup>97</sup> O novo ponto de partida, p. 16.



nal de Educação, em 1933, na qual o repúdio a mudanças sociais radicais é claro: “não há meio de evitar a revolução nas ruas senão realizando a renovação dos espíritos, nem possibilidade de termos a democracia na vida social e nas instituições políticas, enquanto não a tivermos no sistema educacional.”<sup>98</sup> O que não lhes tira - Florestan faz questão de frisar - o mérito de terem plantado na vida social um dos lemas essenciais da Campanha em Defesa da Escola Pública: “educação não é privilégio”.

Da perspectiva da transformação radical da sociedade, a educação é agora concebida por ele como promotora de “descolonização, da revolução nacional, da revolução democrática que a República autocrática burguesa bloqueou e mistificou.”<sup>99</sup> Não se pode mais falar em promover uma “educação para um mundo em mudança” sem que se especifique de que mudança se está falando: reformista ou revolucionária? No interior da reabertura política e do renascimento da organização operária nos anos 1980, a esperança de transformações sociais radicais se renova, e Florestan define a educação como meio da autoemancipação coletiva dos oprimidos, para o que precisam de “uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro.”<sup>100</sup>

A escola de boa qualidade é um dos caminhos pelos quais as classes subalternas poderão adquirir consciência da espoliação. Não se pode defender a “educação para a liberdade” nos mesmos termos dos educadores liberais<sup>101</sup>, uma vez que é preciso assinalar os limites da educação no mundo capitalista, o que as autoridades educacionais não fazem, como se estes não existissem e tudo dependesse, em matéria de educação, apenas da extensão de uma pretensa boa vontade dos

<sup>98</sup> *Apud F. Fernandes, Análise e crítica do projeto de lei sobre Diretrizes...*, p. 473.

<sup>99</sup> *Profissão de fé*, p. 10.

<sup>100</sup> *idem*, p. 10.

<sup>101</sup> *O PT e a educação*, p. 144.

planejadores a todos os envolvidos no processo. Sem explicitar que numa sociedade de classes não se educa para a liberdade – pois que ela inexistente no plano social – entra-se no terreno da mais pura hipocrisia.<sup>102</sup> “Educar para a liberdade”, no sentido do socialista Florestan Fernandes, significa lutar contra a exclusão do proletariado da esfera do ensino, não para incluí-lo numa escola qualquer, mas numa escola que veicule conhecimentos escolares voltados para a consciência social de classe e que tenha nos princípios democráticos o padrão da relação social entre professores e alunos.<sup>103</sup>

Quando valoriza a escola como arma na luta de classes, Florestan não quer dizer que uma pedagogia socialista possa existir antes da sociedade socialista. Ele sabe que a sociedade capitalista impõe limites históricos à vida escolar e que a escola capitalista não pode ser incompatível com os interesses do capital<sup>104</sup>. O que ele quer dizer é que “é possível operar na escola com valores socialistas”<sup>105</sup>, ou seja, existe um âmbito maior ou menor de liberdade relativa que permite antecipar certas mudanças em direção a uma educação para a liberdade.<sup>106</sup> Ele também não quer dizer que a formação da consciência crítica do filho do trabalhador caiba à escola; ela cabe principalmente ao partido político e ao sindicato operário, podendo o professor juntar-se ao esforço sistemático de educar o trabalhador para que ele seja capaz de criticar a ordem social existente<sup>107</sup>, isto é, de “manter posição ofensiva nas relações de classe, (...) superar a ‘capitulação passiva’ presente no dicionário de todos os brasileiros.”<sup>108</sup>

---

<sup>102</sup> *idem*, p. 145.

<sup>103</sup> *idem*, p. 147.

<sup>104</sup> Contra a parede. In: *ODE*, p.211.

<sup>105</sup> A pedagogia socialista só se efetivará após a vitória da revolução proletária. In: *ODE*, p. 151.

<sup>106</sup> Contra a parede, p. 210.

<sup>107</sup> A pedagogia socialista..., p. 152.

<sup>108</sup> Os dilemas educacionais: passado e presente em perspectiva. In: *ODE*, p. 243.

Ao defender esta concepção de ensino, Florestan aproxima-se dos princípios da pedagogia do oprimido, a qual, para ele, “dialecticamente só pode ser uma pedagogia da desopressão”<sup>109</sup>; aproxima-se também da educação para a resistência e a autonomia, tal como pensada por Adorno, com quem compartilha a preocupação com a desumanidade social: “o objetivo último da educação escolarizada não está em ‘fazer a cabeça do estudante’. Mas em inventar e reinventar a civilização sem barbárie.”<sup>110</sup> São estas as palavras que encerram *O Desafio Educacional*, conjunto de trinta e seis textos nos quais ele ressignifica e aprofunda temas que vinha examinando desde os anos da Campanha.

A partir da condição privilegiada de “não-especialista” em assuntos pedagógicos, ele continua a denunciar os rumos percorridos pela educação escolar, sempre munido de uma visão de conjunto das questões educativas que lhe permite lucidez e profundidade inexistentes na estreita formação técnica dos “especialistas”. Nos escritos recentes, as questões da escola são pensadas no interior da sociedade que a inclui – no caso brasileiro, uma sociedade espantosamente desigual, autoritária, colonizada, que tem como padrão dominante um profundo descaso pela cidadania, descaso este presente no fato de a situação do ensino público continuar, em essência, a mesma quase quarenta anos depois de seus primeiros textos sobre educação.

*A qualidade do ensino oferecido continua calamitosa.* Predomina hoje, em todos os níveis da escola pública, “uma escolarização parcial, precária e de baixa qualidade.”<sup>111</sup> Ao analisar a expansão da iniciativa privada no ensino de terceiro grau, Florestan denuncia o

<sup>109</sup> A formação política e o trabalho do professor. In: *ODE*, p. 165.

<sup>110</sup> Politecnia na educação. In: *ODE*, p. 264.

<sup>111</sup> Projeto e Dispositivos Constitucionais. In: *ODE*, p. 219.

que já denunciara quanto às escolas normais: um ensino que virou indústria e que visa a acumulação do capital pela criação de verdadeiras arapucas, de pseudo-universidades<sup>112</sup>, de “escolas superiores de araque, que não vendem ensino, mas lixo”<sup>113</sup>, entre as quais cursos de Pedagogia de baixíssima qualidade.

*A importação de modelos pedagógicos continua a indicar incompreensão da especificidade da escola brasileira.* O discurso das altas autoridades do ensino (que ele chama de “burocratas supremos”<sup>114</sup>) como regra esconde, atrás uma cortina de chavões liberais, a dominação de classe, o controle ideológico de uma burguesia rústica e uma modernização cultural até hoje dirigida de fora<sup>115</sup>, como se elas não soubessem que a “emancipação pedagógica caminha na direção contrária da importação de pacotes pedagógicos, tecnológicos e de outros tipos de pacotes” contidos explícita ou implicitamente nos termos dos financiamentos de projetos e reformas educacionais de agências internacionais.<sup>116</sup>

*A situação dos agentes do processo de ensino-aprendizagem é dramática.* De um lado, professores social e economicamente degradados; de outro, alunos incluídos como seres passivos nas propostas pedagógicas e como “gentinha” no cenário social – indignos, portanto, de esforços que os contemplem com uma escola de boa qualidade e excluídos, de fato, da cidadania.<sup>117</sup> Ambos vítimas de uma política educacional conservadora ou, na melhor das hipóteses, reformista, feita de “ardis e de armadilhas das elites intelectuais das classes dominantes que nunca se preocuparam em resolver

---

<sup>112</sup> A reforma educacional. In: *ODE*, p. 129.

<sup>113</sup> A crise da PUC. In: *ODE*, p. 92.

<sup>114</sup> Os dilemas educacionais: passado e presente em perspectiva, p. 240.

<sup>115</sup> O PT e a educação, p. 146.

<sup>116</sup> A reforma educacional, p. 131.

<sup>117</sup> SOS educação. In: *ODE*, p. 77.

o problema educacional”<sup>118</sup>, como ele teve a coragem de declarar em evento patrocinado pelo INEP-MEC, em 1989.

Burocratizadas e minadas pelo excesso de centralização, as escolas “substituíram a relação pedagógica (...) pela relação de poder”<sup>119</sup>, o que, no chão social brasileiro, reforça em todos os níveis da hierarquia escolar, desde as Secretarias de Educação até a sala de aula, “uma concepção predatória de pessoa que é mandada.”<sup>120</sup> Por isso, é preciso “livrar a sala de aula de seu empobrecimento e deterioração brutais”<sup>121</sup>; por isso, ele pergunta: “Que educação escolar é possível se seus agentes são submetidos a padrões de tratamento e à estigmatização que degradam sua humanidade fundamental?”<sup>122</sup>

Entre os determinantes desse estado de coisas, ele menciona repetidas vezes a falta de uma política de salários e o conseqüente aviltamento salarial, o mais deletério dos quais é o do professor de primeiro grau: “poucos países reduzem o professor de primeiro grau a uma condição tão próxima da miséria relativa quanto o Brasil”, afirma em 1988.<sup>123</sup> Entre as práticas ardilosas dos governantes para lidar com o problema, ele destaca três: degradar os vencimentos como política de desvalorização dos professores e de intimidação intelectual<sup>124</sup>; convocar os professores à “missão de ensinar”, culto hipócrita do famigerado “professor-missionário (na verdade “trabalhador explorado”), que recebemos como herança colonial-escravista<sup>125</sup>; declarar “não negocio com grevistas”, absurdo recorrente

---

<sup>118</sup> Os dilemas educacionais: passado e presente em perspectiva, p. 245-6.

<sup>119</sup> A escola e a sala de aula, p. 23.

<sup>120</sup> *idem*, p. 23.

<sup>121</sup> *idem*, p. 24.

<sup>122</sup> A reforma educacional, p. 134.

<sup>123</sup> Funcionários e professores. In: *ODE*, p. 58.

<sup>124</sup> A grama do vizinho. In: *ODE*, p. 71.

<sup>125</sup> Greve e professores, p. 74.

na “fala dos mandões”?<sup>126</sup>, que expressa resistência obsessiva à mudança de atitudes e intenção de “derrotar o inimigo no campo de batalha”, para fazê-lo aderir aos interesses da ordem ameaçada.<sup>127</sup> Em 1989, o governador reconhece que “professor ganha mal, mas nada faz, como se isso fosse natural e inevitável”.<sup>128</sup>

Quando analisa os determinantes da situação salarial, vale-se de “linguagem chocante”<sup>129</sup>, que lhe é desagradável, mas que sabe inevitável diante da indignação causada pela eterna alegação oficial que “não temos dinheiro”, quando

temos dinheiro para financiar a infraestrutura do modo de produção capitalista sob o modelo monopolista (ou oligopolista); para importar pacotes tecnológicos muito caros, dos quais dependeram a industrialização maciça, a modernização da tecnologia militar e a criação de uma indústria bélica de ponta; a introdução do capitalismo no campo sob os novos requisitos da incorporação ao mercado mundial; a criação de um sistema financeiro e de um mercado altamente especulativos e concentrados no tope, para fazer girar a ciranda financeira da dívida interna, da dívida externa e da crise fiscal do estado; etc.<sup>130</sup>

Nas negociações salariais com professores de todos os níveis de ensino, o Estado capitalista, sempre mau-patrão dos professores, costuma conduzi-las a um beco sem saída, a “uma espécie de guerrilha de desgaste”, que leva a parte mais fraca à perda de terreno e da capacidade de luta e a opinião pública à incompreensão,

---

<sup>126</sup> O Estado-patrão. In: *ODE*, p. 62.

<sup>127</sup> Greve e professores, p. 76.

<sup>128</sup> A desvalorização do ensino. In: *ODE*, p. 80.

<sup>129</sup> O negócio é a máfia. In: *ODE*, p. 55.

<sup>130</sup> Diretrizes e Bases, p. 41.

manipulada que é pela mídia, que invariavelmente noticia a presença de “radicais infiltrados no campo das negociações.”<sup>131</sup> Durante a greve das três universidades estaduais paulistas, em 1988, Florestan denuncia “a praxe do arrocho dos serviços públicos, para poupar excedentes financeiros destinados a campanhas publicitárias e pugnas eleitorais”<sup>132</sup>, para “enaltecer o figurão e promover suas ambições políticas (em regra, o governador deseja galgar a presidência da República ou tornar-se um político de projeção nacional); aplica-se também ao financiamento de sua base política e de sua máquina eleitoral dentro do partido, ou ao fortalecimento de uma clique de aliados políticos e tecnoburocratas, que sobem com o herói e possuem objetivos e ambições de médio e longo prazos, entrelaçados com suas perspectivas eventuais de ascensão na constelação dos mandachuvas. O excedente também é aplicado como uma espécie de capital político a juros, no atendimento de pedidos de pessoas e entidades, estratégicas para a transformação rápida de um governador em ‘pai da pátria’, com êxito garantido na árdua luta entre os verdadeiros lobos do sistema de poder.”<sup>133</sup> Em suma, governantes “devastam orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios em fins que são particularistas, clientelistas e autopropagandísticos”<sup>134</sup>, malbaratando ou dilapidando o dinheiro público, o que o autoriza a concluir que o que está em jogo não é só uma crise de autoridade e de competência administrativa, como se costuma afirmar, mas “padrões éticos de fazer política.”<sup>135</sup>

*A educação escolar está à mercê de interesses particularistas de governantes.* O “nível intelectual médio dos governantes é dema-

---

<sup>131</sup> O Estado-patrão, p. 61.

<sup>132</sup> O mandachuva, p. 52.

<sup>133</sup> O Estado-patrão, p. 62-63.

<sup>134</sup> SOS educação, p. 78.

<sup>135</sup> A desvalorização do ensino, p. 80.

siado estreito, pragmatista e eleitoreiro”<sup>136</sup> e sua política, em geral feita de clientelismo, paternalismo, mandonismo, cartorialismo e populismo, que ganha proporções maiores em períodos eleitorais.<sup>137</sup> Como tradição, os políticos geralmente desprezam os dilemas mais clamorosos do país<sup>138</sup>, e justificam “os meios pelos fins, e os fins são medíocres, nascidos da mais baixa politicalha.”<sup>139</sup> Examine-se o que acontece com projetos governamentais para combate à concentração regional da riqueza e do poder: “muita gente no Governo enriqueceu com programas destinados a incentivar o desenvolvimento econômico, reduzir as distâncias sociais, erradicar a miséria e criar empregos.”<sup>140</sup> Dizendo de outra maneira, estamos num país no qual planos governamentais destinados a desconcentrar a riqueza acabam concentrando-a ainda mais. E o mesmo pode acontecer com o dinheiro destinado a construção e reforma de prédios escolares, salário-educação, merenda escolar e bolsas de estudos para estudantes pobres, como a imprensa volta e meia noticia.

*A filosofia e a práxis pedagógica não se impõem como lei.* Com esta afirmação<sup>141</sup>, ele toca num ponto crucial da política de educação: só com reformas e projetos vindos de cima, produzidos no *bureau* (Secretaria, repartição, escritório, escrivania - estes são os significados desta palavra na língua francesa) e atirados do dia para a noite nas escolas, sob a forma de pacotes técnicos, não se pode melhorar a qualidade do ensino. A própria história da educação no Brasil é prova disso, e pesquisas já mostraram à saciedade que esta prática desnorteia professores, instala o caos no processo de ensino e estimula o apego, com renovado vigor, às práticas que se

---

<sup>136</sup> Funcionários e professores, p. 59.

<sup>137</sup> Diretrizes e Bases, p. 45.

<sup>138</sup> O gatilho. In: *ODE*, p. 66.

<sup>139</sup> O negócio é a máfia, p. 56.

<sup>140</sup> A reforma educacional, p. 125.

<sup>141</sup> Diretrizes e Bases, p. 44.



quer abolir. Sem a participação ativa de todos os agentes na definição e implementação de novos rumos tomados pelos processos que se dão nas escolas e nas salas de aula, as reformas continuarão a ter o destino que têm. A transformação radical da escola que temos não passa, portanto, pela centralização do poder nas mãos dos reformadores de gabinete; o que se precisa é de

escolas (...) que funcionem com o máximo de liberdade e sem cerceamento da imaginação, da capacidade inventiva. As decisões têm de ser tomadas no âmbito do próprio desenrolar da educação: a escola e os professores são os dois polos de uma atividade que encontra nos estudantes os agentes ativos da aprendizagem, ao mesmo tempo espontânea, dirigida e libertária.<sup>142</sup>

É por isso que ele defende uma nova Lei de Diretrizes e Bases cujas diretrizes sejam apenas coordenadas que se propõem aos que trabalham nas escolas.<sup>143</sup> Não basta às políticas públicas “remover os ‘excessos’ de centralização. É preciso construir uma escola autossuficiente e autônoma capaz de crescer por seus próprios dinamismos (...).”<sup>144</sup> Não bastam boas intenções legislativas: “há realidades a serem transformadas, com a participação de professores, alunos, pais e funcionários. É preciso gerar uma comunidade de interesses, capaz de galvanizar um processo de mudança educacional e social profunda.”<sup>145</sup>

*Não se pode valorizar a escola sem valorizar os seus agentes humanos. Sem valorizar professores, alunos, funcionários e comunidade não haverá salto de qualidade possível, e prescrições legais,*

---

<sup>142</sup> *idem*, p. 41.

<sup>143</sup> A pedagogia socialista só se efetivará..., p. 149.

<sup>144</sup> A escola e a sala de aula, p. 24.

<sup>145</sup> Os dilemas educacionais..., p. 247.

mesmo que geradas com intenção democratizante, de nada valerão. Uma revolução educacional faz-se

por dentro da escola e nas cabeças dos professores, alunos, funcionários, representantes da comunidade inclusiva circundante. Acostumamo-nos com uma escola e a papéis de todos esses agentes que se fecham sobre si mesmos (...). Ora, estamos diante de uma situação histórica que não determina o desaparecimento das instituições, mas exige que elas se desburocratizem, percam seu caráter autoritário e repressivo, que se metamorfoseiem em instituições para a vida em liberdade e para a autonomia do existir delas próprias e do ser dos que lhes dão vida e significado cultural criador.<sup>146</sup>

Por valorização do professor ele entende não só sua transformação em agente ativo de todo o processo educativo, mas salários dignos e boa formação profissional. E “professores bem formados” não são professores que dominam técnicas de ensino tidas como melhores pelos especialistas e conteúdos que mentem sobre a realidade; bons professores são professores críticos, militantes, companheiros dos educandos, capazes de um ensino pluralista, que acrescente à visão de mundo e de homem dominante outros significados da ordem vigente<sup>147</sup>; não são “mentores (...) autoritários, a serviço da defesa e da reprodução da ordem existente”<sup>148</sup>, que alimentam formas de coerção e de preconceito na sala de aula<sup>149</sup>; são antielite que se põe “objetivamente diante dos papéis que desempenha em um

<sup>146</sup> Diretrizes e Bases, p. 44.

<sup>147</sup> A nova lei da educação, p. 31.

<sup>148</sup> Politecnia na educação, p. 263.

<sup>149</sup> Os dilemas educacionais, p. 240.

sistema educacional que é formalmente democrático, mas substantivamente restringe a democracia.”<sup>150</sup>

A formação docente que ele defende caminha no sentido contrário do argumento da “competência técnica” como primeiro passo do “compromisso político”. Quando fala em “formar mentes e corações” dos professores, ele está sublinhando não só a formação intelectual do professorado, mas também a mudança de atitudes arraigadas que atualizam nas escolas o autoritarismo, o patrimonialismo, o preconceito e o paternalismo que, no passado e no presente, dominam as relações da minoria que manda com a maioria que se submete. Os cursos de Pedagogia teriam papel fundamental a cumprir aqui, não tivessem sido desvirtuados de seu papel original e se transformado em cursos de segundo plano pela própria política universitária<sup>151</sup>; os cursos de extensão universitária, por sua vez, poderiam ser lugar privilegiado de aperfeiçoamento e atualização, trazendo os trabalhadores, entre eles os da educação, para dentro da universidade.<sup>152</sup> No entanto, em matéria de formação regular do professorado, o que temos hoje não difere em essência do ideal escolanovista:

o educador precisa aprender biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, administração escolar, educação comparada, didática geral, didática especial e o que se vê são compartimentos, como se isso fosse uma espécie de saleiro. A gente põe um pouco de vinagre, um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacitação política do professor para enfrentar e compreender os seus papéis.

<sup>150</sup> O PT e a educação, p. 147.

<sup>151</sup> Universidade e talento. *Revista ADUSP*, n.4, 1995, p. 9.

<sup>152</sup> A Universidade é agreste, p. 112.

No grande projeto de transformação da escola pública em instituição voltada para a educação da “massa dos cidadãos”, “acabou prevalecendo a ideia, (...) essencial na calibração dos professores, tanto na Escola Normal e no Instituto de Educação, quanto na Faculdade de Filosofia, segundo a qual o professor deve manter uma atitude de neutralidade ética com relação aos problemas da vida e com relação aos valores.”<sup>153</sup>

*Conservadores e reformistas temem os “ritmos não domesticados”<sup>154</sup>*, pois não querem perder as rédeas da situação. Daí o autoritarismo dos governantes quando os educadores se rebelam; daí o cuidado dos planejadores em evitar reformas que de fato abram espaço à democratização das relações no sistema escolar. Palco privilegiado de manifestação desse medo são as atividades de reciclagem ou aperfeiçoamento dos professores, nas quais as iniciativas são sempre meticulosamente centralizadas e controladas por equipes técnico-administrativas. Submetidos nos espaços formativos (de fato, semiformativos, na concepção adorniana do termo), os educadores não encontram espaço propício à discussão da domesticação generalizada nas sociedades atuais e submetem com truculência os seus alunos, inscientes da colaboração que prestam às táticas de mutilação individual e social.

*Recomendações técnicas vindas de órgãos centrais não têm o poder de conduzir a uma real valorização do aprendiz.* Enquanto o alunado não deixar de ser “gentinha” no imaginário social – no qual “a educação seria como uma pérola, que não deveria ser lançada aos porcos (ou então seria uma espécie de *ersatz*, uma coisa elementar, rudimentar, que ajudaria a preparar máquinas huma-

---

<sup>153</sup> A formação política e o trabalho do professor, p. 162.

<sup>154</sup> Os dilemas educacionais: passado..., p. 246.

nas para o trabalho)”<sup>155</sup> –, qualquer intenção de democratização da relação professor-aluno vinda no bojo de reformas e projetos pedagógicos autoritários e burocratizados será, na melhor das hipóteses, simulacro melancólico, aparência que não consegue esconder o desrespeito essencial presente na maioria das salas de aula da rede pública de ensino de primeiro e segundo grau. A relação democrática só será possível se o professor estiver preparado para “o ensino como atividade pedagógica criadora”, cujo sentido é o oposto do das técnicas de desenvolvimento da criatividade importadas dos EUA. Pedagogia criadora é, entre outras coisas,

a identificação, a crítica objetiva e o combate aos preconceitos sociais contra os indígenas, o negro, os brasileiros estigmatizados por serem oriundos de regiões rústicas ou subdesenvolvidas, os pobres, os favelados, os portadores de deficiências físicas ou mentais, as mulheres, os idosos, os filhos ilegítimos e os menores abandonados, os transsexuais etc.; a inculcação do repúdio às práticas discriminativas correspondentes, abertas ou encobertas; o estudo e a explicação da história real ou verdadeira do Brasil, com a explicitação dos crivos ideológicos que fomentaram uma consciência falsa da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, com a exaltação do branco e das classes dominantes e o menosprezo do indígena, do negro e do branco ou mestiço pobre; a difusão do conhecimento dos povos do Terceiro Mundo e em particular da América Latina.<sup>156</sup>

Tarefa inviável se o professor não estiver politizado e atento a seus próprios preconceitos, o que põe a questão da formação

<sup>155</sup> *idem*, p. 162.

<sup>156</sup> Projeto de Dispositivos Constitucionais, p. 218.

em chave política. Da mesma forma, “as relações recíprocas entre escola e comunidade não passarão de um mito se a escola for estufa ou uma agência de controle social”<sup>157</sup> (coisa que, eu acrescento, só será possível se pais e moradores dos bairros pobres puderem ser valorizados a partir da superação do estereótipo social, que os vê como massa imoral, intelectualmente incapaz e desinteressada dos filhos e de sua escolarização).

*A sala de aula fica na raiz da revolução social democrática.* Base de suas ideias nesse período, este princípio<sup>158</sup> ultrapassa a proposta de Mannheim de que as escolas se transformem em pequenas sociedades democráticas, onde se formem personalidades democráticas como condição necessária e suficiente de democratização da sociedade como um todo. Diante dos padrões dominantes de sociabilidade entre as classes no Brasil, não basta fazer da sala de aula um lugar de relações cordiais; lições de democracia são fundamentais à superação da opressão nas relações sociais. Num país no qual predominam o “servilismo e o clientelismo bárbaro” nas relações dos “de baixo” com “os de cima”, a reflexão sobre a democracia contribui para que os excluídos dos direitos civis, sociais e políticos – entre os quais podem estar educadores – tomem consciência de sua heteronomia e adquiram força para lutar por condições sociais de autonomia. A escola pode colaborar nesse projeto fazendo a crítica da parte que lhe cabe na formação de personalidades submissas e propondo se a superá-la, dentro dos limites históricos atuais. É por isso que a sala de aula, lugar onde a educação escolar acontece de fato, é nuclear no pensamento educacional de Florestan, tanto que o Projeto de Dispositivos Constitucionais que ele entrega ao relator da Subcomissão de

---

<sup>157</sup> Diretrizes e Bases, p. 41.

<sup>158</sup> A escola e a sala de aula, p. 24.

Educação da Assembleia Constituinte contém mais de um artigo no qual ela comparece como “ponto de partida e ponto terminal do ensino como atividade pedagógica criadora.”<sup>159</sup>

Na terceira tese contra Feuerbach, Marx afirma que o educador deve ser educado; segundo Florestan, é sobretudo na sala de aula, feita espaço de convívio de companheiros, que o educador se educa. A ênfase na ideia de escola como instituição comunitária é forte em suas reflexões: “uma escola que não seja capaz de funcionar como comunidade educacional não educa professor, não educa estudante e não educa funcionário. Deseduca a todos.”<sup>160</sup>

*O processo de mudança social não é automático.* Em primeiro lugar, é preciso estar ciente de que “é muito evasivo falar em uma civilização em mudança”, como faziam os pioneiros da educação nova e ainda hoje fazem políticos, autoridades educacionais e até mesmo professores universitários e pesquisadores. Se o objetivo fôr a humanização das condições de existência, “a mudança pode ser para pior ou para melhor.” (As mesmas considerações valem para o *slogan* “educação para o desenvolvimento”, diante do qual é imprescindível perguntar: educação para que tipo de desenvolvimento: o que beneficia a todos ou o que contempla o capital, concentra cada vez mais a riqueza e mergulha a maioria em pobreza crescente?)

O problema dos que se dedicam às coisas da educação, segundo Florestan, é que “eles ficaram presos dentro dessa ratoeira, uma ratoeira que implica supor que há automatismo no processo de mudança, que a mudança irá sempre na direção progressiva e que ela acumulará forças e transformações inapeláveis.”<sup>161</sup> A mudança social não é produto de uma suposta elaboração espontânea da rea-

<sup>159</sup> Projeto de Dispositivos Constitucionais, p. 218.

<sup>160</sup> A reforma educacional, p. 131.

<sup>161</sup> Os dilemas educacionais: passado, p. 231.

lidade nem de mero avanço na esfera da consciência: é preciso que a praxis se encadeie a uma consciência teórica e prática voltada para a transformação radical da vida coletiva. Ou seja, “seria preciso deslocar uma reflexão utópica abstrata para um circuito realista, que vincule a consciência da transformação a uma ação prática inconformista e rebelde.” Mas “não se trata de proclamar uma utopia e dizer: ‘nós temos uma fórmula, graças a esta fórmula vamos produzir a nova escola, e esta vai gerar a nova sociedade que, por sua vez, formará a nova geração.’ Isto tudo é conto da carochinha.”<sup>162</sup> Na verdade, as transformações possibilitadas pelo encadeamento político de consciência e ação “são conquistadas a duras penas.”

*De quem a responsabilidade?* De todos nós, respondia Florestan Fernandes nos anos 1950 à pergunta sobre “responsáveis diretos e indiretos” pelos descabros do ensino brasileiro incluída no questionário da revista *Anhembi*:

Os presidentes, os ministros, os senadores e deputados, os governadores e prefeitos, os secretários de Estado e os chefes de Repartição (...) Todos nós, que fazemos diagnósticos, mas fechamos os olhos e a boca, deixando ‘o barco correr... Os professores e os pais de alunos (...). Os professores, porque prevaricam, abrindo mão de seu dever de liderança no terreno das reformas e da melhoria do ensino (...). Os pais, porque prevaricam, abrindo mão de seu dever de fiscalizar a ação dos homens públicos e de exigir soluções prontas para problemas graves, de interesse coletivo.<sup>163</sup>

Na passagem para os anos 1990, a resposta retira o peso dos determinantes psicossociais e volta-se para os determinan-

<sup>162</sup> A formação política e o trabalho do professor, p. 174.

<sup>163</sup> A crise do ensino. In: ESB, p. 115.



tes econômicos, sociais e políticos da ineficiência da escola, não em abstratas sociedades industriais capitalistas, mas na sociedade capitalista brasileira, em sua especificidade de “capitalismo selvagem, dependente e periférico”<sup>164</sup>, no qual a desfaçatez da classe dirigente favorece a transferência da culpa pelos danos resultantes de uma política de educação pública negligente “para os professores e os funcionários - e também para os estudantes e a ‘apatia dos pais’.”<sup>165</sup>

*A transformação social é um processo coletivo.* O intelectual não pode produzir mudanças enquanto tal, por mais bem intencionado que seja. Para ter uma experiência conseqüente na transformação social rumo à real sociedade democrática, é necessário que ele saia da “torre de marfim”, se ligue aos problemas da sociedade, se alie aos interesses dos que são objeto de exploração, opressão, exclusão e humilhação. Mas faz-se necessário ainda mais: é preciso que ele efetivamente ponha os seus conhecimentos “a serviço de causas que não são só suas”, mas do movimento sindical, do movimento dos trabalhadores, dos movimentos sociais por cidadania, do partido que representa esses interesses<sup>166</sup>. Sem elo com a luta de classes e o movimento político organizado, o intelectual “grava solto no espaço”, corre o risco de “falar sozinho”. No Brasil de hoje este risco é imenso: “não temos um movimento de massas bastante forte. Não temos movimento sindical consolidado. Não temos um movimento operário com capacidade de atuação política. Não temos um movimento socialista avançado, maduro e capaz de criar tarefas para os intelectuais dentro da esquerda.”

<sup>164</sup> A reforma educacional, p. 135.

<sup>165</sup> SOS educação, p. 78.

<sup>166</sup> Florestan lembra que o manual de economia política de Rosa de Luxemburgo foi feito de aulas dadas num curso dentro do Partido. Textos fundamentais de Simone Weil também tiveram esta origem: foram aulas ou conferências em sindicatos de operários.

Ao repor a concepção gramsciana de intelectual orgânico das classes populares, ele nos faz parar para pensar na onipotência desgastante que há nas práticas de tantos profissionais lutadores, mas ingênuos, que trabalham junto a escolas da rede pública de primeiro grau, tentando sozinhos transformá-las em instituições mais democráticas. A esse respeito, ele diz: “Eu não posso criar o que não existe. Isso é um processo coletivo.” Em momentos históricos como o que vivemos, nos quais o povo é marginalizado da vida política (e há várias maneiras de fazê-lo), os movimentos sociais arrefecem. Nestas circunstâncias, “o intelectual, ou acaba sendo um prisioneiro das elites hegemônicas das classes dominantes, ou transita em nome de causas que são avançadas mas não têm dinamismo próprio. Ao excluir o proletariado, as massas populares, o trabalhador da cena política, o governo debilitou de maneira geral todos os grupos.”<sup>167</sup>

Depois de sessenta e nove anos na rua Manoel Dutra, o Grupo Escolar Maria José iniciou, por falta de conservação do prédio original, uma fase nômade. Primeiro seus professores e alunos foram temporariamente alocados, em 1964, no G.E. Campos Salles, na rua São Joaquim. Por motivo de incêndio, mudou-se para a rua Major Diogo, onde ocupou prédio construído pela Società Italiana di Beneficenza in San Paolo, para fins de instalação de um pequeno hospital; comprado e adaptado pelo Estado, abriga hoje uma outra escola estadual de primeiro grau. Em 1978 instalou-se em seu terceiro prédio, construído aos trancos e barrancos pelo Estado, não sem paralisações por falta de verbas e problemas de edificação, que fizeram a construção ruir e só ficar pronta quatorze anos depois de iniciada.

A busca de informações históricas sobre uma escola pode falar com eloquência de um estado de coisas dominante na rede escolar pública. Nas Delegacias Regionais de Ensino pode-se

---

<sup>167</sup> Revolução não se faz na Universidade. In: *ODE*, p. 116-117, *passim*, grifos meus.

passar de funcionário a funcionário, sem se conseguir localizar os arquivos mortos da instituição, pois pode acontecer de ninguém saber onde eles estão e de ninguém chamar para si a tarefa de tentar encontrá-los, num típico “jogo de empurra” que revela descaso pela memória da cidade e obstrução ao direito de acesso dos que pesquisam a um material que é patrimônio público. Em muitos casos, pode não adiantar insistir: as portas permanecerão trancadas como as portas e janelas de tantos prédios escolares, nas quais abundam fechaduras, grades e cadeados.

Do mesmo modo, a tentativa de conhecer uma escola pode revelar aspectos menos visíveis que mostram o quanto as escolas públicas estão distantes da democratização alardeada pelas autoridades educacionais: a polícia pode fazer parte de seu cotidiano e atuar como força disciplinadora dos alunos; entre funcionários e educadores, a presença de um pesquisador pode gerar tensão e desconfiança, a ponto de recusarem-se a fornecer seu nome completo e dificultarem o acesso a documentos sobre a unidade escolar, como se quisessem esconder a realidade da escola; a fala dos entrevistados pode assumir forma lacônica ou ambígua; pode ser difícil conversar sobre índices de retenção, pois eles caíram drasticamente através de medidas e recomendações vindas de cima que, segundo professores e diretores, acabaram por mascarar a baixa qualidade do ensino; quando indagados sobre disciplina, podem expressar nostalgia dos tempos da ditadura militar, quando havia educação moral e cívica, ao contrário de hoje, quando não há mais civismo nem o regime disciplinar daquela época; somadas a um frequente discurso desqualificador do alunado e dos moradores do bairro, considerações desse teor sobre disciplina e disciplinamento podem ganhar força ainda maior. O estado dos banheiros dos alunos, não raro lamentável, também pode sinalizar a presença de uma concepção dos alunos

como “gentinha”: com frequência não há assentos sanitários, papel higiênico e portas, e o cheiro pode ser insuportável.

Diante deste quadro tão encontradiço nas escolas públicas de primeiro grau, é desnecessário dizer que não se está diante de pessoas desinteressadas ou irresponsáveis, mas de profissionais que portam a desumanidade do sistema e tentam sobreviver em condições precárias de formação e trabalho. Como Florestan nos ensina, se isso acontece é porque a política implementada pelas autoridades educacionais há muito imprimiu às escolas públicas de primeiro e segundo graus uma estrutura e um funcionamento calamitosos, por terem como meta o ensino barato e não o bom **ensino**; importa modelos pedagógicos, sem levar em conta a especificidade da escola brasileira; promove intervenções parciais e localizadas, deixando intocados os problemas de base; não leva em conta o funcionamento da escola que temos; não parte, nos projetos de reforma, da valorização social do professor; propõe-se a democratizar a escola pela cúpula; baseia-se na crença de que existe “mau aluno”, mais do que “mau ensino”; impõe a filosofia e a práxis pedagógica como lei; não busca a democratização da escola pela democratização das relações em sala de aula; acredita no automatismo da mudança social; não se alia aos movimentos populares. Resultado de inúmeras reformas e projetos pedagógicos e administrativos impostos à escola de primeiro grau e estadual ao longo de seus cento e três anos, a vida em tantas escolas públicas localizadas em bairros mais pobres está perpassada de insegurança e cristalizações defensivas, entre as quais predominam a adesão a rituais burocráticos e muito preconceito em relação aos alunos.

Como Florestan observa, “ocorreram mudanças. Mas foram poucas. (...) A burocratização criou ardis e abismos imprevisíveis e permanecemos com a carência de uma filoso-

fia da educação democrática, que floresça de baixo para cima (da sala de aula para a escola e desta para a sociedade e para o que ele chama de “terríveis autoridades do ensino”) e de dentro para fora (da sala de aula e da escola para a comunidade e para a sociedade civil como um todo).”<sup>168</sup>

Não por acaso pesquisadores anotam com frequência em seus diários de campo frases como esta: “deixei a escola com a sensação de que deixava um presídio.”

#### 4

O otimismo que caracteriza Florestan no início dos anos sessenta, mesmo depois de aprovada a Lei de Diretrizes e Bases em seu formato privatista, dá lugar, em 1995, a uma conclusão radical e melancólica: “as chamadas “políticas educacionais das várias repúblicas deste século nunca existiram.”<sup>169</sup>

Numa época de aprofundamento da desmobilização da sociedade civil e de adesão cínica ou fatalista ao “neoliberalismo” e à “globalização”, é imprescindível manter viva a luta de Florestan Fernandes em defesa da escola pública, reiterando com teimosia os valores humanistas e a “contestação necessária”, expressão sob a qual ele reúne retratos de intelectuais-guerrilheiros.<sup>170</sup> Num país no qual o próprio presidente da República declara, com inacreditável naturalidade, que “um terço dos cidadãos brasileiros vai ficar de fora”<sup>171</sup>, a possibilidade de uma política educacional democratizante

<sup>168</sup> A escola e a sala de aula, p. 23.

<sup>169</sup> Universidade e talento. *Revista ADUSP*, n.4, p.9, 1995.

<sup>170</sup> Fernandes, F. *A Contestação Necessária*. S.P., Ática, 1995.

<sup>171</sup> A respeito do neoliberalismo brasileiro e desta frase do presidente da República, veja entrevista de Paulo Arantes, A realidade contemporânea é economicista. *Revista ADUSP*, n. 13, 1998, p. 34-42.

torna-se cada vez mais remota. A continuar assim, o fracasso escolar produzido numa escola de má qualidade será, mais do que nunca, ideologicamente atribuído à incapacidade pessoal dos educandos e justificará a exclusão implacável contida num modelo econômico que reedita a frieza que tanto impressionou Engels na Inglaterra industrial capitalista do começo do século XIX.

Florestan sabe, como Hobsbawm, que a derrocada do “socialismo real” não significa que o capitalismo ocidental trará solução para os problemas da maior parte do mundo. Como o historiador inglês, ele discorda do sr. Francis Fukuyama, “segundo o qual 1989 significava ‘o fim da história’, e que de agora em diante tudo se resumiria ao livre voo do liberalismo e do mercado livre, sem complicações.” Ele sabe, como Chomsky, que o “novo liberalismo” é uma fraude, pois, na verdade, é extremamente protecionista e contém mecanismos de domínio das grandes potências sobre a tecnologia e a opinião pública mundial, fazendo a aderir aos interesses das grandes fortunas internacionais. Os três sabem que dizer que estamos irremediavelmente presos à globalização nos termos impostores em que ela se configura hoje é uma mentira necessária ao capital, pois sabem, acima de tudo que, como produto que é do fazer humano, o futuro é possibilidade e não imperativo contido numa marcha supostamente natural da coisa socioeconômica.

Fiel até o fim a suas posições de esquerda, Florestan não se deixa levar pelas seduções do discurso neoliberal e mantém até o fim uma postura de permanente denúncia de um estado de coisas na educação brasileira que não se alterou ao longo do século. Ele próprio se considera um “conferencista-itinerante-agitador”, lugar do qual os intelectuais não deveriam furtar-se em momentos perigo-

tos da história. Ignorando o papel da crítica numa sociedade como a nossa, os tecnocratas dirão que pessoas assim não contribuem, pois “só criticam”, fazendo de conta que não sabem que as críticas à política educacional resultam das próprias medidas oficiais, que têm como regra deixar intactos os problemas de fundo do sistema escolar brasileiro.

Como “colonizados conformistas”, os decididores da política de educação no Brasil vêm aderindo a ditames técnicos que acompanham financiamentos de órgãos internacionais nada isentos e pondo em prática uma pedagogia “inovadora” e “moderna” que pouco mais faz do que subir “aos píncaros da filosofia liberal da educação”, produzir “uma falsa consciência educacional”, promover “mudanças educacionais cosméticas”, prometer uma impossível realização do sonho dos pobres de ascensão social pela escola e disseminar, através de estatísticas fabricadas a partir da prática costumeira de atingir números por quaisquer meios, indicadores falaciosos que mostram uma melhora inexistente da qualidade do atendimento escolar às classes populares. Determinados a elogiar os rumos atuais da economia mundial, eles afirmam o fim das classes dominante e dominada e dão à opressão, à exploração e à resistência a elas estatuto de coisas do passado que se perderam na poeira da marcha do progresso, à qual a escola tem de amoldar-se.

Ao decidirem assim os rumos da escola pública, condenam-na a um cotidiano dramático, parte integrante da miséria do mundo.

[1998]

# MUTAÇÕES DO CATIVEIRO

## *Caminhos da semiformação*

---

*... é de outra maneira, de outro ponto de partida, para outra coisa que se deve emplumar e lançar a flecha da pergunta.*

*Julio Cortázar, Prosa do Observatório*

### I

New Haven está situada na costa leste norte-americana, entre New York e Boston. Como em tantas outras cidades fabris da Nova Inglaterra, o desemprego, as drogas e a violência fazem parte do cotidiano de seus bairros empobrecidos. Com a mudança dos brancos para longe da zona central - também conhecida como “bairro decadente” – 90% dos alunos da escola média pública local são negros e hispânicos. Nos relatórios oficiais esta escola comparece como “caótica” e o centro, como “pesadelo urbano” cheio de urgências às quais é preciso responder. A resposta de um grupo de psicólogos e educadores da Universidade de Yale – instalada a poucas quadras do que consideram “o centro deteriorado” – foi a inclusão no currículo de um programa de “alfabetização emocional”, tendo em vista treinar a sociabilidade competente.

As dezenas de programas desse tipo espalhados pelo território norte-americano têm em comum o objetivo de treinar a identificação, a avaliação, a nomeação e a expressão de sentimentos; o adiamento da satisfação; o controle dos impulsos (em especial da raiva e do



medo); a resolução adequada de conflitos; a comunicação eficiente; a resistência a influências negativas; o enfrentamento criativo de “provações sociais”; o otimismo, a alegria e a autoconsciência.

As atividades de treinamento da chamada “competência social” incluem exercícios verbais e gráficos. Numa aula de “identificação de sentimentos” a professora lista sentimentos na lousa (tristeza, preocupação, felicidade, frustração etc.) e pergunta: “quantos algumas vezes se sentem frustrados?” Todos levantam a mão. “Como se sentem quando estão frustrados?” As respostas são variadas: “cansado”, “confuso”, “ansioso” etc. Em seguida a professora acrescenta “ofendido” à lista e diz: “este eu conheço. Quando um professor se sente ofendido?” Uma aluna responde: “quando todo mundo está conversando”.

A professora distribui uma folha mimeografada na qual rostos exibem seis emoções básicas; debaixo de cada um, uma descrição da emoção correspondente (o medo, por exemplo, aparece descrito da seguinte maneira: “a boca aberta e repuxada para trás; os olhos abertos e os cantos internos erguidos; sobrancelhas elevadas e franzidas; rugas no meio da testa”). Os alunos examinam a folha e aprendem a associar um nome a um sentimento e este a uma expressão facial. Segundo os planejadores, esta lição tão óbvia pode parecer desnecessária, mas na verdade serve como antídoto para o que chamam de “lapsos comuns de alfabetização emocional”, que fomentariam reações agressivas muitas vezes equivocadas, pois baseadas em “interpretações negativas de mensagens neutras”.

Num exercício de controle emocional, um cartaz reproduz um sinal de trânsito de seis etapas: *vermelho* – “pare, se acalme e pense antes de agir”; *amarelo* – “diga qual é o problema e como você se sente/estabeleça uma meta positiva/pense em muitas solu-

ções/tente prever as consequências”; *verde* – “siga e tente o melhor plano”. O sinal será acionado sempre que algum aluno estiver irado, retraído ou em prantos por alguma ofensa ou provocação recebida; através da reiteração deste exercício espera-se a aprendizagem de reações “mais comedidas” e iniciativas “mais eficazes”.

Conhecidas como aulas de “aptidões para a vida”, estas atividades querem melhorar as relações sociais por meio do treino da empatia, da amizade e do controle dos impulsos. Não faltam recomendações de uso em casa e na escola de técnicas de solução de conflitos empregadas nos campos de esportes, motivo pelo qual nos programas de alfabetização emocional pais e professores são submetidos a treinamento especial que os transformem em “professores-treinadores” e “pais-treinadores”.

As intervenções podem assumir a forma de cursos separados ou fazer parte das matérias e rotinas escolares, e consistem de atividades pequenas e aparentemente sem importância que se repetem durante anos, pois seria assim que o aprendizado emocional se entranharia. E a repetição tem justificativa neurológica: ela fortaleceria hábitos neurais que entram em ação nos momentos de provocação, frustração e dor.

Os resultados avaliados a partir de registros de observadores e de relatórios de alunos e professores, e sempre comparados com grupos de controle, como manda o molde experimental, são considerados os melhores possíveis pelos entusiastas desse tipo de proposta. Os termos em que vêm expressos revelam os valores implícitos que os norteiam: celebra-se a melhora das aptidões de solução de problemas e de solução de conflitos; do controle dos impulsos; do enfrentamento de ansiedades; do envolvimento com colegas; da competência e popularidade interpessoal; da aptidão

para lidar com problemas interpessoais; dos comportamentos delinquentes. É assim no Programa de Competência Social Yale-New-Haven, como em tantos outros desenvolvidos em diversas universidades norte americanas.

A raiva e a “tendência antissocial” estão no centro de programas educativos que querem dominá-las por meio de exercícios; a palavra recorrente nos programas instalados em escolas de bairros pobres é “disciplina”: a partir do princípio de que há melhores maneiras de disciplinar do que a coerção – isto é, maneiras mais sutis, tidas como mais democráticas por não se valerem da coerção física –, os treinamentos reforçam nos professores a atenção aos alunos “que se comportam mal”, os quais, depois de submetidos a programas de controle da raiva” (nos quais aprendem a “controlar sua tendência antissocial”), “melhoram”, isto é, tornam-se menos agressivos.

Segundo pareceres técnicos muito frequentes em publicações especializadas, resultam daí “seres humanos mais decentes”, portadores de maior “inteligência emocional”, título de um livro da autoria de um psicólogo e PhD norte-americano, misto de divulgação científica e autoajuda que poderia ser considerada uma “bobagem pseudocientífica” inofensiva, não fossem as ciladas contidas em seus pressupostos e a grande acolhida internacional que encontrou entre profissionais da Psicologia e da Educação, inclusive no Brasil.

A preocupação que dá origem a *Inteligência Emocional* comparece no prefácio: “o aumento crescente dos índices de criminalidade, suicídios, abuso de drogas e outros indicadores de mal-estar social” nos Estados Unidos, tomados pelo autor como “sintomas de doença social”. Não falta menção rápida a grupos neonazistas alemães que incendeiam acampamentos de estrangeiros, mas os

casos mencionados com frequência são de crimes tratados com sensacionalismo pela imprensa; de violência familiar; de vandalismo escolar e de beligerância de *gangs* juvenis, todos eles supostamente provocados por motivos fúteis” ou resultado de “descontrole das emoções desproporcional à situação objetiva”. No prefácio à edição brasileira, o autor fala em sinais de pressão social no Brasil, a qual é preciso conter se não se quiser que a teia de relações sociais sofra um sério colapso. Por isso recomenda-nos o mesmo remédio prescrito para a sociedade norte-americana: ensinar crianças e jovens a estarem no mundo com “inteligência emocional”.

No fundo do que considera uma “crise civil”, Goleman aponta um fenômeno que seria típico dos “países modernos”: um “individualismo exacerbado”, que acarretaria isolamento e deterioração das relações sociais. Uma frase que dá continuidade a esse raciocínio revela a visão de mundo que o preside: “a lenta desintegração da vida em comunidade e a necessidade de autoafirmação estão acontecendo, paradoxalmente, num momento em que as pressões econômico-sociais estão a exigir maior cooperatividade e envolvimento entre os indivíduos”. Assim, o fato a ser olhado com inquietação no que ele chama de “o mundo em que estamos vivendo” é a “onda de impulso mesquinho que corre desenfreada”, o “arrepante desenfreado das emoções”, a “crescente calamidade da vida emocional”, em suposto descompasso com as exigências econômico-sociais.

De onde viriam as “interpretações equivocadas de estímulos neutros?” Da estrutura neural. Como tudo que diz respeito ao ser humano. A evolução do cérebro estaria na base não só dos comportamentos individuais mas da própria cultura: “os triunfos da arte, civilização e cultura são todos frutos do neocórtex.”<sup>1</sup> A construção de uma complexa arquitetura neural desde o tronco cerebral até o

<sup>1</sup> Goleman, D. *Inteligência Emocional*. R.J., Objetiva, 1998 (60a. ed.), p. 26

neocórtex, mediada pelo sistema límbico cortical, é obra da evolução e possibilitou a passagem do rinencéfalo (o “cérebro do nariz”, diretamente informado pelo olfato) aos centros neocorticais da inteligência complexa. A cultura, portanto, seria obra de uma evolução neural que realizou a passagem do nariz ao pensamento.

Na arquitetura cerebral das emoções um centro límbico ocupa lugar fundamental: a amígdala cortical, “especialista em questões emocionais”. Prova disso é a “impressionante incapacidade de avaliar o significado emocional dos fatos” que sobrevém a sua ausência, uma modalidade de frieza emocional que na literatura neurocientífica recebe o nome de “cegueira afetiva”. Agressivos e ansiosos estão sob o jugo dessa amígdala, da “rota neural do medo” e do círculo vicioso que ela contém, pois “a exposição permanente à tensão faz a amígdala ficar em constante estado de alerta.”<sup>2</sup> As emoções originam-se nesta área cortical, e as “explosões emocionais” não passam de “sequestros neurais” perpetrados pela amígdala límbica.

A origem dos equívocos que levam à agressão estaria numa defasagem entre as novas situações com que os seres humanos se defrontam no mundo atual e os “gabaritos biológicos para a vida emocional”<sup>3</sup> A tese do autor é clara: nossas respostas emocionais foram moldadas nas últimas cinquenta mil gerações por meio de um processo ancestral no qual se estabeleceram circuitos neurais básicos; no entanto, quase nada de novo foi impresso neles nos últimos dez mil anos. Banidas as pressões ligadas à sobrevivência, “nosso repertório emocional perdeu a validade”.<sup>4</sup> Garantia de sobrevivência no passado, a “memória emocional” da espécie teria deixado de sê-lo: ao engendrarem respostas emocionais “rápidas e malfei-

---

<sup>2</sup> *idem*, p. 220.

<sup>3</sup> *idem*, p. 19.

<sup>4</sup> *idem*, p. 22.

tas”, os “alarmes neurais” teriam se tornado anacrônicos, motivo pelo qual podem ser péssimos guias na atualidade e precisam ser transformados pela “reeducação neural”. Assim, “enfrentamos dilemas pós-modernos com um repertório talhado para as urgências do Pleistoceno”<sup>5</sup>, o que equivale a dizer que a evolução não acompanhou a rapidez com que surgiram as “novas realidades” – eis o anacronismo biológico responsável pela “crise emocional coletiva” que marca o mundo atual. Em resumo, estaríamos neuro-emocionalmente na era das cavernas, embora desenvolvidos no plano social.

Este paradoxo é o cerne do livro. Numa tentativa de fugir do padrão dos manuais de autoajuda, ele examina o problema a partir da “explosão inédita de estudos científicos sobre a emoção” e do “progresso dos estudos científicos da irracionalidade” nos campos da neurociência e da sociobiologia. De fato, as fontes que o abastecem são pesquisas universitárias, nas quais o biológico explica o social.

Os estudos reunidos pelo autor priorizam a herança na explicação das diferenças individuais: há pessoas cuja amígdala é mais excitável ou cujas regiões cerebrais de controle emocional – sobretudo o lobo pré-frontal – são menos eficazes na tarefa de modular as emoções. A atividade de partes da estrutura cerebral e as relações entre elas levam a diferentes temperamentos, definem níveis diversos de aptidão emocional, fazem de uns talentos de sociabilidade e de outros desadaptados sociais; no entanto, mesmo que “um dado de nossa herança genética”<sup>6</sup>, o “temperamento inadequado” é passível de mudança por meio do treino de atitudes e comportamentos mais concordes com a harmonia individual e coletiva. Fala-se em agir preventivamente, e o mais precocemente possível, sobre os

---

<sup>5</sup> *idem*, p. 19.

<sup>6</sup> *idem*, p. 229.

casos de “incapacidade emocional”, urgência que faz crescer a atenção de especialistas ao temperamento dos bebês; fala-se em treinar remediativamente os “incompetentes emocionais”, rótulo aplicado a todos os que não correspondem à expectativa de conformismo: os agressivos, os ansiosos, os tímidos, os pessimistas, os impopulares, os isolados e solitários; os derrotados na vida amorosa, familiar, escolar e profissional (os tão censurados *losers* na sociedade norte-americana); os rebeldes, os relutantes, os reivindicadores, os críticos, os inconformados com o mundo e os infratores. Em suma, “mesmo qualidades de temperamento podem mudar para melhor” – eis o princípio que norteia os programas educacionais voltados para o treinamento do controle racional das emoções e faz de pais e professores os novos cruzados de uma “guerra ampliada” de “prevenção básica”, sem a qual as chances de “enfrentar a vida” seriam nulas para a maior parte das crianças e adolescentes originários de uma suposta desestruturação recente de famílias “economicamente acoçadas”, nas quais milhões de crianças estariam sendo privadas de competência emocional, o que as faria analfabetas em situações de convívio social.

O temperamento aparece classificado em quatro tipos, todos decorrentes de diferenças inatas nos circuitos emocionais, mas moldáveis em condições educacionais adequadas na família e na escola. Tímidos e ousados o são desde o nascimento: timidez e ousadia são manifestações de diferentes limiares de excitabilidade da amígdala. Otimistas e pessimistas também o são de nascença: a tendência a responder à vida “em registro positivo ou negativo (...) surge no primeiro ano de vida, fato que sugere fortemente que ele seja genericamente determinado.”<sup>7</sup> Os primeiros teriam maior atividade no lobo frontal esquerdo; os segundos, no direito.

---

<sup>7</sup> *idem*, p. 235.

O elogio do otimismo é claro: mais do que o QI e os resultados no SAT (*Scholastic Aptitude Test* – Teste de Aptidão Escolar, obsessão nacional e porta de entrada nas universidades norte americanas), a autoconfiança, a esperança e o otimismo formam o tripé do sucesso na vida. É preciso ter esperança, isto é, “acreditar que se tem a vontade e os meios de atingir as próprias metas, quaisquer que sejam, o único antídoto que torna suportável a infelicidade na vida” e oferece vantagens em domínios tão diversos como o desempenho acadêmico e os empregos pesados. Ser otimista é ter uma “forte expectativa de que, em geral, tudo vai dar certo na vida, apesar dos reveses e frustrações.”<sup>8</sup>

Experimento realizado na Universidade de Wisconsin comparou voluntários com maior atividade em áreas frontais esquerdas ou direitas e relatou que os segundos mostraram-se negativistas em testes de personalidade (“medrosos e rabugentos, desconfiados de um mundo que consideram cheio de problemas terríveis e de perigos a cada esquina”), ao passo que os primeiros, “sociáveis e animados, tinham, geralmente, uma sensação de alegria, estavam sempre num alto astral e sentiam-se recompensadoramente empenhados na vida.”<sup>9</sup> Mais ainda, escores altos em “testes de otimismo” e “testes de esperança” seriam previsores de êxito acadêmico, o que traz renovada força aos procedimentos psicométricos.

Os critérios que definem atitudes e comportamentos desejáveis nessas pesquisas revelam o tipo de homem que se quer moldar:

num experimento, voluntários viram pequenos trechos de filmes. Uns eram divertidos – um gorila tomando banho, um cachorrinho brincando. Outros, como um filme didático para enfermeiros que exibia detalhes sangui-

---

<sup>8</sup> *idem*, p. 100.

<sup>9</sup> *idem*, p. 234.



nolentos de cirurgias, eram bastante perturbadores. As pessoas cujo hemisfério direito era dominante, soturnas, acharam os filmes alegres apenas medianamente divertidos, mas sentiram extremo medo e náusea em reação à sangueira cirúrgica. O grupo alegre reagiu muito pouco à cirurgia; reagiram (sic) com *intensa alegria* quando viram os filmes alegres.<sup>10</sup>

A ideia de fundo é administrar as emoções; está-se, portanto, diante de mais uma área de *management*.<sup>11</sup> Livrar-se da ansiedade, da raiva, da preocupação e da tristeza, sentimentos que incapacitam para a tomada de decisões que fazem a vida bem-sucedida, é verdadeiro imperativo categórico. Para capacitar ao “abandono de sentimentos negativos” e transformá-los em seu polo positivo, o livro prescreve meios de gerenciamento das emoções, detalha exercícios, sugere atividades, dá conselhos.

A cura da raiva está em sair para uma longa caminhada; detê-la no início, antes que ela alimente mais raiva; relaxar a musculatura; inspirar e expirar fundo; ver TV, ir ao cinema, ler; anotar os pensamentos hostis tão logo surjam – fazer tudo para “esfriá-la”<sup>12</sup>. A vacina contra a preocupação está em desviar a atenção; não ruminar; deter a “espiral de ansiedade” enquanto é tempo; valer-se de alguns passos simples recomendados por psicólogos da Universidade do Estado da Pensilvânia, pesquisadores do “hábito de se preocupar”: tomar consciência de seus sentimentos; relaxar; assumir uma *postura crítica* frente às preocupações – e crítica, aqui, significa pensar na probabilidade de ocorrência do fato que preocupa,

<sup>10</sup> *idem*, p. 235, grifos meus.

<sup>11</sup> Em seu sentido original, *manage* é adestramento ou treinamento de cavalos, são os movimentos do cavalo adestrado e é também escola de equitação; nos sentidos atuais, é adestrar cavalo e também manejar, conduzir, gerir, governar, administrar; manobrar (embarcação ou pessoa); domar, dominar, subjugar (pessoa ou animal); sair-se bem, arranjar-se, “virar-se”.

<sup>12</sup> Goleman, D. *op. cit.*, p. 76.

imaginar alternativas e medidas construtivas a tomar. Para afastar a tristeza é melhor distrair-se: sair para comer fora, ir a um jogo, ir ao cinema, fazer trabalhos filantrópicos com populações carentes ou então ver TV, jogar videogame, ler, fazer um quebra-cabeça, dormir; fantasiar a respeito da viagem dos sonhos, fazer aeróbica, criar “pequenos triunfos” (como cumprir uma tarefa doméstica ou um dever há muito adiados) vestir-se bem, maquiarse. Pesquisas feitas por psicólogos da Universidade do Texas mostraram que, diante de uma lista de “opções para afastar a mente de uma coisa triste, como o enterro de um amigo”, as pessoas tendem a escolher atividades melancólicas; mas, reza o programa, nada de tristezas: se seu amigo morreu, faça um “esforço especial para fixar a atenção em alguma coisa inteiramente alegre”, única maneira de evitar o “baixo astral”.<sup>13</sup>

Miremo-nos no exemplo das pessoas “imperturbáveis” que, quando submetidas a realidades angustiantes, tendem a acionar mecanismos que as “higienizam”. O que significa isto? Numa tarefa de pareamento de palavras significa ligar “palavras perturbadoras” a “palavras inocentes”, que as neutralizam ao invés de repetir seu efeito perturbador. Um exemplo desta “limpeza”: à palavra “ódio” os imperturbáveis geralmente associam a palavra “amor”.<sup>14</sup>

Os motivos últimos que justificam o controle dos impulsos são a preservação de relacionamentos valiosos, a valorização crescente da inteligência emocional no mercado de trabalho e os danos causados à saúde física pelas “amigdalites corticais”. Em outras palavras, ele é vacina contra três tipos de males: as “fendas conjugais”, que ocorreriam quando um dos parceiros padece de deficiência emocional; a superada administração autoritária, uma vez que no campo da

---

<sup>13</sup> *idem*, p. 85.

<sup>14</sup> *idem*, p. 89.

administração de empresas descobriu-se que a harmonia grupal e a administração cordial aumentam a produtividade; os distúrbios psicossomáticos, fontes de prejuízos de hospitais e seguros de saúde pela desatenção às necessidades emocionais de pacientes na clínica médica.

Ao contrário do que pode parecer, não se trata do elogio da emoção, mas do elogio da razão como instrumento de adaptação das pessoas aos ditames sociais: o que se quer é eliminar emoções disruptivas, intento formulado no livro por meio de expressões de aparência inócua como “levar inteligência à emoção”, “levar cognição para o campo do sentimento”, “evitar o sentimento que esmaga toda a racionalidade”, neutralizar o “poder que a emoção tem de aniquilar a razão.” Domar as emoções seria meio para não fazer “escolhas errôneas sobre quem desposar e que emprego arranjar.”<sup>15</sup> Da ótica do livro, ter sucesso na vida é conseguir um casamento duradouro e um bom emprego.

Os campos de ação da inteligência emocional falam todos de eficiência e sucesso pessoal: a *autoconsciência* (ora entendida como “criar expectativas realistas para si mesmo”, ora como “observar a si mesmo e saber exatamente o que está sentindo”) faz das pessoas “melhores pilotos de suas vidas, tendo uma consciência maior de como se sentem em relação a decisões pessoais, desde com quem se casar a que emprego aceitar”; a *administração das emoções* permite-lhes livrarem-se da ansiedade, da tristeza ou da irritabilidade que incapacitam, e recuperarem-se rapidamente dos reveses da vida; *motivar-se* é pôr as emoções a serviço de uma meta, capacidade que permite mais produtividade e eficácia na realização de tarefas; a capacidade de *reconhecer emoções nos outros* (também denominada *empatia*) é igualmente definida em termos pragmáticos, pois limita-se à possibilidade de perceber o que eles precisam

---

<sup>15</sup> *idem*, p. 54.

ou querem, percepção indispensável a profissionais competentes na área assistencial, no ensino, nas vendas e na administração; *administrar relacionamentos* é base da popularidade, da liderança e da eficiência interpessoal que fazem as “estrelas sociais”, o que permite definir rejeitados e isolados pelo grupo como portadores de *inépcia pessoal*, não como vítimas de preconceito contra os tipos físicos e psicológicos que diferem dos padrões socialmente valorizados: “os analfabetos emocionais são mais rejeitados pelos colegas e fortes candidatos à evasão escolar.”<sup>16</sup> Assim, “treinar para a amizade” é treinar os “deixados de fora” para *imitar* os que são queridos pelos colegas. Tal como no caso dos adultos, a criança ideal é alegre, extrovertida, sociável, popular.

O louvor da astúcia também está presente:

quando uma emoção dispara, em poucos momentos os lobos pré-frontais efetuam o equivalente a um cálculo da relação custo-benefício das miríades de reações possíveis e decidem que uma delas é melhor. Nos animais, quando atacar, quando fugir. E quanto a nós, humanos, quando atacar, quando fugir - e também quando apaziguar, persuadir, atrair simpatia, fechar-se em copas, provocar culpa, lamentar-se, assumir uma fachada de bravata, mostrar desprezo - e assim por diante, percorrendo todo o repertório de *ardis* emocionais.<sup>17</sup>

O treinamento de aptidões emocionais específicas, quer como antídoto a predisposições neurais negativas, quer como reforço a predisposições neurais positivas, é justificado por objetivos pessoais igualmente prosaicos: o “adiamento autoimposto de satisfação com vistas a uma meta” é ferramenta que não pode faltar a

<sup>16</sup> *idem*, p. 264.

<sup>17</sup> *idem*, p. 39, grifo meu.

quem quer montar uma empresa, solucionar uma equação algébrica, disputar uma Copa, conquistar medalhas nas Olimpíadas, ganhar uma partida de xadrez, escalar rochedos, programar um computador; a “capacidade de suportar derrotas” é particularmente útil a vendedores, como provam pesquisas universitárias reveladoras de que vendedores de seguros otimistas vendem mais; no âmbito da prevenção de dificuldades escolares apontam-se as vantagens cognitivas do desenvolvimento da inteligência emocional: crianças emocionalmente aptas são mais atentas, aprendem melhor e quando atingem a terceira série tiram notas mais altas em matemática e leitura. Em termos gerais, fala-se em melhorar o caráter: “o princípio fundamental do caráter é a autodisciplina; a vida virtuosa, como têm observado os filósofos, desde Aristóteles, se baseia no autocontrole. Uma pedra de toque que guarda afinidade com o caráter é a capacidade de motivar-se e orientar-se, seja ao fazer o dever de casa, concluir um trabalho ou levantar-se pela manhã.”<sup>18</sup> A definição dos problemas da vida revela o mais absoluto pragmatismo individualista que norteia o livro: “O mundo muitas vezes nos põe diante de uma gama difícil de opções: onde aplicar o dinheiro? Com quem casar?” Problemas com namoradas e brigas com colegas comparecem como “prementes dilemas da vida ginásial”.

Da mesma forma que, a partir dos anos 1950, afirmavam que a construção da inteligência cognitiva começa no primeiro ano de vida<sup>19</sup>, os especialistas agora garantem que “a inteligên-

---

<sup>18</sup> *idem*, p. 299-300.

<sup>19</sup> Afirmção que motivou uma avalanche de programas de “estimulação precoce” que se abateu sobre algumas gerações de bebês e crianças pequenas, não só nos E.U.A., mas em países satélites que importaram esses pacotes na tentativa de reverter a famigerada “falta de estimulação” que se atribui aos pobres, tida então - e até hoje - por muitos psicólogos como causa de todos os males sociais brasileiros.

cia emocional começa no berço”<sup>20</sup>, o que motiva programas de detecção e estímulo precoce dos “botões de talentos” natos em aptidões emocionais decididoras de “nosso destino pessoal”, não sem a produção de pacotes psicopedagógicos que enriquecem profissionais oportunistas.

A última página de *Inteligência Emocional* volta à ideia que o inaugura: o temperamento é inato, mas pode ser modificado por uma educação que forme o caráter. E formar o caráter é treinar a disciplina obstinada: “é preciso *força de vontade* para manter a emoção sob o controle da razão”.<sup>21</sup>

## II

Os currículos de “alfabetização emocional” não preveem reflexão sobre o que chamam de “condições adversas”, nada incluem sobre a lógica social desumana e sua presença na subjetividade; no máximo, mencionam a dimensão econômica, em relação à qual nada há a fazer, a não ser adaptar-se. Esta é a tese central do livro: o temperamento não é destino, mas a estrutura socioeconômica é; querer discutir ou transformar uma entidade tida como independente da ação dos homens seria pura insensatez.

As referências a instâncias econômicas, sociais e políticas primam pela abstração: as pressões econômicas e sociais não passam de “preço que a modernidade cobra às crianças”, situação contra a qual nada se pode fazer exceto suprir, com programas educacionais de correção ou prevenção, as lacunas psicológicas que ela amplia. Fala-se em desenvolver um “núcleo de maleabilidade”<sup>22</sup> que garanta

---

<sup>20</sup> Goleman, D., *op. cit.*, p. 208.

<sup>21</sup> *idem*, p. 300, grifos meus.

<sup>22</sup> *idem*, p. 270.

a sobrevivência em condições adversas, como o são as da vida na pobreza. Este verdadeiro “jogo de cintura” que se quer dos pobres vem formulado nos seguintes termos: “as chamadas populações de risco (...) poderiam obter ganhos, do ponto de vista clínico, se soubessem lidar com os custos emocionais dessas tensões.”<sup>23</sup> A “erosão da família nuclear” é devida a uma vaga “disseminação da industrialização”; a ascensão do individualismo surge do nada, sem que se exponham, mesmo que de leve, suas raízes sociopolíticas; o desaparecimento das crenças maiores na religião e do amparo da comunidade e da família extensa, fatos que teriam ocorrido “nos últimos 30 ou 40 anos”, vem desacompanhado de menção a fatos históricos que possam ter levado a essas consequências; as sociedades industriais capitalistas compa-rem como “países modernos” ou “modernas sociedades urbanas”, nas quais o isolamento crescente das pessoas seria gerado pelo hábito de ver TV sozinho, e a degenerescência de hábitos sociais, pela desistência de frequentar clubes e fazer visitas. A religião é valorizada em seu efeito narcótico: “se temos uma perspectiva maior, como a crença em Deus e numa outra vida, e perdemos o emprego, é apenas uma derrota temporária.”<sup>24</sup>

A menção a fatos políticos, como as repercussões psíquicas das guerras, pede reparos imediatos a um psicólogo avesso à crítica social: “em todo o mundo, gerações que chegaram à maioria em tempos politicamente agitados tinham taxas superiores de depressão, embora a tendência geral ascendente se mantenha independente de quaisquer fatos políticos.”<sup>25</sup> A pobreza, sempre referida, é naturalizada; sua concepção, atravessada de todos os estereótipos, preconceitos e lacunas que desde os anos 1950 tecem a tese

---

<sup>23</sup> *idem*, p. 199.

<sup>24</sup> *idem*, p. 256.

<sup>25</sup> *idem*, p. 255.

da “carência cultural”.<sup>26</sup> E o primado do biológico na explicação do homem não deixa dúvida: “a competência emocional desempenha um papel mais forte e mais importante do que as pressões familiares e econômicas.”<sup>27</sup>

Em conformidade com o desejo de reverter o egoísmo supostamente advindo de novos hábitos da vida moderna, surge no texto o conceito de empatia, definida como sintonia de corpos, como coincidência de estados fisiológicos emocionais. Apesar de a vida sem empatia ser apanágio de molestadores e sociopatas (portadores de um “núcleo de frieza” que os impediria de ir além das mais tênues ligações emocionais), a prevenção ou a reversão dos vários graus de insensibilidade ao outro – entendida como patologia da capacidade empática – está entre os objetivos desses programas. Empatia é altruísmo, e ambos são requisito da ética. Ser ético é condover-se da pobreza, da opressão e da marginalização, é desejar mitigar o infortúnio e a injustiça, nunca a partir de uma crítica ético-política da sociedade ou de propostas de mudanças sociais estruturais, mas de medidas governamentais de assistência aos pobres ou, na ausência delas, de iniciativas individuais de *filantropia*. Em seu ponto mais alto, ética é exercício da piedade, mas a motivação primeira que a justifica no livro continua plantada no terreno do mais puro egoísmo: uma das receitas para evitar a melancolia é “lançar-se no trabalho voluntário – treinar um timinho de várzea, realizar trabalhos

---

<sup>26</sup> A pobreza “desfecha golpes nas crianças: as mais pobres, aos cinco anos já são mais medrosas, ansiosas e tristes que suas colegas mais bem aquinhoadas, e têm mais problemas de comportamento como frequentes faniquitos e destruição de coisas, uma tendência que continua pela adolescência a dentro. A pressão da pobreza também corrói a vida familiar: tende a haver menos expressão de carinho por parte dos pais, mais depressão das mães (muitas vezes solteiras e desempregadas) e um maior recurso a castigos severos como berros, pancadas e ameaças físicas.” *idem*, (p.270).

<sup>27</sup> *idem*, p. 270.



filantrópicos, dar ajuda a populações carentes.”<sup>28</sup> Mas nada de preocupar-se ou entristecer-se com a realidade da pobreza, da injustiça e da marginalidade; muito menos, desenvolver qualquer atividade de contestação da estrutura social: todas as estratégias educativas incluídas nos programas de desenvolvimento de “aptidões sociais e emocionais para enfrentar a vida” contêm o objetivo implícito de sustentar o desígnio hegemônico de produção de consenso pelo controle das opiniões divergentes, das reivindicações sociais, da resistência política, da desobediência civil.

Levada às últimas consequências, a palavra de ordem “*smile*”, um dos lemas mais caros à cultura dominante norte-americana, orienta propostas de produção de otimistas contumazes, verdadeiros bobos alegres que se mostram felizes diante de cenas de macacos tomando banho e de idiotices do mesmo tamanho. Alguns estudos chegam a pregar a “dissociação positiva”, aptidão dos “imperturbáveis”, pessoas dotadas de “luz positiva” que “experimentam realidades angustiantes mantendo o bom humor”, estratégia de autorregulação emocional festejada pelos fabricantes de programas de educação emocional.<sup>29</sup> Ou seja, contra uma visão realista e apreensiva do mundo, a alegria sem freio; contra o luto e sua elaboração, a negação maníaca, exatamente como Pollyanna, a famosa personagem de Eleanor H. Porter que, desde 1912, substituiu o inconformismo por um obstinado e alucinado “jogo do contente”.

Discordar desses princípios pode valer aos discordantes avaliações negativas: psicóloga de uma certa Case Western Reserve University chama com ironia de “puristas do estado de espírito” os que estão em desacordo com a mudança de sentimentos tidos como negativos, e descreve-os como pessoas que “cultivam deliberada-

<sup>28</sup> *idem*, p. 88.

<sup>29</sup> *idem*, p. 90.

mente sentimentos desagradáveis”, entre as quais inclui “ativistas sociais”, que “alimentam sua revolta contra a injustiça para serem mais eficazes ao combatê-la”.<sup>30</sup>

No interior do organicismo reeditado, atitudes críticas são tomadas como sintomas de mau funcionamento da “fiação neural” e a empatia, como um dado da biologia, fato supostamente comprovado por experimentos nos quais, cortados certos circuitos neurais, macacos não manifestam comportamento empático. Embora não reduza a ausência de empatia exclusivamente a padrões biológicos, o autor detém-se na neurologia, afirma a existência de criminosos biologicamente anômalos e descreve em detalhe experimentos que comprovam a determinação orgânica da “psicopatologia cruel”. A “vida sem empatia” dos sociopatas resultaria de “anomalia no funcionamento das amígdalas e circuitos relacionados”, o que faz da barbárie assunto da neurociência.

As dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar também ficam reduzidas a uma questão de desacerto dos circuitos que vão do cérebro límbico aos lobos, disfunção que desarmonizaria emoção e pensamento e produziria deficiências cognitivas. É assim que os alunos ficam reduzidos a feixes neurais em bom ou mau estado de funcionamento: “essas deficiências, quando muito sutis, nem aparecem em testes de QI, embora se revelem em avaliações neuropsicológicas mais dirigidas, bem como na contínua agitação e impulsividade da criança.” Alunos que não têm prazer na escola, que não esperam encorajamento dos professores e abandonam os estudos seriam portadores de uma perspectiva pessimista contraída em “lares soturnos, desordenados e desleixados”, que é como psicólogos-pesquisadores costumam caracterizar as famílias

---

<sup>30</sup> *idem*, p. 71.

pobres. Pesquisas de laboratório vêm para provar que crianças de quatro anos que conseguem controlar o impulso de pegar um *marshmallow* obtêm vantagem de 210 pontos no SAT quatorze anos depois. Estas crianças exemplares seriam autoconfiantes, interessadas e saberiam que tipo de comportamento adotar e como frear o impulso para se comportar mal; saberiam aguardar a vez, seguir orientações e procurar a ajuda dos professores; ao contrário, quase todos os alunos que se saem mal na escola careceriam desses elementos de inteligência emocional, segundo um inacreditável “teste do marshmallow”.<sup>31</sup> Como de praxe, responsabilizam-se os pais, uma vez que lhes cabe treinar nos filhos aptidões emocionais que garantam o sucesso escolar.

O livro silencia sobre a qualidade do ensino, os preconceitos e estereótipos que grassam no ambiente escolar, as humilhações frequentes a que são submetidas as crianças pobres nas salas de aula, os meandros intra e intersubjetivos da relação professor-aluno, o exercício vertical do poder e o confronto de interesses das classes no interior das escolas – numa palavra, omite a dimensão política da instituição escolar. Além da volta ao organicismo dos anos 1960 e setenta (quando a disfunção cerebral mínima explicou todos os desvios da norma), à deficiência intelectual e cognitiva acrescenta-se agora uma nova explicação para as dificuldades de escolarização de crianças pobres em escolas públicas: a deficiência de inteligência emocional inscrita em rotas neurais inatas que não foram corrigidas. Uma volta, com sofisticação técnico-científica, ao acento naturalista presente na Psicologia desde o seu nascimento, inclusive no Brasil.<sup>32</sup> Tudo indica que, em matéria de avaliação psicológica,

<sup>31</sup> *idem*, p.94

<sup>32</sup> Em 1929, Henrique Geenen, um professor de ginásio de Ribeirão Preto (estado de São Paulo), publicou *Temperamento e Caracter sob o Ponto de Vista Educativo*, livro feito de todos os ingredientes que compõem a tese de *Inteligência Emocional: a definição*

diagnósticos neuropsíquicos dos excluídos substituirão em breve a psicanálise: vulgar e o cognitivismo raso dos laudos atuais.

Esta redução dos homens à condição de organismos faz-se acompanhar não só de nivelamento entre homens e animais (são muitas as conclusões sobre emoções humanas que têm apoio em experimentos com animais), mas também de uma antropomorfização das estruturas neurais, como se elas, e não os homens, fossem dotadas de vontade, raciocínio e capacidade de decisão: diante de uma situação de perigo, é a amígdala, não a pessoa, que fica alarmada; os lobos pré-frontais decidem e os circuitos cerebrais tentam constantemente manter sentimentos positivos; diante da realização concentrada de uma tarefa, o cérebro acalma-se; para os “brutalizados circuitos emocionais” a vida é uma ameaça, embora eles possam experimentar momentos de revelação; “nossas emoções têm uma mente própria que pode ter opiniões diversas das que tem a nossa mente racional” e assim por diante. De novo o homem não passa de expressão de mecanismos neurais; refém de processos biológicos, ele pode no máximo controlá-los para manter uma ordem social reduzida à condição de *habitat*.

Não que não haja menção aos temas da cidadania e da democracia, mas fundadas numa definição de consciência social restrita a um conjunto de aptidões associadas à obtenção de sucesso pessoal na escola, na profissão, no amor e nas relações sociais, essas questões comparecem inevitavelmente destituídas de seus sentidos não-cotidianos, para usar um conceito fecundo de Agnes Heller. Entre as “artes básicas da democracia” mencionadas pelo autor

---

biológica de temperamento; a afirmação da natureza inata das disposições reativas; a longa exposição sobre o papel de estruturas neurais nas manifestações afetivas, na melhor tradição da psiquiatria organicista do século XIX representada por Kretschmer, a ênfase na educação mesológica dos sentimentos; o elogio da autoeducação, da força de vontade, da temperança e da prudência; a definição do conformismo como traço distintivo do caráter sadio.

estão o envolvimento, o altruísmo e a piedade, aptidões cada vez mais exigidas numa “sociedade pluralística”. Não falta referência à humilhação decorrente de tratamento injusto e grosseiro, insulto e frustração, mas diante dela é preciso “ficar frio” e controlar a manifestação límbica pela *contestação*. Mas não nos apressemos em conclusões tranquilizadoras: o que se deve contestar não é a sociedade na qual estas condições se dão, mas as ideias e percepções dos próprios humilhados que “disparam o surto”, quase sempre equivocadas. Em coerência com esse quadro, a resolução de conflitos por sorteio é posta como forma adequada de promover justiça”.<sup>33</sup>

Além da aversão à tristeza, ao desânimo e ao pessimismo, o temor da raiva e da agressividade acossa os que aconselham o adestramento da inteligência emocional como antídoto contra a “doença social”; não por acaso, eles se referem a seus programas educativos como instrumentos de “vacinação psicológica”. Para não sermos escravos de paixões desenfreadas, precisamos destas vacinas antirrábicas, sem as quais não podemos administrá-las, avaliá-las em termos de perdas e ganhos, calibrá-las no ponto certo da temperança.

À medida que a leitura de *Inteligência Emocional* prossegue, cresce a certeza de que o fantasma da revolta e da ira das chamadas minorias faz parte dos pesadelos dos guardiães da ordem no norte da América. Tais programas são fartos de mensagens que proscvem a indocilidade: pense duas vezes antes de agir; esfrie a cabeça; domine seus circuitos neurais; preste atenção aos sinais físicos de perda de controle; harmonize-se com o todo social; nada de protestos agressivos que resultem em caos social. O psicofisiólogo Paul Ekman vem para dar peso científico a esta ideologia: “a

<sup>33</sup> Goleman, D., *op. cit.*, p. 286.

raiva é a emoção mais perigosa; alguns dos principais problemas que destroem atualmente a sociedade envolvem o desencadeamento da raiva.”<sup>34</sup>

A própria definição de inteligência emocional contém todos os ingredientes ideológicos desta proposta de controle do corpo social: ela é aptidão para “adiar a satisfação, ser socialmente responsável de forma apropriada, manter controle sobre as emoções e ter uma perspectiva otimista.”<sup>35</sup>

Entre as muitas lacunas presentes no texto, a que mais impressiona é o silêncio sobre a discriminação racial como questão ética e política nodal na sociedade norte-americana. O livro restringe-se a um caso: depois de várias denúncias de discriminação de clientes negros numa cadeia de restaurantes e do pagamento de milhões de dólares em indenizações, seus proprietários resolveram “recompensar a comunidade negra” e submeteram gerentes e empregados a cursos baseados no princípio segundo o qual “mesmo que os funcionários sejam preconceituosos, no local de trabalho devem aprender a agir como se não tivessem nenhum.”<sup>36</sup> Todos foram esclarecidos das “vantagens de se ter uma clientela multirracial”, todas elas de natureza financeira, com destaque para o fato de parcela crescente da clientela não ser branca, sobretudo em “novas culturas” nas quais a cadeia se instalava. O que se afirma sem disfarce é a necessidade de inibir o preconceito em nome do lucro.

Fala-se o tempo todo em custo-benefício da inteligência emocional: “os custos dessa deficiência (de aptidões interpessoais) podem ser constatados através do decréscimo no nível de produtividade, no aumento das perdas de prazo, em erros e acidentes e no

---

<sup>34</sup> *idem*, p. 327.

<sup>35</sup> *idem*, p. 289.

<sup>36</sup> *idem*, p. 169.

êxodo de funcionários para ambientes em que se sintam melhor. Há, nos baixos níveis de inteligência emocional no trabalho, inevitavelmente um custo para o balanço final. Quando isso se generaliza, as empresas desabam e vão à ruína.” Por isso, e só por isso, não se recomendam ataques aos subordinados, como “chamá-los de idiotas ou incompetentes”, pois quando emocionalmente perturbadas, “as pessoas não se lembram, não acompanham, não aprendem nem tomam decisões com clareza”. Nada a opor a um chefe autoritário, cujo mau gênio intimide os subalternos, exceto em empresas que dependam da tranquilidade de seus funcionários para atingir metas.<sup>37</sup>

Ser racional é *não pensar* ou, na melhor das hipóteses, é pensar as emoções como manifestações neurofisiológicas para melhor dominá-las, é nomeá-las e pareá-las com desenhos esquemáticos de fisionomias que supostamente as representam, é fazer autocrítica à procura de enganos de percepção e de avaliação dos problemas que preocupam ou enraivecem. A recomendação mais frequente no livro é o recurso à *diversão* ou à *distração*, palavras que denotam “desatenção”, “inadvertência”, “irreflexão”. “Divertir” é desviar, fazer esquecer, fazer mudar de fim, de objeto, ir no sentido oposto; “distrair” significa tornar desatento, não reparar, manter alheio; em seu sentido original, é romper, dividir, cativar, engolir de um trago.

### III

O historiador inglês Eric Hobsbawm retira a questão do sentido e do processo da evolução humana do âmbito da Biologia para situá-la no centro da História:

---

<sup>37</sup> *idem*, p. 162-4, *passim*.

como a humanidade passou do homem das cavernas ao astronauta, de um tempo que éramos assustados por tigres de dentes de sabre para um tempo em que somos assustados por explosões nucleares - isto é, não assustados pelos perigos da natureza mas por aqueles que nós mesmos criamos? O que faz desta uma pergunta *essencialmente histórica* é que os seres humanos, embora recentemente mais altos e pesados que nunca, são biologicamente quase os mesmos que no início do registro histórico, o qual não está de fato muito distante: talvez há 12 mil anos desde a primeira cidade, talvez um pouco mais desde a invenção da agricultura. E quase certo que não somos mais inteligentes que os antigos mesopotâmios ou chineses. Entretanto, o modo como as sociedades humanas vivem e operam foi totalmente transformado.<sup>38</sup>

Daí, segundo ele, a *irrelevância da sociobiologia* quando se quer respondê-la.

As críticas de Michel Paty à sociobiologia, a propósito do racismo revivido pela Nova Direita Francesa, vão na mesma direção. Sua contribuição consiste em chamar a atenção para a desigualdade como “decisão humana que escapa à esfera da biologia e se mantém no âmbito dos valores”<sup>39</sup>. Dizendo de outro modo, desigualdade e hierarquias não fazem parte da natureza, mas são uma questão eminentemente política. Dizer que alguns nascem com as aptidões emocionais que fazem os vencedores e outros não, não passa, assim, de justificação das desigualdades sociais, uma vez

---

<sup>38</sup> Hobsbawm, E., *Sobre História*, Ensaios. S.P., Companhia das Letras, 1998, p. 42 (grifos meus).

<sup>39</sup> Paty, M. Os discursos sobre as raças e a ciência. *Estudos Avançados*, 33, 1998, p 161.



que omite o fato da sociedade dividida em classes. Se assim é, ao naturalizar as desigualdades sociais *Inteligência Emocional* não passa de mais uma expressão do *darwinismo social*. Segundo Paty, “a sociobiologia atual, que pretende se apoiar na genética molecular, explicando as aptidões intelectuais ou artísticas dos indivíduos pela presença de genes específicos, é um dos rebentos mais recentes desta linhagem”<sup>40</sup>. Mas ele diz mais: numa época em que os conhecimentos adquiridos e o rigor alcançado pelas ciências da vida e da sociedade não permitem mais um tal retorno ao reducionismo biológico, tentar justificar as desigualdades sociais a partir da ciência biológica é forma acabada de impostura.<sup>41</sup>

Agnes Heller, também se dedicou ao tema da agressividade e dos instintos humanos: em *Sobre os Instintos*, ela defende a tese segundo a qual o homem não é um ser guiado pelo instinto. Embora reconheça a natureza como condição e limite da existência humana e admita que os homens obtêm suas possibilidades humanas no código genético da espécie, ela nega que as motivações psíquicas sejam motivações biológicas: o modo pelo qual os homens reprimem ou satisfazem impulsos biologicamente fundados não pode ser entendido sem apelo à dimensão histórica do fazer humano.<sup>42</sup>

A respeito da tradução biológica da agressividade humana feita por Lorenz e de sua recomendação de que, em defesa da paz mundial, se abram novos campos à agressão dos homens, que funcionariam como válvulas de “agressão de alívio”, Theodor Adorno diz: “a mim ele parece extraordinariamente perigoso, porque implica de uma certa maneira reduzir os homens ao estado de seres naturais.”<sup>43</sup> Qualquer tentativa de “assimilar o estudo das ciências sociais ao

---

<sup>40</sup> *idem*, p. 162.

<sup>41</sup> *idem*, p. 164

<sup>42</sup> Heller, A. *Sobre os Instintos*. Lisboa, Presença, 1983.

<sup>43</sup> Adorno, T.W., *Educação e Emancipação*. R.J., Paz e Terra, 1995, p. 165.

das ciências naturais, ou assimilar o humano ao não-humano” – redução que está na base das ciências humanas positivistas<sup>44</sup> – é objeto de sua crítica: tanto a redução da barbárie à dimensão neurológica (a algo que existe apenas na constituição cerebral das pessoas) quanto à dimensão psicológica (a algo que existe apenas na constituição anímica das pessoas) têm consequências desastrosas, na medida que contribuem para a “destruição da memória”, para “a imagem terrível de uma humanidade sem história.”<sup>45</sup> As crenças, valores e atitudes que deram forma aos campos de concentração nazistas não nasceram de condições éticas restritas aos alcoses, mas da reificação inscrita nas condições objetivas de uma sociedade que, ao constituir-se de trabalho alienado, erigiu-se sobre um déficit ético que tudo invade. Nesta circunstância a psicologização instalou-se com conforto: obscurecida a visão das barreiras historicamente engendradas, as pessoas, “como não podem romper essas barreiras mediante o pensamento, acabam atribuindo a si mesmas (...) ou aos outros essa impossibilidade real que lhes é imposta. (...) Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas.”<sup>46</sup>

Alheios à estrutura social e à sua historicidade, o biologismo e o psicologismo mantêm-se à custa de uma análise a-histórica, quando não anti-histórica, das relações sociais antagônicas nas sociedades industriais capitalistas, análise na qual se enfatizam os elementos integrativos e normativos da vida social. Ao desconsiderarem que tudo o que é humano só pode ser entendido se remetido ao âmbito das relações de produção – pois este é o lugar da (des) humanidade inaugural –, estas concepções ignoram que, numa

---

<sup>44</sup> Hobsbawm, E., *op. cit.*, p. 162.

<sup>45</sup> *idem*, p. 32 e 36.

<sup>46</sup> Adorno, T.W., *op. cit.*, p. 35-36.

sociedade dividida, as relações sociais são marcadas por tensões que movem as produções culturais; ao afirmarem que individualismo e indiferença pelo outro são disposições neuropsíquicas que contrariam um momento econômico e social que exige cooperação e envolvimento, ignoram a relação entre subjetividade e estrutura social. Sob o capitalismo tardio, no qual se aprofundaram a alienação, as limitações do esclarecimento e a dissolução da experiência formativa, o que aí está adquire grande poder totalitário, ganha estatuto de verdade evidente por si mesma e assume, assim, a forma de “dominação do existente”.<sup>47</sup>

A ciência e os cientistas não escapam dessa ditadura: capturados eles também pela aparência como ideologia onipresente que aprisiona o indivíduo numa organização compacta, vinculam-se à sociedade como *dado*, identificam a ciência com as forças produtivas, tornam-se prisioneiros das ideias que dificultam a compreensão do real, julgam-se esclarecidos sem sê-lo e portam inscientes a debilidade ética que marca as formações sociais capitalistas. É assim que, de instrumento de esclarecimento, o conhecimento torna-se espelho no qual indivíduo e sociedade coincidem, restando ao homem a tarefa de adaptação ao que existe.<sup>48</sup> Neste cenário a neurociência – neo-organicismo altamente convincente pela sofisticação técnica – comparece como nova versão da concepção tradicional que vê sociedades concretas como parte da morada natural da espécie. É por esta via que ela, como nova portadora das lacunas do discurso hegemônico, “perde a história” e naturaliza os seus produtos. A crítica de Adorno aos escritos técnicos de Freud voltados

<sup>47</sup> *apud* Maar, W.L., À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: Adorno, T.W., *op. cit.*, p. 19.

<sup>48</sup> Adorno, T.W., El psicoanálisis revisitado. In: Adorno, T.W. et alii, *Teoría Crítica del Sujeto*. B. Aires, Siglo XXI, 1986, p.35.

para a psicanálise como terapia cabe como luva aqui.<sup>49</sup> E no interior das reduções psicológica e neurológica alojam-se concepções de educação igualmente desastrosas.

Partindo da máxima segundo a qual “hoje em dia somente o exagero consegue veicular a verdade” – e “verdade” aqui é desvelamento do que é ocultado pela “fachada limpa do cotidiano”<sup>50</sup>, Adorno traz ao primeiro plano os aspectos sombrios da vida social nas sociedades capitalistas avançadas. Seus escritos são denúncia permanente da perda pela cultura de seu papel revolucionário, o que não o impede de perceber o perigo de “reflexões mecânicas” que se limitam ao exame da falência da cultura<sup>51</sup>; desmentindo a imagem corrente de crítico apenas negativo, ele sugere o resgate, pela ação educativa, da cultura como antídoto à cultura portadora da barbárie. Na proposição desta tarefa sobressaem os conceitos de semiformação, formação e esclarecimento.

Semiformação é a educação que prepara para a adesão ao que aí está, que converte as pessoas em “obedientes instrumentos da ordem vigente”<sup>52</sup> e que, portanto, contribui para a constituição do sujeito mutilado. Presa à “ditadura do existente”, ela adere ao que aparece e, por isso mesmo, “obscurece ao mesmo tempo que convence”.<sup>53</sup> Se é assim, ela é ideologia, é conjunto de ideias que mascaram o real ao referirem-se exclusivamente, e de modo convincente, às suas manifestações mais visíveis a olhos distraídos. Para superá-la, é preciso uma atitude “negativa” de recusa do existente, que vá buscar contato com a realidade fora de sua representação no mundo

<sup>49</sup> Adorno, T. W., El psicoanálisis revisado. In: Adorno et al., *Teoría del Sujeto*. Madrid, Siglo XXI, 1975.

<sup>50</sup> Adorno, T.W., *op. cit.*, p. 44.

<sup>51</sup> *idem*, p. 81-2.

<sup>52</sup> *idem*, p. 159.

<sup>53</sup> Maar, W.L., *op. cit.*, p. 22-3.

oficial. Para tanto é preciso ir além da cultura como instrumento pragmático de domínio da natureza e de adaptação ao que existe, e resgatá-la como resistência, pelo cultivo do espírito.

Adorno está sempre atento à generalização da barbárie nas sociedades recobertas pela indústria cultural. Por isso, a ideia de formação está toda ela assentada no objetivo de impedir a crueldade, que, em meados deste século, teve nos campos de concentração nazistas seu modelo irrepreensível. Por isso, ele afirma: “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita.”<sup>54</sup> No Brasil, é preciso acrescentar, a barbárie encontra seu modelo mais perfeito, entre tantas outras coisas, no sistema carcerário e nas instituições para “menores infratores”; em hospitais e postos de saúde públicos; em escolas públicas situadas em bairros pobres; na arbitrariedade e brutalidade da polícia; no preconceito racial; na boçalidade de programas de TV; nas condições de vida desumanas a que se relega grande parte da população; na impostura e no banditismo de políticos e donos do poder.

Desbarbarizar é, portanto, “a questão mais urgente da educação hoje em dia.”<sup>55</sup> Aparentemente, mas só aparentemente, a mesma preocupação da qual partem os proponentes dos programas de treinamento da emoção adaptada, pois barbárie, nos escritos frankfurtianos, não é o crime passional publicado com escândalo, muito menos manifestações sociais, mesmo que violentas, por direitos civis negados; barbárie é qualquer forma de arbítrio que atente contra a vida e a dignidade dos outros: “o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura”<sup>56</sup> ou qualquer outra forma de atentado à dignidade e à liberdade das pessoas, inclusive

<sup>54</sup> Adorno, T.W., *op. cit.*, p. 119.

<sup>55</sup> *idem*, p. 155.

<sup>56</sup> *idem*, p. 117.

certas práticas educativas que dispensam o pensar, substituem-no pela imposição externa de padrões de comportamento inquestionados e resultam em aceitação ecológica de desvalores.<sup>57</sup> Tal como se dá com o individualismo, o preconceito ou qualquer outra manifestação subjetiva presente no embrutecimento, essa violência “existe em bases sociais objetivas”<sup>58</sup>, o que traz a reflexão sobre estas bases para o centro de propostas educativas que querem contribuir para a formação do indivíduo emancipado.

Para além da defesa da necessária “frustração cultural” dos instintos, a crítica às sociedades que premiam uma “identificação cega com o coletivo”<sup>59</sup> já se encontra em Freud; este perigo, diz ele em *O Mal-Estar na Cultura*, é mais iminente quando as forças sociais de coesão consistem primordialmente em identificações mútuas entre os indivíduos de um grupo, motivo pelo qual ele afirma: “ameaçamos o perigo de um estado que poderíamos denominar ‘miséria psicológica das massas’”<sup>60</sup>. De outro lado, Freud não abomina todo e qualquer tipo de ação social apaixonada, como o fazem os guardiões da ordem:

quando, com toda razão, reprovamos o estado atual de nossa cultura porque realiza insuficientemente nossa reivindicação de um modo de vida que nos faça felizes; quando denunciemos a magnitude dos sofrimentos, talvez evitáveis, a que nos expõe; quando des-

---

<sup>57</sup> Agnes Heller define *valor* como tudo aquilo que contribua para o enriquecimento das componentes da essência humana: o trabalho (a objetivação), a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade; *desvalor* é, ao contrário, tudo o que direta ou indiretamente rebaixe ou inverta o nível alcançado no desenvolvimento de uma determinada componente essencial. In: Heller, A. *O Cotidiano e a História*. R.J., Paz e Terra, 1972, p. 4-5.

<sup>58</sup> Adorno, T.W., *op. cit.*, p. 81.

<sup>59</sup> A expressão é de Adorno, *op. cit.*, p. 127.

<sup>60</sup> Freud, S. El malestar en la cultura. In: Freud, S. *Obras Completas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1968, vol. III, p. 41.

mascaramos com crítica implacável as raízes de sua imperfeição, seguramente estamos exercendo nosso legítimo direito e nem por isso demonstramos ser inimigos da cultura.<sup>61</sup>

Assim, quando evoca Freud como aliado, o autor de *Inteligência Emocional* está errado por vários motivos, entre os quais entender que na psicanálise o controle dos afetos é a via de acesso à saúde mental. Ao contrário, neste marco teórico não há tratamento emocional, mas oferta de condições adequadas a que o paciente persiga representações recalcadas que estão produzindo *sintomas*. Assim, o que se pode afirmar a partir da teoria psicanalítica é que não há afetos inconscientes, mas representações inconscientes; ignorá-lo é ignorar a existência da ordem simbólica.<sup>62</sup> É verdade que Goleman fala em representações, mas elas também são de natureza neural.<sup>63</sup>

Adorno dá prosseguimento a essas ideias e pergunta se não existem situações nas quais a violência se justifica; se em certas circunstâncias a antibarbárie não requer a barbárie; se na luta contra a barbárie ou em sua eliminação não existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro. A resposta é positiva, contanto que se saiba diferenciar a violência necessária da barbárie pura e simples: a primeira tem “fins transparentes em sua finalidade humana”, está “a serviço da humanidade”, tem “uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade” – ou seja, “a violência pode ser um sintoma de barbárie, embora não precise necessariamente sê-lo”. Superar a barbárie, portanto, não é negá-la, não é exortar as pessoas ao compromisso com o sistema, à adaptação ao existente, à

<sup>61</sup> *idem*, p. 41.

<sup>62</sup> Kupfer, M.C.M., *Uma Educação para o Sujeito*. S.P., IP-USP, Tese de Livre-Docência, 1999, p. 17.

<sup>63</sup> Goleman, D., *op. cit.*, p. 29.

orientação segundo valores dogmáticamente impostos, à submissão a “exigências ingênuas de tolerância e calma”, tão ao gosto de tantas concepções educacionais prestigiadas.<sup>64</sup> Assim como para Heller a oposição feita por Allport entre personalidade autoritária e personalidade tolerante é perigosa, pois a ênfase na tolerância pode ser convite à cumplicidade com a desumanização<sup>65</sup>, para Adorno “a desbarbarização não se encontra no plano de um elogio à moderação, de uma restrição das afeições fortes, e nem mesmo nos termos da eliminação da agressão.”<sup>66</sup>

Pedagogia democrática é educação política: para educar para a emancipação é preciso romper com a educação “enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência”, diz Maar resumindo Adorno. Parte integrante da ideologia da educação para a eficiência, um dos mitos mais frequentes nos sistemas educacionais é a afirmação generalizada de que, numa sociedade competitiva, é preciso preparar crianças e jovens para a competição. Para os que propõem a educação contra a barbárie, “pode-se educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas”<sup>67</sup>, o que não quer dizer que os críticos da educação para o estabelecido proponham o estímulo à passividade. A educação para a emancipação tem por meta “gerar um clima (...) favorável à transformação”, e a função do esclarecimento não é a “conversão de todos os homens a seres inofensivos e passivos. Ao contrário: esta passividade ino-

<sup>64</sup> Adorno, T.W., *op. cit.*, p. 156-165, *passim*.

<sup>65</sup> Heller, A. *op. cit.*, p. 61.

<sup>66</sup> Adorno, T.W., *op. cit.*, p 158. Desnecessário dizer, Adorno não quer com isso defender ou incentivar a violência; em outros escritos ele mostra a outra face da questão, e adverte para o perigo da reposição do terror por uma práxis política radical. O que ele quer, nos debates radio fônicos reunidos em *Educação e Emancipação*, é opor-se à idéia de que ser racional é ser cordato, passivo, subalterno, e alertar para o fato de que a resistência à opressão pode incluir, no limite, respostas violentas, contanto que transparentes em seu compromisso com a humanização das condições sociais.

<sup>67</sup> Adorno, T.W., *op. cit.*, p. 161.



fensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma da barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo.”<sup>68</sup> No ponto de partida da educação para a emancipação está o pressuposto de que no mundo atual a única possibilidade de sobrevivência do indivíduo está em sua constituição como núcleo de resistência.<sup>69</sup>

Educar para a autonomia não é abrir mão do exercício da autoridade. Criticá-la não é negar sua importância educativa, mas alertar para os efeitos nefastos da autoridade “não esclarecida”, isto é, cega, irrefletida, impositiva, baseada no princípio da violência. A infância precisa sim de manifestações de autoridade, mas as que tenham “um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais dão uma palmada na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização.”<sup>70</sup> O que se quer com isso é sublinhar que não nos tornamos autônomos pelo simples protesto contra qualquer tipo de autoridade; como Freud argumentou, a descoberta da identidade é impossível sem o encontro com a autoridade, o que significa pôr a autoridade na gênese do processo de emancipação, o que não quer dizer que se deva “glorificar e conservar esta etapa”: quando isso ocorre o resultado será a “idiotia sintética que hoje encontramos em todos os cantos e paragens”.<sup>71</sup>

<sup>68</sup> *idem*, p. 164.

<sup>69</sup> Paulo Freire sabe que “a educação crítica é tendencialmente subversiva”, o que põe a pedagogia do oprimido em muitos aspectos em consonância com a pedagogia da resistência. No entanto, a proposta educacional informada pela teoria crítica não se destina apenas a uma classe social, mas a todos os que vivem uma vida mutilada sob o capitalismo atual.

<sup>70</sup> *idem*, p. 167.

<sup>71</sup> *idem*, p. 177. Sobre a questão da autoridade na relação educador educando e suas repercussões no eixo autonomia-heteronomia, de uma perspectiva psicanalítica, veja Kupfer, M.C. *A relação professor aluno: uma leitura psicanalítica*. São Paulo, IP-USP, Dissertação de Mestrado, 1982; *Freud e a Educação*. O Mestre do Impossível. S.P., Scipione, 1989; *Uma Educação para o Sujeito*. Desdobramentos da relação

Confirmando a tese freudiana segundo a qual as crianças identificam-se com a autoridade, internalizando-a, para então ficarem sabendo que a figura paterna não corresponde ao eu ideal que aprenderam dela e assim libertarem-se da autoridade e tornarem-se pessoas emancipadas, pesquisas realizadas nos Estados Unidos por Frenkel-Brunswik mostram que crianças comportadas tornam-se pessoas autônomas e com opiniões próprias antes de crianças refratárias<sup>72</sup>. Nesta direção, Adorno adverte para os perigos da louvação dos “meninos saudáveis” e das “meninas espontâneas”, em detrimento das crianças delicadas, diferenciadas, intelectualizadas, espiritualizadas.<sup>73</sup>

Por isso, é preciso refletir sobre matérias jornalísticas como a recentemente publicada numa revista brasileira, na qual, sob a designação eufemística de “geração pestinha”, reúnem-se casos de meninos e meninas de classe média “inteligentes e voluntariosos”, que se recusam a cumprir regras mínimas de convivência e levam professoras, babás, pais e colegas ao desespero por meio de atos terroristas. Segundo a reportagem, isto acontece porque, “pelas mais variadas formas (TV e Internet, principalmente), elas têm acesso a todo tipo de informação, assimilam conhecimentos mais facilmente e acabam tornando-se imperativas”, isto é, “ditando suas próprias regras.” No correr do texto fica evidente que as preocupações que essas crianças suscitam nos adultos envolvidos (pais, profissionais da saúde e da educação e os próprios repórteres) não passam pela ética: teme-se por seu futuro escolar, profissional e principalmente emocional, isto é, pelo sofrimento que *elas* possam vir a ter, o que justifica a recomendação de psicoterapia dos filhos e orientação dos pais, para que estes aprendam limitar os “pestinhas” pelo recurso a

---

psicanálise-educação. IP-USP, Tese de Livre-Docência, 1999.

<sup>72</sup> *apud* Adorno, *op. cit.*, p. 177.

<sup>73</sup> *idem*, p. 168.

castigos, entre os quais a “retirada da TV” (medida entendida, sem crítica, como simples castigo). Nem uma palavra sequer sobre o sofrimento que elas possam causar aos outros.<sup>74</sup>

Embora o esclarecimento esteja duplamente limitado em seus efeitos (objetivamente, pela permanência do potencial objetivo de sobrevivência da barbárie; subjetivamente, pelo fato de só os que recusam a brutalidade estarem abertos a ele), mesmo assim “nunca é demais utilizar o esclarecimento para reforçar ainda mais este grupo” que não aceita a desumanização, pois dele podem surgir “quadros de liderança cuja atuação nos diferentes planos acabe atingindo o todo.”<sup>75</sup> Não se trata, portanto, de superestimar as possibilidades do esclarecimento, pois são “enormes as dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo”, é imensa a pressão exercida sobre as pessoas, “seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planificado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural”. Além disso, “não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação (...) é submetida a resistências enormes, e (...) tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos, encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico.”<sup>76</sup> Trata-se, isto sim, de levar

<sup>74</sup> Revista da Folha, *Folha de São Paulo*, 12.10.1997, p. 10-16.

<sup>75</sup> Adorno, T.W., *op. cit.*, p. 45.

<sup>76</sup> *idem*, p. 181-185, *passim*. Importante registrar aqui um discurso educacional recente que, afinado com os interesses dos que se beneficiam das relações capital-trabalho no capitalismo tardio, nega que toda educação seja irrevogavelmente um ato político e declara o anacronismo desta proposição ou, mais que isso, o caráter de “propaganda ideológica unilateral” de toda proposta educativa que ponha a dimensão política da sociedade no centro do processo pedagógico. Segundo esta versão, o ato educativo deve ater-se a técnicas (como se elas fossem neutras) que desenvolvam a competição, a criatividade, o aprender a aprender e a tolerância pela “diversidade social”, que é como

em conta a presença instituinte do social no psíquico e de iniciar pelo esclarecimento disso, apesar de seu alcance limitado, pois “um esclarecimento parcial ainda é melhor do que nenhum”.<sup>77</sup>

Uma “pedagogia do esclarecimento” está ancorada na “força da compreensão do acontecido”<sup>78</sup>, compreensão indispensável ao entendimento e aos projetos de mudança do presente social. No rumo da emancipação possível, a atitude filosófica é instrumento fundamental do processo de esclarecimento do “pesado legado de representações” que cada um leva consigo. Aqui Adorno encontra-se com Gramsci dos *Cadernos do Cárcere*, nos quais o filósofo italiano salienta duas coisas, sem as quais não há libertação possível: primeiro, que somos todos filósofos, ou seja, que somos todos capazes de reflexão; segundo, que precisamos nos conhecer como produto do processo histórico até hoje desenvolvido e que deixou em nós uma infinidade de traços recebidos sem o benefício do inventário.<sup>79</sup>

Outra expressão frequente no discurso adorniano para designar a meta do trabalho educativo que quer “abrir uma brecha na barreira do conformismo” é “crítica imanente”; em se tratando da indústria cultural, ela consiste em mostrar aos alunos e discutir com eles as falsidades presentes nas mensagens da propaganda, dos programas de rádio e TV, das matérias de jornais e revistas; analisar os sucessos musicais; ensinar as pessoas a relacionarem-se com a mídia: “como ver TV sem ser iludido (...), sem se subordinar à tele-

---

eufemisticamente se designa a desigualdade social no contexto neoliberal. Tais seriam os requisitos para a adaptação a uma sociedade altamente tecnológica e supostamente baseada na cooperação entre as classes, porque hoje já depurada da polarização dominantes-dominados.

<sup>77</sup> *idem*, p. 114.

<sup>78</sup> *idem*, p. 46.

<sup>79</sup> Gramsci, A. *Concepção Dialética da História*. R.J., Civilização Brasileira, 1984, pp. 11-30.

visão como ideologia”<sup>80</sup>, sempre tendo em vista despertar “a consciência de que os homens são enganados de modo permanente”.<sup>81</sup>

Mas um projeto de educação que estruture a crítica e a resistência à sociedade desumana vai além do “esclarecimento objetivo”: a utopia da formação tem na autoconsciência seu principal objetivo. O que se propõe não são atividades mecânicas e estereotipadas de nomeação de sentimentos ou exercícios de verbalização de metas pessoais; a autoconsciência vem da reflexão dos indivíduos sobre si mesmos no mundo, sobre sua implicação na barbárie social. Em se tratando de preconceito, o trabalho educativo consiste em tornar os preconceituosos conscientes dos “mecanismos que provocam neles próprios o preconceito racial”, desvendar o lugar que este ocupa em sua economia psíquica. Daí o resgate da Psicanálise, mesmo que revista ou desdobrada, como instrumento “mais atual do que nunca” na busca de “esclarecimento subjetivo”, sempre acompanhado de esclarecimento sobre as condições sociais objetivas, sem o que se cai em “psicologismo delirante”.<sup>82</sup> Neste aspecto, a educação para a emancipação difere das pedagogias libertadoras voltadas à conscientização das classes subalternas no interior da luta de classes pelo esclarecimento objetivo.

Os proponentes da educação para a emancipação sabem que o esclarecimento não chega aos mesmos resultados que o processo

<sup>80</sup> Adorno, T.W., *op. cit.*, p. 79.

<sup>81</sup> *idem*, p. 183. Em “Televisão e Formação” Adorno desmente mais uma vez que nada possa ser feito enquanto permanecerem as condições objetivas da heteronomia e da incivilidade; à pergunta sobre a possibilidade de a TV ser melhor do que a sociedade em que se encontra, ele responde: “uma instituição tão prestigiada pela sociedade como a televisão evidentemente está comprometida em sua própria ontologia com a sociedade. Mas penso que neste assunto é preciso evitar uma reflexão mecânica”; é possível, diz ele, uma programação que vá “além da tevê nos termos vigentes, podendo contribuir para transformar a consciência das pessoas.” (p. 81-2). E acrescenta: “não sou contra a televisão em si, tal como repetidamente querem crer. Caso contrário, certamente eu próprio não teria participado de programas televisivos,” (p. 77).

<sup>82</sup> *idem*, p. 46-9, *passim*.

psicanalítico. No entanto, “mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes – conforme ensina o conhecimento preciso da psicologia –, ele ao menos favorece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo.”<sup>83</sup>

Para a superação da barbárie, não adiantam conselhos, sugestões, prescrições, normas, mandamentos, imposições: em qualquer desses casos, o que se acaba aprendendo é uma atitude colaboracionista, é a submissão ao coletivo, “parte integrante da índole dos algozes”.<sup>84</sup> O enquadramento social cego (o treinamento ou modificação do comportamento, mesmo que da sociabilidade e da empatia, tendo em vista adaptá-lo a uma realidade social não-indagada) enfraquece o eu, dessubjetiva, prepara o terreno para a coisificação dos outros, para a frieza, entendida por Adorno como carente relação libidinal com outras pessoas.<sup>85</sup> Está-se falando em reificação, processo inscrito na própria formação social fundada na desumanização dos homens e na humanização das coisas, na qual os fins – a promoção da vida digna – desaparecem da consciência sitiada em benefício dos meios, agora fetichizados.

Na reversão da frieza, de nada vale pregar o amor, incentivá-lo como dever; nada se consegue pela convocação à empatia, muito menos pelo treinamento do comportamento empático definido operacionalmente, a não ser heteronomia. Para reverter a indiferença frente ao outro é preciso que a frieza se reconheça como tal e tome consciência das razões objetivas e subjetivas que a sustentam.<sup>86</sup> O que se quer com a educação esclarecedora não é alegria, extroversão e otimismo imbecilizados, pois a subtração

---

<sup>83</sup> *idem*, p. 136.

<sup>84</sup> *idem*, p. 124.

<sup>85</sup> *idem*, p. 133.

<sup>86</sup> *idem*, p. 136.

ao confronto com o horror traz “o perigo de que tudo aconteça de novo”.<sup>87</sup> O que se quer é um sentimento de vergonha diante da rudeza presente na base da cultura.<sup>88</sup>

Numa sociedade na qual a imposição dá o tom e ocupa todos os espaços, inclusive nas ciências humanas instrumentais (nas *behavioral sciences*), “a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais pré-estabelecidos.” Educação para a autonomia não é “a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior”; não é “mera transmissão de conhecimentos”, o que faz dela imposição de coisas mortas; educação é “produção de uma consciência verdadeira”<sup>89</sup> – e a verdade fundamental da consciência humana está no exercício do pensamento que problematiza o existente.

Uma visão de sociedade como organismo cujas partes precisam colaborar, cada uma desempenhando a função que lhe cabe no todo, está na origem das Psicologias que naturalizam o homem e das Pedagogias que elas informam, estruturando-as em torno do conceito de adaptação.<sup>90</sup> “Adaptar” é ajustar, pôr em harmonia, em conformidade; “adaptado” é acomodado, apropriado, habituado. Nos dicionários de Psicologia predomina o sentido que convoca o homem a adaptar-se a seu “ambiente natural”, seja assimilando-o, seja modificando-o para satisfazer necessidades biológicas ou vagas e abstratas “necessidades sociais”.<sup>91</sup>

<sup>87</sup> *idem*, p. 125.

<sup>88</sup> *idem*, p. 165.

<sup>89</sup> *idem*, p. 141.

<sup>90</sup> Sobre a Psicologia e a Pedagogia que naturalizam homem e sociedade, veja Lajonquière, L. de, *Escritos de Psicanálise e Educação*. Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica. S.P., Faculdade de Educação da USP, Tese de Livre-Docência, 1999.

<sup>91</sup> Veja, por exemplo, English, H. e Oñativia, O., *Diccionario Manual de Psicologia*. B. Aires, El Ateneo, 1951, p. 11.

Numa sociedade na qual “a organização do mundo converteu-se em sua própria ideologia”<sup>92</sup> e o conceito de *adaptação* tornou-se cada vez mais nuclear, o objetivo de emancipação inexistente numa literatura pedagógica oficial que toma a adaptação como o principal indicador de êxito da educação infantil<sup>93</sup>, comprometida que está com o estado de coisas em vigor. É por isso que esse conceito, que tem no cerne a ideia de heteronomia, carece de atenção redobrada, pois só assim se pode revelar que “ideologias de caracterização tão diferentes como a ideologia vulgar do pragmatismo, na América, e a filosofia de Heidegger, na Alemanha, terminem por coincidir justamente no mesmo, isto é, na glorificação da heteronomia”, coincidência que “confirma a teoria das ideologias, na medida em que até mesmo formações intelectuais que se oponham tão asperamente quanto a seu conteúdo podem, repentinamente, coincidir nos termos de sua referência social, ou seja, naquilo que procuram manter ou defender.”<sup>94</sup>

Não se trata, evidentemente, de negar a necessidade de adaptação: “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*”<sup>95</sup>, prática que tem como consequência a imposição da situação existente no que ela tem de pior. Como afirma Hellmut Becker, resumindo com correção o pensamento adorniano, “a adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador.”<sup>96</sup> Quando

---

<sup>92</sup> Adorno, T.W., *op. cit.*, p. 143.

<sup>93</sup> *idem*, p. 172-5, *passim*.

<sup>94</sup> *idem*, p. 176.

<sup>95</sup> *idem*, p. 143.

<sup>96</sup> *idem*, p. 144. Hellmut Becker é diretor do Instituto de Pesquisas Eduacionais da Sociedade Max Planck de Berlim e interlocutor de Adorno numa série de debates sobre educação transmitidos pela rádio de Frankfurt entre 1959 e 1969.



forçados permanentemente à adaptação, os homens acabam impondo-a a si mesmos, tornam-se algozes de si próprios e, ato contínuo, dos outros; numa palavra, identificam-se com o agressor.<sup>97</sup> Assim sendo, a suposição de que os programas de treinamento emocional, pelos equívocos que contêm, seriam inócuos, padece de perigoso simplismo; como tentativas de modelagem cega de fora para dentro, contribuem para o conformismo e a uniformidade que danificam o sujeito. Goleman, e tudo o que ele representa, movimenta-se, portanto, nos limites da perpetuação do *status quo*. Ele faz parte das recomposições no campo médico-psicológico que resultam em novas modalidades terapêuticas que nada mais fazem do que gerir riscos sociais, pela administração autoritária de populações de risco, e administrar fragilidades individuais, com exercícios de caráter aparentemente lúdico, nos quais intensifica-se o “potencial humano”, desenvolve-se o “capital relacional”, produz-se uma cultura psicológica de massa para consumidores que buscam formas de felicidade e de sociabilidade perdidas.<sup>98</sup>

De dentro de uma visão de vida social que proscreveu a dissidência – e que, no máximo, admite a mudança como rearranjo da ordem em vigor, para que ela permaneça como está – só se pode insistir na colaboração das classes subalternas com projetos aparentemente universais da classe hegemônica e condenar qualquer modalidade de confronto, sempre tido como desordem que é preciso reprimir. Nos programas educacionais que preparam para o conformismo, ser racional é ser razoável, é compor-se com os ditames sociais, com a definição oficial de cidadão exemplar, é ser otimista, obstinado, resistente à frustração, competitivo, autodisciplinado, comedido, conformado, tolerante, conciliador, dócil. Racionalidade obtém-se pela inibição de reações radicais desorganizadoras do

---

<sup>97</sup> *idem*, p. 145.

<sup>98</sup> Castel, R. A *Gestão dos Riscos*. R.J., Francisco Alves, 1987.

consenso. A “arte de viver em sociedade” inclui obediência, individualismo, competição, astúcia, cálculo, colaboração em nome do lucro e, no apogeu do altruísmo, filantropia. O que se quer é a empatia a serviço do capital. A inteligência emocional é instrumento de controle do que seus proponentes denominam “forças destrutivas da natureza humana”, entendendo por isto qualquer forma de contestação de uma organização social assentada na racionalidade produtivista, na qual a submissão, o amor às máquinas, a indiferença frente ao sofrimento alheio - a imbecilidade, enfim – são uma espécie de personalidade básica.

Presente em todos os programas de treinamento emocional, o silêncio profundo sobre as dimensões social e política da subjetividade e da intersubjetividade vai no sentido contrário da lucidez, da autonomia, da racionalidade, da empatia e do altruísmo que pretendem. Chamamento à adaptação a uma realidade inquestionada, esses programas produzem a heteronomia, a irracionalidade, a astúcia e a cegueira que acompanham a frieza entranhada nas pessoas no mundo pós-moderno, portadoras todas elas, a despeito da integridade de seus circuitos neurais, de algum grau de psicopatia coletiva. Baseados na definição de educação como adestramento, os amestradores de emoções põem a aquisição de princípios éticos no mesmo plano da aprendizagem de uma medida por um cavalinho de circo ou de precisão motora por um jogador de basquete.

Se assim é, os programas de alfabetização emocional contribuem para o que Hans Enzensberger chama de “analfabetismo secundário”: aquele que se instala no mesmo ato que elimina o analfabetismo primário no interior de uma escolarização que, embora em nome da lucidez e da civilidade, produz obscurantismo e barbárie. O analfabeto secundário, diz ele com muita ironia, domina a cena social e

é uma pessoa de sorte, pois não sofre com a perda da memória (pois não se perde o que não se tem); o fato de ele não ter uma mente própria o exime de pressões; sabe dar valor à sua incapacidade de se concentrar em alguma coisa; acha que é uma vantagem não saber e não compreender o que está acontecendo com ele. É ativo. É adaptável. Apresenta uma considerável determinação em conseguir se impor. (...) O fato de o analfabeto secundário não ter ideia de que é um analfabeto secundário contribui para seu bem estar. Ele se considera bem informado, consegue decodificar instruções, pictogramas e cheques e se movimenta num mundo que o isola de qualquer desafio à sua confiança. (...) Na nova fase da industrialização (...) que precisa de consumidores qualificados (...) nossa tecnologia também desenvolveu a solução adequada. A mídia ideal para o analfabeto secundário é a televisão.<sup>99</sup>

Em perfeita coerência com tudo isso, os termos da divulgação de um Congresso recentemente vendido nas principais capitais brasileiras deixava claro que os conferencistas não se nortearam por uma noção de homem como antinatureza, como transcendência, como sujeito da história, como negação da negação; os homens, para eles, não passam de coisas, simples máquinas a serem reajustadas às necessidades da produção.<sup>100</sup>

<sup>99</sup> Enzensberger, H.M. Elogio do analfabetismo. In *Mediocridade e Loucura* e outros ensaios. S.P., Ática, 1995, p. 49-50. Situação à qual Paulo Freire referiu-se com muita propriedade, ao alertar, em *A Importância do Ato de Ler*, para os perigos de uma alfabetização que ensina a ler as letras, mas não ensina a ler o mundo.

<sup>100</sup> Definições de "homem" resumidas por Pêcheux, M., O mecanismo de (des)conhecimento ideológico. In: Zizek, S.(org.) *Um Mapa da Ideologia*. R.J., Contraponto, 1996, p. 148.

A propaganda dizia: “O autor de ‘Inteligência Emocional’ e ‘Trabalhando com a Inteligência Emocional’ vai mostrar qual é o principal recurso para as empresas no mundo globalizado: Tecnologia Humana de Ponta.”

[1999]

# A MISÉRIA DO MUNDO NO TERCEIRO MUNDO

## *Sobre a democratização do ensino*

---

*... tudo espera o ingresso numa dança que nenhuma Isadora jamais dançou deste lado do mundo, terceiro mundo global do homem sem fronteiras, chapinhador da história, véspera de si mesmo.*

*Julio Cortázar, Prosa do Observatório*

### 1. AS FORMAS DO FALSO

Contra uma “psicologia acadêmica de má qualidade”<sup>1</sup>, o sociólogo francês Pierre Bourdieu vem perscrutando a subjetividade no interior de uma ordenação social concreta, dividida e desigual como sempre foi, mas agora gerenciada por mecanismos de dominação que dão existência a novas formas da aparência igualitária.

Depois da empreitada teórica que revelou as leis da economia das trocas simbólicas numa sociedade governada pelo capital e mostrou o efeito social reprodutor do sistema de ensino francês, extensa investigação com destinatários de políticas públicas voltadas para campos da vida social francesa – jurídico, educacional, fabril e habitacional – permitiu-lhe desvelar os meandros da produção da *dificuldade de viver* de pequenos burgueses e trabalhadores braçais, ocultada por uma farsa democrática cada vez mais apurada. Foi no interior desse amplo projeto de pesquisa, relatado em *A Miséria do Mundo*, que ele colheu depoimentos de alunos e professores que vivem na França os efeitos de uma nova modali-

<sup>1</sup> Bourdieu, P. (coord.) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, Vozes, 1997, p. 488.

dade de fracasso escolar produzida por uma política educacional que se pretende democrática.

Os entrevistados falam de mal-estar nas escolas, mas de uma modalidade diversa não só do desconforto vivido nas fracas escolas primárias que se multiplicaram, no subúrbio parisiense, para atender os filhos de imigrantes de bolsos cada vez mais vazios de capital cultural, como também do mal-estar presente nos colégios elitizados, onde alunos pertencentes a famílias mais ricas encontram uma vida escolar semelhante à de seus pais e avós e passam por ansiedades que não são as que tomam de assalto alunos que frequentam as novas versões da escola secundária ou até mesmo da escola superior.

A compreensão das entrevistas requereu que se buscassem as condições sociais nas quais se implantam os depoentes; no caso das dores vividas no campo escolar pelos jovens pobres do subúrbio de Paris, a moldura social não pode prescindir da reforma do sistema de ensino dos anos 50, a qual, ao prolongar a escolaridade obrigatória até os 16 anos, permitiu a todos chegar ao secundário e, por esta via, participar do jogo escolar até então vedado a muitos. Quadro sem dúvida diferente do anterior, quando os estabelecimentos de ensino secundário gozavam de estabilidade, graças à “eliminação precoce e brutal” das crianças das famílias despossuídas de capital econômico e cultural; naquela época, os níveis primário e secundário de ensino estavam em correspondência com a hierarquia social, o que garantia a aceitação da seleção pelos barrados: tudo parecia natural, tudo parecia uma questão de aptidão dos escolhidos, e a própria Escola encarregava-se de convencer os que ela não queria de que eram eles que não a queriam. Se não se sentiam feitos para a Escola, não se sentiam feitos para as profissões e posições às quais

ela dá acesso, estratégia perfeita de controle social. Mas no interior da reforma e das novas promessas que ela trouxe, a democratização ilusória começou a ser descoberta: “os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais que o secundário abria na época do ensino elitista.”<sup>2</sup> Ao final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com enorme sacrifício, aos alunos de famílias pobres resta conseguir, salvo exceção, um diploma sem valor.

Momentos sucessivos da história da educação francesa produziram diferentes versões do discurso dominante sobre a escola: antes dos anos 50, a ideologia do dom e do mérito dava conta de justificar os percursos escolares diferentes de ricos e pobres; depois da percepção da função conservadora da chamada escola democrática, o discurso pedagógico acrescentou ao seu arsenal explicativo outras noções, agora sob a influência de conhecimentos das ciências sociais sobre o fracasso e o sucesso escolar que chegaram aos próprios usuários da Escola, tornando-os menos predispostos a aceitação das explicações tradicionais. Assim, “o fracasso escolar não pode mais, ou não só, ser atribuído às deficiências pessoais, isto é, naturais, dos excluídos. A lógica da responsabilidade coletiva tende assim a suplantar (...) aquela da responsabilidade pessoal, que leva a ‘culpar a vítima’”. Surgem então no discurso educacional “vagas noções sociologizantes”, “fatores sociais mal definidos”, como “handicap social”, “obstáculos culturais”, “insuficiências pedagógicas”, “insuficiência dos recursos oferecidos pela escola”, “incompetência dos professores”, além de imprecisa referência a uma “lógica globalmente deficiente do sistema escolar”, jargão que põe os planejadores na rota equivocada de novas reformas educacionais, não sem

<sup>2</sup> *idem*, p. 482.

recaídas nas visões mais enraizadas do problema do fracasso escolar, como foi a volta do tema dos “superdotados” no auge da crise da reforma democratizante.<sup>3</sup>

As vozes registradas confirmaram a tese central da teoria do sistema de ensino que Bourdieu formulou há quase trinta anos: sob a aparência de democratização, a realidade da reprodução. O desfecho da escolarização de todos os entrevistados não deixa dúvida: “a estrutura de distribuição diferenciada de proveitos escolares e dos benefícios sociais correlativos se manteve sem grande esforço.” Mas com uma diferença, que desenha uma nova forma de exclusão escolar: “o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo”<sup>4</sup>, por meio da combinação de procedimentos de diversificação das ramificações da rede de ensino com procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces. Como parte indispensável deste processo, a diversificação oficial (em ramificações) ou oficiosa (em estabelecimentos ou classes escolares sutilmente hierarquizados) garante, como regra, o encaminhamento dos jovens da pequena burguesia e do proletariado, que passaram a ter acesso à carreira escolar, a lugares de reunião dos mais desprovidos, de oferta de ensino de pior qualidade e de obtenção de diplomas socialmente desqualificados.

Nos liceus que, embora localizados em regiões suburbanas dos conjuntos habitacionais, lutam para obter ou manter a reputação trazida pela alta taxa de sucessos nos exames de ingresso às carreiras científicas, há um “salto de exigência” que cria dificuldades intransponíveis aos que não contam com ajuda extraescolar ou vieram de colégios menos exigentes ou desprestigiados pela origem social de seu corpo discente. A estes resta engolir o desrespeito, “cair na real”, abandonar os sonhos e “escolher” atalhos escolares

---

<sup>3</sup> *idem*, p. 481-2, *passim*.

<sup>4</sup> *idem*, p.482.



mais fáceis e sem valor social. Ou seja, diminuída a intensidade da seleção no primário e no secundário, criaram-se escolas cujas características escolares e sociais do alunado foram menos “corrigidas”, fato louvável se acompanhado de outras medidas igualitárias simultâneas. No entanto, “a vontade do governo de fazer chegar 80% de uma geração a uma classe terminal, longe de produzir uma otimização do sistema de ensino, se traduz por todo um conjunto de medidas (...) e de pressões administrativas, obrigando de certa forma o pessoal dos colégios a deixar passar por antiguidade” (...) alunos que jamais teriam chegado até aí no estado anterior do sistema, e ao mesmo tempo diminuir suas exigências em função da população de alunos.”<sup>5</sup> Foi assim que se construiu um sistema contraditório, “que permite a um número cada vez maior de alunos chegar até o liceu, ao mesmo tempo em que orienta a maioria deles para seções desvalorizadas”<sup>6</sup>, e uma política educacional perversa que “rebaixa o nível de exigência no início da escolaridade nos estabelecimentos de recrutamento popular e nega as desigualdades sociais que o estado atual do sistema perpetua.”<sup>7</sup>

O que a reforma fez foi instaurar “práticas de exclusão brandas” (porque contínuas, graduais, imperceptíveis), foi substituir a “eliminação brutal” pela “eliminação sutil”. O resultado é a presença nas escolas de um contingente de “excluídos potenciais”, vítimas de uma *nova modalidade de exclusão escolar que mantém os excluídos no interior da escola*. Resolveram-se, assim, as contradições trazidas pelo acesso de novos segmentos sociais ao ensino secundário e superior: a posse exclusiva dos bens simbólicos continuou reservada a poucos, pois as instituições escolares mais prestigiadas e que levam às posições de poder econômico e político permane-

---

<sup>5</sup> *idem*, p. 506.

<sup>6</sup> *idem*, p. 513.

<sup>7</sup> *idem*, p. 514.

ceram exclusivas como sempre foram<sup>8</sup>. Mas não sem o dilaceramento das vítimas do engodo.

Os jovens entrevistados falam de sua transformação súbita em maus alunos assim que ingressam nos liceus; das consequências dolorosas disso sobre as relações familiares e escolares; da decepção que se instala tão logo se defrontam, terminada a escola técnica ou o terceiro grau, com o mercado de trabalho e percebem que o tempo escolar foi tempo perdido; do estigma, ainda maior do que quando a exclusão era precoce e brutal, pois agora tudo se passa como se as oportunidades educacionais tivessem sido oferecidas igualmente a todos, mas desigualmente aproveitadas por questões pessoais; do sentimento de catástrofe trazido pelo fracasso escolar num mundo em que qualquer emprego depende de um diploma.

Foi assim com Malik, jovem de uma família subproletária de origem argelina orientado para um liceu que ele sabe “lata de lixo”, que lhe dará um diploma “sem futuro”<sup>9</sup>, mas que, mesmo assim, permaneceu na escola na tentativa de “retardar o ingresso na vida e na fábrica” e de fazer sobreviver na imaginação “os desejos que a própria escola não para de destruir.”<sup>10</sup> Foi assim com Claire, Muriel e Nadine, três adolescentes de famílias operárias ou pequeno burguesas que, ao deixarem um primário onde eram elogiadas e boas alunas, sofreram no liceu, entre atônitas e revoltadas, “a experiência de queda brutal de seu valor escolar” e defrontaram-se com “a violência que o mundo escolar exerce sobre os alunos menos preparados para as suas exigências”<sup>11</sup>, em especial as respostas institucionais às suas dificuldades, que os desvalorizam e culpam.<sup>12</sup>

---

<sup>8</sup> *idem*, p. 485.

<sup>9</sup> *idem*, p. 489.

<sup>10</sup> *idem*, p. 490.

<sup>11</sup> *idem*, p. 505.

<sup>12</sup> *idem*, p. 507.

Todos de algum modo ao sabor das contradições de uma ordem social que cada vez mais oferece tudo a todos, mas para alguns apenas sob a forma de simulacro.<sup>13</sup>

Na entrada dos anos 1990, dois terços das crianças e adolescentes brasileiros entre 7 e 14 anos não estavam sendo beneficiadas pela escola, vítimas que eram de três modalidades de exclusão escolar: a impossibilidade de acesso; a exclusão precoce; a inclusão, sem usufruto do ensino que a escola deve oferecer, que se transformará, mais cedo ou mais tarde, em alguma forma de expulsão.<sup>14</sup>

As práticas de eliminação brutal com certeza predominam em toda a história na educação escolar brasileira: o principal mecanismo de exclusão escolar sempre foi a impossibilidade de acesso da maioria à escola elementar, em flagrante desrespeito à Constituição, como de praxe na história do país. Dados referentes à década de 1920 – época de intensa pregação dos princípios da Escola Nova e de projetos grandiosos de reforma radical da escola primária – dão a medida desta parede: do total de crianças em idade escolar, 71% não a frequentavam, porcentagem distribuída desigualmente nas diferentes regiões, embora sempre alta: no extremo inferior, 41% das crianças no Rio de Janeiro (então a capital do país) não estavam nos bancos escolares; no extremo superior, 95% estavam fora da escola em Goiás e no Piauí. Os índices de analfabetismo são sempre altos: 90% da população quando da Proclamação da República; 75% na década de 1930; 50% nos anos 1950; cerca de 13% (dezenove milhões) hoje. Se levarmos em conta a precariedade dos critérios de definição de analfabetismo presentes nos levantamentos oficiais, ficará patente que estes números são muito maiores.

---

<sup>13</sup> *idem*, p. 486.

<sup>14</sup> Ribeiro, S. C. A pedagogia da repetência. São Paulo, *Estudos Avançados*, vol. 12, n.5, p. 7-21.

A exclusão precoce (ou seja, antes do término dos oito anos de escolarização formalmente obrigatória) é outra forma generalizada de eliminação brutal que atravessa a educação escolar brasileira no século XX. Embora a duração da permanência na escola possa variar, a média é alta, o que revela enorme capacidade de resistência popular ao dilaceramento trazido pelo fracasso escolar e desmente versões oficiais segundo as quais os pobres não se interessam pela escola. É este contingente de alunos insistentes que adensa os índices de reprovação nas primeiras séries da escola elementar, antes de encorpar os de evasão, ambos determinantes do funil da pirâmide escolar: no fim dos anos 1980, de cada mil crianças que se matricularam pela primeira vez na primeira série primária, só quarenta e cinco chegaram à oitava série sem reprovação e só cem terminaram o primário, mesmo que aos trancos e barrancos. O número de analfabetos e semianalfabetos que passaram pela escola é antigo e expressivo na história do Brasil.

Há também os que conseguiram adentrá-la e no momento da pesquisa ainda estavam lá, mas às voltas com processos de expulsão: multirrepetência; agressões variadas, inclusive físicas; o bel-prazer dos educadores, que reprovam por indisciplina; exigências materiais descabidas e impossíveis de cumprir; rituais de degradação; encaminhamento a lugares oficiosos ou oficiais de diversificação da qualidade do ensino, como classes fracas, classes especiais para deficientes mentais ou outros estabelecimentos de ensino existentes na região, todos eles lixeiras da escola e do bairro, nas quais a aprendizagem marca passo ou dá meia-volta, e as formas possíveis de rebeldia e resistência só pioram a situação escolar dos revoltosos. Tudo isto fertilizado pela presença pálida da cidadania na sociedade brasileira, que deixa espaço amplo à opressão, ao arbítrio e à transformação de direitos em favores.

Entre os rituais de humilhação a que são submetidos os menos preparados para as exigências escolares<sup>15</sup> estão os exames de especialistas (sobretudo médicos e psicólogos), sempre dispostos a tirar conclusões negativas sobre os examinandos, expressas sob a forma de laudos implacáveis que repetem inscientes, salvo uma ou outra exceção, a estratégia secular de culpar a vítima a partir de procedimentos de avaliação no mínimo duvidosos. Todos que frequentam o espaço educacional sabem que esta é a forma privilegiada de presença da Psicologia nas escolas, presença poderosa que se faz por meio de práticas de diagnóstico de aparência neutra, mas que na verdade justificam a desigualdade social em termos de dons e méritos pessoais, hereditários ou não, na melhor tradição de uma psicologia biológica ou nos termos de uma antropologia cultural do começo do século, que se prolonga na recente teoria norte americana da “carência cultural”. Teorias que fazem par perfeito com o preconceito racial, sobretudo em país negro e mestiço, terreno fértil no qual o chamado “racismo científico” deitou raízes e cresceu.

Sob a influência cultural norte-americana, os psicólogos aderiram sem crítica a uma Psicologia adaptativa, a serviço da justificação da ordem social em vigor, e acreditaram que, pela medição supostamente precisa e neutra de aptidões facultada pelos testes, garantiriam critérios justos de seleção social, neutralizando assim o mais inaceitável seleção por classe social, como se os testes passassem ao largo do capital cultural e nada devessem à economia das trocas simbólicas numa sociedade de classes. Desta forma, os

---

<sup>15</sup> As exigências feitas pelos professores da rede de ensino público primário muitas vezes não chegam a passar pelo “capital cultural nos termos definidos por Pierre Bourdieu: o que se exige não são estilos de pensamento e de linguagem da classe dominante, mas principalmente três coisas: obediência; submissão a rituais pedagógicos, sempre os mesmos e destituídos de sentido; ajuda pedagógica extraescolar, sem a qual “não vai”, como afirmam os próprios professores.

profissionais da Psicologia têm colaborado com inocência para a negação contumaz do direito das classes subalternas à educação, que atravessa a história do país, e convencido os excluídos de que a Escola não é para eles. Geradora de rótulos que passam a fazer parte da subjetividade dos rotulados, a psicometria tem justificado a morte lenta ou súbita da carreira escolar de muitos, antes mesmo do término da escolaridade obrigatória.<sup>16</sup>

Em se tratando do Brasil, ainda estamos, portanto, no coração dos procedimentos que responsabilizam os prejudicados por uma escola de má qualidade e por um sistema escolar calcado numa lógica – a lógica do próprio sistema social que a inclui – que promete, mas não pode cumprir, a democratização das oportunidades educacionais.

O que Bourdieu localiza em liceus e cursos superiores franceses, no Brasil acontece sobretudo na escola elementar: aqui os excluídos que permanecem na Escola (“os excluídos do interior”, segundo expressão usada por Bourdieu) encontram-se, na maior parte, no primeiro grau, embora não se possa negar que as ilusões da inclusão também venham atingindo um contingente crescente de jovens pobres que conseguem ingressar em alguma modalidade de ensino secundário (em geral, os precários cursos noturnos da rede pública) ou mesmo de ensino superior (as muitas e péssimas Faculdades particulares que proliferam no país, facilitam o ingresso de candidatos que não têm chances nos exames de seleção mais rigorosos e fornecem diplomas de pouco ou nenhum valor no mercado de trabalho).

Comparada com o quadro francês (no qual os “excluídos incluídos” podem percorrer de ponta a ponta a carreira escolar), a

<sup>16</sup> Nesta direção não é irrelevante lembrar que entre os livros que recebemos como parte do Acordo MEC-USAID havia os que falavam da importância do QI na meritocracia e os que frisavam que a igualdade presente no ideário liberal é a igualdade *de oportunidades*, não qualquer tipo de igualdade essencial entre os homens.

situação brasileira ainda é de “eliminação brutal”, que é como os pesquisadores coordenados por Bourdieu chamam a escolaridade que se encerra no primeiro nível da escolarização, seja ele completado ou não. Mas é sabido que a política atual caracteriza-se por tentativas de internalização escolar dos expulsos, seja pela criação de uma rede de caminhos dentro da escola de primeiro grau – os quais, sob o pretexto de incluir, prolongam a ilusão da inclusão, pois, mesmo que os percorram, esses alunos não tiveram acesso a um ensino que se possa dizer de boa qualidade –, seja pelo afrouxamento dos critérios de avaliação da aprendizagem, com intenção clara, mas não confessada, de empurrar de qualquer jeito os estudantes de baixa renda pelos graus escolares adentro, quando possível até o terceiro grau.

É verdade que na escola elementar há muito existem as “classes especiais” para supostos “deficientes mentais educáveis”, aonde são mandados os alunos que por algum motivo perturbem a rotina muda e mecânica que se quer nas salas de aula. Verdadeiras bastilhas escolares, essas classes constituíram-se em lugares por excelência não de “exclusão branda”, senso estrito (nome reservado aos casos nos quais o progresso da escolarização está de alguma forma garantido), mas de adiamento da exclusão brutal pela retenção de alunos num espaço escolar onde marcam passo, deterioram e passam à categoria de incapazes. Mas vale perguntar se, nos últimos tempos, este mecanismo já tradicional não vem perdendo em sutileza para outros, de “eliminação mais suave”, que reformas e projetos educacionais vêm implantando na rede pública de ensino de primeiro e segundo graus, rumo à instalação cada vez mais hábil de descaminhos escolares que parecem caminhos.

A lei 5692/71, que aumentou a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, unindo os antigos primário e ginásio com obje-

tivos profissionalizantes, deu impulso a uma política de democratização, entendida como extensão da permanência dos alunos pobres na escola. Diante dos altos índices de reprovação e evasão decorrentes de descasos crônicos da política educacional brasileira, Secretarias de Educação estaduais e municipais vêm tentando, desde os anos 80, implantar procedimentos que mantenham os excluídos potenciais na Escola, a partir do princípio de que “não basta ter acesso à escola, é preciso permanecer nela”. Mas esse discurso foi além: documentos inaugurais de reformas e projetos passaram a enfatizar como meta não só a permanência, mas a promoção do “sucesso escolar”. Resta saber o que de fato se tem entendido por isso.

Foi com este espírito que nasceu o Ciclo Básico, Projeto criado em 1983 por decreto do governador do estado de São Paulo, cujos objetivos vinham postos nos seguintes termos: “garantir mais oportunidade de sucesso a todos os alunos e proporcionar-lhes o direito a um melhor ensino, inclusive pelo aumento de uma escolaridade efetiva”, tudo isso como parte de um objetivo maior de democratização da escola pública.<sup>17</sup> A merenda de qualidade fazia parte das estratégias para manter as crianças na escola e dar-lhes condições de aprendizagem; a extensão do período escolar para seis horas diárias veio quatro anos depois. A alma do Projeto foi a união, num único ciclo de dois anos, da primeira e da segunda séries do ensino fundamental, garantida pela extinção da reprovação neste período inicial de dois anos. Isto porque o grande ponto de congestionamento da escola pública elementar era a primeira série do primeiro grau, gargalo no qual mais da metade das crianças matriculadas na rede de ensino público brasileiro permanecia entalava por muitos anos.

---

<sup>17</sup> Esta análise do Ciclo Básico implantado na rede escolar pública estadual paulista encontra-se em Cruz, S.H.V., *O Ciclo Básico construído pela escola*. São Paulo, IP-USP, Tese de doutorado (dat.), 1994.



Foram muitos os problemas de implantação e de execução desse Projeto: houve professores da rede sequer informados das mudanças iminentes; uma cadeia de instâncias mediadoras entre a Secretaria de Educação e os professores garantiu a transmissão inadequada das informações necessárias à implantação; uma proposta alternativa de alfabetização inspirada na epistemologia genética de Jean Piaget chegou inevitavelmente deformada às salas de aula; a merenda tornou-se rapidamente intragável pela falta de verbas; as concepções preconceituosas e estereotipadas dos educadores não foram suficientemente trabalhadas e assim por diante. Com isso criou-se espaço à resistência ao Projeto nas escolas: a burocratização do sistema engoliu as intenções inovadoras e o que poderia haver de novo foi posto nos moldes anteriores. Foi assim que surgiram ramificações oficiosas das classes de Ciclo Básico Inicial e de Ciclo Básico de Continuidade, desdobradas em classes fracas, médias e fortes, que permitiram continuar retendo por vários anos grande contingente de alunos nesse Ciclo, do qual acabaram saindo analfabetos ou semianalfabetos para fileiras ou fundos de sala fracos, para classes fracas, para classes especiais e, mais cedo ou mais tarde, para as dores da continuação da vida cerceada.

Foi democratizante a intenção do recente Projeto de “Classes de Aceleração” da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, recurso de eliminação da defasagem série-idade (que infesta uma escola elementar pautada na “pedagogia da repetência”) pela proposta de recuperação em um ou dois anos letivos das lacunas deixadas na aprendizagem e na alma dos alunos que vinham sendo reprovados e de sua inserção posterior em séries mais avançadas, compatíveis com sua idade. Mas a ênfase na “promoção da autoestima” pode ter desviado mais uma vez a atenção dos educadores do papel da escola na socialização competente de *conhecimentos e*

fez da “melhora da autoestima” o último grito do discurso educacional hegemônico. Não sem a percepção, pelos destinatários desta política, do engodo que o ato de “queimar etapas” escolares pode conter, destituídos que ficam dos pré-requisitos exigidos nas séries mais adiantadas, cujos professores podem sequer ter ouvido falar do Projeto.<sup>18</sup>

É esse o espírito da recém-instituída “promoção automática”, sob protesto de professores que se dizem obrigados a passar para séries mais avançadas alunos que nem mesmo comparecem às aulas. É esse o espírito de novo projeto que agora se anuncia na rede estadual de São Paulo, no qual os maiores de 15 anos serão encaminhados aos cursos supletivos noturnos, quem sabe novas latas de lixo da escola básica. Para não falar das ilusões da democratização contidas nas entrelinhas dos textos das leis que definem a política educacional no país, como na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.<sup>19</sup>

Tudo indica, portanto, que democratizar a escola significa, nessas reformas, muito mais pôr em andamento a marcha pelos sucessivos graus escolares, sem reprovações, do que oferecer uma boa formação intelectual. Na concepção dos planejadores, democratizar a escola tem sido principalmente abrir a porta trancada das séries subsequentes, importando pouco a qualidade do ensino oferecido.

Boa parte dos professores primários é constituída de mulheres de origem pequeno-burguesa que, muitas vezes sem alternativa nas cidades onde cresceram, cursaram a escola normal. “Não aprendi nada que me ajudasse a lecionar”, é frase frequente em

<sup>18</sup> Dias, A.C. e Leão, S.C. de S. *Classes de aceleração e destino escolar: um estudo de caso*. Relatório Final de Pesquisa à FAPESP, 1999 ( dig.).

<sup>19</sup> Roman, M. D. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da Pedagogia como técnica. São Paulo, *Psicologia USP*, v.10, n. 2, 1999, p. 153-187.

seus depoimentos. Geralmente casam-se, fazem concurso de ingresso na rede pública de ensino e cursam Pedagogia à noite em Faculdades da rede particular de terceiro grau, à procura de melhor pontuação como funcionárias e de instrumentos técnicos que as ajudem a ensinar com sucesso. Em condições de trabalho precárias e vítimas de política educacional marcada por descaso pela escola para o povo e por equívocos tecnicistas quando se trata de orientar a prática pedagógica, elas ganham pouco; não raro desdobram-se em tripla jornada de trabalho em escolas e em casa; quase sempre têm formação profissional insuficiente, que um terceiro grau precário e cursos de reciclagem massificados não conseguem superar; arcam com as dores da desvalorização profissional gerada no interior do parcelamento e da hierarquização do trabalho pedagógico trazidos pela introdução de especialistas em vários níveis do sistema, que podem saber tão pouco quanto elas decifrar o enigma do ensino que ameaça permanentemente devorar a todos no sistema escolar e que saídas tecnicistas só fazem aumentar.<sup>20</sup> Em linhas gerais, esta também é a situação do corpo docente da rede pública de segundo grau.

Alunos desinteressados, inquietos, resistentes, apáticos, agressivos povoam as escolas e fazem parte dos pesadelos dos educadores. Portadoras de preconceito racial e social que a Psicologia que estudaram certamente reforçou, elas os veem como inimigos; frustradas e sem esperança de sucesso, abusam do poder que lhe resta, não só para tentar submetê-los à sua autoridade, mas para tentar se livrar, pelo repasse, do desrespeito que as atinge de cima. Colhidas de surpresa pela implantação de reformas e projetos que

---

<sup>20</sup> Sobre formação, condições de trabalho e de aperfeiçoamento docente na rede pública, veja Andaló, C.S.A. *Fala, professora!* Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, Vozes, 1995.

atropelam as suas práticas e mergulham as escolas em confusão, elas disparam mecanismos de retradução do desconhecido nos termos do já conhecido, recrudescem o preconceito e a raiva em relação aos alunos, às famílias e aos moradores dos bairros pobres e reavivam concepções dos problemas escolares que responsabilizam os próprios alunos e seus ambientes extraescolares.

No Brasil, tentativas recentes de superação das explicações do fracasso escolar centradas no corpo ou na mente dos alunos assumiram a forma de responsabilização dos professores, tradução, em termos um pouco mais técnicos, da veterana má vontade de governantes para com o professorado. Como santo de casa não faz milagre, recorramos às considerações de Bourdieu a respeito da inculpação dos professores pelos maus resultados do ensino:

Minimizar as dificuldades ou imputá-las deste modo àqueles que as vivenciam é criar um obstáculo ao conhecimento rigoroso dos problemas dos estabelecimentos escolares. É contribuir para a desmoralização daqueles cujas condições para o exercício de sua profissão estão cada vez mais deterioradas. (...) A ausência de medidas visando a contrabalançar os efeitos destas políticas demagógicas e descontroladas lançou o sistema de ensino numa profunda crise da qual a desmoralização dos professores é ao mesmo tempo efeito e componente.<sup>21</sup>

As pesquisas detidas que tentam compreender o que se passa; os escritos dos que refletem sobre a Escola e sobre as políticas que a engendram e as falas dos que tecem diariamente a vida nas unidades escolares falam de drama. Entre os alunos, drama vivido com revolta impotente ou com resignação; entre os professores, com

---

<sup>21</sup> Bourdieu, P. (coord.), *A Miséria do Mundo*, p. 529.

frustração, descrença ou raiva surda; em ambos os casos, com sofrimento duradouro.

## 2. DESENHO PARA ARMAR

*O que acontece?* “Eu não entendo o que acontece; as crianças são espertas, a gente faz o que pode. O que acontece? Fala pra nós: tem a escola, as crianças, as famílias: o que acontece? (...) Eu, no meu entender, acho que tem que ter diálogo. A professora precisa saber o diálogo com a criança. Com a criança, precisa primeiro entender o que ela tá falando, e não ela ter que entender a gente... (...) É o que já falei: se tem diálogo, as crianças entendem, se tá deprimido é difícil, não sei se estou certo, não sei se você concorda.” (Pedro, pai de Nailton, aluno multirrepetente de uma escola pública estadual, 1985).<sup>22</sup>

*Um pouco de fraqueza.* “Essas crianças precisam estudar, não é? Pessoa que não tem leitura em São Paulo passa um pouco de fraqueza; eu mesmo não estudei nada e não sei sair de casa porque não sei ler os ônibus...” (Cícera, pernambucana, há 12 anos em São Paulo, mãe de cinco filhos, a mais velha dos quais, Ângela, de 9 anos, é multirrepetente numa escola estadual da periferia da cidade em 1985).<sup>23</sup>

*Gostam de ovo e salsicha, olha o luxo!* “O trabalho do professor não é mais valorizado. A gente se submete a enfrentar uma classe de trinta pestinhas quatro horas, todos os dias: isso quando não é obrigado a dobrar o período por causa desse salário de fome que a gente tem, e ainda vem aí uma mãe qualquer sentando na mesa e chamando a gente de ‘você’!! Não senhora, respeito é bom e eu exijo!! Um ‘Senhora’ na frente do nome coloca ordem nas coisas

<sup>22</sup> Patto, M. H. S. A produção do fracasso escolar. 2ª ed., São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000, p. 390-391, *passim*.

<sup>23</sup> *Idem*, p. 347.

e aí sim dá para conversar. Estas crianças vêm para a escola todas sujas, malcheirosas, coitadas, a família não está nem aí. Nenhuma fez pré-escola, não têm o mínimo de noção de espaço, coordenação, a lateralidade é toda atrapalhada. Algumas crianças minhas não têm nada de discriminação visual, como é que eu posso alfabetizar? Também, coitadas, na favela não têm mesmo estimulação e motivação dos pais... Elas me contam cada história! É a mãe que bate, o irmão que rouba, não tem comida. Sem comer, como é que podem aprender? Mas também acho que já estão até acostumadas: a gente dá merenda e às vezes nem comem. Gostam quando tem ovo e salsicha, olha o luxo, até meus filhos preferem assim! Mas a gente tenta ajudar, ver se consegue iluminar um pouco a cabeça desses pais, mas você pensa que adianta? Não estão nem aí, não aparecem nas reuniões e quando vêm ainda têm a coragem de perguntar o que é que EU faço a tarde toda que não ensino o filho da 'belezinha' – você acredita? As histórias são de amargar! Se a gente, quando tem qualquer probleminha, já vem para a escola querendo jogar as crianças pela janela, imagine elas, que em casa têm o pai bêbado, a mãe que espanca e vive cheia de amantes e o irmão drogado. Não têm mesmo chance de aprender. A gente tem que ensinar o mínimo que eles podem, mas dar a mesma matéria que eu dava na escola particular, nem pensar. A linguagem tem que ser bem diferente, não adianta dizer que não. Eles não têm capacidade de aprender além disso e se chegarem a ler, escrever e fazer conta direito já estou feliz. Se quiserem e forem esforçados conseguem se sair bem na vida (...) Eu sou especialista, fiz Faculdade, sou especialista em educação (...) e faço questão de mostrar isso a essas mães ignorantes e que não têm consciência. A gente manda questionários, você pensa que respondem a verdade? Que nada! Mentem o salário querendo se fazer de mais pobres para pegar material da escola. E ninguém quer dizer

que tem marido bêbado...” (professora estadual, durante a implantação do Ciclo Básico, 1985).<sup>24</sup>

*Crianças deficientes.* “Falta de apoio em casa, ficando em geral a criança por sua própria conta; crianças de nível intelectual baixo, sem receber a devida orientação pedagógica e psicológica; crianças fracas, com distúrbios físicos e mentais; crianças deficientes não encaminhadas às classes especiais; crianças limítrofes em classes adiantadas; crianças deficientes e limítrofes em classes comuns”. (Causas do fracasso escolar, segundo psicóloga da rede municipal de ensino de São Paulo, 1977).<sup>25</sup>

*A vida falha.* “A criança (portadora de privação cultural] não foi exposta a estímulos benéficos dos mais variados tipos. Não aprendeu em casa os conceitos de que irá necessitar na escola, ou não adquiriu o vocabulário necessário a um funcionamento eficiente na sociedade contemporânea; não foi exposta a objetos e experiências culturais de vários tipos; seu cabedal de informações a respeito do mundo e da maneira como funciona é inadequado. Em resumo, sua vida é falha naqueles aspectos referentes à estimulação necessária à promoção de um desenvolvimento social e cognitivo eficaz” (Força Tarefa do U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1968).<sup>26</sup>

*É pai bêbado ou ladrão.* “Uma coisa que a gente precisa mesmo aqui é de uma psicóloga. Tem muita criança com problema! É pai bêbado ou ladrão, mãe com muitos homens, também bêbada. É por aí... Aqui tem o caso de duas irmãs, uma é revoltada e a outra não é. A mãe só fica com a família enquanto o amante está preso,

<sup>24</sup> Depoimento colhido por Elaine C. Z. Rodrigues, 1985. Transcrito em Patto, M.H.S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. São Paulo: *Psicologia USP*, v. 3, n. 1/2, 1992, p. 107 121.

<sup>25</sup> Patto, M.H.S. *Psicologia e Ideologia*. Uma Introdução Crítica à Psicologia Escolar. S.Paulo, T.A. Queiroz, 1984, p. 169.

<sup>26</sup> U.S. Department of Health, Conceitos de privação e de desvantagem. In: Patto, M.H.S. (org.), *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

quando ele sai da prisão ela deixa o marido e fica com ele. O pai cuida de todos, mesmo dos que não são seus filhos, já são filhos do outro. É tudo assim!” (Diretor de uma escola estadual da cidade de São Paulo, 1990)<sup>27</sup>

*Pais imprestáveis.* “Divide Albanel os pais socialmente imprestáveis em três classes: negligentes, incapazes e indignos. (...) Não têm os incapazes, em geral, a menor culpa de sua incapacidade; são, na maioria dos casos, vítimas das aperturas econômicas que afligem o proletariado e uma boa parte da chamada “pequena burguesia”. Incapazes, por exemplo, são os pais operários, que, por extrema necessidade, têm de abandonar a casa logo às primeiras horas do dia, deixando as crianças sem vigilância, entregues umas às outras ou aos vizinhos mais ou menos indiferentes. (...) Incapazes de educar os filhos, evitando sua perdição, são as famílias que, por miséria, moram em salas e quartos insuficientes, sem ar e sem luz, conjuntamente com outras igualmente desfavorecidas da fortuna. (...) Indignos são os pais e parentes que, com completa ou incompleta consciência de sua atos, animam ou excitam a entrada das crianças nos caminhos do vício e do crime, por vezes associando-se ao seu viver desonesto e contrário à ordem social.” (Evaristo de Moraes, 1927).<sup>28</sup>

*Põe ai: pe-ri-fe-ri-a.* “É muito difícil para a criança de periferia. Põe aí: pe-ri-fe-ri-a, porque a gente sabe a bagagem que a criança traz de casa. Mas na periferia tem sempre uma classe de nível bom, com família estruturada...” (Orientadora educacional da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, 1990).<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Cruz, S.H.V., *op. cit.*, p. 73.

<sup>28</sup> Moraes, E. de *Criminalidade da infância e da adolescência*. R. Janeiro, Francisco Alves, 1927 (2a.ed.), p. 31-42, *passim*.

<sup>29</sup> Patto, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1990, p. 329.



*Ainda não comprou o caderno?* “Aí chegou uma época eu fui estudar, fui eu e minha irmã, aí nós fomos pro primeiro ano, acho que o primeiro ano eu repeti bem uns dois ou três anos, depois eu passei pro segundo, eu até que nesse ponto eu era bem inteligente, passei pro segundo e depois passei pro terceiro. Quando eu estava no terceiro ano, aí o fracasso começou bem outra vez e ela (a mãe] não podia...nessa época do começo do ano, ela não podia comprar caderno, aí a diretora foi, insistiu, e ela lavava roupa pra essa diretora, a tal de Iracema, aí a diretora: ‘Olha, dona Cecília, coitada da menina, está tão adiantada na escola, não é pra tirar ela da escola’. Aí minha mãe falou assim: ‘Eu não estou em condições nem de comprar um lápis pra ela’. ‘Não, a senhora manda ela pra escola que eu dou, eu dou lápis, borracha e caderno até a senhora comprar’. Tudo bem. O primeiro dia de aula a diretora foi, deu o lápis, o caderno e a borracha, mas ela já foi e falou assim: ‘Mas só que todo dia depois que terminar a aula, você me entrega.’ Terminando a aula, eu ia na diretoria e entregava, no outro dia ia lá e pagava. Quando foi no terceiro dia ela insistiu: ‘Dona Cecília ainda não comprou o caderno?’ Eu falei assim: ‘Poxa, Iracema, você está sabendo que minha mãe lava roupa pra você, você sabe que ela não tem dinheiro, você insistiu pra ela deixar eu estudar que você dava caderno’. ‘Ah, minha filha, por que vocês não vão buscar lenha, então, pra vender, igual todo mundo faz?’ Eu falei assim: ‘Olha, minha mãe trabalha pra morrer e compra feixe de lenha quando ela não quer ir buscar, mas ela nunca deixou nós ir no mato buscar lenha’. Até falei bastante palavrão com ela, ela me pôs de castigo, correu atrás de mim, e eu corri na classe e ela pegou meu caderno, jogou pro lado, eu peguei o caderno, passei por debaixo da cerca de arame, rasguei a mão na cerca, até esse tempo tinha sinal na mão da cerca de arame. Cheguei lá em casa e minha mãe: ‘Que é que é? Que que é?’ Eu falei assim: ‘Olha, mãe,

Iracema vai vir aqui em casa reclamar pra senhora porque ela não quis me dar o caderno e eu fiz malcriação com ela mesmo'. Aí minha mãe falou assim: 'É melhor você sair da escola e pronto'". (Nilza, 26 anos, moradora na Vila Helena, bairro pobre da cidade de São Paulo, originária do interior de Minas).<sup>30</sup>

*Mas eu fazia assim mesmo.* "Meu irmão sabe inventar um monte de coisa. Ele não copia, não, ele inventa. Ele tira desenho de dentro da cabeça. Eu não invento nada. Ah, eu invento pipa e cerol, mas é que precisa ter papel, caco de vidro e farinha. Aí eu invento mesmo! (...) A professora só mandava a gente ficar fazendo bolinha, eu ficava cheio. A gente tinha que ficar quietinho, se fazia coisa que a professora não tinha mandado, ela arrancava a folha do caderno... mas eu fazia assim mesmo. (...) Agora na escola a professora põe uma menina pra marcar as crianças que faz bagunça. Eu já estou cheio; a gente não pode nem jogar papel no lixo, nem pedir nada emprestado que a menina já marca. Qualquer dia eu acerto essa menina...(...). A minha professora pede pra gente levar as coisas, mas depois some. Um dia ela pediu pra levar cinco caixas de fósforo. Eu levei mas ela só me deu três. Eu falei pra ela que tinha levado cinco, mas ela falou que não, que eu só tinha levado três. Ela fala pra gente levar caderno e some. Ela fala que eu não levei, mas eu levei sim. Eu fico com uma raiva dessas coisas... (...) Eu fiz a lição de casa mas a professora não viu a minha. Ela sempre começa a olhar numa fila e depois não dá tempo de olhar a minha. (...) Eu acho que eles não vão devolver a pipa [feita por ele para um concurso escolar]. Não sei se eles vão dar alguma coisa para quem ganhar... Eu acho que eles não vão dar nada e nem devolver a pipa. (...) Fico nervoso com isso: quando vou na escola, venta, quando volto não tem mais vento. (Nailton, filho

---

<sup>30</sup> Mello, S. L. de. Trabalho e sobrevivência. Mulheres do campo e da periferia de São Paulo. São Paulo, Ática, 1988, p. 125-126.

de imigrantes nordestinos, 9 anos, menino esperto e observador, crítico das coisas da escola, fabricante de pipas habilidoso e criativo, aluno de uma 2a. série fraca diagnosticado como deficiente e que tomava psicotrópicos numa escola municipal de primeiro grau de São Paulo, 1984).<sup>31</sup>

*Não entra na tabela.* “Criança com bastante dificuldade, com característica de excepcional. Tem dificuldade de raciocínio, coordenação motora e é apático” (Orientadora educacional, a respeito de Nailton). O paciente é portador de oligofrenia leve” (psiquiatra, a respeito de Nailton, 1982). QI 81, médio inferior. Apresentou dificuldades nos subtestes que exigem atenção, concentração, resistência a distração e memória imediata. (...) Revelou também dificuldades em organizar o todo a partir das partes, sem um modelo externo. (...) No teste de Bender o resultado encontra-se abaixo do exigido para seis anos, portanto não entra na tabela, indicando uma defasagem da sua idade real em relação ao seu desenvolvimento psicomotor. Revela relutância em estabelecer contato com o ambiente, receia as relações com as pessoas. Internalizou a figura paterna como uma pessoa castradora, insensível às suas necessidades, capaz de podar seu crescimento enquanto pessoa. Vê a figura materna como provedora de alguma proteção, mas não o suficiente para que se sinta preenchido. Nailton é uma criança carente, prejudicada emocionalmente e com dificuldades específicas no seu desempenho intelectual.” (Laudo psicológico feito por psicóloga escolar a respeito de Nailton, 1984).<sup>32</sup>

*Caricaturas.* “Deparar-se com alguém (...) é diferente de encarar um objeto. Ainda que, é verdade, eu possa abordar ligeira e descritivamente a pessoa. (...) Ocorre que alguém, uma pessoa comporta um traço sempre resistente à identificação objetivante, por

<sup>31</sup> Patto, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*, p. 284-389, *passim*.

<sup>32</sup> Idem. p. 391-393, *passim*.

mais que prossiga a observação e a caractereologia. Existir como pessoa (...) significa existir de modo inapreensível: impossível conter numa imagem ou numa idéia a existência de alguém. (...) A visão apressada de alguém, a visão sem demora e superficial, a visão que não deixa narrativas, é necessariamente a visão que tende a apanhar caricaturas. E quanto não é assim a visão que temos de gente subalterna?” (José de Moura Gonçalves Filho, 1999).<sup>33</sup>

*Não sou palhaça de ninguém.* “Só vai passar duas crianças na classe da Areta, tem condições? (...) É muito difícil; uma classe inteira não passar de ano?! Ela é uma menina esperta, desde o primeiro ano; Areta dá recado, sabe fazer uma compra, Areta sabe de tudo, aqui meu braço direito é ela e não vai passar de ano?! Não entendo mais nada desse ensino; no meu tempo, quase ninguém reprovava e agora está assim, ninguém passa... É um absurdo uma recuperação de três dias; se a professora da Areta disser que ela está de recuperação, vou dizer ‘muito obrigada, mas não sou palhaça de ninguém’. Como pode uma criança recuperar em três dias o que não aprendeu em um ano? A Areta não bota mais o pé na escola este ano...” (Zélia, mãe de uma aluna de primeira série de uma escola municipal de São Paulo, no interior de uma gestão da Secretaria orientada pelo objetivo de democratizar a escola primária, 1985).<sup>34</sup>

*Não é o mundo real.* “Acho que o Projeto de Aceleração é muito legal para eles que estão lá. Só que eles, saindo daquele espaço, indo para a classe normal, eles têm dificuldades, eles carregam dificuldades. Não dificuldade de aprendizagem, mas de adaptação: primeiro a idade que é muito... são 2, 3 anos, a faixa deles dá uma diferença grande, eles saíram de ser criança para ser já adolescente; e o traba-

<sup>33</sup> Gonçalves Fo., J.M. *Humilhação e Memória*. Alguns elementos para o exame psicológico de um sofrimento político. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado (dig.), 1999, p. 80-83, *passim*.

<sup>34</sup> Patto, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*, p. 401.

lho que eles têm ali na sala de aceleração (...) é uma coisa mais assim, bem solta, e dentro de sala de aula existe um pouco mais de regras, um pouco mais de cobrança. Coisa que eles não têm, esse tipo de cobrança. Mas é um mundo diferente, não é nosso mundo real.” (Professora de uma escola estadual de primeiro grau da cidade de São Paulo, na qual havia classes do Projeto de Aceleração, 1998).<sup>35</sup>

*Está muito fraca.* “Ela está muito fraca para 4º ano do jeito que ela está agora. [Deveria estar] numa terceira. Na quarta já deve saber fazer conta..” (Pai de uma aluna multirepetente que frequentou classe do Projeto Classes de Aceleração durante um ano letivo e foi promovida para a 4a. série, no final de um ano letivo, 1998).<sup>36</sup>

*O abismo.* “A Aceleração é um mundo diferente. (...) Nela, o aluno está todo bonitinho, arrumadinho e aí abre as portas e vem um abismo. (...) Você pega os alunos de Aceleração que vão para uma quinta e o professor da quinta não está nem aí, não sabe direito da realidade de primeira a quarta, pega essa criançada sem saber de onde veio, como essas crianças foram trabalhadas, e elas ficam lá, perdidas.” (Professora de 4a. série que recebeu alunos provenientes de Classes de Aceleração, 1998).<sup>37</sup>

*Me dá desânimo.* “Toda vez que eu vou para a escola me dá desânimo porque eu não sei fazer nada de conta de dividir, por isso eu não faço nada na escola, aí a professora fica brava comigo.” (Aluno que, de uma segunda série de multi-repetentes, foi para uma Classe de Aceleração I e daí para uma 4a. série comum, 1998).<sup>38</sup>

<sup>35</sup> Dias, A. C. e Leão, S.C. de S. *op. cit.*, p.43.

<sup>36</sup> *idem*, p.49.

<sup>37</sup> *idem*, p.131-2.

<sup>38</sup> *idem*, p.70.

*Me dá uma raiva!* “Eu não fiz a terceira, como eu vou aprender lição de quarta série? Dá uma raiva!” (Aluna de uma Classe de Aceleração I que foi passada para uma 4a. série comum, 1998).<sup>39</sup>

*Não é para a gente.* “Eu e meu marido somos leigos. A gente não entende das coisas da escola porque não fomos na escola quando crianças. Meus filhos vão na escola, mas também não entendem, não conseguem aprender. Acho que não é coisa para a gente.” (Mãe de filhos multirepetentes numa escola estadual de primeiro grau, 1992).<sup>40</sup>

*Sofrimento político.* “A humilhação social conhece, em seu mecanismo, determinações econômicas e inconscientes. Devemos propô-la como uma modalidade de angústia disparada pelo enigma da desigualdade de classes. Como tal, trata-se de um fenômeno ao mesmo tempo psicológico e político. O humilhado atravessa uma situação de impedimento para sua humanidade, uma situação reconhecível nele mesmo - em seu corpo e gestos, em sua imaginação e em sua voz - e também reconhecível em seu mundo - em seu trabalho e em seu bairro” (José Moura Gonçalves Filho, 1999).<sup>41</sup>

*As pessoas e as coisas.* “Tenho lido dezenas de estudos recheados de tabelas e gráficos provando à saciedade o que toda gente sabe: a educação básica no Brasil vai muito mal. Na lista das piores do mundo suplantamos só o Haiti e parece que também Moçambique. A repetência ao longo do primeiro ciclo é altíssima (...) E a evasão é fato notório nas últimas séries. (...) Onde identificar o X da questão? Entre as quatro paredes da sala de aula. Na relação do professor com a sua profissão. Chegando mais perto: nas mente e nos corações dos nossos mestres. E para não cair na tentação fácil

---

<sup>39</sup> *idem*, p. 71.

<sup>40</sup> Freller, C.C. *Crianças portadoras de queixa escolar: uma leitura winnicottiana*. São Paulo, IP-USP, Dissertação de Mestrado, 1993, p. 41.

<sup>41</sup> Gonçalves Filho. *Humilhação e Memória*, p. 6.

do idealismo: o nó górdio a ser cortado é o que amarra as condições que o professor leva dentro de si quando exerce o magistério. Tanto a sociedade civil quanto os aparelhos estatais pensam e agem como se ignorassem este fato cotidiano mas espantoso: nosso professor primário é remunerado como se fosse um operário não qualificado. (...) O docente de primeiro grau, aquele a quem a nação delega o encargo de ensinar a ler, escrever e contar, ganha, em média, dois reais por aula nas províncias mais bem aquinhoadas do Sudeste e do Sul. (...) Temo que este cenário de desvalorização brutal do professor primário não mude tão cedo. Li com interesse o elenco de prioridades com que o governo pretende enfrentar o desafio da educação básica. - Não discuto intenções. Apenas constato o primado das coisas sobre as pessoas. Computadores aos milhares sem professores prezados e estimulados são sucata virtual. Livros didáticos sem mestres que os leiam e os interpretem com garra e entusiasmo são pilhas de papéis destinados a lixo do esquecimento. Quanto às avaliações severas prometidas (tremam os relapsos afundados nos seus pingues proventos!), supõem um logo tempo de experiência em condições humanas de trabalho. As pessoas, quando respeitadas no seu ofício, produzem sentido e valor. Com ou sem coisas. Mas as coisas sem as pessoas são letra morta. Preferir coisas a pessoas não é realismo. É apenas conformismo”.<sup>42</sup>

*Ele quis enfrentar a Faculdade.* “A Faculdade dá condições de uma vida melhor, mais fácil, né. Quer dizer, eles vão ter mais facilidade de ter um emprego, sei lá, melhor. Por exemplo, essa Teresinha que estava aqui, ela é irmã daquele rapaz que eu falei pra senhora que ele é doido prá estudar. Ele fez o cursinho, acho que em dois lugares, e ele foi reprovado, quer dizer, ele quis enfrentar a Faculdade, né, ele fez uma força danada e pagou dois lugares e

<sup>42</sup> Bosi, A. Educação: as pessoas e as coisas. Rio de Janeiro, *Jornal do Brasil*, 10.02.1996.

ele foi reprovado nos dois lugares. Então, quer dizer, este ano ele perdeu o ano todo de escola, né, e ele é um menino muito inteligente e eu admiro assim uma pessoa que gosta de estudar. Ele é muito inteligente, ele trabalha, às vezes ele nem vinha aqui, porque se ele descesse aqui, ele tinha que pagar um ônibus pra ir pra escola, então ele ia direto da firma, já deixava ele lá na escola, né. Então a escola dele terminava 15 pras 11, ele chegava aqui mais ou menos 11 e meia, quase meia noite, ele ia jantar, ia tomar banho pra poder ir dormir. Então isso eu achava muito bonito, porque ele fazia esforço.” (Maria, 60 anos, moradora em Vila Helena, bairro pobre da cidade de São Paulo, originária do interior de Minas).<sup>43</sup>

### 3. DIFICULDADE DE VIVER

Sandra, 26 anos, acaba de cursar, em 1999, dois semestres do curso supletivo de segundo grau noturno numa escola estadual situada num bairro da Zona Norte da cidade de São Paulo. Desde que nasceu, em dezembro de 1973, mora em bairros afastados e mal-cuidados dessa região. É filha de Júlia, faxineira e empregada doméstica nascida em São Paulo, e de João, prestador de serviços gerais (foi carregador em transportadora, jardineiro, pintor, mantenedor de máquinas industriais), nascido em zona rural do estado do Paraná, ambos semianalfabetos.

Antes de completar dois anos de idade, Sandra foi com os pais e quatro dos cinco irmãos (todos homens e bem mais velhos do que ela) para a cidade natal do pai, em busca de vida mais digna, fugindo das pressões da falta de dinheiro e de suas consequências dramáticas: despejos, cortes de luz e de água, moradias precárias, falta de comida e demais dificuldades materiais

---

<sup>43</sup> Mello, S. L. de *Trabalho e Sobrevivência*. Mulheres do campo e da periferia de São Paulo. São Paulo, Ática, 1988, p. 131.



que assolam o corpo e a alma dos despossuídos. Finda a ilusão da vida farta em outro lugar, voltaram para São Paulo em 1978, depois do assassinato de um dos irmãos por um grupo de jovens do bairro em que moravam e da morte prematura do pai, por falta de atendimento médico adequado.

Júlia é uma espécie de Mãe Coragem que sempre sustentou a casa, fazendo faxina em até três residências e escritórios por dia, quando necessário. Seu sonho, até hoje não realizado (está com 64 anos), é ter uma pequena casa própria. Levanta-se às três da manhã e trabalha como doméstica na Zona Oeste, além de cuidar dos afazeres de sua própria casa de aluguel, sempre muito limpa, apesar de invadida por ratos durante as chuvas de verão. Como nenhum de seus filhos homens terminou sequer o curso primário (todos estiveram na Escola, mas todos foram malsucedidos e maltratados por ela), é à mãe que recorrem sempre que o desemprego os atinge e às suas famílias, ultimamente de modo implacável.

Como caçula e única filha (há uma outra moça, mais ou menos da mesma idade, adotada no Paraná para fazer-lhe companhia), Sandra teve condições de vida um pouco mais favoráveis que os irmãos: com os filhos casados e trabalhando, o salário da mãe conseguiu oferecer às meninas uma vida um pouco melhor e fazer frente às despesas necessárias à frequência a uma escola que se diz “gratuita”. De volta a São Paulo aos 5 anos de idade, cursou o pré-primário aos 6 anos e ingressou na escola primária em 1981, aos 7 anos. Cursou, sem reprovações (embora muitas vezes com medo das agressões de algumas professoras), até a terceira série, quando, em 1984, por motivo de doença, faltou durante algumas semanas e resolveu não voltar à escola naquele ano. Frequentou a 4a série em 1985, e foi reprovada na 5a em 1986, por causa da “bendita Mate-

mática”, e foi trabalhar. Com uma experiência escolar marcada por tensões, cheia de medo das educadoras, vítima de algumas situações de humilhação em sala de aula, Sandra não deixou a escola para trabalhar; havia sim o fato de que algum dinheiro a mais em famílias como a sua é sempre bem-vindo, mas isso só facilitou uma decisão prévia de evitar o ambiente escolar.

Seu ingresso no mundo do trabalho foi precoce: em 1987, aos 13 anos ela está debruçada, oito horas por dia, sobre uma máquina de costura numa confecção no Belenzinho, onde ficou durante quase cinco anos. Registrada como costureira, exerceu este ofício até 1992. Nesse período, voltou a estudar e terminou, aos 18 anos, o primeiro grau no período noturno da mesma escola. Em 1992 conseguiu matrícula numa escola técnica de segundo grau, mas abandonou o curso no primeiro ano, por estar grávida. Com o nascimento da filha em 1993, só voltou a trabalhar em 1995, como telefonista no Instituto do Coração e caixa no Mappin. Entre 1998 e 1999 esteve desempregada durante um ano e três meses; em agosto de 1999, depois de mais de um ano de procura diária, conseguiu uma vaga como telefonista numa empresa transportadora. Enquanto procurava emprego, fez, no segundo semestre de 1998, cursos rápidos de Computação e de Telemarketing numa filial da Central de Emprego da CUT. Só voltou a estudar em 1999, com 25 anos, quando fez o Supletivo do segundo grau e completou, em dois semestres letivos, os dois primeiros anos do colegial, no período noturno da mesma escola estadual onde concluiu o primeiro grau. Até então fez parte dos 2 milhões (56.2%) de jovens entre 18 e 24 anos fora da escola no estado de São Paulo. Pretende concluir o colegial no fim do primeiro semestre de 2000 e cursar uma Faculdade.

Solicitada a falar sobre sua experiência escolar, Sandra começa com considerações sobre diretores e professores, parte da realidade educacional que lhe é mais próxima. Inicialmente inculpa-os, fala de educadores bons e maus, interessados e desinteressados, amigos e inimigos, acolhedores e violentos, como se tudo dependesse da personalidade de cada um. Mas à medida que a entrevista prossegue, revela consciência da questão salarial, da sobrecarga de trabalho docente que ela acarreta e das consequências disso para a qualidade do ensino. Do mesmo modo, está ciente da precariedade das instalações escolares e do desinteresse estatal pelo bom ensino: quando se refere ao cotidiano escolar, Sandra fala não só de perdas de conteúdo irreparáveis que o tempo exíguo dos supletivos acarreta, mas também de um faz-de-conta que movimentava a máquina técnico administrativa, sobretudo quando se trata de repor aulas durante ou ao final do semestre letivo. Perdas que ela sabe que tornam remoto, se não impossível, o ingresso no terceiro grau público, na Faculdade gratuita. Um diploma de Faculdade é visto por ela como chave para empregos melhores, ou seja, para uma vida melhor, embora estudos venham mostrando que, no interior de uma política econômica geradora de desemprego em massa, a educação não é passaporte direto para o emprego.<sup>44</sup>

Quando reflete sobre sua experiência escolar de tantos anos, ela conclui que Direção, Delegacia e alguns professores em geral participam de práticas que só têm um objetivo: diminuir a reprovação, não importa a qualidade da formação oferecida - “eu acho assim: eles não querem alunos inteligentes”. Não sem a conivência dos alunos, que acreditam que um emprego melhor pode depender de uma escolaridade maior, cada vez maior do que seria necessária

---

<sup>44</sup> “São Paulo tem 2 milhões de jovens entre 18 e 24 anos fora da escola”. *Folha de S. Paulo*, 17.01.2000, p. 4-1 e 4-3.

à função exercida: “Se a gente vai procurar emprego, hoje estão exigindo Faculdade até pra auxiliar de faturamento.”

Tudo isso torna a escola um lugar insuportável, que alunos e professores estão sempre prontos a evitar, fazendo, como regra, o mínimo que garanta a aprovação dos primeiros e o emprego dos segundos. Tudo isso torna a escola um lugar de pouco ensino: Sandra tem consciência clara de que “pelo ensino que o supletivo deu, eu não vou conseguir passar numa prova pública [no vestibular para uma Faculdade pública].” Está armado um impasse angustiante: “É preciso fazer uma Faculdade, mas *como?*” Não por acaso, são duas as expressões mais repetidas ao longo da entrevista: “então é muito difícil” e “é complicado”. Eis o cenário perfeito ao aparecimento da indústria do terceiro grau, essa rede crescente de Faculdades de má qualidade que engordam vendendo a esses jovens a ilusão do diploma universitário. Sandra está convencida de que a única saída digna para sua vida está num curso de terceiro grau, beco que a obriga a fazer angustiante contabilidade de tempo e de dinheiro durante toda a entrevista.

Sem cursar uma Faculdade, ela vê “um horror” em seu futuro, mesmo com todas as críticas muitas vezes lúcidas e precisas que é capaz de fazer à Escola, às Faculdades particulares e ao Governo. Amenizar a realidade da escola que lhe é oferecida pode ajudar a manter o sonho de redenção: o Governo tem que mudar “um pouco”; cursar escola pública e “um pouco difícil e o bairro e os alunos – vistos por ela pela ótica estereotipada e preconceituosa da cultura dominante – podem ser culpados pelas condições escolares, a ponto de momentaneamente ficarem esquecidas, na entrevista, mazelas do sistema escolar que já haviam sido referidas.

Enquanto espera uma escola “mais amiga”, toma para si todo o peso da responsabilidade pelos rumos de sua vida: “eu quero e sei

que vou conseguir, me esforçando ao máximo.” O risco de exaustão é sempre iminente, mas não faz desistir. Tudo isso, “pra melhorar um pouco de vida. Não é melhorar, é você ter o que você merece. Acho que todo mundo merece ter uma boa casa, uma boa comida pra comer. Eu penso nisso e quero isso, pra mim e pra minha filha e pra quem estiver do meu lado. E uma boa saúde, que a gente tem que pagar pra ter uma boa saúde. Eu penso nisso: um futuro melhor.”

Como Malik, Sandra também tenta fazer sobreviver na imaginação os desejos que a própria escola não para de destruir.

#### 4. “SE A ESCOLA FOSSE AMIGA...”

*- Você sempre estudou em escola pública. Como você vê esta escola que você frequentou, Sandra, como tem sido sua experiência nela?*

*Sandra* - Eles até têm vontade de melhorar, mas acho que vai mais da direção de cada escola e, pior, dos próprios professores. Eles próprios destroem, assim, denigrem o que a escola, o Estado pensa em fazer. Eu não sou muito boa em Matemática. Eu acho que isso vem em consequência de uma professora que eu tive no primário. Eu tinha faltado algumas aulas, ela me chamou na lousa, era pra fazer o dobro, ela me deixou a aula inteira de pé na lousa e eu não conseguia fazer, eu não sabia o que era o dobro de dois, eu me lembro que ela pegou o apagador, deu umas pancadinhas na minha cabeça e pediu que a sala inteira falasse o dobro de dois. Eu não sei... eu passei vergonha, chorei muito em casa quando cheguei, eu peguei raiva da professora e talvez tenha pego raiva também da matéria (...) mas por causa do professor, porque hoje eu vejo assim que a matéria é fácil, depende do professor. Quando eu já estava na 5a. série eu comecei já a ver um pouco diferente, porque as matérias...

eu comecei a gostar de umas matérias que eu não gostava e, mais assim, ia do professor, o professor que era mais chegado nos alunos, explicava direitinho, puxava, falava olha, vem aqui (...), já entrava já falando da matéria, ela já não entrava fazendo chamada, né, o professor se preocupa muito em quem está indo na escola, quem não está indo, pra levar pra direção. Depois eu tive que parar de estudar, aí voltei, aí já não foi muito fácil, aí já era o horário noturno, porque quando eu fui começar a trabalhar tinha que estudar no noturno. Então os professores já eram um pouco mais rudes.

*- Por que os professores eram rudes?*

*Sandra* - Os professores eram mais rudes, eu não sei, porque já tinha mais alunos adolescentes estudando, já eram mais rebeldes nesta fase, mas os professores eram mais rebeldes...

*- O que é um professor rebelde?*

*Sandra* - Se os alunos estudam à noite é porque trabalham de dia e eles já davam muitos, muitos trabalhos pra gente fazer, ou a gente fazia ou a gente ficava sem nota, e a gente ficava mesmo sem nota! A gente não tinha um apoio dos professores, tipo assim: “você trabalha?” Puxa, é sacrificante trabalhar, você de dia ficar lá oito, nove horas trabalhando, depois à noite ficar duas, quatro horas sentado estudando, eles não tinham piedade, né? Se não fazia, ficava com nota vermelha, depois, nas férias, não tinha férias, tinha que ficar de recuperação, enfim, às vezes a gente ficava sem nota. Ou então, é assim, alguma coisa assim, eu penso assim: se a gente está na escola não vai levar o que está estudando pro serviço, mas a gente pelo menos tem que aprender. Se a gente não tinha tempo pra fazer o trabalho, qual a opção? Colar, colar de quem tinha feito, copiar das pessoas que tinham feito, mudar alguma coisa, tirar umas palavrinhas... Não é por aí que tem que ser feito. Eu acho que tem que

dar um tempo ou então dar um tempo de fazer na sala, na própria escola... Tem biblioteca na escola, mas eles não abrem pra gente tá pesquisando. Onde eu estudo, né - eu voltei agora novamente - mas assim, a biblioteca só é aberta no período da manhã. Manhã e tarde. À noite não fica aberto! [*Por quê?*] É insegurança dos alunos. [*Como assim?*] Dos alunos pegarem livro, levar pra casa, mas aí basta colocar alguém, né? Porque se no período da noite é proibido ir na sala de leitura, né, o período da manhã também pode pegar livro, não pega porque tem alguém lá dentro... Então, não custa colocar ou um supervisor ou um professor que esteja em aula vaga lá dentro.

*- Por que você acha que eles têm esta suspeita em relação aos alunos do noturno, não em relação aos alunos do diurno?*

*Sandra* - Não sei, eles falam que não tem ninguém pra colocar, né, mas sempre tem, tem o supervisor que fica lá no pátio, não tem o que fazer, né... eu acho que o único receio deles é no intervalo, a pessoa fica matando aula, pula o muro, pode acontecer alguma coisa, a escola ser responsabilizada... até aí eu entendo, no intervalo, mas fora do intervalo, se o professor deixar, liberar a gente pra fazer aquela pesquisa lá na biblioteca, não custa o supervisor ir lá e ficar com a gente, mas eles não deixam. É muito difícil, a gente tem que pedir, sabe, pra direção, e às vezes não consegue. Então, ficava complicado pra mim terminar o ginásio, foi assim um pouco corrido, eu chegava, eu pedia pra alguma amiga minha que não trabalhasse, né, ela ia na biblioteca, eu chegava à noite, ia fazer alguma lição, o trabalho, pra levantar praticamente às 6, as 5.30 da manhã, ficava exaustivo, porque eu ia dormir às 2 horas... Então eu acho que o professor que dê aula pro noturno, pro ginásio, seja pro colégio, tem que saber de tudo isso, porque ele com certeza passou por isso... acho que eles deveriam dar um pouco mais de apoio...

*- Por que você acha que eles não dão?*

*Sandra* - Alguns alunos também perturbam, eu acho assim: tem muitos alunos que perturbam, mas eu acho que, se ele está ali, ele está capacitado pra superar e pra levar os alunos. O bairro também não ajuda, né, dependendo da escola, o bairro... dependendo do bairro, a escola vai mal. Mas eu acho que é assim: tem muito alunos que estão lá pra ajudar, tem outros que estão pra atrapalhar. Mas o professor em si, tem alguns que são legais, né. Assim: vamos supor, das sete matérias que nós tínhamos no ginásio, 2 professores eram carrascos, 2, 3 professores eram carrascos.

*- Por que você acha que há professores carrascos?*

*Sandra* - Acho que devido ao muito tempo de aulas, né? Tá muito tempo lecionando, pega muitos alunos diferentes, né, alguns rebeldes mesmo, assim:...no ano passado eu voltei a estudar, fazer o supletivo, só que, assim, no período da tarde é o 1º ano do segundo grau e tem um aluno que é terrível, né, e agora eles não podem expulsar, devido as leis (..) Então acho que assim: alunos que nem esse vão perturbando certos professores, acho que os professores vão ficando tão chateados... Ou, não sei, depende do salário, não sei, mas vai juntando tudo, acho que isso vai deixando o professor mais amargurado, mais seco por dentro. Assim: “a matéria tá aqui, eu já fiz o meu trabalho, agora vocês estudem.” Eu acho que seja isso devido o professor estar assim. Agridem ele, ele agride a gente.

*- Você diz que não são só os alunos que agridem, os professores também. Você falou do salário...*

*Sandra* - É, então, eu acho que é todo um conjunto, né, os professores já chegam lá na escola pra fazer, “hoje vou dar X de matéria”. E pronto.



*- Pelo que você está dizendo, Sandra, não é fácil estudar numa escola pública...*

*Sandra* - Não, não é muito fácil. (...) a escola não tem estrutura, né... teve a Semana da Cultura, mas a escola não tinha estrutura pra que os alunos fizessem os seus trabalhos...então é muito difícil. Vem a verba, mas a verba vai para outros lugares. Tem um caso lá, que tem uma daquelas bocas pra colocar mangueira, pra lavar o pátio todo. Agora ele vaza o ano inteiro, assim de vazar de correr água, muitas vezes a gente não pode passar, a gente tem que ir pelo canteiro, porque no corredor está impossível. Nunca é arrumado. A gente brinca: “olha o nosso dinheiro indo embora”, porque a escola é do governo, do Estado, a gente paga impostos. Eles não arrumam, fica lá. Teve um tempo - no ano passado - teve um acidente lá, um carro bateu no muro da escola, quebrou. O muro ficou quebrado mais de um mês, porque a escola não tinha cimento, não tinha tijolo, não tinha verba pra tá comprando este material. E é assim: no intervalo os alunos vão embora! [fuga facilitada pela ausência do muro]. Não tem como, ninguém quer ficar. Então falta estrutura, falta muita estrutura.

*- Por que os alunos não gostam de ficar na escola?*

*Sandra* - Não sei... ou estão só pensando em terminar por terminar, porque agora também tem essa coisa de que é difícil reprovar o aluno. (...) Eu tô fazendo supletivo, então logo no primeiro semestre de 99 tinha uma moça na minha sala, ela faltou quase que 3 meses seguidos, faltando dois meses ela foi um mês para a escola e passou!

*- Com isso a quantidade e a qualidade do que vocês estão aprendendo ficam prejudicadas?*

*Sandra* - Sai prejudicado, porque é muito corrido, né, os professores, assim que eu entrei, falaram: “o semestre é curto, o que vocês iriam aprender no normal (no colegial regular) seria isso, isso, isso e isso”, disse tudinho, “mas na suplência vocês vão estudar só isso, isso e isso”.

*- Há uma redução de conteúdo...*

*Sandra* - Muita redução. E devido a muitos feriados a gente perde matéria, a gente perde com isso. Tem uma professora de Geografia (..), a gente perdeu muito da matéria dela, porque as aulas dela era na quinta-feira, dobradinha de quinta, e sempre na quinta feira tinha feriado; num mês, assim, tinha feriado na quinta; passava, a escola ia fazer reunião, caía na quinta, e a gente perdia com isso. Toda a sala gosta da matéria dela, ela é muito dinâmica, já chega brincando, conversando, ela brinca falando, né, eu acho que é por isso que eu gosto da matéria dela, mas a gente perdeu, foi muito feriado e estas coisas.

*- Você acha que o pessoal do bairro que consegue terminar o colegial entra em Faculdade pública?*

*Sandra* - As únicas escolas que a gente conhece que conseguiu escola (Faculdade) pública é de colegial pago, particular. No caso são duas, não, são três, lá: só esses alunos que conseguem em escola pública, né, Faculdade.

*- Só quem faz colegial particular consegue Faculdade pública. Quem faz colegial público só consegue Faculdade particular, é isso? Por que?*

*Sandra* - O vestibular é mais fácil. É uma inversão, né? A família de classe média alta - até média - desde pequeno paga, é o mais leve, né? Paga. E assim, no final, que é mais pesado - que um livro na Faculdade está um absurdo, os livros na Faculdade são caros, né.... [Pausa]

- *Você está fazendo colegial por que, Sandra?*

*Sandra* - Porque eu quero terminar e eu estava pensando assim quando voltei, eu estava voltando pra terminar, porque é assim, se a gente vai procurar um emprego – quando eu comecei a trabalhar eles exigiam ginásio e uma datilografia – hoje estão pedindo Faculdade, curso de computação, línguas, então tá difícil. É assim, eu tenho que me atualizar, se eu quiser um emprego melhor tenho que conseguir um currículo melhor de estudo, então eu voltei por isso e também porque era supletivo. (...) Pensei: “vou fazer já pra terminar”. E *se desse*, né, dependendo do emprego que estivesse trabalhando, fazer uma Faculdade, terminar, fechar.

- *Então você pretende fazer Faculdade...*

*Sandra* - Eu pretendo. Pretendo fazer, mas não é uma área muito boa, pretendo lecionar Geografia, mas vou fazer ela ... [Pausa] É incrível: quando você coloca no seu currículo “Faculdade” ... de Letras, de alguma coisa assim, aparece um monte de emprego pra você. (...) Agora eu estou numa transportadora, assim, é uma transportadora grande, estou trabalhando lá de telefonista. E a pessoa que seleciona pensa assim: “está cursando o primeiro ano? Está ótimo”. Eu entrei por uma empresa terceirizada lá dentro, mas pedi para uma colega levar o currículo dela lá. Falei: “vai lá, pela Atlas você ganha mais.” Mas ela terminou o segundo grau e pronto. Ela já está com quase 30 anos, mas ela tem experiência no que exigiram, que era auxiliar de faturamento. Ela tinha experiência, mas não quiseram pegar ela porque ela não tem Faculdade. (...) Mas ela tem 8 anos de experiência! Ela não foi selecionada.

- *E não importa qual Faculdade, basta que ter lá no currículo: ‘Faculdade’?*

*Sandra* - É, Faculdade, não importa qual, a não ser que você queira entrar... você queira fazer advocacia... Para determinadas empresas conta qual a Faculdade que você fez. Mas eu acho assim, para um simples cargo, como de auxiliar de contabilidade, o que conta é a experiência, mas não a Faculdade... Mas não só eu [que penso assim]: eu tenho uma colega, ela já é uma senhora, tem 36 anos, ela também voltou a estudar, né, e a intenção dela é fazer uma Faculdade... É assim, o marido dela sempre sustentou a casa, mas agora tá ficando mais apertado. E ela sabe, ela tem noção de que só com o segundo grau ela não conseguiria. Ela também pensa em fazer Faculdade, mas aí: como? A situação do marido tá apertada. Se ela não conseguir um emprego assim, razoável, para que ela possa pelo menos pagar a Faculdade vai ficar difícil. Se a gente não tem emprego razoável, a gente não consegue. Uma Faculdade barata tá, assim, 300 reais...

*- E o ensino nestas Faculdades, você tem alguma informação a respeito?*

*Sandra* - Olha, eu sei que a X não é muito boa. É mais para você ter no currículo que você tem Faculdade. Ela tem na V. Maria, se não me engano tem também em Santana... A Y, dizem que é boa, você tem que ter um salário, assim... [Pausa longa]... pra você poder pagar uma Faculdade, tem que ter um salário de mais ou menos 700 reais, que é pra você manter as despesas da casa e manter as despesas da Faculdade.

*- Você tem colegas, amigos, que cursam esta Faculdade X? Como é que você sabe que ela não é boa?*

*Sandra* - Esta minha colega de 36 anos, a sobrinha dela estuda lá. É assim, uma maravilha! Eles não exigem, né? “Ah, você não fez a prova? Você vai pagar por esta prova” - uma prova “pão com manteiga”...

- *O que é uma prova “pão com manteiga”?*

*Sandra* - Bem facinha, né? É isso, você perdeu a prova, então tem que pagar pra fazer, dão aquela provinha, a pessoa faz, tirou nota boa, pronto.

- *E você está pensando em fazer uma Faculdade assim?*

*Sandra* - Não [ri]. A minha professora de Geografia, eu converso muito com ela, né, e ela tava me falando: “olha Sandra” – ela me deu uns livros pra mim ler, pra estar preparada pra fazer – “eu vou te trazer umas escolas – uns endereços, telefones – pra você entrar em contato.” Ela vai me ajudar a... ver se eu consigo fazer de graça. Se eu não mudar de emprego, não vou ter como pagar uma Faculdade, né?

- *Quanto você ganha atualmente?*

*Sandra* - Meu salário é de 474 reais. Tem o convênio médico, eu tenho que ter, porque hospital – eu não penso em mim, eu penso na Stefanie [a filha, atualmente com sete anos] – hospital da rede pública é um desastre. Eu pago 58 reais de convênio. Aí vem um monte de descontos – eu almoço no lugar, não tem restaurante [por perto], não tem nada lá. A gente almoça, vem todos aqueles descontos, no final eu pego 300 reais. Aí eu ajudo a mãe a pagar o aluguel e o restante fica em casa. Então não sobra. Por mais que eu queira, por mais que eu aperte aqui, não sobra...

- *Ou seja, você está com um problema: você precisa fazer Faculdade – pelo que você está dizendo, por motivos de emprego –, mas você não sabe como vai fazer pra pagar uma Faculdade e acha que não tem condições de entrar numa Faculdade pública, pelo tipo de escola que você frequentou...*

*Sandra* - Isso! Porque o ensino lá não é muito bom. Que nem, a gente... as únicas matérias que eu achei que deu pra gente tirar

alguma coisa, assim, um aprendizado, foi Química, Física e Geografia. (...) mas pelo ensino que o supletivo deu, eu não vou conseguir passar numa prova pública.

- *Não vai nem tentar?*

*Sandra* - Não, vou tentar, vou tentar. Vou terminar, agora vou terminar o terceiro ano, aí mais seis meses a professora de Geografia vai estar me dando apoio, eu também falei com o professor de Física...só a professora de Química, infelizmente ela vai sair da escola, teve uma reformulação e ela vai para uma escola mais perto da casa dela... mas eu vou tentar. Não vou desistir, acho injustiça a gente ter que pagar uma Faculdade quando não tem condições. Vou tentar numa escola pública.

- *Você disse que ali no seu bairro, entre os seus amigos, conhecidos, você não conhece alguém que tenha feito supletivo e tenha entrado numa Faculdade pública. É quase impossível, pelo que você está dizendo...*

*Sandra* - É impossível. Porque as escolas boas que eu sei é de primário (...) Tem algumas escolas que de primeira à quinta série é muito boa.... mas aí o ginásio não é muito bom e o segundo grau então é um desastre. A minha professora de Matemática saiu de licença, entrou um outro professor, e ele incentivava: “olha, vão fazer Faculdade, eu fiz supletivo e estou na Faculdade.” (...) Mas a Faculdade dele era paga, ele também fez supletivo e não conseguiu entrar numa Faculdade pública. É complicado... [Pausa]

- *Como é o seu dia?*

*Sandra* - Eu levanto cinco e meia, me troco, já começo a arrumar a Stefanie. Até dois meses atrás ela ia pra escola, o Di [o pai da menina] levava, depois pedi para o meu irmão levar, e minha sorte

é que vou de carona, então posso abusar um pouco mais do horário. Deixo meu quarto arrumado, saio do serviço às 15h45, a minha sogra se incumbia de pegar a Stefanie na escola, ficava com ela, eu chegava, às vezes a minha mãe ia buscar, às vezes não, então eu ia direto pegar a Stefanie, voltava pra casa, me arrumava, ia pra escola um pouco mais cedo, se eu tinha alguma coisa pra fazer. [O verbo vem no passado porque a entrevista se deu nas férias de janeiro de 2000.] No supletivo é bom porque eles deixam fazer os trabalhos na própria sala. Se tinha alguma prova, alguma pesquisa, pegava algum livro que tinha lá em casa e ia pra escola, porque em casa não dava tempo, chegava em casa, arrumava a casa, ajudava a mãe a fazer comida, e dentro da escola a gente tem uma hora para cada matéria. No Ginásio tinha 5 aulas no período da noite, agora são 4 aulas só. Então... quando era aula de Português a gente usava a aula dela pra fazer um outro trabalho. Algumas colegas nossas não trabalhavam, que nem essa senhora de 36 anos, ela não trabalha, então ela ia na Biblioteca, pegava a quantidade de livros que ela podia e levava, e a gente fazia o trabalho na sala. A gente “pedia a aula emprestada”.

*- O que é uma “aula emprestada”?*

*Sandra* - A gente pedia mais de Matemática – de Matemática, não, que ela é um horror – a gente pedia mais de Português. Ela ficava na aula e a gente fazia o trabalho de Geografia [repeto a pergunta sobre “aula emprestada”] Ela não dava aula, deixava a aula pra gente. Era dobradinha, às vezes ela dava uma aula só e a outra aula ela deixava pra gente. A matéria dela não ensinou muita coisa... Não sei se ela era compreensiva e deixava a gente ocupar a aula pra fazer os trabalhos...

*- Você está me contando que é tudo muito corrido. E na escola, como é normalmente? Há quatro aulas previstas, tem o sistema de aula emprestada” - como é a rotina da escola?*

*Sandra* - No primeiro semestre de 99, a gente ficou com muita aula sem ser dada, porque a escola não tinha professor pra repor, professor eventual. Não tinha. Tem que ter, toda escola tem que ter um professor eventual, porque no final do primeiro semestre teve um problema: os alunos teve que repor as aulas dos professores [os alunos tiveram que ir a aulas de reposição por causa das faltas dos professores]. Porque foi conteúdo perdido, porque pra gente poder passar a Delegacia estava exigindo que a gente tinha que ter este conteúdo perdido. Claro que nenhum dos alunos foram, né... no máximo sempre estava eu, esta senhora de 36 anos e uma outra colega minha. Sempre três. O professor foi lá – outro professor, não o que tinha faltado –, deu a matéria, colocou no diário e três alunos conseguiram passar a sala inteira! Se ninguém fosse, todos iam passar, porque o professor ia lá, ia dar presença, ia colocar no diário tal matéria que tinha que ser dada, mesmo que não tivesse aluno. A Delegacia tinha ido lá, estava tudo errado e tiveram de fazer isso de uma semana para outra. E os alunos não iam fazer, porque quem faltou foi o professor, não foi o aluno. É errado isso. Os próprios professores, a própria diretora estavam falando que era pra revezar os alunos, que não precisava ir todos. Eles tavam preocupados que um supervisor, alguém da Delegacia fosse lá ver, então tinha que ter alguns alunos na escola pra dizer: estão repondo aulas realmente, não está toda a sala, mas tem professor dando aula! Eu acho isso uma injustiça tremenda, tanto que se no semestre que vem isso acontecer eu não vou repor aula. Não vou repor, eu vou passar do mesmo jeito e vou vim aqui? O professor faltou? Tem que ter um professor eventual na escola... Aí, no segundo semestre de 1999, isso aconteceu: o professor eventual faltava, tinha um professor eventual. Mas também foi assim: o professor eventual fazia brincadeira. Uma professora de Pedagogia ia lá, fazia testes com a gente, perguntava o



que a gente queria fazer, enfim, fazia como se fosse uma entrevista com os alunos, né, perguntava o que cada um fazia, o que cada um gostava, mas no final a gente não teve problema de reposição...

*- Neste caso, era reposição de que matéria?*

*Sandra* - Matemática! (...) O professor de Geografia faltava, ia um outro professor: se a professora eventual de Português estava na sala [de professores], ia ela! De Química: se tivesse a de Português, ia; ia quem estivesse na sala... de eventual; ia preencher a aula. Só teve duas aulas – no finalzinho a professora de Química ficou doente – que foi realmente uma professora de Química, deu lição, deu um questionário pra responder pra ela ...

*- Ouvindo você me contar essas coisas, fico com a impressão de um faz de conta. Parece que o que menos interessa é que vocês aprendam de fato os conteúdos. É isso?*

*Sandra* - Tá certo! Aluno adora ir cedo pra casa, então pra eles [professores] tanto faz! Acho que no raciocínio deles é assim: “ah, o pessoal tá doido pra ir embora, então a gente põe um eventual qualquer, ou a gente manda eles embora...” Então eles colocam qualquer um. (...) Então, acho que a programação da escola tá errada, porque esta programação quem dá é a direção da escola, a professora vai nisso. [A professora de Português] fez uma apostila pra gente, só tinha literatura, não tinha gramática... A direção da escola não se preocupa com o ensino. Acho que é bem por aí.

*- Você disse que o bairro não é bom: o que isso quer dizer?*

*Sandra* - Muito tráfico, muito adolescente e criança fumando maconha... No período da noite é o melhor horário que tem na escola, porque no período da tarde, da manhã, aquilo lá parece a FEBEM! Tem um senhor de idade, o caseiro, ele fica lá, né, tomando

conta pra ninguém pular o muro da diretoria, porque o pessoal pula o muro da diretoria pra ir embora... teve um dia, a escola resolveu dar maçã pros alunos, eles fizeram guerra, os alunos cercaram o pátio, a diretora foi no meio do pátio e foi apedrejada por maçã. Sabe, é assim, o bairro é um pessoal terrível.

- *Durante a sua fala você diz várias vezes é que os alunos não têm interesse pela escola, ou que à noite adoram ir cedo para casa... pergunto de novo: por quê?*

*Sandra* - Porque, assim, à noite é a maior escola que tem no bairro é o Z. Numa fileira (ala, separada por um canteiro) é o supletivo, do outro lado é o “normal”. Só o normal é que vai embora. Só o normal. Se tiver uma escapadinha, o normal inteiro, todo mundo vai embora! O supletivo é assim, tinha um pouco mais de privilégio, não é permitida a entrada na segunda aula, mas no supletivo um ou outro conseguia entrar. O pessoal é assim, já tá vendo que é difícil conseguir uma vaga, então o pessoal dava valor... O pessoal do supletivo tá interessado em estudar, mas o normal não, o normal tá naquela faixa de idade de 18, 19, 17, daí pra baixo...

- *É difícil conseguir vaga no Supletivo?*

*Sandra* - Quando eu voltei não tinha muita vaga, é que eu conhecia ainda uma moça da secretaria e ela encaixou, tanto eu como a Elaine [a irmã], ela encaixou a gente. Mas eram duas salas com muita gente, era duas salas de primeiro ano, uma sala de segundo e uma sala de terceiro, cada uma com no máximo 40 alunos.

- *Por que o pessoal do “normal” vai embora?*

*Sandra* - Eu acho assim, pra essa idade, 15 anos, não é todo mundo que tem a mesma cabeça, hoje em dia tem gente de 15 anos

que tá fazendo horrores. Eu acho que tá misturando; se vai pra noite, piora.

*- À noite o ensino é pior?*

*Sandra* - É pior. Porque assim: o professor está lá na escola desde manhã, ou ele dá aula numa escola de manhã, a tarde dá numa outra e à noite vai pro Z. Ele chega à noite, tá saturado de ver tanto aluno e de ver bagunça. Então eles assim – não digo todos, que nem as matérias que eu mais gostava eram Química, Física e Geografia, aqueles professores que eu gostava da aula deles, era teórica, tinha que fazer trabalho manual, fazer maquete, fazer seminário, eu adorava. Eram os únicos professores que exigiam. Falavam assim: “o ensino é curto, a gente não tem muito espaço, então vocês vão ter que fazer, pesquisar, nesse espaço curto, o máximo que vocês puderem pesquisar. Eu acho assim: Geografia eu acho muito atual, a gente tinha duas aulas - eu acho que daqui pra frente a gente vai ter uma só, e se o Governo deixar ainda...

*- Por que você acha que o Governo não quer aulas de Geografia?*

*Sandra* - Porque eu acho que Geografia fala muito de política, né, no meu entender o Governo não quer saber, tanto é que é só lei: “todo mundo vai passar, ninguém vai repetir”, né? Eu acho, assim, que eles não querem alunos inteligentes. Eu acho isso. Antigamente Geografia tinha três aulas, agora caiu pra duas, daqui a pouco vai cair pra uma, até ter extinto Geografia...

*- É uma matéria que ensina a pensar a realidade, de maneira crítica, é isso?*

*Sandra* - A professora tava falando pra gente que o Banco.... [Mundial?] é, foi feito um empréstimo, né, para o estudo, e dizia

assim: todo mundo tem que passar. Aí o Governo falou que todos os alunos tinha que passar. Eu acho que o Governo não quer ter gasto; se o aluno repete, a escola tem mais gasto. Eu acho que pro aluno não repetir, tem que dar um salário bom pros professores dar aula só pra aquela escola e pra aquele X de horário. Pra ter um salário bom, o professor tem que dar aula numa escola aqui, numa escola ali, quando chega no final da noite ele está exausto! Aí então o Governo joga essa lei: todo mundo vai passar. Os alunos abusam: não vai pra escola, não faz prova, sabe que vai passar. Está errado, eles não querem alunos inteligentes.

*- Os alunos não se interessam, o bairro não é bom, mas você está dizendo também que a escola não é boa. E a própria escola, não tem responsabilidade nesta situação toda de indisciplina dos alunos?*

*Sandra* - Eu acho que tem um pouco. As pessoas comentam – eu vejo algum comentário na rádio – que se a escola fosse uma escola comunitária eu acho que daria jeito: abria a quadra pros alunos jogarem futebol no fim de semana, eles não vão destruir! Assim: “vamos dar um bailinho. Onde? Será que a escola cede?” O lugar é fechado, controlado. Eu acho que isto chama o aluno. “Olha, estragou isso”. Aquela turminha que pediu para a escola ceder pra dar baile, com certeza ela vai se prontificar a ajudar a escola pra não estragar. O banheiro da escola é um horror, é um nojo tremendo!! Nem sei se a caixa da escola é lavada. Eu acho assim: se a escola fosse amiga, por mais que o bairro fosse – ele é, é horroroso – seria diferente. Eu vi aquele... – tem um bairro, a escola é assim, tipo... é alguma coisa Ângela, o bairro [Jardim Ângela?] É. Tem uma escola lá, eles fazem isso, e a escola não é apedrejada. A população – precisou pintar um portão, alguma coisa – a comunidade arruma! Quer

dizer, se lá que é pior que no meu bairro, a escola consegue sobreviver, por que ali eles não vão? É uma escola muito grande, a própria delegacia falou: vocês têm que abrir mais salas de supletivo, porque a escola é grande, tem capacidade pra isso. Mas eles não fazem, eles fazem assim: quando é benefício pra eles, festinha da Primavera, porque todo o dinheiro arrecadado é pra eles.

- *“Eles” quem?*

*Sandra* - Pra escola.

- *E o que fazem com o dinheiro?*

*Sandra* - Não se sabe, porque a torneira, que nem eu falei pra Sra., vive vazando o ano inteiro. O muro demorou mais de um mês pra ser consertado. A quadra foi reformada, mas foi de verba, que os professores estavam falando. Formaram a quadra, e nisso foi legal, porque os alunos, as pessoas que desenham grafite podiam ir lá murar o pátio, a quadra ficar bonita, e tal. Mas foi só isso. Agora: aquelas pessoas que foram lá podem jogar na quadra? Não pode! Eu acho que se a escola fosse um pouco mais amiga, eu acho que seria melhor. Ou arrumar o banheiro - o supletivo estava pensando em fazer isso, né, a gente sabe da dificuldade, nem sempre vem verba, a gente tava pensando em fazer isso, mas a direção da escola eu acho que não tem muito a mente aberta, não sabe que o caminho é por aí... Os alunos da manhã, eles solta bombas na escola, bombas mesmo, teve um dia que roubaram a chave da diretoria.

- *Você acha que eles jogariam bomba se a escola fosse mais amiga, como você diz?*

*Sandra* - Eu acho que não. Por mais que esse pessoal seja terrível, eu acho que não. Eu acho assim: se o cara é um ladrão, mas ele tem sempre alguém que olha por ele, se um dia ele saber que

alguém mexeu com aquele, ele não vai gostar. Então, a mesma coisa, assim: se tem esses alunos rebeldes que fazem bagunça, estouram bombas, mas se a escola ajuda eles, os professores gostam deles, eles não vão permitir que soltem bombas. (...) Mas os professores, as vezes, assim: a professora de Matemática é boca suja, boca suja. Ela não dá aula no “normal”, mas se ela desse aula no “normal” ela ia ser apedrejada. Um dia ela estava explicando uma lição, né, e uma aluna não entendia: “você não entende por que, está boiando que nem merda no rio?” Isto é coisa de um professor falar pra um aluno?! Isto é assim o mais leve... Ela fala: “vocês me conhecem, eu sou assim”. Se ela cai no normal, aí os professores vão bater nela, vão xingar ela. Aí, o que acontece? Os professores e os alunos são ruim? Não é ruim! Ela vai conseguir tirar alguém do sério.

*- Você acha que se ela desse aula numa escola particular, de classe média alta, ela faria isso?*

*Sandra* - Eu acho que sim, porque ela é desse jeito, ela tá falando com você, ela tá gritando. Teve um colega nosso que disse: “ah, mas pra quando é pra entregar esse trabalho?” Tinha dois dias, ela tinha dado vinte exercícios, com gráfico, pra quem trabalha não tem tempo pra fazer vinte exercícios, uma coisa que tem que pensar pra fazer. “Eu não vou fazer/você vai fazer”, ficou aquela discussão. Aí desses vinte ela passou mais dez pra fazer pra sexta-feira. Daí os alunos ficou invocados, a discussão começou. Daí ele chegou nela – a escola não tá preparada, a mesa era apoiada em dois pezinhos – ele deu um chute na mesa, voou tudo no chão. Ela falou: “vamos pra diretoria, vamos pra diretoria”. Ele pegou três dias de gancho. Mas por quê? Falta sensibilidade da parte dela, neste caso foi da parte dela. E assim: os professores ficaram horrorizados, mas aí, depois que a gente contou como começou e quem estava dando aula, eles

falaram: “Então tá”. Eles já sabiam, porque a professora N. é muito sem educação, ela não está preparada. Tem alguns professores que realmente não estão preparados, devia ter uma seleção melhor, esta minha professora de História é muito avoada, ela fica contando histórias, ela conta, ela gosta muito de comunidade, fica falando: “ah, olha, eu passei, assim, em tal lugar...” Ela fica voando, ela pedia muita redação sobre FEBEM, estas coisas, não sei, ela dizia: “olha, gente, tudo isso é História pra vocês”. Esta a teoria dela, mas para o currículo que a gente estava pensando em fazer, já não é... a gente vai fazer um concurso, vai cair alguma coisa lá de História, sei lá... o que a gente não aprendeu no ginásio, danou-se.

*- Diante desta escola que você está fazendo, com estas dificuldades todas, com redução de conteúdo, como você está vendo o seu futuro escolar?*

*Sandra* - Se eu não conseguir fazer uma Faculdade, um horror. Eu tava, assim, eu tenho isso na cabeça, se eu não conseguir fazer uma Faculdade, vou entrar novamente, vou fazer o segundo grau novamente, mas técnico. Só que, agora no final do semestre, foi um grupo de alunos na escola técnica A, de Santana, pedir um abaixo assinado porque o Governo tá pensando em tirar o curso técnico. Quer dizer, se a pessoa não pode fazer uma Faculdade, faz um curso técnico, mas o governo já está pensando em tirar. A escola inteira assinou, né, e até entrou também na campanha. A primeira a tirar é a Prefeitura, vai tirar o curso técnico, e depois o governo vai tirar.

*- O curso técnico dá chances de emprego?*

*Sandra* - Dá. Dá. Que nem essa escola A, ela coloca os alunos dele dentro do Banco do Brasil. Quem faz Secretariado, entra dentro dos bancos, né? Ele consegue dar bolsas, bolsas não, estágio, mas se a direção do Banco gostar daquela funcionária, fica. Se não, vale

no currículo: estágio no Banco tal, estágio na empresa tal. É uma escola concorrida, não só ela, tem outras. Quando eu terminei o ginásio, que eu fui fazer o primeiro ano e parei porque estava grávida, eu entrei no B, é uma escola concorrida também, eu ia fazer contabilidade lá. Na época, eu pensava assim: contabilidade é o futuro. Aí eu saí. (...) Tem aquela escola técnica federal, no Tietê, de graça, mas só entra lá quem fez escola paga. Ela é como se fosse uma Faculdade...Ela é enorme.

*- Como é que se entra lá?*

*Sandra* -Todas essas escolas técnicas têm um vestibularzinho, mas é muito concorrida a vaga. Eu não sei, quando eu saía do Hospital – eu trabalhei no Hospital – saía de lá ao meio-dia. Eu acho que uma hora é hora deles estarem saindo da escola. A gente conhece quando a pessoa é bem de vida. Esse pessoal saindo da escola, só via assim, pessoas bem-apegoadas, a gente só vê isso! É uma escola grande, muito concorrida. Tem muitos cursos técnicos lá dentro. A escola é boa, às vezes eles dão curso de graça, de informática, sempre no segundo semestre, eles sempre dão, mas vai lá tentar pegar uma fichinha pra fazer de graça o curso....

*- Pelo que você está dizendo, para quem faz escola pública como a que você fez existe dificuldade não só em entrar nas melhores Faculdades, mas também nos melhores cursos técnicos...*

*Sandra* - É muito complicado, é difícil, porque a provinha, o vestibularzinho deles é difícil. Neste que eu entrei, eu estava desistindo, eu fui a penúltima colocada. Será que eu não sabia tudo ou o ensino que tive não foi suficiente?

*- E quando você põe no currículo uma escola técnica, como é que os setores de pessoal, de seleção reagem?*



*Sandra* - É um curso a mais. Eles veem assim: é um curso a mais, você já está preparado para alguma coisa. Eu estava vendo, acho que quarta ou na quinta-feira, estava vendo o Jornal Nacional e eles falaram naquele Centro de Solidariedade da CUT. Tem 20 mil vagas, né, e por dia eles conseguem soltar apenas 300 vagas porque as pessoas não estão preparadas. (...) É mais ou menos assim: fez o curso especializado para aquilo, você consegue a vaga, mas a maior parte não está qualificado, nem curso técnico, nem nada. (...) É uma Central de Emprego, mas a CUT também oferece cursos. Eu fiz Informática e Telemarketing lá, mas assim: o de Telemarketing eu aproveitei bastante. Eles oferecem curso de inglês... eu até queria fazer inglês, mas é período da manhã, são três anos, quer dizer, saiu de lá pode viajar, sabe falar, e é de graça! Os cursos de inglês por aí você vai pagar 60, 70 reais. Eles dão este curso, eles dão o lanche pro trabalhador, pra tentar qualificar. Então aí a pessoa fez o curso, está desempregado, o currículo dela fica lá, e como eles recebem muitas vagas de emprego também, né, eles – apareceu a vaga, a ficha da pessoa tá qualificada – eles chamam. Agora, se a pessoa não tem o ginásio terminado... Lá tem uma vaga de varredor, pra limpeza, tem que ter o segundo grau! E as pessoas que aparecem é aquela pessoa que mal sabe ler, mal sabe fazer uma conta, procurando um emprego. Não acha. Porque é só pra pessoas qualificadas.

*- Por que não um curso desses?*

*Sandra* - É que lá o curso é de dois meses... Quero lecionar Geografia, depois vou ter que fazer uma Faculdade de Geografia... Se eu quiser fazer uma coisa que dê dinheiro, vou fazer Informática ou telemarketing. Está na moda, acho que telemarketing vai ser o emprego do futuro. Mas se você vai fazer o que não gosta, não vai dar certo. Eu penso assim. Acho que a gente tem que fazer o que a

gente gosta. Agora, enquanto você não faz aquilo que você gosta, tem que estar fazendo aquilo que você tem condições, pra ter condições de pagar a Faculdade, pra você, aí sim, fazer aquilo que você quer realmente. Mas é muito difícil. Que nem lá na CUT, sai bastante hotelaria, tem bastante vaga de hotelaria, mas é... tipo assim, é na Liberdade, pra mim sair de casa, o curso é noturno, poderia até pegar uma vaga do curso de hotelaria, conseguir um curso de hotelaria, vou ganhar mais do que estou ganhando, mas é contramão, termina onze horas. Pra voltar pro meu bairro é muito complicado...

*- Quando você fizer vestibular – você está dizendo que termina o supletivo no meio deste ano, então no final deste ano você já pode fazer o vestibular – você...*

*Sandra - Isto! (...) No meio do ano é menos concorrido, então eu vou ter uma chance a mais, porque em vez de 1000 eu vou ter 100 concorrendo comigo, e pretendo fazer no meio do ano.*

*- Você já sabe em quais Faculdades vai tentar entrar?*

*Sandra - Não tenho ainda em vista, a professora ficou de me dar agora os nomes, ela falou os nomes... Ela ficou de me dar uns toques, o que mais cai. (...) Eu tenho que ver a escola que fica perto, que termina dez horas, dez e meia. Se eu tiver alguém que venha comigo, tudo bem pra mim voltar. Mas para voltar assim à meia-noite sozinha é arriscado...*

*- Então você tem que escolher alguma coisa que seja perto de sua casa....*

*Sandra - É, que seja perto de metrô, tenho que ver o acesso, porque se não eu vou desmaiar, porque aí se eu levantar às cinco e meia pra deixar tudo em ordem, levar a S. pra escola, trabalhar, chegar, tem pouco tempo. Então eu tenho que ver o que é mais perto pra mim.*

- *Como é que você está pensando em fazer para cursar uma Faculdade paga?*

*Sandra* - Nas particulares eu pretendo a bolsa, ver se eu ganho pelo menos a parcial, né, aí vai dar pra mim...

- *O que precisa pra ganhar uma bolsa?*

*Sandra* - Passar numa prova... eles têm um X de bolsa pra liberar, né, e se a pessoa passa, consegue a bolsa parcial – uma colega minha conseguiu no Mackenzie; ou ela ganha a bolsa parcial ou integral. Mas aí sempre tem que manter... eles exigem notas boas, tem que valer a bolsa que você ganha, né, eles exigem isso só.

- *Você acha que vai conseguir entrar numa Faculdade, cursá-la – como é que isso está dentro de você, como você vê isso?*

*Sandra* - Ah, eu quero (ri). Eu quero e sei que vou conseguir, me esforçando ao máximo. Eu acho que quando a gente coloca uma determinação, a gente consegue. Ah, tá meio complicado ainda, né? Eu fico pensando: a gente tava fazendo seminário, não tinha um livro, aí esta senhora de 36, a sobrinha dela tá na Faculdade estudando, ela conseguiu o livro. Ela ficou horrorizada com o preço do livro! “Sandra, o que a gente vai fazer numa Faculdade?” Este livro ela pagou 600 reais, ela está fazendo Fisioterapia. Era um livro de nervos, de... 600 reais!

- *A Faculdade não tem?*

*Sandra* - Não, tem alguns livros que tem que comprar. Quer dizer, se você paga 300 reais de Faculdade, aí você vai e compra um livro de 600 reais, é muito dinheiro! Daí tem que comprar outro livro.... Estou pensando na questão financeira. Eu fui na minha empresa falar com o chefe, onde eu estou trabalhando, ver se tem como a empresa pagar. Eu fui ver um emprego na Vila Maria, quando

estava desempregada. Ah, não sei por que aquele emprego não foi meu... porque a empresa pagava metade da Faculdade! Eles queriam ver, iam incentivar uma Faculdade que seja benefício da empresa, né? Não tem como você pagar - sem eles pagar, ajudar - o custo da Faculdade. Não consegui [este emprego], não sei se era muito longe, eles estavam pagando apenas uma condução e eu tinha que tomar dois ônibus e metrô, ficava contramão... [Pausa] Mas, assim, minha preocupação maior é com o gasto que vou ter com a Faculdade. Agora, assim, me preparar, estou aproveitando as férias, eu leio, não leio muito, não leio sempre pra não ficar muito cansativo, mas sempre que posso eu leio à noite, na hora de dormir. Agora lá no serviço está calmo, então eu levo um livro de literatura, fico lendo alguma coisa, pra quando voltar na escola, aí eu já não paro mais, aí é só me preparar pra fazer a prova, ou na Faculdade, ou numa escola técnica, um dos dois eu vou ter que fazer.

- *Essa luta toda, é pra conseguir o que, Sandra?*

*Sandra* - Um emprego melhor...

- *E um emprego melhor para...*

*Sandra* -Pra dar uma vida boa pra Stefanie, pra que ela não precise ter que trabalhar, pra pagar os estudos dela. É lógico, ela vai ter que trabalhar pra criar responsabilidade, mas eu quero dar uma qualidade de vida pra ela, pra mim mesmo e também pra minha mãe. Eu podendo, ajudar os meus irmãos. Eu acho que com um emprego bom, demora um pouco, mas você encontra uma casinha, um terreno, que é mais barato, você compra um terreno, faz uma casinha, você começa a melhorar um pouco de vida. Não é melhorar, é você ter o que você merece. Acho que todo mundo merece ter uma boa casa, uma boa comida pra comer. Eu penso nisso e quero

isso, pra mim e pra minha filha e pra quem estiver do meu lado. Uma boa saúde, que a gente tem que pagar pra ter uma boa saúde. Eu penso nisso. Um futuro melhor.

- *Mais alguma coisa, Sandra?*

*Sandra* - Acho que o Governo tem que mudar um pouco a filosofia, mudar um pouco o tratar da Escola. Porque as pessoas falam que as crianças é o futuro, mas não é em vão. Se essas crianças hoje, na adolescência, são rebeldes, depende do problema que elas têm na casa delas, mas se elas vão pra escola e se sentem bem na escola, elas não vão ser tão rebeldes, não vão procurar tanta coisa na rua.

[1999-2000]

## A AUTORA

---

Maria Helena Souza Patto é formada em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Como docente do Instituto de Psicologia, estruturou a disciplina *Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem* e ministrou-a no curso de graduação até recentemente. Ajudou a imprimir a essa área um novo rumo, ao trabalhá-la no registro da História e da Política. A partir desta perspectiva, realizou pesquisas sobre escolas públicas de ensino fundamental e elaborou uma crítica a teorias e práticas de uma Psicologia que colabora com a reprodução da ordem social em vigor, ao justificar a desigualdade, a exclusão, e o desrespeito à cidadania. Atualmente desenvolve extensa pesquisa histórica sobre as origens da relação entre Psicologia e Pedagogia, com especial atenção à realidade brasileira. É autora de *Introdução à Psicologia Escolar* (1981), *Psicologia e Ideologia* (1984), *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia* (1990).