

ESCOLAS: A LIBERTAÇÃO DO NOVO

J. F. Regis de Moraes

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

“É proibido proibir” (Caetano Veloso).

“L’Imagination au Pouvoir !”, (muros de Paris, rebelião estudantil de 1 968).

Todas as UTOPIAS escritas, descreveram cidades e Estados ideais, todos estes caracterizados por uma vida solidária e justa. Contudo, desde a fase protocapitalista ou de acumulação primitiva (Thomas MORE e CAMPANELLA) até época bem recente e já de capitalismo avançado (James HILTON), os utopistas nunca conseguiram descrever lugares cheios de solidariedade e justiça sem que sua utopia fugisse inteiramente ao modelo capitalista de vida. Esta observação apenas nos indica, é claro, a direção de uma transformação político-social historicamente necessária. Outros raciocínios esclarecem-nos ainda mais que o mundo humanizado que queremos não pode sequer ser pensado, em termos ideais, no meio do capitalismo, onde a abastança e o supérfluo se instalam à custa da privação da maioria.

Mas pode estar longe ainda a transformação político-social que vislumbramos necessária. E, nesse caso, precisamos questionar: nós, os educadores, podemos condicionar a **validade** da Escola à transformação política? Não creio que tal condicionamento fosse ético, sob pena de nos situarmos, enquanto as mudanças radicais demorassem, como verdadeiros cínicos aproveitadores de uma estrutura sem utilidade. Creio, isto sim, em uma **ética do ainda-não** ou do **enquanto**. A situação deve ser pensada assim: só poderei fazer grandes coisas após a **transformação**, mas enquanto ela não ocorre tenho pequenas coisas importantes para fazer.

Assim, nesta **ética do ainda-não**, sobressai uma tarefa que, em sendo aparentemente modesta, nem por isso é pequena ou desimportante: a luta pela libertação da criatividade e da imaginação nos alunos.

A sociedade tecnológica apresenta-se regida por princípios e leis da Economia. E a prática econômica, tal como a encontramos hoje nas diversas dinâmicas empresariais, é sobretudo uma prática a-valorativa e impessoal. Isto instala um estilo de vida fundado no utilitarismo cego, o

qual lança mão dos meios de comunicação para disparar a glotonaria de grandes massas humanas que deverão abocanhar a abusiva produção das empresas. O lucro legitima o desflorestamento, a poluição farmacêutica e muitas outras; legitima, enfim, a descaracterização cultural dos países pobres e oprimidos pelos interesses das potências maiores.

Neste contexto situam-se as escolas, que naturalmente assimilam grande parte das características do quadro geral. Lideradas, em suas cúpulas, pela própria classe opressora, transformam-se amiúde em palcos de um teatro mal encenado. Ou seja, fazem-se implicitamente utilitaristas e empresariais, mas continuam encenando a farsa das intenções humanísticas. Propõem-se veladamente **conquistar** as gerações novas para valores preestabelecidos por estruturas caducas, veladamente planejam tão-somente **adestrar para a continuação**; todavia, alardeiam intenções renovadoras e prometem pesquisas libertadoras, sendo que seu teatro de má qualidade já não ilude muitos.

Assim, este parece-nos o momento de colocar às instituições educacionais problemas éticos. Capitular seria muito mais fácil, mas cabe aos filósofos indicar o caminho difícil aos que não se satisfazem com as coisas tais quais se apresentam. A escola que faz do educando um repetidor, nega-se a ver na imaginação criativa um **valor**; aqueles grãos de fermento que podem levar todo um alqueire de farinha.

Este ensaio, tecendo considerações sobre a **base orgânica dos valores** e sobre o **valor da imaginação frente à educação condicionante**, pretende estabelecer breve convergência entre a filosofia dos valores e a filosofia da educação.

Antigamente a Educação pretendeu construir personalidades unificadas e harmônicas. Hoje, ela já se dispõe a aceitar que a própria vida é um pluralismo concreto e a fazer ver ao educando que sua coragem de se manter humano no meio da multiplicidade será sua versátil riqueza. O mundo atual parece-nos um gigantesco Stravinsky que impõe novo e revolucionário conceito de "harmonia". E, assim é, porque não podendo atrasar o relógio da civilização nem dispensar a tecnologia, reclama de nós uma sensibilidade inventiva capaz de considerar alternativas antes impensáveis.

Nas páginas que se seguem, gostaríamos de ter olhado para o homem inteiro, em sua complexa encarnação, gostaríamos de ter conseguido — sem nos ocuparmos de definições e explicitações primárias — instalar a dimensão ética da imaginação criativa na Escola, caminhando de posições científicas para posições filosóficas.

1 – CONSIDERAÇÕES PARA UMA BASE ORGÂNICA DOS VALORES

Ao que parece, não tem sido pequena a contribuição da Biologia do Comportamento para um mais adequado conhecimento do homem a partir das bases. Frente a uma organização complexa e psicologicamente sofisticada quanto a humana, não resta dúvida de que falar do orgânico é falar do fundamental. Isto porque, se admitimos que o homem é um ser-de-relações e constatamos que o seu corpo veicula o mundo em direção ao conhecimento e vice-versa, passa a ser indispensável questionar se esse seu corpo não será algo mais do que veículo, quem sabe fonte criadora que participa na elaboração de sua visão do mundo ?

O biólogo Johannes von Uexküll tem desenvolvido extraordinária obra de questionamento, revisando os princípios de uma biologia muitas vezes cativa de preconceitos milenares que privilegiam o racional, o espiritual, exercendo discriminação contra as capacidades do orgânico e — por isto mesmo — impedindo muitos estudiosos de chegarem às maravilhas de que o corpo é capaz, inclusive no que concerne ao “conhecer”, por exemplo. Ocorre que, ninguém logra praticar seriamente uma ciência sem que adentre as fronteiras da filosofia. Uexküll, então, como filósofo é um típico fenomenalista, sendo que o seu fenomenalismo em vez de partir de considerações epistemológicas ou metafísicas, parte de princípios empíricos. O que é natural, dado o fato de que sua trajetória vai **da ciência para a filosofia**. Ernst Cassirer, explicando as idéias de Uexküll, escreve “seria de um dogmatismo muito ingênuo a presunção de que existe uma realidade absoluta de coisas, idêntica para todos os seres vivos. A realidade não é uma coisa única e homogênea; imensamente diversificada, possui tantos padrões e planos diferentes **quantos são os organismos diferentes**” (...) “Os fenômenos que encontramos na vida de certas espécies biológicas não são transferíveis para nenhuma outra espécie” (1) Rubem Alves dá plasticidade a estas idéias quando usa dos recursos da fantasia para explicar Uexküll. Escreve: “Entremos um pouco no campo da fantasia para tentar ver como é que o corpo determinaria a visão do mundo. Primeiro uma planta. Seu mundo imediato, mais próximo, pintado nas cores mais vivas: a terra, a água, o ar, o sol — tudo aquilo que se relaciona de forma direta com as necessidades de vida, contidas em suas estruturas anatômicas. Do centro para a periferia, o quadro perderia subitamente a cor, reduzindo-se a um borrão indistinto. Casas, homens, automóveis — tudo aquilo que estivesse um pouco mais além do ambiente imediato da planta, tudo aquilo que não pudesse ser traduzido em termos de suas necessidades básicas de vida não teria forma, cor ou significação. Agora com uma borbo-

leta. Seu mundo seria bem mais amplo, como conseqüência do próprio fato de que ela se move — não está fixada a um ponto. Movimento implica consciência de espaço, de primeiro plano, de horizontes, de direção. E consciência de ritmo: quando se dará o movimento, quando pousar, quando levantar vô. Seu ambiente imediato, colorido com tintas fortes: o mundo das flores, do néctar. Na ocasião da reprodução, o cheiro do sexo, a exigência do instinto. No segundo plano encontraríamos as superfícies que compõem o seu espaço: sejam pedras, paredes, barrancos, o solo. E os sinais para orientar o seu ritmo: a luz, as trevas e outros. Mas na medida em que nos afastamos do centro de cores vivas e de temperatura alta relacionado com o problema fundamental do animal, ou seja, sua sobrevivência e expressão, as cores vão perdendo sua intensidade, as formas se tornam borradas, até que se reduzem a um indiferenciado sem sentido" (2).

Embora bastante longo o trecho transcrito, localizamos esta como a tradução imagística mais adequada da idéia fundamental a que chegou Uexküll. Este biólogo afirma que estudando cuidadosamente a estrutura do corpo animal, atentando para o número de órgãos dos sentidos, para a qualidade e distribuição deles e compreendendo as características do seu sistema nervoso, poderemos alcançar uma imagem perfeita do mundo interior e exterior do organismo analisado. Guardando certa semelhança com Teilhard de Chardin, o biólogo alemão opina que **a vida** é uma só realidade que apresenta diferentes níveis de expressão dada a diversidade dos níveis de consciência nela verificáveis. "Em certo sentido, recusa-se a falar em formas inferiores ou superiores de vida. A vida é perfeita em toda parte; é idêntica, tanto no menor como no maior dos círculos" (3). No entanto, para o mesmo Uexküll: "No mundo de uma mosca só encontramos **coisas de mosca**; no mundo de um ouriço-do-mar só encontramos coisas de ouriços-do-mar" (4).

Ao pensarmos que o biólogo tenha razão, devemos entender que o modo de cada organismo perceber o mundo instala as bases do seu sistema de valoração. No caso do ser humano isto também é válido, levando-se porém em conta que, sendo o homem um ser autotranscendente, o organismo lhe instala tão-somente as **bases** da valoração. É claro que o exercício do pensamento racional e os desenvolvimentos humanos de intuição farão com que sejam ultrapassados os limites puramente animais da sua representação de mundo. Ora, se vida é relação, em nenhuma hipótese podemos imaginar o homem com uma atitude de desinteresse em relação ao mundo que o cerca. O mundo apenas terá sentido em relação-ao-homem, bem como o chamado "homem em si" passa a ser uma exorbitância de abstração, porquanto sendo, o ser humano, um ser-no-mundo, isto significa que é um ser em-relação-ao-mundo. Ainda que esta possa não ser toda a verdade sobre o homem, ela é a sua verdade de encarnação.

Também DEWEY, o educador e filósofo estadunidense, faz interessantes ponderações (em esparsas passagens de sua obra) quanto à maneira pela qual os organismos, no experimentarem o mundo, principiam a erigir os valores mais básicos. DEWEY observa que o resultado de uma experiência é sempre resposta a uma questão que o organismo dirige ao seu ambiente: promessa ou ameaça ? ou seja: a partir da mais radical necessidade que é **sobreviver**, está implícito (no próprio experimentar) o questionamento no sentido do **sim** ou do **não** para a sobrevivência. Ante o seu ambiente, o ser inevitavelmente pergunta: "Amigo ou inimigo ? Prazer ou dor ? " (5) e Rubem ALVES comenta: "Esta pergunta básica é fundamentalmente uma pergunta acerca do **valor** — a significação do mundo para o corpo. A pergunta acerca do valor é a pergunta sobre o tipo de relação. Daí podermos dizer que **valor é relação**" (6).

É, todavia, a mesma Biologia do Comportamento aquela que nos vai mostrar — a partir da sua ótica específica — de que modo o valor, que principia como algo puramente animal (ao nível irracional), passa a ser **humano** por via do próprio organismo, por modificação do corpo mesmo. O Dr. Henri LABORIT, dos mais destacados biólogos da França, escreveu um livro intitulado **O Homem e a Cidade**, onde expõe sua concepção acerca da estrutura do cérebro humano. Neste ensaio, procuraremos explicar com vocabulário mais simples o que no mencionado livro está apresentado dentro dos limites da terminologia biológica. Sob pena de complexificarmos em demasia este texto, não poderíamos deixar de correr o risco desta "tradução".

Segundo LABORIT, o cérebro humano é formado por três cérebros que, ao longo de milhares de anos, foram-se complementando. São estes: a) o cérebro do réptil; b) o cérebro do mamífero ou paleocérebro límbico e c) o cérebro imaginante (propriamente humano). Assim, por exemplo, permanece em nós **em atividade** o cérebro dos antigos répteis — conhecido medicamente como núcleo do **hipotálamo**. Este cérebro se ocupa dos expedientes mais primitivos do comportamento, como a delimitação do território, o cio e o acasalamento, a busca de alimento, a aprendizagem estereotipada da descendência, a escolha dos chefes, o estabelecimento das hierarquias sociais, a fuga, a sede, a fome etc. Escreve o Dr. LABORIT: "É importante saber que o cérebro aperfeiçoado do homem se fundamentou nestas bases e também reconhecer a participação deste cérebro reptiliano no comportamento humano, relativamente os ritos cerimoniais, às leis, às opiniões políticas, aos preconceitos sociais e a todos os conformismos de uma época" (7).

Ao longo de suas ponderações o biólogo em consideração chega mesmo a situar as origens da possessividade e da “neurose” de propriedade privada em ancestrais (e atuais) atividades do cérebro reptiliano.

“A etapa seguinte da evolução cobriu, nos mamíferos, o cérebro reptiliano de uma calote cortical, córtex primitivo, que aparece em todos os mamíferos e que Broca designou por Lobo Límbico” (8). Este “cérebro do mamífero” ou sistema Límbico desenvolve a possibilidade de uma **memorização** muito eficaz de experiências, uma vez que ele colore as pulsões de afetividade (medo, angústia, prazer, alegria, frustração). Como é sabido, dado retido eficazmente na memória é aquele experienciado de forma emocional. As emoções dão, àquilo que foi **sentido**, impressões mais vivamente delineadas. De modo que o “cérebro do mamífero” acaba por caracterizar-se como eficiente sistema de coleta e retenção de dados. Todavia, esta parte do cérebro humano, mantém ainda atividade passiva de coletor, apesar de sua atividade afetiva. Expliva LABORIT: “Por outras palavras, o paleocéfalo volta-se para o futuro impellido pelas suas experiências passadas: realiza uma “**programação**”. O neocéfalo — (que já é o cérebro imaginante do homem) — projeta-se no futuro apoiando-se sobre o passado e vendo então o presente chegar até ele: Executa uma “**prospec-tiva**”. Imagina o futuro e tenta adaptar o presente a esta construção imaginária; faz hipóteses de trabalho e experimenta para tentar confirmá-las” (9). Esta explicação deixa entender o caráter de memorização, automatização (programação) do sistema límbico.

Já o “neocórtex” humano ou cérebro imaginante, é uma camada delgada que envolve os outros dois cérebros, sendo zona associativa que permite o surgimento de variadíssimas atividades nervosas, com “soluções de comportamento cada vez menos estereotipadas” (10). O neocórtex (zona anterior do lobo orbitofrontal) é a base funcional da imaginação, única parte exclusiva do ser humano. Se usássemos uma linguagem semelhante à da computação, diríamos que o neocórtex toma os dados memorizados pelo “cérebro do mamífero”, tendo a possibilidade funcional de combinar esses dados de infinitas maneiras — ou seja: inventar.

Inventando, o homem se torna autotranscendente; isto é, deixa de estar cativo do círculo das percepções e da memória. Segundo o biólogo em análise, o réptil e o mamífero ainda pressionam demais o homem (neocórtex), razão por que as sociedades se mostram com mais frequência conservadoras do que inventivas. E LABORIT entende que nós somos responsáveis pelo esforço para que este quadro mude.

Ora, a invenção resulta de um ato de crítica; por sua vez, o ato de crítica é uma valoração. A aceitarmos LABORIT, fica posta a possibilidade de que a valoração, tenha evoluído de formas rudemente animais (frio, medo, prazer, dor) para formas de alta sofisticação que implicam

um galeio de pensamento só possível ao neocórtex humano, toda esta evolução acontecida no **organismo** mesmo. À medida em que a estrutura do neocórtex permitiu a **linguagem**, permitiu também a significação. Ora, quando nasce a significação instalam-se os valores. LABORIT explica isto de forma a mais rigorosa: “Não poderíamos exprimir a linguagem inconsciente do nosso paleocéfalo, que manifesta apenas toda a ansiedade obscura do filo, numa época em que os seres ainda não falavam. Ora, foi justamente o que nós fizemos. **Interpretamos com a nossa linguagem nova, a do nosso neocórtex, a nossa linguagem lógico-matemática, a nossa linguagem das estruturas relacionadas com o meio ambiente, interpretamos e justificamos, encerrando-os em juízos de valor, os nossos impulsos primitivos**” (11). Linguagem e valor nascem juntos na história humana, o que fica ainda mais patente na vida comunitária, pois, quando pessoas falam e entendem uma mesma linguagem isto mostra que elas participam de uma mesma organização de valores.

Eis algumas pistas oferecidas pela Biologia do Comportamento para que encontremos as **primeiras** bases orgânicas da valoração e, portanto, dos valores.

2 – A EDUCAÇÃO CONDICIONANTE E A IMAGINAÇÃO COMO VALOR

Os críticos mais radicais (como Ivan ILLICH e, até certo ponto, Paulo FREIRE), afirmam que as escolas são condicionantes porque se apresentam como instrumentos usados pela sociedade estabelecida para **conquistar** as mentes dos seus filhos, numa atitude de autoproteção. Assim, a educação condicionante parte do pressuposto de que todo ser humano principia imaturo e precisa amadurecer para **ajustar-se** à sociedade civilizada. Todavia, o significado que é dado a “amadurecer” é curioso. Com este verbo procura-se dizer que o homem deve ser orientado para afastar-se dos seus interesses naturais e passar através de um VENTRE Social que o adeqüe aos interesses dos seus maiores. Sendo assim, a socialização que a escola consegue passa a ser sinônima de perda da espontaneidade e de despersonalização das relações.

Ora, à medida em que aqueles que lideram a educação representam interesses de uma classe opressora, resulta que condicionam os educandos para que **obedeçam** ou **oprimam**. Paulo FREIRE fala de um sistema de conquista e invasão tão habilmente conduzido, que o invadido passa até por ilusões de libertação, passa a “pensar que pensa e escolhe” quando seu pensamento e suas ações estão condicionados pelo invasor (12).

A educação que pura e simplesmente transmite valores asfixia a valoração como ato. A transmissão de valores é totalitária e inibe, no educando, a **experiência axiológica**. Ela supõe que "Ao invés de serem considerados como o que só pode aparecer no esforço humano da valoração, os valores são entendidos como as projeções das essências que os homens fazem para si mesmos, na contingência das suas atividades. O valor refere-se a uma essência que precede qualquer valoração"(13). Desta forma o valor **deve** ser dado, passado aos mais novos de uma maneira que lhes dá a impressão de que não estão apenas recebendo, mas sim descobrindo em si mesmos as essências dos valores, que nao resultaram de um processo autêntico de valoração.

As escolas, tais como as vemos hoje (e assim foram também em muitas épocas passadas), parecem ser uma viva demonstração de quanto o réptil e o mamífero fazem-se presentes no comportamento das sociedades. A competição elogia a posse, a aprendizagem vai sendo mais e mais estereotipada, as hierarquias deformadas se delineiam e os condicionamentos subjagam toda uma juventude que, reprimida, envelhece com espantosa rapidez. Norman O. Brown, em 1959, já observava: "sob as condições da repressão, a compulsiva repetição estabelece uma fixação no passado, que aliena o neurótico fazendo-o viver como que fora do seu presente, e o compromete, ou o compele a comprometer-se, na projeção inconsciente do passado até o futuro. Esta neurose parece que mostra uma procura do que é novo, mas no fundo, ao nível dos instintos, não significa senão a compulsão a repetir"(14). Sem dúvida a compulsão repetitiva externa o comportamento do mamífero inferior que (segundo o biólogo) permanece em nós, de vez que esta possibilita **programações** e o desenvolvimento dos seus processamentos, mas é impotente para as construções **prospectivas**. Em nossos ambientes escolares o indivíduo verdadeiramente inventivo e criador, ou é execrado ou é mitificado — ambos os expedientes, excelentes formas de marginalização. Isto porque o inventivo, enquanto atrai a disponibilidade e o desvinculamento dos estudantes, agride todos os elementos comprometidos com a estrutura — que é o próprio feitiço do mundo das repetições. O inventivo não tem que negar inteiramente a tradição. Ele apenas mantém a tradição no seu lugar; ela participará da sua vida a fim de que não se enrede na armadilha da contemporaneidade radical, mas ela mesma jamais açambarcará a sua vida.

Quando o cantor e compositor pergunta ironicamente "com quantos quilos de medo se faz uma tradição?", ele não está atacando toda e qualquer tradição, mas aquela que for transformada em **leitmotiv** da obsessão, em anquilosamento. Por estas idéias somos levados à conclusão de que o elemento criador, porque questiona pressuposições durante muito tempo tidas como válidas, passa a ser um bruxo incômodo. É ainda Rubem ALVES quem lembra: "A criatividade, sem dúvida, é um ato proibido. A

organização do nosso mundo é essencialmente estéril e odeia tudo que possa se constituir numa semente de regeneração. A nova vida fica fora dos limites de seu espaço e se opõe às regras dessa organização; em consequência o ato criativo ou criador se desenvolve quase totalmente na clandestinidade”(15).

Neste ponto parece-nos ficar mais claro que a imaginação e a criatividade têm a ver, diretamente, com valoração. Valoração é relativização de valores estabelecidos e padrões. Não a relativização que inaugura o caos, mas a que se dá a partir da insistência de que tem de haver um **relacionamento** entre os valores e uma situação dada, na qual se está envolvido. Isto porque a valoração jamais se dá em um vazio axiológico(16).

Antes, sob um moralismo legalista e, atualmente sob o utilitarismo tecnocrata, as nossas escolas têm-se mostrado, muito freqüentemente, a-valorativas. Nas mais autoritárias e mais financistas chega-se mesmo a instalar um tipo de vazio axiológico. Noutras palavras: o monólogo enfadonho da instituição ignora os interlocutores de forma tão pertinaz, que os últimos acabam acreditando que são mudos. Quando o aluno chega à escola, o mundo todo já foi valorado pela instituição que jamais o estimulará a uma atitude responsável frente à sua própria vida. E se as escolas se situam em países de regime político autoritário, a compulsão repetitiva se faz ainda mais acentuada pelo medo — a não falarmos dos interesses e privilégios que muitos líderes de ensino precisam proteger.

Ora, a cada educando compete caminhar o seu caminho. A cada educando tem de ser posta sua pessoal tarefa de valoração, sem que isto precise instalar o individualismo. Pondera Pierre FURTER: “Antes da nossa atividade, os outros já valoraram o mundo de tal modo que a nossa tomada de consciência da necessidade de uma valoração responsável, crítica e criativa, não nos vai fechar sobre nós mesmos, mais vai obrigar-nos a uma definição em relação aos outros. A experiência axiológica não é um primeiro passo sobre o caminho de uma ascese individual, que nos fecharia num mundo pessoal e íntimo” (17). Aliás, os sistemas de ensino mais geradores de individualismo são exatamente os massificantes, os que situam o grupo de alunos como massa amorfa que deve **receber** modelagem das instituições. Nada há de mais opressor, pois acaba subjugando as potencialidades pessoais de criatividade e valoração.

A maior parte dos alunos, descontando-se — é claro ! — muitos que já trazem deformações produzidas por algum tipo de autoritarismo no lar, a maior parte vê no desenvolvimento da criatividade o papel fundamental da escola. Para estes, a imaginação, ao contrário de ser refúgio de neuroses, é dos últimos acenos de esperança para o seu mundo sofrido. A imaginação é um **valor** educacional. Trata-se de algo percebido sem maiores esforços, de uma antevisão do caminho mais humano. E é assim mesmo que ocorre, na captação dos valores. Hessen aponta três características

desta captação: a) sua **imediatez**; b) sua **intuitividade**, ou seja, a forma não elaborada e não calculada da sua captação. Escreve HESSEN: "E estas expressões 'intuir', 'intuição' não fazem mais do que exprimir de uma forma positiva, e mediante referência à intuição sensível com seu mais próximo símile, aquilo mesmo que a expressão 'imediatez' também significa de uma forma negativa"(18). c) Sua **emocionalidade**, no sentido de que os valores emergem do sentimento e estão subordinados ao lado emotivo da alma humana. Constituem-se em uma "ordem do coração" em vez de em uma "ordem da razão"(19), não faltando mesmo pensadores que situem a razão como uma função de valores. Em diversas passagens de sua ampla obra, Max WEBER afirma ser, a razão, uma racionalização de pressupostos irracionais. Sem que o irracional tenha, nesta assertiva, o mesmo significado de absurdo.

Portanto, sendo a imaginação criativa um valor imediatamente apreendido pelo educando, isto não impede posteriores racionalizações do conteúdo do valor, em termos de planos e projetos.

No que diz respeito à específica realidade universitária a situação é a mesma, só que agravada pela **atenção especial** que os regimes políticos autoritários dedicam às Universidades. É nas escolas superiores que o elemento criativo — discente ou docente — mais se torna incômodo. Na tecnocracia, ser imaginoso significa ser "disfuncional", segundo as medidas do sistema político que se reflete dentro das Faculdades. É evidente que o indivíduo "funcional" é aquele que não faz engasgarem as engrenagens do sistema com a criatividade dos seus questionamentos e propostas de inovação(20).

Porque as escolas têm sido mais uma prisão do **neocórtex humano**, não têm aceitado a imaginação como um valor e, assim, oprimem os educandos; Ivan ILLICH vai ao extremo de propor a "desescolarização" (uma sociedade que abolisse as escolas). Isto pode ser uma proposta simpática, pois o escândalo tem também seus fascínios. Mas já se percebeu hoje que é uma proposta exagerada e por demais radical. Por outro lado, bem sabemos que em regimes livres e democráticos, em regimes de justiça social e solidariedade humana as escolas permanecem cumprindo uma missão muito positiva. Elas só insistem em ser condicionantes e opressoras no interior de uma realidade tão bem nomeada por FREIRE como a **pedagogia do oprimido**. Como escreve Rubem ALVES: "Esta é a inconfessada metafísica do realismo: o sistema é a medida de tudo. Ele é o que a tudo julga, mas não considera ninguém qualificado para julgá-lo. E esta é a inconfessada antropologia do realismo: o homem não é senão uma função da estrutural social"(21).

CONCLUSÃO

WHITEHEAD mostra-se categórico: “Ou a universidade é imaginativa ou não é nada — pelo menos nada de útil”(22). E desejaríamos estender tal afirmação à realidade toda das escolas. Em 1929 (atente-se para a data!), quando o matemático e filósofo escreveu a mencionada sentença alternativa, ele fez questão de não incorrer em uma visão unilateral do problema universitário, esclarecendo que: “A imaginação não deve ficar separada dos fatos; é um meio de iluminá-los”. (...) “A tragédia do mundo está em terem as pessoas dotadas de imaginação pequena experiência, e as que são experientes terem fraca imaginação”. (...) “À universidade cabe soldar a imaginação à experiência”(23).

Se bem interpretamos, isto significa que o valor da imaginação não deve eclipsar o valor da experimentação, sob pena de que a imaginação se neurotize. Portanto, ao se procurar a instalação da criatividade como um grande valor educacional, não se estará negando outros valores ou menosprezando-os.

No entanto, sempre que valores forem apenas transmitidos, sem o devido apreço à liberdade de valoração do educando, isto há de significar opressão e desrespeito ao direito de crítica, e há de funcionar como fonte geradora de conflitos sérios.

Com o seu corpo, com as suas emoções, com o seu pensamento, o homem erige seus valores e afirma sua capacidade de transcendência. Portanto, olhando o homem inteiro, sem os antigos preconceitos contra a sua realidade orgânica, podemos encontrar esclarecimentos ainda maiores à gênese e à natureza dos seus processos de valoração.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem, **Tomorrow's child**, New York, Harper & Row Publishers, 1972.

ALVES, Rubem, **Notas sobre a linguagem**, 77 págs., (mimeografado).

BROWN, Norman O., **Life against death**, Wesleyan University, 1959.

CASSIRER, Ernst, **Antropologia Filosófica**, São Paulo, Ed. Mestre Jou, 1972. Trad.: Vicente Félix de Queiroz.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, Rio, Paz e Terra, 3ª edição, 1975.

FREIRE, Paulo, **Extensão ou comunicação ?**, Rio, Paz e Terra, 1971.

FURTER, Pierre, **Educação e Vida** Petrópolis, Vozes, 5ª edição, 1973.

HESSEN, Johannes, **Filosofia dos valores**, Coimbra, Arménio Amado Ed., 4ª edição, 1974. Trad.: L. Cabral de Moncada.

LABORIT, Henri, **O homem e a cidade**, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1973. Trad.: Wanda Ramos.

WHITEHEAD, Alfred N., **Os fins da educação e outros ensaios**, S. Paulo, Editora Nacional/EDUSP, 1969. Trad.: Leônidas Gontijo de Carvalho.

NOTAS:

- (1) Ernst Cassirer, **Antropologia Filosófica**, págs. 47 — 48.
- (2) **Notas sobre a linguagem**, págs. 65 — 66 (mimeografado).
- (3) Cfr. E. Cassirer, op. cit., pág. 48.
- (4) **Ibidem**, pág. 48.
- (5) **Notas sobre a linguagem**, pág. 66 (mimeografado).
- (6) **Ibidem**, pág. 66.
- (7) **O homem e a cidade**, pág. 45.
- (8) **Ibidem**, pág. 46.
- (9) **Ibidem**, pág. 48.
- (10) **Ibidem**, pág. 47.
- (11) **Ibidem**, pág. 49.
- (12) Vide **Pedagogia do Oprimido**, págs. 178 a182, e **Extensão ou Comunicação ?**, págs. 39 a 42.
- (13) Pierre FURTER, **Educação e vida**, pág. 110.
- (14) **Life against death**, pág. 92.
- (15) **Tomorrow's child**, pp. 67 — 68.
- (16) Cfr. Pierre FURTER, **Educação e Vida**, pág. 113.
- (17) **Ibidem**, pág. 113.
- (18) Johannes Hesse, **Filosofia dos Valores**, pág. 142.
- (19) **Ibidem**, pág. 142.
- (20) Ver comentário de Gunnar MYRDAL em **An american dilemma II**, New York, 1944, pág. 1.056.
- (21) **Tomorrow's child**, pág. 71.
- (22) Alfred N. WHITEHEAD, **Os fins da educação e outros ensaios**, pág. 105.
- (23) **Ibidem**, pág. 102.