

Curvatura da vara bibliotecária

Resumo – Arguição apresentada à dissertação de mestrado **Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos**, de autoria de M. H. T. C. de Barros *. Analisa a postura humanista da autora, desvelando a insuficiência das teorias pedagógicas não-críticas e apontando a síntese superadora na concepção revolucionária da educação.

Entre os educadores, a metáfora da curvatura da vara causou discussão nos quatro cantos do Brasil. Em alusão a Lenine, o grande teórico da revolução russa, Saviani(6) cunhou a metáfora da curvatura da vara para abranger as três teorias ou posturas pedagógicas entre os educadores. Para consertar uma vara torta, não basta, dizia Lenine, trazê-la para a posição correta. É necessário vergá-la para o lado oposto.

Em educação isso significou propor uma nova ordem no pensamento pedagógico, o que Saviani fez com a coragem dos que, cultuando a erudição, não abandonam a história dos fatos. Mergulhado na historicidade do acontecer pedagógico, o autor analisa as três visões ou posturas da educação na história: as teorias não-críticas, as teorias crítico-reprodutivistas e as teorias críticas, às quais o autor se filia, cada uma dessas posições envolvendo uma certa concepção de sociedade e, conseqüentemente, de educação.

Há uma visão essencialista de Homem, na qual se baseiam as teorias humanistas tradicionais. Há uma visão de homem existencialista, na qual se baseiam outras tantas teorias pedagógicas modernas, e há as teorias que Saviani chamou de críticas, nas quais se baseiam outras contribuições, inclusive a dele, que é ver o homem como um conjunto de relações sociais.

Em Biblioteconomia, qualquer indagação filosófica acerca, quer da formação do bibliotecário, quer da atuação mesma do profissional, cai, via de regra, na interminável discussão entre tecnicismo e humanismo. Dualidade que pode ser visualizada como um pêndulo, ora oscilando para um lado, ora para outro. Todas as análises mais estruturadas sobre o assunto, dissertações de mestrado, por exemplo, cujos temas verssem sobre currículos, ou sobre o sentido da profissão ou mesmo o papel das bibliotecas na sociedade, acabam por fazer o pêndulo girar.

Como sair do pêndulo? Como fazer com que a vara se estabilize? Onde encontrar o centro de gravidade da ação bibliotecária?

A dissertação de mestrado de Barros(1), intitulada *Presença de ele-*

* O resumo da tese de mestrado de M. H. T. C. de Barros está publicado na página 279 deste fascículo.

mentos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos . pareceu-me um ponto de partida, apesar de que a autora chega ao final de sua reflexão sem ter muito claro quais são esses elementos pedagógicos; a pergunta, porém, formulada no título da sua dissertação, não pode ficar sem resposta. Aliás, o mérito da autora estaria, a meu ver, na formulação de tal questão: existem elementos pedagógicos na ação bibliotecária? Se sim, quais são esses elementos, onde estão e que nome têm? Não é uma questão simples, e a resposta para uma questão tão abrangente não surgiria no âmbito de uma dissertação. Razão pela qual a autora chega ao final do seu trabalho qualificando aqueles elementos de “abstratos”, dispersos e sutis.”

Mas a pergunta foi lançada. E nós precisamos ensaiar respostas. Respostas integradoras que visem a superar a dicotomia entre o tecnicismo e o humanismo, até porque a vertente tecnicista não passa de modernização dos humanismos; é humanismo moderno. Farei uma breve discussão sobre os humanismos para questionar a posição humanista assumida por Barros. Não sem o dilema de, ao apontar a insuficiência dos humanismos, reconhecer que foi a leitura da dissertação de Maria Helena Toledo Costa de Barros que me possibilitou ver a curvatura da vara bibliotecária.

Humanismo tradicional versus humanismo moderno

Simplificando, o que significa uma visão essencialista de mundo, que é o que caracteriza o humanismo tradicional?

O humanismo tradicional é uma corrente de pensamento que começa com os gregos clássicos. A qualquer grego de cinco séculos antes de Cristo até a Idade Média, portanto num espaço de mais ou menos vinte séculos, o homem, como qualquer outra coisa que existe no mundo, isto é, todos os seres, é encarado como tendo uma essência que o define. Existe uma essência de homem que o distingue dos demais seres, tanto quanto existe uma essência no cavalo, na flor, na mesa. Os seres são conhecidos se se conhecer a sua essência. Essa essência, que Platão chama de **Forma** ou **Idéia** e Aristóteles de **Substância**, existe independentemente de se analisar os seres particulares. Se o homem é pobre ou rico, feio ou bonito, alto ou baixo, nada disso modifica a sua essência humana pois a essência já é dada na própria idéia de homem, antes mesmo de ele ser feio ou bonito. A essência define o homem naquilo que ele tem de mais humano, isto é, na sua humanidade. Portanto, é a condição de humano que importa. O essencial do homem é ser homem; o resto é acidente, é qualidade, é adjetivo. O fundamental (o essencial) é que o homem tem algo que não nos deixa confundir-lo com o cavado, e o cavalo

por sua vez não se confunde com a flor. A flor pode ser verde, azul ou amarela, mas o substantivo não muda o adjetivo. O substantivo é a substância, isto é, aquilo que sustém o ser, O adjetivo sim, é o que modifica o ser. Mas como o fundamental está na essência e essa essência é imutável, eterna e acabada, importa conhecê-la para ter o conhecimento, a verdade, a ciência.

Para conhecer o homem na metafísica clássica é preciso conhecer a essência de homem, isto é, a Idéia de Homem. Por isto a visão humanista tradicional é intelectual, baseia-se no intelecto, na essência, no conhecimento, na lógica, no pensar, no raciocínio. Conhece-se o homem (ou qualquer outra coisa no mundo) perguntando-se pelas quatro causas metafísicas: de que é feito o homem; pelo que ele é homem, e não outra coisa qualquer; a fim de que é feito o homem e para que é feito o homem, respectivamente: causa material, formal, final e eficiente. Hoje em dia é totalmente sem sentido perguntar de que material é feito o homem, ou mesmo com que finalidade o homem existe, pois a visão moderna de homem da ciência experimental do século XVI substitui aquelas quatro causas por uma só: como é que funciona esse homem! A psicologia hoje quer saber o COMO do homem. Como funciona o comportamento humano? Razão pela qual os bibliotecários andam recomendando que se estude Psicologia para saber o COMO do usuário de biblioteca.

A visão essencialista acredita, portanto, que, anteriormente à existência do homem, nós podemos definí-lo através de suas características. Claro que isso é uma definição formal de homem, pois aos gregos e aos medievos não interessam o João e a Maria historicamente situados. Por isso é que, apesar de não ser incorreta, essa visão é insuficiente. Se se perguntar a Aristóteles o que é o João, ele dirá: é homem. Ao que nós podemos repetir a pergunta: mas o que é o homem? Ele dirá: o homem é um ser vivente. Insistimos: mas o que é um ser vivente? **Ser vivente é um animal racional** E o que é um animal racional? **É matéria corpórea**, e assim sucessivamente, até dar na essência de homem. Quanto mais define o João, mais dele se distancia. Diz-se que a essência é a idéia mais geral possível do ser.

Educar os homens nessa visão racionalista grega é possibilitar que tenham acesso à essência de cada ser. Mas quem educa? Só educam aqueles que já conhecem os clássicos. O professor é lecturer, isto é, aquele que leu. Ensina o quê? Ensina as disciplinas necessárias ao conhecimento das essências do mundo: a Filosofia, a Retórica, a Matemática, a Dialética, a Música, a Ginástica e a Teologia.

Por isso é que nós satirizamos a educação do começo do século no Brasil como sendo uma educação humanista, isto é, verbalística. O moço educa-

do era aquele que falava bem. A moça educada tocava piano e falava francês. É o saber das elites, o saber antiexperimental, o saber antitecnológico, pois foi uma educação baseada nos currículos gregos de antes de Cristo e nos currículos medievais, que dos gregos, tinha de diferente só a teologia. Ou o sorriso, como mostrou *O Nome da Rosa*. O grego sorri. O medieval é triste. Já o humanismo renascentista questiona a teologia renascentista porque recupera dos gregos até o sorriso e, com ele, toda a racionalidade grega, mas, inaugurando com ela algo inexistente nos gregos, a experimentação. A natureza, no mundo moderno do século XVI, passa a ser vista como um desafio ao Homem, e não mais como um DADO de que só cumpria conhecer a essência, como nos gregos.

Hoje em dia, quando nós lemos na Lei de Diretrizes da Educação que educar é desenvolver todas as potencialidades do indivíduo, a própria idéia de potencialidade é grega e, portanto, medieval também.

Assim, na visão humanista tradicional, educar é transmitir os conhecimentos já sistematizados pelos autores clássicos (gregos ou medievais), visão essa que na educação perdura até o começo do século XIX, quando surge a escola pública, universal e gratuita. Classes numerosas e contando com apenas um professor, exatamente como na Idade Média, onde o *lecturer* dava suas aulas inaugurais. Hábito aliás ainda presente em algumas universidades européias. O professor era aquele que tinha o conhecimento. O aluno aquele que recebia o conhecimento...

A virada existencialista

Se se perguntar a Jean Paul Sartre, existencialista do nosso século, qual é a essência do Homem, ou que é o Homem essencialmente, Sartre dirá: não é nada, não existe essência de Homem. O homem é essencialmente a sua própria existência. O homem é essencialmente a vida que ele leva. Não importa nada definir o homem, porque cada homem é de um jeito. O João, do bar da esquina, é essencialmente a sua existência: o João é o bar que ele tem. O João é a caipirinha que o seu bar oferece. O João são os filhos que ele tem. Ele existe do jeito que ele vive. Portanto, a existência precede a essência. Frase, aliás, que sintetiza o existencialismo. (Mais tarde, Sartre reviu sua posição, percebendo que o jeito de cada um ser depende das relações sociais de produção, por onde o existencialismo encosta no marxismo, já que é de Marx a percepção de homem como um conjunto de relações sociais, relações sociais entendidas, claro, como relações de produção).

O humanismo tradicional ou o existencialista configura, portanto, visões não-críticas de homem ou da educação.

Qual a consequência, na educação, de nova visão existencialista de homem, isto é, a visão moderna? Se cada um tem um jeito de ser, esses jeitos diferenciados precisam ser respeitados: um é mais lento, outro é mais rápido – as diferenças não são anormalidades, são só diferenças, razão pela qual parte da pedagogia nova inspira-se nos métodos desenvolvidos para crianças anormais.

No Brasil a Escola Nova ganha sistematização na década de 30, com o famoso manifesto dos pioneiros do começo do nosso século e vai soberana até 1960, quando é invadida pela tendência tecnicista. A aprendizagem não é via transmissão de conteúdo, não é mais depositar conteúdos no educando, mas criar conhecimento junto ao educando (Freire(2), na década de 60, inspirado pelo existencialismo cristão, critica aquela educação tradicional como sendo uma educação bancária, isto é, que deposita conteúdos).

Dá a virada: o centro do processo de aprendizagem não é mais o professor, mas o aluno; não é mais o adulto, mas a criança; não é mais o conhecimento, mas o processo de transmissão do conhecimento. Vale a experiência de cada um. É por isso que fazem sentido, nessa visão escolanovista, frases como *ninguém ensina ninguém*, bem ao gosto de Paulo Freire. As coisas ficam mais ou menos soltas. O professor se mistura com o aluno, já que ambos vão empreender uma “pesquisa” cujo resultado é desconhecido para ambos. O espontaneísmo de se deixar envolver, sem tanto preparo para tal, uma vez que a vida educa... (Dewey e o pragmatismo americano).

“Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade”...(6)

Se no humanismo tradicional os homens são essencialmente iguais (isto é, todo Pedro, João ou Maria são invariavelmente animais racionais), na pedagogia existencialista os homens são diferentes. Em decorrência, a marginalidade é pensada também diferentemente. No humanismo tradicional a marginalidade se identifica com a ignorância. É marginal o homem que não entrou em contato com o conhecimento. No pensamento “emocional” do humanismo moderno é marginal o homem que se sente rejeitado pela sua diferença. Trata-se então, de reintegrá-lo, respeitando suas dificuldades, não só de raça, cor ou classe, mas também de percepção cognitiva.

Onde está, afinal, a acriticidade dos humanismos, quer do tradicional, quer do existencialista? Está na autonomia da educação frente ao social, decorrente da própria concepção de homem. Ambas as tendências entendem a escola como redentora da humanidade. A escola não possui condicionamentos sociais. Nem o homem. No humanismo tradicional, porque entende o homem apenas no seu aspecto lógico-formal; no existencialismo, porque coloca o acento no psicológico do homem, mais do que no sociológico. A Escola Nova acredita que a pedagogia tradicional falhou pelo seu rigor exagerado, propondo então que a salvação da escola estaria na sua reorganização interna, entendida agora como modernização dos processos pedagógicos: mais cores, mais psicologia da aprendizagem, mais pesquisa, mais interação entre professor e aluno. Nem tanto dar o peixe pronto, mas ensinar a pescar. A escola seria um lugar onde se aprende a aprender. A consequência desse movimento de reorganização interna da escola está aí: hoje em dia escola pública não dá mais. Não atende mais às classes médias e altas. Caiu o nível do ensino. Quem perdeu? Perdeu a maioria da população, isto é, as classes populares, que não podem mandar a criança para a escola particular. Os ideais multicoloridos da nova pedagogia tinham endereço certo. De tanto enfatizar o psicológico e os métodos de transmissão, os conteúdos foram secundarizados. "Aligeirados". Enriqueceu o saber dos dominantes. Empobreceu o saber dos dominados, até porque encareceu a escola, que agora deveria dispor de equipamentos, com laboratórios, bibliotecas e materiais didáticos, sem o que o professor, formado na nova pedagogia, não poderia agir por estar desinstrumentalizado. A proposta, portanto, de reintegrar as diferenças existenciais, acabou, historicamente, reforçando as diferenças sociais.

Pedagogia crítica

Mas se ambos os humanismos, tradicional e moderno, configuram teorias pedagógicas não-críticas, onde estariam as teorias crítico-reprodutivistas e as propriamente críticas? Reprodutivistas foram aqueles ensaios inspirados nos franceses Bourdieu e Passeron, com a obra *A reprodução*, ou mesmo com Althusser, em *Os aparelhos ideológicos de Estado*, onde a existência humana passa pelo corte das classes sociais. O corte, porém, é de tal forma mecânico ou reflexo que retira da educação a possibilidade de interação com a sociedade. Escola, educação, bibliotecas, informação, usuário, tudo é condicionado pelas relações de produção, condicionamento eterno e sem volta, portanto uma reprodução dos determinismos da estrutura social. O que é apenas determinação vira aqui determinismo.

E as teorias críticas? Saviani(6) responde:

“A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. A pedagogia revolucionária situa-se, pois, além das pedagogias da essência e da existência. Supera-se, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes” (p.86-9).

Sobre o método revolucionário, Saviani responde:

“ O método revolucionário estimulará a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerá o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levará em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (p.73).

Em suma:

“a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o carácter dinâmico da realidade, como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação. Também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico, como o faz a pedagogia da essência, inspirada na concepção ‘humanista’ tradicional de filosofia da educação” (p.68).

Vemos, portanto, que na educação ou nas teorias pedagógicas a vara se curva duas vezes; uma dentro dos humanismos (do tradicional para o moderno), outra dentro da estrutura social (de condicionamento pleno para condicionamento relativo).

A primeira curvatura entende o homem como uma pessoa, um indivíduo. Especialmente em Freire o homem é uma consciência (daí ser possível a comunicação das consciências: eu só me conheço no reconhecimento do ou-

tro. Não há mundo sem consciência de mundo. A consciência é o fundamento não apenas da compreensão do eu e do mundo, mas também do reconhecimento do outro. Esse reconhecimento implica na comunicação das consciências e se realiza através da palavra, do diálogo entre os sujeitos. Claro que o idealismo de Hegel, inspirador do processo de conscientização de Freire, já é idealismo muito mais avançado do que o de Descartes, que acha que existe porque pensa. Hegel foi, com efeito, o primeiro pensador a perceber a intersubjetividade da consciência. A intelectualidade brasileira da década de 60 via nele a chave para o processo de conscientização).

A segunda curvatura da vara entende o homem como um conjunto de relações sociais. A consciência precisa materializar-se naquilo que é o mais fundamental à existência: as relações de trabalho.

Como Saviani é o autor que sistematiza o movimento educacional dessas teorias dentro de uma perspectiva histórico-filosófica, a compreensão desse processo pode ser mais bem apreendida com a leitura de *Escola e democracia*(6), pois as idéias aí apresentadas são de tal forma históricas e originais que não caberia resumí-las ou parafraseá-las. O mesmo se passa com *Tendências e correntes da educação brasileira*(7), onde as teorias pedagógicas são pensadas em termos de Brasil. Ambos os textos são de fundamental importância para pensar e pinçar os elementos pedagógicos da ação bibliotecária.

A curvatura da vara bibliotecária

Elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos: o tema é de Barros(1). O mérito é de todos nós, ao sermos convidados pela autora a refletir sobre assunto de tal importância.

Não é minha intenção discutir o depoimento dos dezesseis bibliotecários notórios da atualidade brasileira, que discorreram sobre os elementos pedagógicos presentes nos serviços bibliotecários. O privilégio para essa discussão cabe mesmo à própria autora, até porque, no texto disponível da dissertação, esses depoimentos já aparecem selecionados em trechos pré-categorizados.

Preocupo-me mais em apontar o posicionamento da própria autora, o qual é de cunho nitidamente humanista. Categorias como inovação, criatividade, consciência, preparo e competência, disponibilidade para com o próximo, bagagem cultural, perspicácia e seriedade, esforço, boa vontade, cor-

dialidade, preparo e cultura humanística são exemplos de tal postura humanista, que cumpre-me questionar.

A autora oscila entre um humanismo tradicional e o moderno quando ressalta a importância da erudição para o bibliotecário, assemelhando-se muito àquele intelectualismo medieval, ou do começo de século no Brasil. Outras vezes prefere o humanismo moderno e as categorias de democracia na relação entre bibliotecário e usuário: amabilidade no trato, simpatia, receptividade, sorriso, enfim tudo o que se entende por relações humanas. E como quem estuda as relações humanas é a psicologia, sai, como recomendação do estudo, a Psicologia como disciplina a ser estudada pelos bibliotecários.

Ora, mas se o homem é um conjunto de relações sociais, como é que a Psicologia, sozinha, pode dar conta do recado? Por que não advogar também a Filosofia, a História, a Economia, a Linguagem e demais áreas das humanidades? A resposta parece estar naquilo que acriticamente intuimos como pedagogia: é pedagógico aquilo que é digerível, aquilo que se assimila facilmente. Algo é didático quando bem explicado, bem sequenciado e, portanto, bem assimilado. E nada é mais imediato nas relações pessoais do que as emoções. Mas há níveis e graus na emoção humana. O bebê é só emoção e instinto. O adulto integra emoção e razão. Qualquer um de nós, em sua consciência, prefere amabilidade em lugar de grosseira, afeto em lugar de desafeto, carinho em lugar de rancor, mas toda essa simpatia que deve permeiar a relação usuário-bibliotecário é insuficiente, se não se garantir a ação libertadora via transformação das relações de produção. E aqui sim, a questão dos conteúdos ganha relevo. Mas essa já não é uma questão emocional apenas. Não é uma questão imediata. É mediata. A questão só permanece imediata se nós continuarmos a fazer a curvatura da vara escolanovista ao repetirmos o velho refrão de que o usuário é a razão de ser da biblioteca. Antes, o objeto de reflexão eram os registros do conhecimento. A vara se volta para o usuário e, de preferência, o usuário entendido como indivíduo isolado, isto é, uma necessidade de informação. A proliferação dos estudos de usuários dentro e fora do Brasil como o tema, talvez, mais estudado em Biblioteconomia, já é indicativo da pedagogia da existência neles contida. Qual o sentido de dizer que o usuário é a razão de ser da biblioteca? Não é o mesmo que dizer que o aluno é a razão de ser da escola? Dizer isso é o óbvio ululante! Não caminha a questão. Privilegiar o usuário é humanismo moderno, é pedagogia existencialista, é escolanovismo.

Aquilo que é estritamente pedagógico não está na pessoa do usuário, nem na pessoa do bibliotecário, nem no formato do catálogo, mas na relação. Não enquanto relação pessoal. Muito menos relação formal, como apontam os tripés e losangos de autores famosos. Desenhar a relação é fácil, porque,

se cada elemento é um ponto no espaço, reunir os pontos é só uma questão geométrica. Nem somente o tecnicismo (artesanal, como o da velha Biblioteconomia, ou tecnológico, como o da nova Ciência da Informação), nem somente o humanismo dos sorrisos. Nem só o domínio do conhecimento, nem só o domínio dos indicadores do conhecimento.

É no fosso da transmissão do conhecimento que está o espaço para a Biblioteconomia revolucionária, tanto quanto é no fosso entre as ciências particulares e as práticas especificamente pedagógicas, como administração e supervisão escolar, que está o espaço para a educação revolucionária.(8) Cair num dos pólos é fazer o pêndulo ciência ou arte, tecnicismo ou humanismo, especialista ou generalista.

A bomba relógio de Milanesi(3) parece satisfazer mais à questão dos elementos pedagógicos. Temos assimilado, de uns tempos para cá, que a contraposição de discursos é a riqueza da biblioteca em relação à sala de aula. O bibliotecário tem uma função indicativa ao possibilitar discursos contraditórios. É nessa possibilidade que reside o aprofundamento pedagógico da biblioteca. Frente a ela, o bibliotecário não pode cair no relativismo epistemológico do tudo é tudo, tudo é nada, nada é tudo, nada é nada, isto é, a biblioteca é rica porque tem de tudo, portanto o usuário pega o que quer. Os conteúdos não têm valor em si mesmos. A valoração vem pela mediação da prática social. Compromisso ou neutralidade? O todo da biblioteca precisa ter valoração na cabeça do bibliotecário.

Ora, se entendemos que o homem é um conjunto de relações sociais, não basta falar em conscientização, porque não existe consciência individual independente da consciência de classe. Por isso, o bibliotecário tem de ter valores e fazê-los prevalecer. Não são valores só dele. São valores forjados na prática social, da qual ele é um organizador.

A prática social é o ponto de partida e de chegada, tanto do bibliotecário quanto do usuário.

E para superarmos o humanismo pedagógico de uma vez, analisemos o seguinte: na relação pedagógica da sala de aula, as informações são secundárias porque o professor é o mediador; não porque ele gosta, ou quer, mas pela especificidade do ato de ensinar: por exemplo, a questão de seqüenciar os conteúdos em primeira, segunda, terceira séries etc... Essa seqüência possibilita a assimilação. Na biblioteca a pessoa do bibliotecário é secundária na relação pedagógica porque não se dá aula de nada. A relação principal se dá entre o livro e o leitor; o bibliotecário entrou só para possibilitar essa relação principal. Portanto ele age como facilitador. A sua função é indicativa. Co-

mo indicação, aí sim, ele pode interagir com os conteúdos, o que já não é uma questão tão imediata. É muito profunda, porque passa pela mediação da prática social. Exige erudição, mas ela é radicalmente nova porque se amarra na demanda social. É porque o usuário é a razão de ser da biblioteca que seu pedido de informação necessita, sim, de ser questionado e contraposto. Caso contrário, a bomba não explode.

Pedagogias inspiradoras

Uma questão secundária para o desenrolar das idéias aqui apresentadas é a questão dos pontos de partida. Secundária para mim nesse artigo, mas absolutamente fundamental para o texto de Barros, *Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos*

Paulo Freire, Moacir Gadotti e Demerval Saviani são os teóricos nos quais Barros se apóia para analisar o discurso dos teóricos notórios em Biblioteconomia. Da forma como os três pedagogos são apresentados – de maneira apenas descritiva – a autora subentende que por serem críticos, são farinha do mesmo saco, e eles não são. Ou a autora entende que, por serem críticos, não há nada que os distinga, ou entende que tal distinção os aproxima e, portanto, apresentar os três completaria aquilo que a autora chama de teorias críticas. Isto porque, ao apresentá-los, a autora não se dá o trabalho de marcar as diferenças entre eles. Ao leitor menos avisado fica um problema (pedagógico por sinal): são autores que possuem uma mesma visão de mundo e, portanto, teóricos de uma mesma pedagogia?

Eu diria que Paulo Freire traz uma colaboração original para a pedagogia do oprimido e que Saviani trouxe uma contribuição original com a pedagogia revolucionária ou crítica, mas tal originalidade precisa de destaque na nossa compreensão, para não os tomarmos como um referencial teórico coeso. Os três autores podem ser críticos na opinião da autora, mas eles não se vêem como críticos entre si, especialmente Freire e Saviani.

Saviani chama a pedagogia de Freire de Escola Nova Popular, e por Escola Nova ele está significando uma teoria pedagógica não-crítica. Portanto, o humanismo e todas as conclusões que a referida dissertação encerra ficariam muito bem dentro do quadro teórico de Freire, mas em hipótese alguma seriam aceitas pelo referencial de Saviani. Por exemplo, a relação dialógica, a igualdade nos pontos de partida e de chegada da prática pedagógica, o não-autoritarismo (suposta democracia) na relação entre professor e aluno (trabalhada por Barros como relação entre bibliotecário e usuário), a

valorização da experiência do educando; questões, inclusive, a que Saviani já se colocou explicitamente contrário. Aliás, foi para explicar a superação disso na pedagogia revolucionária que ele precisou demonstrar a insuficiência daquelas categorias. E o faz até nos subtítulos da sua obra: *"A falsa crença da escola nova"*, *"Ensino não é pesquisa"*, *"A Escola nova não é democrática"*, *"Para além dos métodos novos e tradicionais"*, *"Para além da relação autoritária ou democrática na sala de aula."*

Saviani não concorda com a igualdade entre professor e aluno, que é a base do método de Freire. Não concorda com o espontâneo no processo de aprendizagem, isto é, que basta que haja condições favoráveis e um bom relacionamento para que a relação dialógica já seja pedagógica. Não concorda com a máxima de Freire de que o que vale é a experiência do aluno. Também não concorda com o descuido dos conteúdos para valorizar a experiência de cada um, porque entende que ensino não é pesquisa. Há acervos universais, há descobertas já universalizadas pela humanidade, as quais precisam fazer parte do acervo do educando. Língua, por exemplo, é a mais universal dessas aquisições. Escrita é outra. E aí entra o o problema do método Paulo Freire, que não é objeto da dissertação, mas que de alguma forma está implícito na crítica que Saviani faz às categorias escolanovistas: qual a validade das cartilhas regionais, um dialeto para cada região? Não é a língua uma categoria universal? Qual a validade de uma educação compensatória, fora da escola? Não é com a educação básica, na escola, que se fará a educação revolucionária? Escola é ou não é, historicamente, um fenômeno da cidade? Escola e língua não apontam para o universal? Educação para a criança ou para o adulto? Alfabetizar as crianças ou os adultos? Diante do quadro brasileiro, onde há milhões de adultos analfabetos, ninguém, em sã consciência, poderia recusar um método de alfabetização de adultos. É por isso que o movimento Paulo Freire no Brasil precisa ser entendido como uma contribuição valiosíssima, mas é uma contribuição específica e que surge num momento também específico da vida brasileira — a década de 60 — quando várias teorias de desenvolvimento estavam sendo gestadas. Nenhuma dessas teorias falava em superação do modelo capitalista de produção; nem mesmo na teorização da pedagogia do oprimido falou-se em relação de produção. Falou-se em dominação, em dominantes e dominados, mas a origem da dominação estava obscura naquela teorização. Até porque o referencial de Paulo Freire é existencialista. A postura de cada educador está embasada numa certa concepção filosófica, e é importante perquirir essa postura, porque ela assume concretude na relação pedagógica. Vem para a sala de aula e para o método de ensinar.

Como o próprio Freire reconhece, é impossível compreender sua obra desvinculada do momento histórico em que ela surgiu. O momento é o da

década de 60, e a ideologia vigente é o nacional-desenvolvimentismo. A intelectualidade brasileira se agrupa em torno de um Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, para pensar o novo Brasil. Juscelino Kubitschek não poderia governar o novo Brasil, a nova Brasília, sem que o povo brasileiro assimilasse a nova ideologia, a ideologia do desenvolvimento. Os economistas se reúnem em torno da CEPAL para pensar a economia dependente da América Latina. No plano das idéias, era necessário reunir sociólogos, filósofos, historiadores, pedagogos, para formular com clareza o que seria, afinal, o desenvolvimento brasileiro. Conceitos como liberdade para o indivíduo, a própria idéia de Nação – Nação brasileira, consciência crítica em oposição à consciência ingênua, noções de cultura tomadas como cultura ambiente, bem como o famoso processo de conscientização, são todas noções que os intelectuais isebianos absorvem do existencialismo europeu. No Brasil surgem livros como *Dialética das consciências*, de Vicente Ferreira da Silva, *Condições institucionais do desenvolvimento*, de Hélio Jaguaribe, *A redução sociológica*, de Guerreira Ramos, *Consciência e realidade nacional*, de Vieira Pinto, e muitos outros, livros que foram verdadeiros manuais de pensar o novo Brasil. Tudo o que fosse anterior à Segunda Guerra Mundial era tido por esses intelectuais brasileiros como Brasil-colonial.

A fase era a da nova sociedade, uma sociedade urbana e não rural, industrializada e não artesanal, democrática e não latifundiária, de modo que todas as contradições da consolidação da nova burguesia industrial brasileira eram tidas pelos intelectuais isebianos como contradições entre nações desenvolvidas e não-desenvolvidas. O inimigo eram as economias avançadas, que levavam produtos primários e devolviam manufaturados. Para essa intelectualidade isebiana, na qual Paulo Freire se inspira, trata-se de libertar o Brasil da dependência tecnológica, da ignorância rural, do analfabetismo, do atraso colonial, e por, no lugar, a independência das novas indústrias brasileiras. Para isso, o homem-massa, o ignorante, o oprimido, deveria sair da condição de mudo e pronunciar o mundo. Trata-se, então, de criar no povo brasileiro uma nova alma, já que, no novo ambiente, uma nova concepção de cultura precisava ser criada. Cultura não era mais erudição, mas crenças e valores locais, cultura-ambiente. Antes do novo Brasil o povo é ignorante, o homem é embrutecido, quase que grudado à natureza; por isso era mudo, tinha medo da liberdade. No novo Brasil: todo homem é culto – há só que despertar a sua consciência para os problemas do seu tempo e espaço. Como? Através de um não menos hegeliano processo de conscientização.

Em Freire a liberdade é também pensada como liberdade existencial, como descoberta de mim mesmo como pessoa livre, capaz de optar e decidir sobre mim as coisas que me dizem respeito. A educação para a liberdade e uma educação contra a dominação, mas essa dominação é pensada como

dominação de indivíduo sobre indivíduo, e não de classe sobre classe, negando, portanto, inclusive, a formação de classes sociais como inerentes ao modelo capitalista de produção. A cultura é compreendida numa visão historicista (portanto européia) admitindo diversas fases.

A cultura é tematizada por todos os isebianos como um acontecer fa-seológico. O Brasil passava de uma fase de transição dominada pelos coronéis para uma fase democrática. As elites são pensadas como resultado de uma evolução cultural inexorável. Tanto que entendem que são indesejadas as elites opressoras do velho mundo colonial, mas são muito bem-vindas as elites industriais do novo Brasil.

A análise exaustiva dos limites e possibilidades do movimento Paulo Freire no Brasil está em Vanilda Paiva: *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista* (4)

A análise das raízes teórico-filosóficas de Paulo Freire serve não para diminuí-lo, o que seria impossível, mas para situar sua importância. Sua importância foi enorme naquele contexto. Como é do conhecimento de todos, e até dele mesmo, a teorização da sua prática ficou desatualizada. Quanto ao próprio método, há relatos na literatura internacional de métodos idênticos, anteriores a Freire, como o de Laubach, em 1929(5), que alfabetizou pessoas em 96 países e em 274 idiomas. Laubach chamava o seu método de método das palavras-chaves: palavras simples, que nos fazem rir ou chorar, que nos deixam tristes, zangados, felizes. A originalidade de Freire é, portanto, a aplicação disso (desse e de outros precursores) naquele momento brasileiro e naquele contexto nordestino, que depois ganhou foro nacional e internacional. Mas, sem dúvida, Freire o faz isso com a criatividade dos predestinados, daqueles que vieram ao mundo para marcar. Ele sintetiza não só o espírito pedagógico brasileiro da época, mas a própria história das idéias no Brasil.

Hoje, a teorização proposta por Saviani parece-me superadora daquela desenvolvida por Freire, porque Saviani não deixa dúvidas quanto à necessidade de superar o modelo capitalista de produção.

Nós temos o direito de concordar ou discordar desse ou daquele autor, mas nós não temos o direito de usar o nome de um autor em vão. Em *Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos*(1) Demerval Saviani foi citado em vão.

Abstract – Work based on the author's arguition at an oral examination for the master's degree "Pedagogical elements in library service" by M.H.C. de Barros, PUCCAMP, 1987. Analyses the author's humanistic position, revea-

ling the insufficiency of the non-critical pedagogic theories and pointing to an overcoming synthesis within the revolutionary conception of education.

Referências bibliográficas

1. BARROS, M.H.T.C. de **Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos**. Campinas, PUCCAMP, 1987. 241p. Dissertação de Mestrado.
2. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
3. MILANEZI, L.A. **Ordenar para desordenar**. Centros de cultura e bibliotecas públicas. São Paulo, Brasiliense, 1986.
4. PAIVA, V.P. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
5. PFROMM NETTO, S. **Educação num país de analfabetos**. s.n.t. p.22-55.
6. SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1983.
7. _____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D.T., org. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983. p. 19-45.
8. _____. Uma concepção de mestrado em educação. In: **Educação: do senso comum à consciência**. São Paulo, Cortez, 1986.
9. TORRES, C.A. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo, Loyola, 1979.

*Solange Puntel Mostafa
Prof. do Curso de Mestrado
da PUCCAMP
Campinas, SP*