

# OSMAN LINS EDUCADOR

Wladimir Garcia

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

O título destes comentários, e eles, enquanto tais, são de fato uma possibilidade para um posterior ensaio, quer lembrar a III Consideração Intempestiva de Nietzsche (2003), intitulada *Schopenhauer Educador*, onde Nietzsche lê a sua condição paradoxal de professor na figura de um pensador livre, projetando, assim, reflexões para uma educação “libertária”, a qual, poderíamos arriscar nomear, aqui, em diferenciação, de uma pedagogia dionisíaca. Desde os seus primeiros escritos, o filósofo operou a articulação entre uma perspectiva estética do conhecimento e certo vetor pedagógico. Neste sentido, o termo educador do título só poderia ter, especialmente se estendido a um escritor em guerra com o seu tempo como foi Osman Lins, um sentido reverso, transgressor. Longe, certamente, da figura do professor instalado, missionário da repetição, papagaio de mestres, identificado institucionalmente, domesticador, pedagogo, agente do mercado do conhecimento e alpinista da carreira, figuras que seriam, certamente, tão desdenhadas tanto por Nietzsche, como por Osman Lins. O educador aqui possui um sentido trágico e festivo do criador, que ensina, a exemplo do último Zaratustra, que não deve ser seguido, que a educação é, sobretudo, um processo de educar a si mesmo (“Educar os Educadores! Mas os primeiros devem começar a Educar a si próprios. E é para esses que eu escrevo”, Fragmentos Póstumos, 1875), de retorno a si, à géia, gaia, à terra, onde há uma matéria a ser inventada.

O diálogo, portanto, se dá entre o texto nietzscheano citado, o qual invoca outros tantos, como a Conferência de 1872, “Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino”, a II Consideração Intempestiva, “Da utilidade e desvantagem da história para a vida”, de 1874, o segundo volume de *Humano, Demasiadamente Humano*, de 1879-80, onde é destacada a figura da escrita e do escritor, temas que vão orientar a pedagogia de Lins, *Aurora*, de 1880-81, *A Gaia Ciência*, de 1881-82 e o *Zaratustra*, de 1883-85, onde a *persona*, através de uma anti-épica que constitui as suas muitas faces, vai, num só tempo, desconstruir a cultura e encetar o educador criador no super-homem, aeronauta do espírito; entre aquele texto, portanto, e os textos de Osman Lins, também um professor (acabou desertando do professor público em favor da Literatura, como Nietzsche o fez em favor do pensador privado), mas que viveu com angústia e humor o paradoxo de atuar no ensino, de professar na Instituição: sobre a Educação no Brasil, particularmente sobre o ensino da Literatura Brasileira como um ensino cultural fundamental, em torno da idéia-problema do livro de ficção, textos que aparecem, particularmente, nos seus escritos de circunstância, constituídos por *Do Ideal e da Glória – problemas inculturais brasileiros*, que saiu em 1977, mas que reúne textos escritos entre 1965 e 1977 (ao qual eu dou mais atenção nestes comentários), *Evangelho na Taba – outros problemas inculturais brasileiros*, 1979, e *Guerra Sem Testemunhas – o Escritor, sua Condição e a Realidade Social*, de 1969, o qual mereceu um estudo brilhante e pioneiro de Ana Luiza Andrade, no seu *Osman Lins: crítica e criação*, de 1987. Trata-se, então, de uma sobreposição de transparências, de uma di-versão: ler uns no outro.

Para Nietzsche, a unicidade do ser reúne uma multiplicidade diversa rejeitada como remorso frente ao outro, acondicionado em um comodismo esterilizante: “Somente os artistas detestam este andar negligente, com passos contados, com modos emprestados e

opiniões postizas e revelam o segredo, a má-consciência de cada um, o princípio segundo o qual todo homem é um milagre irrepetível” (NIETZSCHE, 2003). Logo, a pedagogia que daí decorre levaria em conta a exterioridade do gênio só para alertar quanto à potência – e sua vontade – do educador de si: “Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas” (IDEM), deslocando o lugar do conhecimento para a potência passiva do gênio de cada singularidade, que, na perspectiva de Lins, implicaria explorar com arte as possibilidades da língua, disparar “a pistola verbal”, como fez o gênio literário de Lima Barreto, a quem dedicou estudos. Para Nietzsche, então, o mais sinistro seria justamente despojar o homem do seu próprio gênio. Vale dizer, que o princípio que opera a emancipação da vida, opera também a destruição da história, tanto como acúmulo produtivo, quanto como constituição salvadora da transmissão segura das opiniões produzidas.

Logo, em Nietzsche configura-se uma imagem pedagógica do timoneiro da existência, assim como em Lins, onde certo geometrismo da criação é guardado, emergirão imagens de projetistas e artesãos, tais como o alfaiate e o barbeiro: operadores de cortes na matéria caótica da existência. De forma que a figura do educador em Nietzsche, como instância paradoxal e superior de singularização múltipla, vai contracenar com os discípulos como via de acesso: “Teus educadores não podem ser outra coisa que teus libertadores” (IDEM). O dever, portanto, de educar a si próprio passa em Nietzsche pela eleição de *personae* filosóficas, onde vida e pensamento sejam convergentes. Nem a fecundação da virtude única, nem a harmonia das forças existentes: o que é, enfim, invocado é o desencadeamento intempestivo das forças coexistentes, aliando centro e periferia do ser.

Neste sentido, há uma crítica ao princípio da massificação educativa operado pelo apego à ciência, produzindo espécies corcundas, dobradas pelo peso da massa moral acumulada por certa erudição. A transgressão de inventarmos um educador – Schopenhauer, Nietzsche, Lins – passa por superar aquele peso da atualidade, favorecendo o ser intempestivo, extemporâneo, fora das leis do mercado cultural, como supõe Lins para o seu leitor nem idealista, nem glorificado.

Para Nietzsche, entretanto, a exigência de uma vitória vai além mesmo da leitura do mestre, mas envolve “escrever por si e para si mesmo” (IDEM). Este o Schopenhauer como modelo, o pensador que se deseja independente em relação ao Estado e à sociedade, modelo de educador que Lins vai erigir ao questionar as formas de censura e barateamento do Estado através da produção funcional do livro didático. Na direção contrária de Schopenhauer o filósofo joga (com) Kant: o produtor de castas acadêmicas de professores centrados na concessão ao Estado, na preservação da aparência religiosa e da aparência das verdades. Resta, nesta operação trágica, ao pensador a “caverna da interioridade”, o “labirinto do coração”. Nesta solidão essencial, fecundam palavras explosivas contra a verdade travestida por opinião que vão fundamentar as pedagogias institucionais, mesmo que sob a ilusão da negação crítica. Defrontam-se uma máquina científica de pensar a criação e uma máquina artística de criar o pensamento. Neste caso, cabe ao pensador perseguir seus espectros no lugar de recair na ilusão da redução da experiência do diverso ao conceito. Se em Lins, como veremos, o princípio pedagógico passa pela oportunidade de gestação de um leitor vinculado a uma relação criativa com a riqueza literária, em Nietzsche a questão tende a ser sempre mais ampla, ainda que convergente: a criação do gênio, objetivo de toda cultura, dando consciência a uma “unicidade produtiva” do ser, que forma um insuportável “halo do extraordinário” frente ao desencorajamento e melancolia reguladores da atualidade. De resto, esta é uma lição perigosa, porque “viver em geral é estar em perigo”, máxima nietzscheana incorporada pelos sertões de Guimarães Rosa.

Poderíamos traçar mesmo um paralelo entre os perigos que Nietzsche vislumbra ao Educador da diferença (se pensarmos em uma Pedagogia da Diferença a partir de Nietzsche-Deleuze) e as ilusões da diferença para Deleuze. Para o primeiro, um primeiro perigo é a preguiça, a estagnação da cultura e da história; um segundo é a ambigüidade da dialética, que, ao encerrar o homem na dinâmica dos prós e contras, apenas cria uma ante-sala negativa, onde o próximo passo leva ao retorno da melancolia; e um terceiro é o endurecimento moral, que leva o educador a deixar de ser fecundo: ele deixa afundar-se perante a imposição do presente, não consegue tornar a vida imperceptível. Deleuze, no seu turno, chama a nossa atenção para as formas da ilusão transcendental que a representação imprime na diferença (DELEUZE, 1988). 1. A subordinação da diferença à identidade do conceito e do sujeito

pensante idêntico, enunciador do senso comum do conceito, fazendo desaparecer a diferença do pensamento, “a genitalidade de pensar, a profunda rachadura do Eu que só o leva a pensar pensando a sua própria paixão” (IDEM). 2. A subordinação da diferença à semelhança pelo “bom senso”, semelhança do sensível consigo mesmo, pela assimilação do diverso tomado como matéria do conceito idêntico. Contudo, a diferença não é extensiva, mas intensiva. 3. A subordinação da diferença ao negativo, mistificado. Contudo, a diferença é afirmativa, afirma-se uma diferença desde uma positividade da Idéia-problema engendrada, e esta é, por natureza, inconsciente. É neste quadro que a leitura deleuziana do eterno retorno nietzscheano afirma, sobretudo, o eterno retorno da diferença.

Fica claro que tanto para o educador em Nietzsche como em Lins a questão é educar contra o nosso tempo. Daí a resistência do autor de *Avalovara*, o pássaro múltiplo, nuvem de pássaros, às formas mediocrizantes da Literatura e da indústria do livro, coisa que a imagem do livro como quadrado que guarda a espiral de *Avalovara* resiste, como o postulado de uma geometria infinita. Em ambos é o papel do Estado como bem supremo da humanidade que está em cheque, uma vez identificado o fluxo de dinheiro que arrasta suas ações. Neste sentido, a arte e a ciência de cada época operam uma barbárie anticultural: a pressa e o exclusivismo favorece uma colheita do presente (como o banquete de excrementos que Lins comenta no filme *Saló*, de Pasolini). Entre o homem contemplativo e conservador de Goethe (o homem da fé) e o homem natural da massa em Rousseau (o homem da ciência), o homem de Schopenhauer esgota os “contemplativos e apavora a massa” (NIETZSCHE, 2003). Diríamos que ele vaza ou extravasa a aspiração à santificação e à salvação. Em última análise, o que está posto é uma vida: a vida do pensador em Nietzsche/ a vida do escritor em Lins, vida sentida, que responde a questão do porque vives com “eu quero continuar sendo eu mesmo” (IDEM), rejeitando o ser cidadão, homem de Estado, erudito, etc. Nestes termos, esta cultura a serviço da economia política, fomentada pelas escolas e universidades, cultura erudita e jornalística, que Nietzsche vai chamar de “incultura”, aproxima-se da crítica de Osman Lins que orienta *Do Ideal e da Glória*: os “problemas inculturais brasileiros”.

A questão que retorna é se este ideal (ou contra-ideal em Lins) educa. A esta dúvida Nietzsche responde questionando se queremos ouvir a voz dos espíritos, se queremos ouvir os espectros que nos rondam, voltar a si, enfrentar a linguagem, ser incomodado pela Literatura. Em outros termos, este estado sem nome, esta emoção sem comoção, advém da alma solitária e infinita que é educada. Incentivar o nascimento do santo, do artista e do filósofo seria trabalhar para a realização da natureza, para a sua necessidade de ser representada em uma imagem pura e completa. Trata-se de uma educação que mira a “realização suprema da existência” (IDEM), ou seja, a invenção de uma matéria, de uma nova espécie, desde a consideração de todas as espécies, minando a resistência dos preconceitos da educação e da sociedade. Contra o devir histórico, um devir não-humano do homem, nos termos de Deleuze. Ao jovem, caberia compreender a si mesmo como uma obra carente de natureza. Uma cultura consagrada implicaria que o educador-aprendiz passe para um patamar superior: “exige ação, quer dizer, luta pela cultura, a hostilidade com relação às influências, aos hábitos, às leis, às instituições nas quais ele não reconheça seu objetivo: o engendramento do gênio” (IDEM).

Veja-se que a incultura é fomentada pelo egoísmo dos negociantes, identificados por Lins na política editorial de livros didáticos, marcados pela gratuidade e informação, criando homens *correntes*, desde uma moral da reprodução do modelo *corrente* baseado na rapidez para ganhar muito dinheiro. A felicidade seria proporcional a esta produção de homens correntes; também o egoísmo do Estado, que solicita a extensão e generalização da cultura para suprir os seus desejos e necessidades, isto é, suas instituições; e, ainda, o próprio egoísmo do ornamento, da retórica, que condena o informe, fonte de toda arte. Certamente, muito da sociedade de verniz e da opulência que marca a cultura brasileira e o ensino da literatura são confirmadas nas teses de Lins; por último, mas não por fim, o egoísmo da ciência, que reduz o problema ao conhecimento, onde a luta pela verdade é só pretexto para o seu jogo dialético, perdendo a dimensão do sentido trágico da existência, campo de fecundação do homem inovador. O saber aqui é limitado pelo permitido, a dúvida é sempre suspeita. O que caracteriza, de resto, o espírito erudito é a fidelidade para com os mestres: sua ação no domínio do determinado resulta, a despeito de sua extensiva produtividade, na dinâmica do eterno retorno do mesmo. Ao educador erudito, opõe-se o gênio, o fecundo, aquele que quer acrescentar natureza à natureza.

Seria interessante aproximar os personagens nietzscheanos dos de Lins Educador: o erudito, o funcionário, o especulador, o filisteu da cultura. Uma outra pedagogia aqui certamente seria tributária de uma criatividade intempestiva, realizada no desejo de distância, de espaçamento. Ali, associam-se certa genialidade e certo heroísmo, indisfarçável na imagem do escritor em Lins. Neste comportamento, potencializa-se certo sentido de desperdício à natureza (o escritor, por sua vez, opera um dispêndio puro, despesa por nada), certa inexperiência que clama ser penetrada, e que depõe contra qualquer sentido prático. Se aventar um método aqui seria trair o sentido do educador, caberia, entretanto, pensar que o desenho da criação em Lins vai dar acento próprio a certo traço de liberdade salientado em Nietzsche. Caberia questionar, sempre, em ambos, se seria possível, nos termos de Nietzsche “um amigo da verdade” ser funcionário do Estado, na medida em que este escolhe os seus servidores para dizer a sua própria verdade, isto é, aquela que lhe é útil, ou, em outros termos, como seria possível pensar com hora marcada. Neste sentido, tanto a história da filosofia como a história da literatura são denunciadas enquanto emaranhado de opiniões e dados domesticadores em relação a um pensamento criativo.

Contudo, restaria uma relação possível de pensar o pensamento, sem confundir o pensador e a instituição. Também Lins defende uma máquina de captura do estudante, pela seleção e divulgação da Literatura consistente de um tempo através da circulação do livro e de sua dramatização social. É este pensamento perigoso que é capaz de recriar uma pedagogia em Nietzsche, contra o cultivo de árvores acadêmicas, a qual, ele, trágica e aporisticamente pertence.

Em relação especificamente a Osman Lins poderíamos pensar que ele é o precursor de uma disciplina crítica que se tornou freqüente de forma mais ou menos sistematizada: a reflexão sobre o livro didático e a história de uma resistência produtiva que não cessa de criar materiais alternativos. Já nos anos 60, sua crítica é contundente: denuncia o desserviço prestado por estes livros à literatura brasileira, o lucro fácil daí advindo, consistindo em “páginas artificiais, sem nexos com a realidade, com os problemas cotidianos do povo, ou os dilemas eternos do homem” (LINS, 1977). A análise que faz dos livros didáticos da época, retomada em 1976, acaba constituindo-se em um anedotário de desonestidades, que vão desde a inclusão de textos claramente amadores do próprio autor do compêndio, até o amplo esquecimento de autores importantes como Ciro dos Anjos, Guimarães Rosa, Aníbal Machado, João Cabral de Mello Neto, Cornélio Pena, Graciliano Ramos, os, diz ele, grandes baianos Adonias Filho e Jorge Amado, o convergente Autran Dourado, sem falar em Lúcio Cardoso, no Otávio de Faria de *A Tragédia Burguesa* e no Marques Rebelo de *O Espelho Partido*, ou mesmo o fértil Gilberto Freyre. Além disto, uma seqüência de imprecisões, um processo de idiotização do aluno com comentários adjetivantes (“Carlos Drummond é um escritor fora-de-série”) e uma embolada de autores inexpressivos (como Malba Tahan e Catullo Cearense), sem faltar na presença desagradável de textos “edificantes”, como “Visita à Casa Paterna”, “É Tarde, é muito tarde”, “Meus Oito Anos” e “Ouvir Estrelas”. Àqueles autores oportunistas de livros didáticos, Lins trata como “fazedores de gramática”, com nível mental correspondente às suas escolhas insossas. Outra presença estraçalhada é a mistura, não a variedade, de gêneros, escolas e autores (de Machado de Assis a Mucharrifeddín, “um persa no nosso passado”), ocasionando uma visão errônea e inexpressiva da Literatura Brasileira. A exemplo do isolamento do pensador nietzscheano, Lins entende que este desdém intencional do livro didático rouba do estudante uma das poucas oportunidades de contato com a Literatura como um produto elevado do espírito humano, reforçando a idéia de que “o escritor é um ocioso que se entrega, ocasionalmente, a imaginar histórias sobre cágados espertos, raposas logradas, agulhas que falam” (IDEM). Ao questionar quem lucra com isto, a resposta soa nietzscheana: “as forças da acomodação e da inércia” (IDEM). Some-se a isto a tendência de reverenciar o passado, “o imorredouro patrimônio literário” (IDEM), cultura morta se não diz nada ao presente, fala o espectro de Nietzsche, num alheamento pela nossa literatura contemporânea. O escritor é definido assim, contra a(o) corrente, como um educador: “impulsionado por uma necessidade profunda de expressão; que sonda as possibilidades vivas da língua; que encara o ato de viver como algo de grave e procura, para isto, cercar-se de um silêncio criador” (IDEM). Curiosamente, entre os salvados do naufrágio, naqueles longínquos anos 60, Lins menciona o livro de Celso Cunha e de Antônio Cândido e José Aderaldo Castelo.

Lins volta ao assunto 11 anos depois, há um ano de sua morte, só para concluir, com a mesma atenção e humildade em analisar dezenas de livros, que a despeito de novos enfeites duvidosos (era tempo, então, de Comunicação e Expressão), muitos problemas persistiam, mas as estratégias de venda foram aperfeiçoadas: descobre o tom aliciador das introduções (“você, meu jovem, ingressa agora na 6ª série...”). O livro vem, então, “na linguagem que você gosta”, numa simulação de fraternidade do capital, ou seja, teorias da eficiência e de marketing invadem o campo reificado da educação, hoje altamente desenvolvidas nas metas do Banco Mundial para a Educação Brasileira. São estratégias, diz Lins, “competitivas”, “anticulturais”. Lins põe em xeque ainda a possibilidade de um livro único, fruto de uma perspectiva de controle estatal e da herança de dependência patriarcal (veja-se a enxurrada de diretrizes nacionais produzidas em escritórios desde então). Ou aquilo que denomina “Disneylândia Pedagógica”, o excesso de desenhos com observações estúpidas do tipo: “lembra de mim? Meu nome é vírgula! Sou um sinal de pontuação...”.

Já naquela época Lins apontava a necessidade de Literatura, como aquilo capaz de renovar a Língua, de pensar a realidade com intensidade e constância acima do comum, sendo fundamental garantir este convívio (trata-se, sempre, de uma pedagogia de contágio), contra o que os Guias Curriculares só vêm dificultar ao determinar que não se deve dar ênfase aos textos literários (vale lembrar, que nos PCN de hoje, 2004, a Literatura sumiu do Ensino Escolar). Além disto, Lins constatou o que se tornaria uma crítica recorrente aos livros didáticos: o predomínio de crônicas e histórias infantis. Entretanto, o avanço tem sido, de fato, mais retórico. Um dos casos mais notáveis de oportunidade de “mais relato” no ensino da Literatura são os livros didáticos de Daniel Link (Literatura IV e V), com rica seleção de textos e sugerindo muitas possibilidades de relações e *intervenções analíticas* de criação textual pelos leitores. Os livros didáticos seriam bons mediadores, entretanto: o quadro que Lins analisa, leva-o a refletir sobre o perfil social do país.

Em “Do Ideal e da Glória”, emerge, então, a figura do escritor do qual é possível sobrepor a imagem de Lins Educador (e a questão é exatamente esta: o escritor é um educador): “o escritor é o que faz da palavra escrita sua razão de viver” (IDEM). A restrição e a encomenda seriam (embora saibamos de possíveis reversões desde dentro) a sua morte, já que “a liberdade é o seu clima”. “Todas as liberdades” (IDEM). Longe de um conceito de criação literária que signifique evasão do mundo, Lins entende que o escritor é aquele que retorna ao mundo, retorna à terra, diria Nietzsche. Sendo assim, o escritor como máquina de guerra, sonda ou o criador de matéria, tanto poder ser desprezado como cooptado. Sua existência apóia-se nesta incômoda resistência, de não ser uma coisa ou outra. Sua presença silenciosa de criador não altera estruturas sociais, mas inquieta. É esta possibilidade do criador em meio às estruturas dadas que se constitui como reserva de impossível, que foge às categorias analíticas da sociedade, a não ser por exclusão ou por funcionalismo. Longe de qualquer ideal e de qualquer glória, portanto, o escritor almeja ser lido. É esta percepção cultural que Lins propõe aos produtores culturais do país. O livro, *este silêncio*, que constitui universos autônomos, precisa circular e dar voz àquelas autonomias. Esta reivindicação inconformada Lins nunca cessou de fazer. Seus relatos de experiências como professor apontam para ações que levam a um contato vital com o texto literário, principalmente através do teatro, mas esbarram no desinteresse dos alunos e na falta de ambiente institucional, em cursos superiores nos quais se vende a concretude de uma técnica em desfavor da leitura: a escolha do método sempre envolve um problema ético que define um modo de relação com a Arte, oscila entre um complexo de problemas formais sem contato com o real de cada um e o vitalismo que associa palavra e experiência. Para Lins, o professor não seria, neste processo, um mero transmissor de conhecimentos (“propagador da incultura”), mas um inseminador da cultura, um educador.

É neste sentido que se pode associar o Lins Educador com uma pedagogia dionisíaca: esta como prática que cria agenciamentos para o campo educacional. Uma pedagogia do espaço liso que aponta para o devir excêntrico e divergente do plano das artes, potencializada como diferença na idéia-problema do livro em Osman Lins. O educador, aqui, aprende e ensina uma ética e uma estética da movimentação, contra os professores ressentidos em relação às forças caóticas, ele propõe navegar junto, experimentar as paisagens, provar as variedades do espaço. Talvez daí possamos entender quando Barthes afirma a literatura como não sendo mais disciplina, saber homogêneo, mas ciência plural, saber político, jogo de corpos, esta literatura, este livro-problema, isto: só se deveria ensinar isto.

## BIBLIOGRAFIA

- ANTELO, Raúl. *Transgressão e Modernidade*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2001.
- DELEUZE. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT. *Ditos e Escritos III – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- LINK, Daniel. *Como se lê e outras intervenções críticas*. Chapecó: Argos, 2002.
- LINS, Osman. *Do Ideal e da Glória – Problemas Inculturais Brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos Sobre Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

