

MARIA CELESTE DE SOUZA

**O SER QUE SE APRENDE:
Do quarto pilar da educação brasileira**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2009

MARIA CELESTE DE SOUZA

**O SER QUE SE APRENDE:
Do quarto pilar da educação brasileira**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em **Magistério do Ensino Superior, na PUC-SP/ COGEAE**, sob orientação da Professora Doutora Sonia Aparecida Ignacio Silva.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2009

How beautiful could a being be

Moreno Veloso

Agradecimentos

Sincero e afetuoso agradecimento à professora doutora Sonia Aparecida Ignacio Silva. A delicadeza e generosidade com que teceu suas considerações associadas à seriedade e competência com que nutre seu trabalho são, verdadeiramente, expressões das virtudes essenciais do bom professor. Virtudes são inspirações.

Aproveito, portanto, para agradecer a todos os bons professores que tive ao longo de minha formação e aos bons professores com os quais compartilho a profissão. Bons professores são inspiradores.

Agradeço, enfim, aos meus conviventes porque eles professam, em tudo o que são, o melhor da vida. Boas pessoas criam o mundo possível.

SUMÁRIO

Introdução	8
Capítulo 1: Do problema de pesquisa e da metodologia utilizada	13
Capítulo 2: Os quatro pilares da educação nos relatórios da UNESCO	19
2.1. Relatório Delors	19
2.2. Relatório Faure	28
Capítulo 3: É possível essa educação para todos?	35
Capítulo 4: O ser que se pode aprender	47
4.1. Sobre o ser	47
4.2. Sobre o sujeito	51
Considerações Finais	61
Referências	62

RESUMO

O trabalho apresenta um diálogo crítico com os relatórios produzidos para UNESCO em sua intenção de promover uma investida em termos de extensão da educação a todas as pessoas. O mais recente desses relatórios, 1996, é conhecido como *Educação: um tesouro a descobrir*, organizado por Jacques Delors; e o mais antigo de 1972, denomina-se *Aprender a ser* e foi organizado por Edgar Faure. O objeto de discussão, nesse trabalho, é o princípio ou pilar *aprender a ser*. Tomou-se como ponto de partida a ausência de referências teóricas explícitas a fundamentar a determinação de tal princípio como intenção principal da educação. Buscou-se, portanto, nas idéias filosóficas advindas da Fenomenologia de Edmond Husserl, especialmente em Martin Heidegger, bem como na hermenêutica de Paul Ricoeur, respaldo filosófico para a problematização dessa intenção educacional. O conceito de cuidado elaborado por Heidegger é tomado como guia e problematizado em termos da prática pedagógica como lugar de constituição do sujeito, de acordo com a revisão realizada por Michel Foucault sobre a prática comum na Antiguidade Clássica do cuidado de si.

Palavras-chave: Educação. Ação pedagógica. Aprender a ser. Cuidado de si.

ABSTRACT

This work presents a critical dialogue with the reports produced by UNESCO in its intention to expand education to all people. The most recent report, dated 1996, is known as *Education: a treasure to be found*, organized by Jacques Delors; and the oldest, dated 1972, is called *Learning to be* and was organized by Edgar Faure. The object of discussion in this project is the principle or pillar *learning to be*. The starting point is the lack of explicit theoretical references to support the determination of such principle as the major intention in education. It was therefore sought in the philosophical ideas found in the Phenomenology from Edmond Husserl, especially in Martin Heidegger, as well as in the hermeneutics from Paul Ricoeur, philosophical background for the questioning of such educational intention. The concept of care as devised by Heidegger is adopted as a guide and questioned in terms of the pedagogical practice being a possibility of building the learner. according to the revision made by Michel Foucault about the common practice of self care in the Classical Ancient History.

Key words: Education. Pedagogical action. Learning to be. Practice of self care.

Introdução

Ao final dessa especialização em Magistério do Ensino Superior, uma pergunta parece guiar o complexo processo de síntese ao qual nos obriga toda conclusão: quais são as principais exigências que a atualidade impõe à atividade docente?

Para além das exigências que se impõem de fora para dentro pelas condições de trabalho, pelos currículos, pelas inter-relações estabelecidas dentro das instituições e pela própria realidade social circundante, algumas outras são determinações internas, nascidas da própria experiência histórica de cada professor e das reflexões e conflitos decorrentes dessa experiência.

No meu caso em particular, a atuação no Ensino Básico como professora do Ensino Médio e também assessora “técnica” dos professores dos níveis Fundamental II e Médio em uma escola da rede privada, desde 1998, converteu-se por si mesma em uma exigência de ampliação de conhecimentos acerca das idéias e discussões que incidem sobre a educação brasileira na atualidade. Todos sabemos que o professor envolvido em suas atividades diárias, por contraditório que pareça, aliena-se e às vezes de forma irremediável. A consciência ativa é o que nos salva, por isso o estudo e a pesquisa são cruciais. Justifica-se, portanto, a escolha de uma especialização que tivesse como núcleo os problemas e inquietações relacionadas à didática e ao magistério.

As reflexões suscitadas ao longo desse curso levaram-me a indagar sobre a efetividade das idéias e determinações que traçaram o percurso da *Década da Educação* marcada pela promulgação da LDB 9394/96 no Brasil. No conjunto das idéias formuladas a partir da Conferência de Jomtien em 1990 e registradas na *Declaração Mundial de Educação para Todos*, um documento em especial chama a minha atenção por seu caráter basilar e pelo próprio título ***Educação: um tesouro a descobrir.***

Obviamente, todas as aproximações semânticas com as grandes navegações e sua contraparte a pirataria, a descoberta de novos lugares, guardiões de grandes tesouros inimagináveis pelos proprietários originais e, acima de tudo, a idéia de um novo grande investimento em favor da riqueza, seriam suficientes para atrair uma amante da literatura. Não fosse educadora e soubesse que esse tesouro é o próprio homem e que por isso mesmo todo cuidado é pouco para que os anseios exploratórios não levem a uma degradação maior que a promovida pela opressão e coisificação históricas.

A coragem e os escudos necessários à aventura serão os grandes ensinamentos advindos da leitura de autores como Michel Foucault, arqueólogo dos tesouros abstratos e ideológicos, bem como da hermenêutica de Paul Ricoeur. Além deles, os novíssimos conhecimentos trazidos pela bibliografia e discussões do curso de Filosofia da Educação, ministrado pela professora-doutora Sonia Aparecida Ignacio Silva, especialmente algumas idéias de Antonio Joaquim Severino.

Envolvida por todas as questões da linguagem, principalmente da escrita, o tema dessa pesquisa vem ao encontro de muitas outras perguntas

que envolvem meu trabalho, enfeixadas pelo tema do reconhecimento da humanidade em cada indivíduo humano, em suas manifestações apreensíveis nas inter-relações humanas e no papel da educação nesse processo de construção-descoberta do si mesmo.

Logo, se há um *tesouro a descobrir* que ele seja a riqueza humana que não se deve converter em moeda, pois que já é simbólica e serve perfeitamente ao intercâmbio e as trocas de produtos culturais — portanto humanos — que dão sentido à existência. Por isso mesmo, minha caça ao tesouro norteou-se pela busca do sentido profundo do quarto pilar da educação, fincado pela *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: aprender a ser*, cuja adesão brasileira encontra-se firmada nos documentos oficiais.

Inspirei-me para a tarefa nos versos do poeta maior a reconstituírem a missão de Vasco da Gama, os quais servirão de estímulo lúdico e lição ao projeto que aqui se inicia:

*E com rogo e palavras amorosas,
Que é um mando nos Reis que a mais obriga,
Me disse: “As cousas árduas e lustrosas
Se alcançam com trabalho e com fadiga;
Faz as pessoas altas e famosas
A vida que se perde e que periga,
Que, quando ao medo infame não se rende,
Então, se menos dura, mais se estende.*

*Eu vos tenho entre todos escolhido
Para uma empresa, qual a vós se deve,
Trabalho ilustre, duro e esclarecido,
O que eu sei que por mi vos será leve.”*

*Não sofri mais, mas logo: "Ó Rei subido,
Aventurar-me a ferro, a fogo, a neve,
É tão pouco por vós, que mais me pena
Ser esta vida cousa tão pequena."*

(Canto IV de *Os Lusíadas* de Luís de Camões)

O relatório aqui apresentado, além desta introdução, é composto de mais cinco partes, a começar pela configuração do problema e justificativa do método de pesquisa escolhido a serem expostos no brevíssimo capítulo primeiro.

O segundo capítulo compõe-se de uma análise dos relatórios da UNESCO que instituíram os quatro pilares da educação. Começamos pelo mais recente, o relatório Delors, publicado no Brasil em 1996. Em seguida examinamos o relatório Faure, publicado em 1972, mas que é de extrema importância para o tema desenvolvido nessa pesquisa por trazer uma ampla abordagem do princípio orientador da educação *aprender a ser*.

O terceiro capítulo traz uma breve problematização da elaboração de um projeto com pretensões de atingir todas as populações do planeta, destinado a promover uma aprendizagem para além de uma formação geral e básica, trazendo como pilar principal a educação permanente e para o ser. Haveria possibilidade de um projeto dessa dimensão promover a democratização do ensino?

O quarto capítulo apresenta algumas bases filosóficas para a discussão central da temática dos relatórios da UNESCO no que concerne à concepção

de homem da lógica adotada para compreensão do processo de subjetivação ao qual a educação está necessariamente vinculada. Tendo em vista que os relatórios da UNESCO não apresentam as bases teóricas que sustentam os projetos educacionais propostos, procuramos, por meio de um diálogo com essa ausência, problematizar as intenções explicitadas nesses documentos a fim de averiguar suas implicações.

A última parte traz as considerações finais, a guisa de conclusão, sobre o problema estudado. Adiantamos que os esclarecimentos obtidos foram de grande valia e merecerão ainda novos e mais profundos estudos.

Capítulo 1

Do problema de pesquisa e da metodologia utilizada

Em países como o Brasil, injustiça social e exclusão são faces de um projeto nacional cujo núcleo sempre foi o progresso econômico. Gerações sucessivas ofereceram sua energia e existência para construir um futuro mais confortável, quando, enfim, a sociedade brasileira se organizaria para afirmar sua cultura e suas preocupações humanas. A educação de crianças e jovens consistia em esforço dos mais importantes na superação da humilhante condição das famílias pobres.

No início dos anos de mil novecentos e oitenta era inevitável reconhecer o fracasso daquele futuro idealizado, cuja culpa foi atribuída ao autoritarismo dos regimes totalitários. Assim, a esperança de um país mais justo ocorreria com a democratização política e a implantação de uma economia mais igualitária.

A década seguinte, os anos noventa, desenharia uma nova imagem do mundo. Ideais foram precipitados e a ordem hegemônica da economia global impôs-se como uma fatalidade irreversível. Paradoxalmente, os ideais de liberdade e democracia foram investidos de supremacia sobre todos os outros desejos coletivos e de tal modo, que na contemporaneidade, é impossível não ser partidário da justiça social, das liberdades individuais e das lutas pela inclusão de todos em um mundo diverso, multifacetado, porém livre de todas as diferenças.

É nesse contexto que o Brasil embrenhado nos projetos e interesses internacionais abraçará a causa da *Declaração Mundial da Educação para Todos* formulada na Conferência de Jomtien em 1990, cujos reflexos são notáveis no texto da LDB 9394/96.

A história política brasileira e a memória do período de censura e alienação farão pouca diferença nessa nova etapa. Toda nossa energia e esforço deverão ser concentrados no apagamento dessas marcas. No caso dos educadores, a ordem é *capacitar-se para promover resultados*, principalmente porque o fracasso da educação de crianças e de jovens brasileiros residiria em uma espécie de atraso cultural e intelectual dos professores.

Por outro lado, o projeto de educação para todos pressupõe um olhar inclusivo, currículos pragmáticos, o uso de novas tecnologias, respeito profundo à diversidade étnica e cultural e certa redução dos saberes acadêmicos a uma zona média e acessível.

O incrível é que o mesmo professor, incapaz de lecionar uma disciplina específica de forma eficiente, teria de assumir tarefa bem mais complexa sem que nem mesmo suas condições de trabalho sofressem mudanças significativas.

Nesse ponto, voltamos à pergunta inicial — *quais são as principais exigências que a atualidade impõe à atividade docente?* — para focalizarmos os limites desse trabalho.

Em um primeiro nível, é possível dizer que a educação, enquanto fenômeno, não se faz só dos problemas práticos ou mesmo teóricos que envolvem a construção do conhecimento. Ao contrário, é preciso que o profissional ocupado com a educação veja-se como *sujeito* de uma construção maior que é o próprio mundo; e veja, por outro lado, que todo aluno é também *sujeito* do mesmo momento histórico. Assim, a educação só é legítima quando há *diálogo*.

Vale ressaltar, porém, que o diálogo essencial da educação é aquele que problematiza o conhecimento, tornando perceptível seu caráter provisório, precário e inacabado como os próprios sujeitos que o produzem: seres humanos limitados pela incompletude dessa condição existencial.

Cada pessoa é um ser incompleto e por isso precisa de vários outros seres semelhantes, a fim de que possa em cada um buscar partes da verdade humana. O genuíno sentido de solidariedade é justamente essa percepção profunda da necessidade que temos de conviver, coexistir. Assim sendo, pode-se afirmar que o conhecimento é uma expressão política, na medida em que só pode ser compreendido como convergência das experiências e necessidades particulares para um núcleo de necessidades e experiências comuns.

Infelizmente, o que se constata no Brasil é que ainda estamos muito distantes da possibilidade de tratar o conhecimento e a tarefa educacional em novos termos.

Ainda que o discurso oficial tenha lançado fundamentos novos, destinados à ampliação do acesso à educação, o dimensionamento do verdadeiro problema da educação ainda está restrito a questões de superfície. Em certa

medida, as estruturas educacionais e as instituições mudaram bem pouco suas dinâmicas internas em razão da LDB 9394/96 e todas as orientações internacionais decorrentes da *Declaração Mundial da Educação para Todos* formulada na Conferência de Jomtien em 1990.

À idéia de que a educação do século XXI sustentar-se-á sobre novos pilares que darão conta de formar um novo homem engajado em uma nova visão de mundo e do próprio conhecimento a ponto de essa educação ter de construir-se sobre quatro pilares que a definem como tarefa humanizadora, a saber: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, **pergunta-se: Especificamente, o que passa a significar uma educação ocupada de promover a aprendizagem de ser humano? Quais as teorias, principalmente no âmbito da Filosofia, que podem iluminar tal empreitada? Finalmente, a escola e os professores brasileiros estão preparados para esse nível de reflexão produtiva?**

O objetivo amplo desta pesquisa é investigar a concepção de *pessoa humana* e do *aprender a ser* presentes nos relatórios da UNESCO, procurando revelar suas implicações para a prática docente e ao mesmo tempo problematizar tal concepção à luz de investigações filosóficas que permitam compreender a dimensão ideológica que se interpõe nesse conhecimento.

Para alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório a fim de constituir uma dissertação conclusiva, em caráter preliminar, sobre o problema proposto. Basicamente, a metodologia adotada fundamenta-se na análise e interpretação de textos com os quais se

estabelecerá o diálogo teórico, a partir do qual nascerá a formulação de uma abordagem do tema.

Adotou-se como percurso e estratégia começar pela leitura detalhada dos relatórios da UNESCO que trazem à luz o princípio do *aprender a ser*. São eles o **Relatório Delors**, publicado no Brasil em 1996 e o **Relatório Faure**, publicado aqui em 1972, este último traz as idéias originais retomadas, anos mais tarde, por Jacques Delors. A importância dessa investigação relaciona-se ao fato de que os dois relatórios põem em discussão uma proposta educacional que além de ser mais bem compreendida, pede uma rigorosa averiguação das idéias e teorias a lhes constituir os fundamentos.

Não havendo nos relatórios uma indicação explícita dos autores e correntes de pensamento a partir dos quais as formulações foram erigidas, optou-se por formular um cenário histórico-filosófico condizente com o tema em questão: o *ser que se pode aprender*.

Assim, apoiando-se na história da filosofia do século XX procurou-se determinar um quadro teórico suficiente para a discussão e análise do problema de pesquisa em questão.

Considerando que o século XIX foi determinante na formulação de projetos nacionais de educação e que esses ideais entraram de forma permanente no campo da Pedagogia, seguimos as pistas oferecidas por Dermeval Saviani a fim de lançar luz às concepções de homem que porventura subjazessem aos princípios formulados nos **Relatórios Delors e Faure**.

A partir dessa problematização, optou-se por averiguar se as idéias filosóficas trazidas pela Fenomenologia, especialmente em Martin Heidegger, cujo caráter hermenêutico foi minuciosamente desenvolvido por Paul Ricoeur, poderiam responder de forma moderna à questão do ser, que, embora essencial à filosofia, estivera fora de cena durante a ascensão burguesa e cientificista do século XIX.

A enfeixar a problematização havia a concepção clássica do *cuidado de si*, trazida pela obra de Michel Foucault, *A Hermenêutica do Sujeito* (2004), que a coloca no centro de um percurso histórico de constituição do sujeito.

Procurou-se, ainda, por autores e estudiosos contemporâneos que pudessem apontar o rumo das investigações e estudos no campo da educação e da pedagogia relacionados às perguntas norteadoras dessa pesquisa. Nessa busca encontramos alguns trabalhos importantes, dentre os quais se destaca o artigo de Cláudio A. Dalbosco sobre a noção de cuidado na filosofia de Heidegger e sua relação com a Pedagogia.

Do ponto de vista metodológico, portanto, procurou-se produzir um diálogo com esses diferentes autores a fim de explorar os possíveis caminhos em direção ao esclarecimento do problema central dessa pesquisa, a saber: é possível construir uma educação sobre quatro pilares que se constituem basicamente sobre o princípio de *aprender a ser*?

Capítulo 2

Os quatro pilares da educação nos relatórios da UNESCO

2.1. Relatório Delors

Iniciado em 1993 e concluído em 1996, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para século XXI, coordenado por Jacques Delors e posteriormente publicado sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*, é um importante referencial aos projetos educativos brasileiros, principalmente porque o tempo de sua formulação e o da redação final coincidiram com as discussões que resultariam no texto da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.

A LDB 9394 promulgada em 1996 constitui-se em documento de afirmação do comprometimento do país com os propósitos gerais estabelecidos pelos organismos internacionais liderados pela UNESCO a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em março de 1990 (Ano Internacional de Alfabetização), em Jomtien, Tailândia, cuja meta primordial foi a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta.

Com o objetivo de avaliar o grau de efetivação dos compromissos de Jomtien, em dezembro 1993, na Índia, foi realizada a Conferência de Nova Delhi, As conclusões chegadas ali apontaram que os resultados estavam muito aquém dos esperados e uma nova estratégia foi definida: o debate deveria

voltar-se para dez países, no máximo, que tivessem mais de 10 milhões de analfabetos. Constituiu-se neste momento a *Education for All 9*, EFA 9, grupo de nove países em desenvolvimento com a maior população do mundo, formado por: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Estes países na Declaração final do evento reafirmaram os compromissos de Jomtien e da Cúpula Mundial da Criança, também realizada em 1990, e afirmaram estar cientes de constituírem-se na maior população de analfabetos do mundo e que por isso envidariam todos os esforços na direção da meta global de educação para todos.

O enfoque educativo articulador das Conferências Mundiais sobre “Educação para Todos”, a partir de Jomtien, centra-se no estabelecimento de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA). Define-se assim, que o que foi compreendido como educação para todos equivale à ‘educação básica para todos’, significando por sua vez uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos.

Aqui é importante destacar que, conforme Torres (2001, p. 20):

‘Educação para Todos’ equivale a ‘Educação Básica para Todos’ entendendo-se por educação básica uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos. As NEBAs, por sua vez, eram definidas como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstância e momento concreto, tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades básicas em sete frentes:

- 1) a sobrevivência;

- 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades;
- 3) a conquista de uma vida e de um trabalho dignos;
- 4) uma participação plena no desenvolvimento;
- 5) a melhoria da qualidade de vida;
- 6) a tomada de decisões conscientes e
- 7) a possibilidade de continuar aprendendo.

Não se pode esquecer, porém, que todos os documentos produzidos por especialistas em educação visando à realização das metas propostas seriam geridos e administrados por interesses econômicos. A criação de projetos modeladores e normativos para os diversos países do mundo, a despeito das circunstâncias históricas e estruturais de cada um, relacionava-se ao fato de que o Banco Mundial condicionou os empréstimos aos países que a ele recorriam à exigência de reformas educativas. Grande parte das dívidas com o Banco Mundial foi negociada nesses termos.

No caso particular do Brasil, já havia um movimento de reforma da educação em razão do clima de mudanças anunciadas com o projeto de democratização do país a partir da constituição de 1988. Endividado e pouco preparado para a Conferência de Jomtien, o Brasil veio a se preparar para a *Education For All 9* a partir de Nova Delhi, em 1993, quando criou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O Plano procuraria atingir as metas mínimas do EFA9, procurando adequar-se maximamente às tendências da política econômica internacional.

É nesse cenário que o Brasil adotará uma série de medidas e fundamentos que determinarão os novos rumos da educação em âmbito nacional, principalmente a partir de 1996, data da promulgação da LDB 9394.

Dentre os documentos norteadores do novo projeto destaca-se o Relatório para a UNESCO feito pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e coordenado por Jacques Delors, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, cuja primeira edição data de 1996.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros, destinados ao nível Fundamental e ao Médio, trazem em suas Bases Legais indicação explícita de que a educação no país deve assentar-se sobre os quatro pilares do *Relatório Delors*. O próprio ministro da Educação, Paulo Renato Souza, apresenta a primeira edição do relatório no Brasil em 1996.

O conteúdo geral do relatório está organizado de modo a descrever e prognosticar o futuro da sociedade humana e do próprio planeta, a fim de melhor indicar as tarefas do novo projeto educativo.

O relatório, já no prefácio, procura evidenciar o papel da educação na construção de um mundo melhor em que vicejem desenvolvimento humano sustentável, compreensão mútua entre os povos e vivência concreta da democracia. Mudanças que só serão alcançadas pela ultrapassagem das principais tensões que marcam o início do século XXI e que podem ser sintetizadas, segundo DELORS (1996), nos seguintes pares:

a tensão entre o global e o local; a tensão entre o universal e o singular; a tensão entre tradição e modernidade; a tensão entre as soluções de curto e longo prazo; a tensão entre a

indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades; a tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem; e, finalmente, a tensão entre o espiritual e o material. (DELORS, 1996, p. 15-16).

Assim sendo, a educação é vista como um empreendimento global e permanente que levará a “Uma Sociedade Educativa” (Ibid, p. 18), cuja chave é o indivíduo que se educa ao longo de toda a sua existência. Nessa nova sociedade formada por pessoas que aprendem o tempo todo, a educação assume novas formas para além dos tradicionais modelos educativos. Não só a escola terá outra estrutura como outra relação com o conhecimento. A idéia central é que a educação básica desperte em cada indivíduo o desejo e o prazer de continuar aprendendo. Mais que isso, provido de saberes básicos, o indivíduo contribuirá de forma criativa e singular para a solução dos problemas que as sociedades em transformação constante produzem.

Observa-se em todo o discurso do prefácio que o ponto de vista adotado pelo relator localiza-se em uma parte do mundo que já superou as dificuldades e que já alcançou esse novo *status quo* de desenvolvimento e evolução humana. Esse lugar privilegiado, identificável pela alusão aos parceiros da UNESCO na empreitada é a União Européia e os demais países industrializados “que podem ajudar os países em desenvolvimento, através de suas experiências bem sucedidas, das suas técnicas e meios financeiros e materiais...” (Ibid, p. 31). Assim sendo, o que se lerá no relatório como um todo são reflexões *do mundo desenvolvido* sobre as mazelas *dos outros mundos*.

A fim de que os países em dificuldade possam erigir a nova realidade, a comissão indica quatro pilares pelos quais se deve dar início à construção da

sociedade educativa: cada indivíduo deve *aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser*. Esses quatro pilares são parte importantíssima do relatório porque constituem o núcleo das discussões dos fundamentos que modelarão a atividade educacional propriamente dita. O relatório dedica toda a segunda parte, intitulada *Princípios*, à discussão e ao esclarecimento desses pilares.

A terceira parte do relatório, *Orientações*, trata das políticas educacionais e dos papéis dos promotores da educação. Essa parte do relatório não será detalhada, mas estará presente nas outras discussões que se farão necessárias ao longo deste trabalho.

A duas primeiras partes do Relatório Delors serão aqui sucintamente apresentadas a fim de abrirem caminho à problemática dos quatro pilares, em particular do quarto: aprender a ser.

A primeira parte, denominada *Horizontes* e dividida em três capítulos, esclarece os três princípios fundadores do novo mundo a ser vivido por todos aqueles que até então estiveram excluídos por lhes faltar educação básica. De forma extremamente sucinta, os horizontes descritos são os seguintes:

No capítulo 1, *Da comunidade de base à sociedade mundial*, a idéia nuclear é mostrar como a comunicação e a mundialização dos negócios criaram uma nova realidade individual comprometida e afetada pela realidade ampla e mundial. Assim, é tarefa da educação fazer ver que os acontecimentos locais, principalmente aqueles ligados aos ambientes naturais, afetam a comunidade humana global bem como as condições de vida no planeta. “A

educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário...”. (DELORS, 2006, p. 49)

No capítulo 2, *Da coesão social à participação democrática*, o principal foco da idealização é o diálogo desafetado entre diferentes e a participação efetiva na criação e manutenção do projeto comum de todos os membros da sociedade. A tarefa principal da educação, nesse tocante, é criar meios de expressão da singularidade de cada indivíduo e ao mesmo tempo promover o intercâmbio das diferenças, fortalecendo a inclusão e as regras de convivência democrática.

No Capítulo 3, *Do crescimento econômico ao desenvolvimento humano*, evidencia-se que a educação deverá problematizar as injustiças produzidas pelo modelo econômico vigente a fim de promover a busca por novos modos de produzir riqueza e justiça. Acima de tudo, a educação precisa aguçar as consciências para a degradação dos ambientes naturais e para os riscos que esta impõe a todos os seres vivos.

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor... (IBID, 2006, p. 83).

Chegamos à segunda parte, *Princípios*, que se compõe do Capítulo 4, *Os quatro pilares da educação* e o Capítulo 5, *A educação ao longo de toda a vida*.

O princípio fundamental é a convicção de que em uma sociedade do conhecimento, tal qual estamos vivendo, a aprendizagem é necessidade vital e se desenvolve ao longo de toda a vida (*Lifelong Learning*). Segundo o relatório, “na sociedade educativa, tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos.” (DELORS, 2006, p. 117). Essa aprendizagem incessante sustenta-se sobre quatro pilares:

- *Aprender a conhecer*, explica-se pelo prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir conhecimentos. Não basta mais o conhecimento de vários assuntos é preciso saber criá-lo.
- *Aprender a fazer* é inseparável do aprender a conhecer, mas associa-se fundamentalmente com a noção de noção de competências pessoais para produzir.
- *Aprender a conviver* ou aprender a viver com os outros se relaciona à idéia de que é necessário desenvolver a percepção da interdependência e do diálogo, inclusive de que há prazer no esforço comum.
- *Aprender a ser* ou desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, imaginação, criatividade, iniciativa, autonomia, responsabilidade pessoal, senso estético e ético.

Em linhas gerais, o relatório aponta para a mudança de enfoque nos projetos educativos em todo o mundo a fim de conciliar tecnologia, ciência, formas de organização social, sistemas de produção com desenvolvimento humano integral de modo que cada indivíduo em sua singularidade e razão histórica sinta-se contemplado e ativo na construção da identidade humana como forma universal de ser.

Obviamente, as intenções descritas pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI não se distanciam das teorias da educação criadas e desenvolvidas pelos mais importantes intelectuais, filósofos e educadores do século XX, as quais são de conhecimento geral. Entretanto, o documento tem um caráter de síntese das convicções gerais da comissão, que se vê autorizada a tecer suas considerações e prognósticos livremente, sem necessidade ou dever de explicitar a construção teórica dessa abordagem genérica da realidade mundial.

Tudo indica que a comissão deixa aos estudiosos da educação a tarefa de buscar essas fontes e averiguar se o projeto educacional desenhado no relatório é viável e de que modo. Incumbe-lhes, acima de tudo, da reflexão crítica e conseqüente que possa recolocar em andamento as abordagens que definam com pertinência o lugar real da educação no processo de transformação das sociedades afetadas pelas idealizações parciais e equivocadas sobre o que viria a ser progresso humano e pela histórica e profunda incompreensão do sentido mesmo de humanidade.

2.2. Relatório Faure

Aprender a ser, além de título, é o cerne do relatório da primeira comissão internacional sobre educação criada pela UNESCO em 1971. Presidiu aquela comissão Edgar Faure, ex-ministro da educação da França, cargo ocupado depois de maio de 1968 - época da revolta estudantil - até 1969, período em que reformou o ensino universitário francês.

O próprio Faure forjará a fórmula prescritiva *aprender a ser* como a principal tarefa educativa das sociedades de todo o mundo. A fórmula resulta de quatro postulados que norteiam o relatório.

O primeiro relaciona-se à existência de uma comunidade internacional que, a despeito das particularidades e divergências, converge para um mesmo destino que é solidariedade entre os povos.

O segundo é a crença na democracia como direito de participação de todas as pessoas na construção do futuro.

O terceiro é o desenvolvimento como forma de expansão do homem em todas as dimensões e complexidades.

O quarto trata do reconhecimento do homem como ser integral que se desenvolve até o fim da vida e por isso não pode depender da aquisição de conhecimentos definitivos, mas da aquisição de saberes que o levarão a elaborar novos conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmo, sempre.

Observa-se que os quatro postulados do Relatório Faure são os conteúdos básicos dos quatro pilares do Relatório Delors, concluído mais de

vinte anos depois. O que teria motivado o acento sobre a preocupação com o *aprender a ser* no primeiro relatório?

Faure expõe em vários momentos do relatório uma profunda preocupação com a desumanização decorrente das soluções tecnológicas. Um dos temores era a alienação promovida pelos meios de comunicação de massa, especialmente os efeitos da propaganda e da publicidade. O outro temor principal relaciona-se com a perda de sentido e valor do homem suplantado pelas máquinas nas tarefas cotidianas, principalmente nos trabalhos industriais e urbanos.

O relatório como um todo procurará chamar a atenção para uma reforma educativa capaz de levar cada indivíduo *a aprender a ser* humano. O que caracterizaria essa humanidade a ser aprendida?

Em linhas gerais, o reconhecimento da interdependência de todas as pessoas, o respeito às diferenças insuperáveis, a disposição para a convivência, diálogo e solidariedade e a convicção de que o ser humano é por natureza um ser que se desenvolve permanentemente e por isso nunca está pronto e definido.

O relatório Faure dedica um capítulo à elaboração de alguns fundamentos determinantes de uma concepção de homem com a qual a educação deve ocupar-se. É o Capítulo VI, intitulado *Transcendências*.

O próprio título do capítulo propõe incita à reflexão, pois que o termo, ainda mais usado no plural, problematiza o entendimento do tema que anuncia.

Vejamos o significado geral e usos da palavra 'Transcendência' no dicionário eletrônico Houaiss:

- substantivo feminino
 1. caráter do que é transcendente: que excede em seu gênero; que excede os limites normais; superior, sublime
 2. superioridade de inteligência; perspicácia, sagacidade
 3. Importância superior
 4. Rubrica: filosofia.
 5. na tradição metafísica (esp. o *neoplatonismo* e a *escolástica*), caráter inerente a um princípio ou ser divino que ultrapassa radicalmente a realidade sensível, e com a qual mantém, em decorrência de sua perfeição e superioridade absolutas, uma relação de soberania e de distância
 6. Rubrica: filosofia.
 7. no *kantismo*, qualidade apresentada pelas idéias que, embora pertencentes ao âmbito da especulação racional humana, caracterizam-se por ultrapassar os dados oferecidos pela experiência, sendo por isso inapropriadas para o conhecimento
 8. Derivação: por extensão de sentido. Rubrica: filosofia.
 9. na *fenomenologia* e esp. no *existencialismo*, ação por meio da qual a existência humana ultrapassa a sua realidade imediata, alcançando o mundo objetivo, a temporalidade inaparente (o passado e o futuro) e a liberdade
 10. Rubrica: religião.
 11. para os teístas, qualidade de Deus em relação ao mundo e aos seres que Ele criou

O autor não explicitará o uso que faz do vocábulo, mas à falta de esclarecimento sobre a adoção de uma abordagem filosófica em particular, leva a crer que a intenção do título era anunciar uma reflexão de maior

importância que as outras sobre temas superiores ou *transcendentes*, como se pode compreender através do dicionário e, portanto, do uso comum do termo.

Em termos gerais, o capítulo trata das finalidades da educação para além daquelas que visam a metas e objetivos concretos, mensuráveis e realizáveis. O relator anuncia que a educação tem finalidades *transcendentes* que ultrapassam aquilo que se pode denominar a materialidade do produto educacional: a aquisição de conhecimentos gerais e técnicos. A finalidade superior da educação é formar o homem livre, criativo, que busca a superação de si mesmo.

Esclarecer a concepção de homem trazida pelo Relatório Faure e ratificada pelo Relatório Delors é uma das intenções deste trabalho. Procuremos, então, mapeá-la através das pistas que o relator oferece.

O autor começa o capítulo com a afirmação de que todo ato educativo tende a um fim. Porém, as finalidades educativas transcendem as funções educativas, as quais estão vinculadas e relacionadas à sociedade e suas dinâmicas. Em outras palavras, as finalidades da educação ultrapassam os limites impostos pelas condições históricas e circunstanciais determinantes de uma dada cultura para atingir as perspectivas humanas mais gerais e universais.

O ponto de superação das idiossincrasias e das abordagens fixas e tradicionais que impedem o diálogo vem da formação científica e tecnológica, componentes essenciais do *humanismo científico*.

Humanismo que recusa toda a idéia preconcebida, subjetiva, abstrata do homem. O homem a que visa é um homem

concreto, historicamente situado, que valoriza o conhecimento objetivo, mas um conhecimento essencial e decididamente dirigido para a ação, ao serviço do próprio homem. (FAURE, 1977, p. 228)

Ao indivíduo, por outro lado, cabe estar preparado para reconhecer e aceitar a relatividade do conhecimento e da verdade. Tais reconhecimento e aceitação são possíveis somente por meio do pensamento dialético, o qual, segundo o relatório, “introduziu o tempo e o movimento na sua concepção e funcionamento”. (IBID, p. 230) A relativização e a dialética viabilizam a compreensão e tolerância do outro e das diferenças, coibindo os conservadorismos intransigentes.

Portanto, o relator afirma que a maior finalidade do sistema educativo é a formação do espírito científico, que pode ser sintetizado em termos de capacidade para: formular e expressar a realidade e o outro com objetividade, absolutamente isenta de preconceitos e pré-juízos; compreender processos científicos que permitam ao indivíduo participar da produção e, finalmente, para apropriar-se dos conhecimentos historicamente construídos, revitalizando-os ou substituindo-os. O espírito científico é o fundamento da liberdade.

Segundo o relatório, o homem que transcende é também criativo. Por isso, a criatividade é outra finalidade superior da educação. É preciso aceitar que o homem vive dividido entre a propensão à *segurança* e à *aventura*, sendo natural à juventude o impulso de ruptura com o passado seguro para aventurar-se na criação de novos valores e idéias. Além disso, a educação deve libertar o homem de sua paralisia “nas duas componentes de sua *práxis* criadora — a ação e a reflexão.” (IBID, p. 233)

Outro tópico trazido pelo relator diz respeito ao compromisso social como finalidade educativa. Ressalta-se aqui a visão de que a educação deve despertar o civismo e o comprometimento com os objetivos coletivos. Cabe à educação promover a experimentação dos mecanismos de funcionamento da democracia, particularmente o senso de participação nas questões políticas da sociedade em geral.

Duas outras finalidades a educação tem ainda: promover o conhecimento de economia e das relações internacionais, a fim de promover desenvolvimento material e paz entre os diversos países e povos na perspectiva de uma única comunidade humana.

Finalmente, o relatório introduz a finalidade educativa de formar o *homem completo*. Segundo Faure, seria falso falar em um novo homem, visto que o “cibernantropo” não terá outra condição humana diferente do “antropo”. A diferença futura vem do fato de que os conhecimentos e meios de ação e as novas possibilidades humanas tornar-se-ão ilimitadas.

Citando Sir Julian Huxley e Albert Einstein, o relatório afirma que o “novo homem” é capaz de compreender o mundo e dispõe de técnicas para agir sobre ele, fazendo-se senhor de seu destino e habilitando-se para superar todas as tensões excessivas que o impedem de gozar sua condição de homem completo. Tal utopia, porém, esbarra na situação geral de grande parte das sociedades que promovem tão somente a separação e isolamento, seja pela divisão de classes, seja pelas formas alienantes de trabalho, seja pelas oposições entre trabalho intelectual e manual, entre valores materiais e espirituais. A própria educação tradicional promoveria a compartimentalização

do conhecimento e, portanto, da realidade e do homem. Uma nova e fundamental finalidade da educação seria formar o homem completo, afirmando a integralidade por meio do reconhecimento da interligação das emoções, do intelecto, da ação, do corpo e do espírito. A ciência precisa ser acompanhada da arte e a ação precisa ser banhada de valores éticos. Além disso, é preciso considerar o homem concreto, fruto de sua própria história e herança cultural e não mais o homem universal, sempre o mesmo: um homem abstrato e ideal como sempre foi visto pela educação. Finalmente, à educação cabe considerar o homem como um ser inacabado e por isso prover-lhe de recursos para desenvolver-se e completar-se ao longo de sua vida.

Como se pode notar, o conteúdo do capítulo *Transcendências*, bem como de todo o relatório, abre-se a muitas problematizações e análises ao anunciar de forma tão sucinta e categórica uma concepção de homem com a qual a educação deverá ocupar-se e, acima de tudo, tornar sua finalidade principal nos novos tempos.

Se a finalidade principal da educação passa a ser a formação do homem integral, ético e consciente e essa educação deve chegar a todas as pessoas, sem qualquer discriminação, é impossível não discutir a viabilidade de um projeto educacional vir a ser verdadeiramente democrático.

Capítulo 3

É possível essa educação para todos?

Para subsidiar a breve reflexão sobre essa viabilidade, recorreremos às idéias trazidas em *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2008). Editado pela primeira vez em 1983, o livro traz importantes discussões sobre as relações entre educação e democracia por meio de uma revisão crítica das principais teorias educacionais e sociais que serviram de base à formulação de projetos educacionais desde o século XIX, separando-as em dois grandes grupos de acordo com o critério de criticidade frente aos objetivos educacionais: o primeiro grupo engloba as *teorias não-críticas* com as quais se constituem a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista; e as *teorias crítico-reprodutivistas* que não constituem propostas pedagógicas. Por meio de um exercício dialético de reflexão o autor acaba por levar à proposição de uma nova teoria: a pedagogia histórico-crítica. O que nos interessa, no entanto, é o fato de o livro discutir o caráter e abrangência democráticos dessas pedagogias e nesse sentido permitir a ampliação da necessária reflexão sobre as concepções de educação e de homem formuladas nos relatórios aos quais temos dirigido nossa atenção.

Segundo o autor, duas posições de natureza filosófico-histórica afetariam as concepções de educação por antagonizarem a lógica da ação educativa: a pedagogia da essência a caracterizar-se como revolucionária e a

pedagogia da existência a caracterizar-se como reacionária (no contexto dessa reflexão proposta por Saviani).

[...] nós estamos hoje, no âmbito da política educacional e no âmbito do interior da escola, na verdade, nos digladiando com duas posições antitéticas que, geralmente, são traduzidas em termos do novo e do velho, da pedagogia nova e da pedagogia tradicional. Essa pedagogia tradicional é uma pedagogia que se funda numa concepção filosófica essencialista, ao passo que a pedagogia nova se funda numa concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência. (SAVIANI, 2008, p. 31)

Em sentido geral, para a mais antiga delas, o que determina a humanidade é a essência. Todos os homens nascidos livres estão destinados genealogicamente ou por vontade divina a desenvolverem plenamente e o mais possível a humanidade. Dessa concepção veio a conformar-se uma *pedagogia da essência* ocupada em transmitir o melhor da produção intelectual acumulada ao longo da história a fim de que esses conhecimentos fossem incorporados pelo indivíduo em seu processo de desenvolvimento humano.

Para a outra concepção filosófica o que determina a humanidade é própria existência do homem e as condições gerais dessa existência. Todas as pessoas são naturalmente humanas e a desigualdade e diferença fazem parte dessa natureza. O desenvolvimento pleno é uma tarefa que só o indivíduo pode enfrentar, pois que essa plenitude é uma singularidade. A tarefa da educação, portanto, é criar condições para que as existências individuais possam desenvolver-se de acordo com suas próprias dinâmicas. Dessa

concepção veio a surgir a *pedagogia da existência* ocupada, antes de tudo, em levar o indivíduo a aprender a ser.

Saviani (2008) chama atenção, ainda, para o fato de que, ao longo da história, nenhuma das duas pedagogias foi capaz de promover a democratização da educação. A pedagogia da essência porque não tinha essa intenção ao voltar-se apenas para a elite social e a pedagogia da existência porque ao voltar-se para as singularidades não foi capaz de corrigir e equalizar as diferenças advindas da estrutura de classes e da ignorância histórica dos menos favorecidos.

A democratização da educação é problema de difícil solução, visto que a educação democrática depende diretamente de uma consistente definição do sentido da própria democracia como ordem política na atualidade.

Sabe-se que a democracia tem sido associada muito estreitamente à liberdade de escolha dos representantes políticos com poder de elaborar e decidir regras de condução dos interesses sociais. Esquece-se, portanto, que o mais significativo desse sistema é a participação no governo e na construção do bem estar coletivo.

Em países periféricos onde resiste a força do poder central a decidir o que é melhor para a maioria, segundo uma lógica na qual a riqueza é o signo máximo de supremacia e excelência, a democracia é antes uma forma de legitimar esse poder e seu modo de governar. A maioria da população, pobre e pouco escolarizada, é condenada ao silêncio, pois que lhe falta ciência para discutir e propor soluções razoáveis. Pior que isso, a democracia cabe-lhe

como conformação e resignação frente à incapacidade de ter e poder expressar uma abordagem verdadeira de suas angústias e anseios.

Ensina-nos Saviani (2008), que a ascensão da burguesia ao poder exigiu a consolidação da democracia e com ela a construção de uma nova sociedade, livre das relações opressivas do Antigo Regime. A nova sociedade seria fruto de um contrato entre os indivíduos que o assumiriam por livre vontade, a qual só se chegaria pelo esclarecimento e ilustração. A escola seria o principal instrumento de conversão dos antigos súditos à condição de cidadãos, “redimindo-os de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política.” (ZANOTTI, 1972, p.22-23 apud SAVIANI, 2008, p.5).

É forçoso dizer, no entanto, que nem todos os indivíduos outrora súditos poderiam tornar-se cidadãos, pois que a cidadania era condição reservada aos que possuíam propriedade privada, àqueles que tinham dinheiro ou aprendiam a ganhá-lo. A nova sociedade já nasceria hierarquizada.

Na lógica da burguesia o sujeito é o cidadão, aquele que responde por seus atos em termos legais e sociais, porque tem claro conhecimento das leis e do Estado. Em outras palavras, livre é a pessoa que busca adequação e conformidade à ordem social. Nesses termos, a educação destina-se a esclarecer, mas também a conformar. Eis a contradição básica da educação projetada pela lógica burguesa: libertar o indivíduo da condição de súdito por meio de uma conformação voluntária ao novo Estado e ao Direito.

Se pensarmos, portanto, em termos de um projeto educacional, com as expectativas expostas nos relatórios da UNESCO, para o qual é propósito

nuclear a formação de um novo homem, cujas diferenças de condições materiais ou culturais de existência não sejam determinantes de sua humanidade, seremos obrigados a reconhecer que essa universalidade primária do ser humano é, na atual circunstância, uma impossibilidade.

Impossível isolar o homem das circunstâncias gerais de sua existência. Desconsiderar as marcas históricas determinantes de cada comunidade e o modo pelo qual essas marcas afetam a existência presente de cada indivíduo é uma atitude contrária a um projeto de educação que quer superar as desigualdades, horizontalizando-se a fim de atingir a todos. Uma educação verdadeiramente democrática deve se abrir para a investigação criteriosa de todos os fatores constituintes da realidade circundante aos educandos, procurando vitalizar as possibilidades de libertação desses indivíduos presos às amarras da dominação.

Entretanto, uma concepção de homem que sirva como fundamento de um projeto educacional, norteado por tais intenções, só pode vir de uma confluência de abordagens sobre o mundo, a sociedade e a existência; ou seja: do diálogo entre as diferentes ciências visando a encontrar nexos entre os aspectos que compõem a complexa existência humana.

A idéia de um diálogo entre as diversas ciências repropõe o discurso sobre o homem e o conhecimento, obrigando a uma problematização de tudo aquilo que foi afetado pelo cientificismo exagerado e pelo positivismo determinista do século XIX. O comportamento humano não está totalmente predeterminado pela natureza e o sentimento de liberdade é bem mais que

uma ilusão subjetiva. Nessa perspectiva é que proporemos a discussão sobre o *ser que se pode aprender*.

Antes de tudo, porém, vale situar, ainda que brevemente, o conceito de cidadão na emergente sociedade burguesa, em virtude do fato de que dele deriva a idéia de educação para a cidadania, e, portanto, para todos.

O projeto de sociedade desenhado pelo capitalismo sofreu profundas transformações ao longo do tempo. De acordo com Hobsbawn (1996) o Capitalismo, ao longo do século XIX, passou de uma lógica de mercado local - as negociações davam-se entre os próprios capitalistas, sem intervenções - para disputas econômicas entre países. Além disso, o descompasso entre os diferentes estágios de homogeneização interna dos países e os conflitos internos das unificações, bem como os diferentes estágios do próprio Capitalismo e dos sistemas políticos de cada país consistiam em uma tensão cuja tendência era a explosão.

O progresso técnico e científico, ao longo do século XIX, reforçou a hierarquização e legitimou o poder branco, masculino e adulto sobre os trabalhadores, negros, mulheres e crianças, os quais deveriam resignar-se felizes e satisfeitos. A história mostra que a burguesia criou uma sociedade de classes conflitantes a conviverem em estágios diferentes de progresso material e cultural.

O cidadão obediente do primeiro capitalismo, pouco a pouco, tornar-se-á uma espécie de soldado, nacionalista, a defender seu Estado de todos os inimigos, conhecidos ou não. O novo cidadão não só submete-se à ordem e à lei, mas também ao poder do Estado e do Capital anônimos. Cabe ao indivíduo

comum perder-se na multidão, na massa, anonimizar-se. A liberdade, nessas condições, consiste em não ser observado pelo Estado e, em hipótese alguma, ameaçá-lo.

Além disso, é preciso considerar o surgimento do trabalho alienado, essa rotina, essa atividade mecânica dirigida por outras pessoas e que serve apenas para obter dinheiro necessário à sobrevivência. Esse novo trabalhador aliena-se de sua ocupação diária porque ela não faz sentido para ele e essa mesma falta de sentido passa a contaminar sua existência. Essa pessoa perdida na multidão não se vê, por consequência, como parte da própria sociedade e por isso aliena-se politicamente. É cidadã porque inserida no sistema produtivo e legalmente reconhecida, mas a vida da cidade, do Estado, não mais lhe diz respeito. Marx argumenta que essa gradual alienação do processo de construção da realidade acaba por conduzir a uma alienação corrosiva de si mesmo.

Contra esse Estado, impessoal e invisível, porém não há como lutar. A pessoa comum consumida em seu trabalho diário imagina o Estado como uma força invisível a trabalhar pelo bem comum, pela justiça, ordem e paz. Ser dominado pelo Estado é muito diferente de ser dominado pelo tirano. Assim sendo, as pessoas sem posses, os trabalhadores, aceitam o domínio do Estado porque nem o percebem efetivamente em suas vidas. Aliás, o poder do Estado e da classe dominante torna-se aceitável, na medida em que ambos fazem crer que a dominação e a superioridade são forças naturais contra as quais nada se pode fazer.

Em síntese, o cidadão é o indivíduo que aceita o *status quo*, sem revoltar-se. A luta contra a superação das injustiças é uma luta pessoal contra a própria natureza a fim de, heroicamente, suplantá-la e alcançar uma condição de classe superior. Desse modo, a pobreza e a miséria legitimam-se como traços de fraqueza individual.

Em certa medida, podemos dizer que a educação tem como papel fundamental, nesse contexto, fortalecer o indivíduo, arrancá-lo de sua condição miserável e inseri-lo em uma nova etapa de luta: a conquista da propriedade privada, o enriquecimento. Obviamente, a educação não promove a ascensão social, ela simplesmente instrumentaliza o indivíduo que esteja disposto a superar a situação naturalmente imposta a ele. Se bem sucedido, esse indivíduo, na melhor tradição heróica, servirá de modelo aos demais. No entanto, sua conquista modelar não vem acompanhada de consciência da injusta organização da sociedade, mas sim de uma consciência, quase mística, de que cabe ao indivíduo superar suas dificuldades.

Por conseguinte, é possível afirmar que o conceito de cidadão estava, ao final do século XIX, largamente associado ao indivíduo que obedece e resigna-se frente ao poder e necessidades do Estado, sendo a ele fiel e servidor. Aos trabalhadores e desprovidos de riqueza, a cidadania, quando reconhecida pela consciência, torna-se meta a ser atingida pelo esforço pessoal de conquistá-la e com ela passar a ser digno de melhores condições materiais de existência.

Os primeiros anos do século XX, porém, farão desmoronar as convicções dos idealizadores na nova sociedade progressista. A ilusão de que

a razão positiva a lançar luz sobre a ignorância, sobre o medo e as convicções advindas da fé e da tradição levaria a humanidade, enfim, ao paraíso terreno. Infelizmente, esta desilusão não promoverá substanciais mudanças no modo de pensar dos mais esclarecidos a ponto de frear a marcha da destruição e desumanização graduais; ao contrário, à morte de mais de quinze milhões de pessoas, entre civis e militares, na primeira guerra, poucos anos mais tarde, os totalitarismos sobrelevaram com as vidas de muitos outros milhões de pessoas em guerras que duram até os nossos dias. Aliás, o século XX ficará marcado nos anais da história como a época das grandes e generalizadas atrocidades e, ao mesmo tempo, como o período de maior desenvolvimento técnico e científico. Mais uma vez, confirma-se a idéia de que a luz anda acompanhada da escuridão, por isso mesmo a polarização positiva faz emergir toda a negatividade.

Inegável, a partir de então, que uma nova concepção de homem teria de considerar, necessariamente: *a história* como dinâmica de desenvolvimento individual, social e universal; *a economia* como fator determinante da condição material de existência individual, social e universal; e *a cultura*, fator determinante da elaboração do sentido humano da existência.

Em termos culturais, o século XX começa sob o peso do cientificismo do período anterior. Novos campos do conhecimento, como a Psicologia e a Linguística, afetarão profundamente a compreensão da realidade, do conhecimento e do homem. Além disso, os métodos de investigação e elaboração da verdade porão em dúvida, importantes referenciais como a linguagem e o próprio sujeito que a utiliza.

Do Renascimento até o fim do século XIX, as produções artísticas e intelectuais eram consideradas como representações fiéis de uma realidade preexistente. Para a maioria dos pensadores os signos eram confiáveis e nossas linguagens verídicas. Ao final do século XIX, o problema crucial diz respeito ao fato de que é preciso reencontrar a essência das coisas, pois que a subjetividade nega transparência à representação e, com essa falta, a lógica e a evidência não podem esclarecer a verdade.

A Linguística comprovará que a linguagem é polissêmica e que, por isso mesmo, a verdade se desdobra em muitas significações, nem sempre transparentes e definitivas. A Psicanálise, por sua vez, revelará de forma perturbadora que o homem desenvolve, juntamente com sua vida manifesta, um mundo sombrio e desconhecido que interfere em suas representações e compreensão da realidade.

A educação irá incorporar os conhecimentos trazidos pela Psicologia, primeiramente, com o intuito de tratar do comportamento do indivíduo e do grupo a fim de conformá-los aos ideais da sociedade vigente. O indivíduo a ser educado é analisado em termos de comportamentos de chegada a serem transformados ou conformados a comportamentos adequados a sua saída. Somente muito mais tarde, a subjetividade em termos mais amplos e complexos será considerada um fator de desenvolvimento.

O nó desses novos conhecimentos trazidos pela Psicanálise é o fato de que o sujeito obediente e resignado que a sociedade produz pela educação tem consigo as forças da desobediência. Seria possível, portanto, levar esclarecimento aos níveis profundos do indivíduo de modo que ele tivesse total

domínio sobre si mesmo? A resposta a essa pergunta nos levará a uma nova dimensão da sociedade de classes; ou seja: nem todos os indivíduos podem alcançar conhecimento suficiente de si. Esse nível de conhecimento tornar-se-á também prerrogativa das classes dominantes. Ao indivíduo comum caberá a contenção de todos os impulsos tidos como contrários à ordem social e à estética comportamental vigentes.

Em termos civis, o indivíduo livre é o adulto capaz de responder por seus atos. Esse indivíduo é o sujeito de suas ações e responde por elas, consciente das conseqüências que elas podem provocar em termos da ordem política e da manutenção das relações pessoais. Um traço de insanidade ou mesmo a ignorância e o analfabetismo o impedem de ser livre para agir. Assim sendo, o sujeito é determinado pelo seu ser.

Genericamente e em termos comuns do funcionamento da linguagem, o ser e o sujeito se confundem. À indagação sobre o autor da ação — quem? — responde um sujeito determinado ou indeterminado. Se determinado, o sujeito “substantivo” é o ser. Entretanto, se o predicativo que responde à dúvida individualizante — quem? — qualifica-se de forma imanente ou transcendente, esse é um problema com o qual só a filosofia pode se ocupar e vir a conhecer.

No início do século XX, para além de uma resposta em nível linguístico ou psicológico, a Filosofia retomará a discussão sobre o ser. Problema cuja compreensão exige mais que respostas lógico-científicas.

Para melhor compreendermos a retomada filosófica das reflexões sobre o ser, naquele momento, teremos de focalizar nossa observação em uma dimensão particular da história do Homem que diz respeito a sua existência

para além dos acontecimentos históricos coletivos. Não se pretende dizer com isso que o ser do Homem possa ser isolado das circunstâncias gerais — externas e internas — de sua existência, mas apenas que há uma história puramente filosófica que se ocupa, desde suas origens, em perguntar-se sobre o ser.

Se o início do século XX foi marcado pelos movimentos revolucionários do proletariado contra o novo Estado burguês e pelas lutas nacionalistas dos novos países movidos por aspirações imperialistas, o mesmo período será de grande assombramento para os intelectuais impactados pelo desmoronamento de uma milenar idealização do homem e da sociedade.

Em momentos de incerteza, certo estranhamento se apodera mesmo das pessoas comuns, dispersas pela alienação cotidiana. Esse estado desperta a indagação primordial sobre o ser — quem sou? O que é ser humano? Essa pergunta natural e comum é essencialmente o problema da Filosofia.

Capítulo 4

O ser que se pode aprender

4.1. Sobre o ser

A guinada filosófica do início do século XX, que recoloca a reflexão em lugar diferenciado da investigação científica, tem em Martin Heidegger (1889-1976) um forte expoente. Por meio de uma metodologia fenomenológica, Heidegger recolocará em movimento a discussão sobre o sentido do ser.

Segundo Heidegger – e outros representantes da Fenomenologia como Edmond Husserl (1859-1938), seu fundador – a fenomenologia contra todas as construções imaginárias, as descobertas casuais e as questões aparentes, tem o imperativo de ir às próprias coisas e por isso constitui-se método investigativo capaz de reconduzir à pergunta fundamental sobre o sentido do ser. Para Heidegger, a filosofia é ontologia fenomenológica universal que parte da hermenêutica do existir, e a compreensão do ser é uma determinação do ser do existir. (MARÍAS, 2004).

Com Heidegger começamos a compreender o homem não como uma realidade reclusa em sua consciência, mas com um ente que está essencialmente aberto para as coisas, definido por seu “estar no mundo”; como um ente, portanto, que consiste em transcender de si próprio. “Ser e verdade são igualmente originários.” (MARÍAS, 2004, p.476).

O que nos interessa, aqui, da complexa obra de Heidegger é a idéia de que a existência está marcada por uma dupla dimensão. Uma delas é definida pelo modo da vida cotidiana, corriqueira, ruidosa e a outra é explicada em termos da consciência da precariedade existencial do homem em razão da finitude e, logo, da inevitabilidade da morte. Para Heidegger, o “estar no mundo” pode ocorrer de dois modos: a existência banal, *inautêntica*, o cotidiano; e a existência *autêntica*, aquela em que se busca a superação da banalidade. Nesta o existir busca encontrar-se a si mesmo e seu modo é a *angústia* frente à morte.

Em outros termos adequados à análise que vimos fazendo, a filosofia de Heidegger contrapõe o homem *alienado* — reduzido a uma existência banal — ao homem *angustiado* que atravessa essa banalidade e busca uma existência significativa, cujo imperativo é reagir “forçando-se a um *ter-que-ser* diante da morte, diante de sua fraqueza e de seus limites” (DALBOSCO, 2006, p. 1126).

Obviamente, não caberá aqui um diálogo aprofundado com a filosofia heideggeriana, mesmo porque a obra desse autor é de grande complexidade e o empreendimento exigiria profundos conhecimentos filosóficos. Entretanto, se o problema norteador desse trabalho é a investigação do princípio basilar da educação contemporânea, o *aprender a ser*, ao menos provisoriamente podemos afirmar que o ser que se pode aprender é esse *ter-que-ser* diante de uma realidade que impõe à maioria dos indivíduos uma existência banal e sem relevância. Nesse sentido, o pensamento heideggeriano e seus desdobramentos futuros são de grande valia para a reflexão pedagógica.

De acordo com a filosofia heideggeriana, o modo de existir do homem é ocupar-se consigo mesmo e com os outros. A essa atitude denominou *Cuidado*. O cuidado é constituído dessa dupla condição da existência humana: a cotidiana e a angustiada. Porém, o homem só alcança a compreensão dessa dupla dimensão de sua condição existencial quando ele se projeta para além do momento presente, cotidiano, para o futuro, a existencialidade.

O homem é um ser marcado pelo fato de estar lançado no mundo. Nenhuma pessoa escolheu onde e quando nascer e caminha para um futuro de cuja única certeza é a morte. Assim sendo, única alternativa humana é estar no mundo, vivendo-o sob a égide do Cuidado. O cuidado, esse que é a condição de o homem enfrentar a fatalidade da morte e ao mesmo não ceder ao comodismo cotidiano. Esse enfrentamento é uma atitude, um modo de ser.

Ao sujeito constituído pela lógica burguesa da obediência e resignação às normas impostas pela ordem social e política, o pensamento heideggeriano coloca outra possibilidade: cumprir o imperativo de *ter-que-ser*. Ora, *ter-que-ser* o quê ou quem? *Ter-que-ser* humano.

Nesses termos podemos dizer que a busca primordial do homem é afirmar-se como existência consciente de sua precariedade diante do tempo. Tempo passado do qual é impossível reconhecer um “nexo originário” e tempo futuro determinado pela finitude. A afirmação existencial do indivíduo, portanto, é a própria consciência de estar vivo com os outros e no mundo, marcados todos pela mesma precariedade existencial.

Para a educação, uma abordagem do homem como a desenvolvida por Heidegger coloca em questão a atitude do educador que pode exercer,

segundo DALBOSCO (2006, p. 1130), “seu ofício afogado na familiaridade do mundo cotidiano, desenvolvendo um ‘fazer pedagógico’, sem poder alcançar o âmbito do ‘agir pedagógico’”. Em outras palavras, a atitude do educador deve resultar de uma dupla articulação entre sua própria abertura para uma existência autêntica, resultado de seu trabalho sobre si mesmo, bem como uma ação estrategicamente planejada cujo objetivo é mover o educando na direção de ocupar-se consigo mesmo e viver, em cada etapa de seu desenvolvimento, as exigências da autenticidade.

Cuidado é a dimensão existencial da ação assumida pelo ser humano para, consciente de sua temporalidade e historicidade, se formar a si mesmo por meio da postura dialógico-compreensiva com os outros e com as coisas. Mas este formar-se a si mesmo só adquire sentido na medida em que o ser humano se descobre e se autocompreende como um ser incompleto que, enquanto tal, precisa buscar permanentemente sua completude, mesmo sabendo que jamais pode alcançá-la definitivamente. (DALBOSCO, 2006, p. 1131-1132)

Assim sendo, pode-se afirmar que o *aprender a ser* posto como tarefa educacional deve ir muito além da “percepção positiva do destino histórico da humanidade” (FAURE, 1977, p. 244). Uma finalidade dessa natureza terá de considerar, depois de tudo que já sabemos sobre o homem, que não há um “destino histórico da humanidade” predeterminado. O que existe é uma espécie de resistência do homem a todas as forças que o ameaçam e o desafiam. Essa existência que resiste precisa encontrar, na educação, a instrumentalização necessária para lutar contra o desgaste natural que essa postura exige e não

deixar que pouco a pouco o homem passe a aceitar uma existência esvaziada de qualquer sentido.

4.2. Sobre o sujeito

É necessário distinguir o ser-aí de Heidegger da noção de sujeito. A resposta heideggeriana tem um sentido existencial e transcende o indivíduo que se autodenomina “eu”. Essa ressalva é importante na medida em que a educação tem em seus objetivos gerais a pessoa do educando em sua relação com o mundo, com a realidade, com o outro e com o si mesmo.

A noção de sujeito está marcada por uma identidade relativamente estável, cuja constituição dá-se na convivência com os outros, na adaptação à realidade circundante e, portanto, em certo nível de mundanidade.

Se a noção de sujeito está associada a uma identidade constituída na experiência cotidiana de subordinação dos impulsos individuais a uma padronização de comportamentos, somente uma investigação de caráter hermenêutico pode compreender *quem é* o sujeito que diz “eu” em nível profundo.

Segundo Heidegger, o ser que se pode compreender é a linguagem. Inegável, portanto, que assim como a existência, a linguagem também pertença ao Cuidado. A linguagem inautêntica, mundana, não pode levar à compreensão do ser. Isso significa que somente uma filosofia hermenêutica, em seu rigor interpretativo, pode proceder a essa compreensão.

Com base nessa lógica, dois autores importantes lançam luz à problemática do *sujeito autêntico* em oposição ao *sujeito inautêntico*, se for possível aproximar a noção de sujeito das concepções de *existência autêntica* e de *existência inautêntica* criadas por Heidegger.

Um desses autores é Michel Foucault (1926-1984) cuja obra, segundo suas próprias declarações em vários momentos, sempre esteve centrada na tematização do sujeito e não no poder como tantos a interpretaram. Em seus últimos trabalhos dirigiu-se muito especialmente à investigação das marcas deixadas na cultura ocidental pelos movimentos históricos e políticos de constituição da noção de sujeito. É nessa direção que propõe seu curso no *College de France* em 1982, cujo tema central é a hermenêutica de si. Segundo ele o núcleo desse projeto era a investigação das práticas de si que tiveram grande importância na Antiguidade Clássica.

O outro autor é Paul Ricoeur (1913-2005) o qual também elabora uma hermenêutica do si. Em suas palavras: “o sujeito não se conhece a si mesmo diretamente mas apenas através dos signos depositados na memória e na imaginação pelas grandes tradições literárias.” (RICOEUR, 1995, p. 70)

Em certa medida Ricoeur e Foucault convergem, ainda que apenas metodicamente, na empreitada de dar a conhecer os modos de subjetivação dentro da cultura ocidental. Essa convergência é que nos interessa neste trabalho.

De Ricoeur, especialmente na obra *Da Metafísica à Moral* (1995), queremos extrair a idéia de que na hermenêutica do si são reconhecíveis “três mediadores entre metafísica e moral: a estima dirigida ao homem capaz, a

promessa efetivamente mantida e convicção íntima inseparável de sua modalidade altruística, a equidade”. (RICOEUR, 1995, p. 43).

Foucault, por seu turno, em seu curso de 1982, compilado e publicado sob o título de *Hermenêutica do Sujeito* (2004), focalizará sua observação em uma importante oposição entre a Antiguidade e a Idade Moderna. Segundo ele, desde Descartes, “o sujeito seria *a priori* capaz de verdade, e apenas acessoriamente um sujeito ético de ações retas.” (FOUCAULT, 2004, p. 632)

Na espiritualidade antiga, é a partir de uma transformação de seu ser que o sujeito pode pretender alcançar a verdade, enquanto para a filosofia moderna é porque desde sempre esclarecido pela verdade que o sujeito pode pretender mudar a maneira de conduzir-se. (GROS, Frédéric. *Situação do Curso*. In: FOUCAULT, 2004, p. 633)

Essa problemática da constituição do sujeito moral que, obviamente, é o sentido último da ação educacional sobre os indivíduos é de extrema relevância à discussão que propomos aqui. Em outras palavras, é função do educador constituir possibilidades de a *voz da consciência e/ou o foro íntimo* - para falar com Ricoeur - sejam intencionalmente atingidos e transformados, considerando-os lugares de constituição ética do sujeito.

Por outro lado, uma ação intencional sobre a subjetividade do educando depende de conhecimentos adequados de práticas cujas finalidades não sejam disciplinares de fora para dentro, sem a adesão consciente e acompanhada de movimentos também intencionais do próprio sujeito. Mais que a prescrição délfica *conhece-te a ti mesmo* - e o próprio Foucault aponta isso - é a

prescrição filosófica que subjaz a ela, *cuida de ti*, que tem sentido profundo em termos pedagógicos.

Cabe aqui afirmar com SEVERINO (2001, p. 136) que “a educação é um esforço de conferir à existência um sentido intencionalizado, de instaurar um projeto de humanização através da consolidação das suas mediações histórico-sociais”.

A possibilidade de tais mediações realiza-se pela estrutura dialógica complexa da qual se constitui a educação. Isso significa dizer que a mediação entre o conhecimento e os educandos, proposta pelo educador, põe em movimento vários níveis de diálogo. Em um primeiro nível ou plano, acontece o diálogo mais superficial, exterior, em que educandos e educadores falam sobre um tema comum; porém, em outro nível ou plano, pode e deve acontecer um diálogo entre o próprio ser do sujeito educando com o conhecimento - plano em que acontecem as transformações ou a própria constituição ética do sujeito, cuja manifestação dar-se-á como convicção ou consciência de si. Ao mesmo tempo em que isso acontece com o sujeito educando deve acontecer com o sujeito educador. E desses múltiplos diálogos que ocorrem simultaneamente em uma situação educativa podem emergir as marcas históricas dos diferentes estágios de desenvolvimento pessoal, para as quais caberão ações e intervenções estrategicamente planejadas com o objetivo de desacomodar a existência inercial e motivá-la para um existir consciente de si.

A tarefa, no entanto, é complicada por vários agravantes advindos das condições educacionais que se tem para levar a cabo tal propósito. Temos de assumir, portanto, que uma educação do ser do educando está circunscrita à

ação do educador. Não haverá projeto educacional descrito em termos legais e generalizantes que dará conta de um empreendimento dessa monta. Não há possibilidade de objetivar a esse nível a intenção de promover o encontro de cada um com seu próprio ser. Por outro lado, o fato de anunciar de forma precária a intenção de “ensinar a ser” em documentos oficiais, acaba por resultar em discussões e problematizações frutíferas no lugar próprio delas: os espaços de formação e atuação dos professores.

É essencial que os educadores envolvidos em todas as instâncias de formação ocupem-se da radical verdade de que o sentido do conhecimento é a busca de possibilidades de enfrentamento da difícil tarefa de ser no mundo, em convivência com os outros seres, ocupado de si e também dos outros. O conjunto de informações sobre a humanidade, enquanto intenção de um projeto de humanização, constitui-se da compreensão em nível profundo, e por isso filosófica, das concepções históricas da própria existência do mundo, do homem e deste na condição de sujeito que constrói o mundo e interage com outros sujeitos, em diferentes níveis de consciência sobre si mesmos.

A confluência dos discursos filosóficos de Foucault e Ricoeur, tendo como pano de fundo a fenomenologia hermenêutica de Heidegger, ajuda-nos a enfrentar a problemática pedagógica de um projeto educacional comprometido, de fato, com a constituição do sujeito em seu processo de amadurecimento pessoal.

Dentre as premissas da educação contemporânea destaca-se a preocupação com o desenvolvimento de condições para o educando fazer

escolhas conscientes na condução de sua vida, sem desconsiderar os outros e a própria realidade circundante.

Nessa perspectiva, a idéia de um homem — uma pessoa — que tem clareza de suas ações e que suporta a responsabilidade sobre seus atos é um fundamento da razão, desde a Antiguidade Clássica. O exame corajoso de si é de onde vem o esclarecimento necessário à afirmação voluntária da autoria sobre os próprios atos e palavras.

De acordo com FOUCAULT (2004) a preocupação subjacente ao cuidado de si relaciona-se ao fato de que é preciso preparar-se para a vida, equipar-se para os momentos difíceis e imprevistos, quando então cada um é chamado a agir ou reagir. A forma prática desse cuidado, na Antiguidade Clássica, envolvia uma série de técnicas, exercícios constantes e um modo vigilante de manter-se atualizado sobre si mesmo a fim de estar pronto e disponível para as provas da vida. Essa atitude vigilante era também uma forma de ascese essencial para a busca da verdade, portanto, uma ascese filosófica.

Creio que devemos compreender a ascese filosófica como uma certa maneira de constituir o sujeito de ação reta. E, constituindo-nos ao mesmo tempo como sujeito de conhecimento verdadeiro e como sujeito de ação reta, situamo-nos em um mundo ou nos oferecemos como correlato de nós mesmos um mundo que é percebido, reconhecido e praticado como prova. (FOUCAULT, 2004, p. 589)

Um dos pontos importantes dessa magnífica abordagem de Foucault é o fato de que a experiência do mundo e, portanto, do conhecimento é, a um só

tempo, um modo de ser do homem. A busca do conhecimento verdadeiro é também a busca da verdade sobre si mesmo e esses percursos tornam-se possíveis na medida em que a vida se converte numa prática. Assim sendo, a existência é a própria possibilidade de constituição do si mesmo como sujeito ético.

Em termos de educação, principalmente em tempos em que a verdade vem se tornando uma articulação de sentido compreensível e não um desvendamento corajoso do sentido real, parece-nos que a ação educativa deve converter-se em um compromisso com a preparação para as provas da vida, em que conhecimento e ação reta devam confluir. Aqui se constituem os sujeitos da educação.

A idéia de cuidado de si cultivada entre antigos assentava-se sobre o autoconhecimento, não como empreendimento narcísico. Ao contrário, o autoconhecimento era a base para participação política. Um homem público deveria ter domínio de si mesmo, de suas paixões e conhecer a fundo suas fraquezas. Um homem educado e de valor reconhecido cuidava de si como cuidava dos negócios e dos interesses públicos.

O cuidado de si era uma profilaxia aos moldes daquela que dirigimos à saúde do corpo. Ao homem soberano uma consciência livre de perturbações.

Não seria possível imaginar que uma prática pedagógica que estivesse ocupada em promover um bom nível de consciência sobre o si mesmo e sobre a própria constituição do sujeito do educando estaria, simultaneamente, assistindo a existência e promovendo um maior grau de engajamento no mundo e com os outros?

Não seria uma condição primária da democracia, o direito à voz e à palavra? Quem, senão aquele que se sente convicto de sua existencialidade, é capaz de tomar a palavra e argumentar frente aos demais?

No mundo contemporâneo, alguns diriam que a falácia é dominante, logo ser verdadeiro diante dos outros é uma ingenuidade. Aos que pensam assim, temos de dizer que justamente essa característica execrável é o ponto de partida da educação. Em outros termos, diremos que a transformação do mundo visada pela educação dos indivíduos, acima de qualquer projeto político ou institucional, tem, ao menos na figura do educador consciente, como meta principal a formação e desenvolvimento de pessoas esclarecidas. Esclarecimento compreendido em termos atuais de um padrão de conhecimento que se faz do vínculo indissociável entre o sujeito e a própria verdade.

Cabe à educação a importante tarefa de por em movimento a existência individual. Se a sociedade de massa promove a alienação inclusive pela própria banalização do conhecimento, cabe aos educadores despertos oferecerem, à maneira de um *pharmacon*¹, o movimento necessário à ruptura da paralisia.

Em países como o Brasil, o que mais se vê nas escolas são jovens e adultos totalmente ignorantes de que suas existências devem fazer sentido.

¹ Pharmacon é um termo grego que tem o sentido geral de remédio, fórmula medicamentosa.

Um conformismo enorme impede essas pessoas e muitos de seus professores de enxergarem alguma possibilidade de superação do estado de coisas em que se encontram. Infelizmente, para a maioria das pessoas sua insignificância em um mundo feito de ilusões e de inversão de valores, faz da existência um fardo.

Uma educação que tenha como princípio *aprender a ser* deve, antes de tudo, informar aos educandos sobre suas existências, levando-os a perceberem o sentido de estar vivo. As pessoas não podem ser números em estatísticas ou em planos de meta, elas precisam recuperar o movimento histórico de suas vidas e pô-las em marcha. O movimento, natureza essencial do agir, é a própria vida. Mistério para o qual todo cuidado é pouco.

É triste constatar que crianças e jovens não reconheçam qualquer valor em suas vidas e sejam, por isso, capazes de trocá-las por qualquer experiência que os ponha em ação. Na maior parte das vezes, fatalmente erram.

Como nos ensina RICOEUR (1995) não há justiça e equidade no mundo para aquele que não encontra em si mesmo a convicção íntima, que não recebe dos outros o afeto pelo seu valor pessoal e nem encontra qualquer significado real para as palavras. A existência é significativa quando a coragem de enfrentar a inevitabilidade da morte nos faz viver com superioridade moral.

Conclui-se, portanto, que se estamos sob a égide do Cuidado é necessário que essa condição se torne consciência e também projeto de vida. Nos dois sentidos, a educação tem um papel fundamental. Sujeito e verdade se fundem e daí é que podemos extrair as estratégias necessárias para transformar a realidade.

Superar a tendência ao esvaziamento de sentido, à perdição diluída nas múltiplas formas de banalização da existência, é talvez o maior valor de todos. Se quisermos recuperar as perdas históricas que sofremos sob a forma de exploração dos mais fracos, devemos nos fortalecer. De forma hermenêutica precisamos descascar as camadas de significação negativa com as quais grande parte dos indivíduos tem se constituído e acreditado que a submissão e desenraizamento são suas únicas possibilidades de vida.

Não devemos esquecer que a sabedoria popular conquistou a convicção de que aos inertes deve-se recomendar:

“Vá cuidar da vida que a morte é certa.”

Assim, a uma educação que tenha como intenção verdadeira sustentar-se sobre o pilar *aprender a ser* resta a tarefa de repetir em palavras e práticas esse ensinamento. A humanidade que resiste a despeito da desumanização insistente está mais envolvida pelos caminhos que levam à subjetivação afirmativa, o que, em outras palavras é um exercício mais bonito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jamais poderia supor o enorme prazer que seria realizar essa pesquisa. Obviamente, o tempo e as próprias necessidades da vida são imperativos que nos impedem de fazer as coisas como gostaríamos. Reservo-me, portanto, a intenção de chamar esse trabalho de inaugural, pois que dele espero venham novas oportunidades de aprofundar esse tema que parece tão relevante e complexo.

A problemática da educação para o ser tem suscitado muitas perguntas para mim. Em termos gerais, sempre estive convicta de que esse era o sentido e a finalidade da educação. Meu próprio trabalho com o desenvolvimento da escrita de jovens e adultos sempre esteve pautado pela idéia que é fundamental elaborar um nível de expressão e de linguagem autênticos.

A possibilidade de desenvolver essa pesquisa vem ao encontro do meu próprio desenvolvimento, inclusive de ser uma pessoa mais ocupada com o meu quinhão de cuidado.

Aos que porventura leiam esse trabalho desejo o mesmo movimento.

Referências

Referências Bibliográficas

DELACAMPAGNE, Christian. **História da Filosofia do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

FAURE, Edgar (org.) **Aprender a ser**. 2. ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1977.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Livro XLV.

HOBBSAWN, E. J. **A Era do Capital, 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IANNI, O. (org.) **Karl Marx: Sociologia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1982.

MARÍAS, Julián. **História da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RICOUER, Paul. **Da Metafísica à moral**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. **Hermenêutica e Ideologias**. São Paulo: Vozes, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, A. J. (org.). **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Referências Eletrônicas

DALBOSCO, Cláudio A. **O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre Filosofia e Pedagogia**. Campinas: Revista Educação e Sociedade, vol. 27, nº 97, p. 1113-1135. Set/dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>