

# Visão de homem na educação e o problema da humanização

The concept of man in education and the humanization problem

PERGENTINO STEFANO PIVATTO\*



**RESUMO** – A reflexão surge da suspeita de que a educação, incluída a pedagogia, não tem visão nem própria e nem clara de ser humano, serve-se de arranjos tomados de ciências coadjuvantes, o que pode ser válido, mas não elabora sua própria síntese, ficando seus objetivos específicos dispersivos e erráticos, dando ensejo a reducionismos antropológicos que vão desaguar em teorias educacionais que perdem de vista a sua maior aposta que consiste na humanização daqueles que são chamados a se tornarem humanos. Inquietudes e desafios presentes na sociedade educativa mostram a insuficiência da moldura atual de compreensão antropológica na qual atuam educadores, o que leva a urgir a elaboração de uma subjetividade que colha no seu âmago a visada educacional.

**Descritores** – Educação; antropologia; reducionismo; humanização; ética.

**ABSTRACT** – The reflection arises from the suspicion that education, including pedagogy, has no proper or clear concept about the human being. It takes arrangements from coexisting sciences, what can be worth doing but does not elaborate its own synthesis. The procedure leads to dispersive and erratic specific objectives, that may assume anthropological reductionisms. Finally, these educational theories originated overlook their aim to humanize those called to become human. Anxieties and challenges, present in the educative society, indicate the current anthropological comprehension insufficiency in which our educators act. The situation urges the elaboration of a subjectivity aimed at an educational review.

**Key words** – Education; anthropology; reductionism; humanization; ethics.



---

\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS, Porto Alegre - RS. E-mail: [tinopivatto@puers.br](mailto:tinopivatto@puers.br)  
Artigo recebido em: março/2007. Aprovado em: maio/2007.

*“... Mais c’est de l’homme qu’il s’agit!  
Et de l’homme lui-même quand donc sera-t-il question?  
– Quelqu’un au monde élèvera-t-il la voix?  
Car c’est de l’homme qu’il s’agit, dans sa présence humaine;  
et d’un agrandissement de l’oeil aux plus hautes mers  
intérieures.”<sup>1</sup>*

(S. J. PERSE. **Vents**, 79)

## 1. INTRODUÇÃO

A partir de textos e práticas educacionais existentes hoje, a educação revela uma identidade incerta e variável. Não apresenta uma concepção clara e firme do que entende por ser humano e por humanização. Variam as concepções de ser humano e, conseqüentemente, percebe-se um mosaico de visões de educação e alguma tímida idéia de humanização. Além disso, as teorias educacionais sucedem-se com velocidade, deixando rastros fugazes inexpressivos, e contrastam-se por enfoques modais. Pedagogos e educadores movem-se em seu campo profissional norteados por conhecimentos adquiridos nas academias, por idéias derivadas do contexto cultural sincrético e, talvez, mesmo por experiências, registros e convicções próprias. A partir destas fontes de conhecimento e da experiência acumulada no tirocínio da prática formam eles sua visão do que entender por homem e por sua humanização, mediante a educação, conhecimentos e idéias que espelham não só concepções atuais de mundo, de sociedade, de vida, mas também, como mostra Gadamer (2002), “preconceitos” que não deixam de se fazer presentes na moldura cultural e individual da trajetória histórica de cada um, subliminarmente atuantes na ação pedagógica geral e específica.

As duas dimensões fundamentais estão reciprocamente imbricadas. Como ciência que pretende ser, a educação é um pensamento produzido pelo ser humano, para ser aplicado aos seus semelhantes, o que implica uma visão de si mesmo e de ser humano em geral, visão tanto mais condicionada quanto menor for a amplitude e profundidade da consciência, dos conhecimentos de que dispõe, dos registros da experiência e convicção pessoais. Como sistema de saberes organizados em torno do pedagógico para o fazer educativo, requer uma reflexão sistemática sobre os objetivos e modalidades da educação, para se alcançar a humanização. As duas dimensões vão requerer, por sua vez, uma análise reflexiva jamais suficiente e sempre renovada sobre o que entender por processos educativos e humanizatórios, qual o seu horizonte de sentido na complexidade do

contexto, e quais as sombras e luzes epocais que contextualizam os valores e o nível espirituais em que são compreendidos e que modulam o agir individual e social de uma época, indicadores da mobilidade sociocultural humana, o que, por sua vez, implica a busca de uma compreensão sempre mais aprofundada e segura do que entender por ser homem e sua humanização.

Dois são, portanto, os focos essenciais que estão a merecer atenção: a discussão sobre a idéia de homem presente na educação, no contexto sobretudo brasileiro, nas últimas décadas do século XX e sua implicação com educação e humanização e, no final, uma reflexão sobre desafios e inquietudes relativos ao processo humanizador.

## **2. VISÕES SOBRE O SER HUMANO**

Um rápido e superficial retrospecto da segunda metade do século XX, sobre as concepções antropológicas presentes nas ciências da educação, mostra a influência de algumas correntes que, sem pretender esgotar o elenco e o assunto, convém ressaltar.

Após a última grande guerra, surge e vigora na França e se estende pela Europa o movimento filosófico-educacional inovador do Personalismo, tendo a frente Emmanuel Mounier (1976). No Brasil, Paulo Freire (2001) é diretamente influenciado pelo ideário deste movimento, repercutindo notadamente na sua visão de homem e de sociedade, ressaltando as dimensões de liberdade-libertação, relação-encontro, consicência-encarnação, afrontamento-realidade, submissão-dignidade, palavra-comunicação, valor-ética e situação-devenir, entre outros, que contextualizam e modulam concretamente, na situação pós-guerra de desencantamento dos ideais civilizatórios e de esmagamento do ser humano, uma possível re-humanização pelo vetor da educação, na urgência de proposição de um novo horizonte espiritual capaz de atrair e de fazer convergir para um novo movimento humanizatório.

Ao mesmo tempo, com matizes algo diversos do anterior, vigora a corrente filosófico-educacional do Humanismo integral, cujos nomes mais significativos parecem ser os de Jacques Maritain (1965; 1968) e Alceu Amoroso Lima (1971). Aprofundam-se as dimensões da dignidade do ser humano, do bem comum, do valor próprio de cada indivíduo e sua tarefa de tornar-se pessoa, da perfectibilidade perdurável e temporal, da preponderância do espírito sobre a matéria e da construção da personalidade, mediante a educação de todas as dimensões do ser humano, entre outros enfoques.

Na metade do século XX, outra figura importante no panorama da educação brasileira é Anísio Texeira (1968), que introduz no Brasil as idéias de John Dewey (1985) e sua visão de homem e de educação calcada no pragmatismo, e seu programa de democratização da educação. Tornam-se importantes temas como pragmaticidade, democratização do ensino, liberdade, experiência, progresso, entre outros. Ele está no início da poderosa e sempre mais abrangente influência do ideário trazido dos Estados Unidos da América, via MEC-USAID, que se expande posteriormente no neoliberalismo.

A partir dos anos 70, percebe-se no Brasil a influência do ideário marxista, comunista e socialista, referidos a Marx diretamente e, sobretudo, a intérpretes marxistas franceses, a Gramsci (1995) e à Escola histórico-crítica de Frankfurt. Tornam-se objeto de estudo na educação temas como ideologia, luta de classes, exploração, opressão, libertação aparelhos ideológicos do Estado, sociedade sem classes, crítica, política e economia, entre vários outros, pelos quais se mediava a educação na consecução do chamado “novo homem” e “nova sociedade”.

Com início anterior e, ao longo dessas décadas, sempre esteve presente a preponderante influência da psicologia e da biologia, sobretudo mediante o estudo de obras de Piaget (1999) e de seus discípulos. Uma definição de educação que influenciou gerações de pedagogos baseava-se precisamente na visada biológico-psicológica, com acento no desenvolvimento das potencialidades pelas quais se pensava alcançar a plenitude idealizada do ser humano e, por seu viés, da sociedade.

Não se pode deixar de mencionar o estruturalismo, em sua vertente francesa (Foucault, 2004), que recentemente se tornou fonte de estudos e pesquisas relacionados também com a educação, corrente que distila subliminarmente uma visão diluída de subjetividade, a mercê de estruturas anônimas que regem e regulam, como fios invisíveis e dificilmente detectáveis, as relações sociais que passam a se caracterizar por desindividuação e despersonalização, mas que se impõem como regimes de verdade e de poder, aos quais as instituições, por exemplo o sistema educacional, se submetem e por eles se regulam.

Em todas essas correntes de pensamento, há sempre uma visão de ser humano e de educação, consciente ou inconsciente, direta ou indiretamente formulada, que, se não nutre o pensamento, pelo menos serve de referência à ciência pedagógica e ao vasto campo educacional como um todo. O que parece óbvio torna-se, no entanto, um desafio para os educadores, pelo simples fato de as diversas correntes de pensamento não terem a mesma

### **Educação**

visão de ser humano, do seu processo humanizatório e de educação, antes, mostram diferenças notáveis, chegando até à contradição. Diante deste agudo problema atual, os educadores têm o direito de compreender a profundidade, a extensão e as implicações contextuais do que fazem; eles têm o direito de ter e ampliar a consciência do sentido do seu agir e do seu fazer educativo; e têm o direito de discernir a serviço de que sistema e de que processo humanizatório estão. Digno de nota é também o fato de, nos últimos decênios, ter sido relegada a disciplina de antropologia educacional, talvez, para facilitar as manipulações ideológicas, deixando descoberta e irrefletida esta questão que, todavia, não deixa de ser essencial para os educadores que querem compreender sempre melhor o sentido de sua tarefa social. Evidentemente, há muitas formas de compor uma antropologia educacional. Com certeza, hoje não se pode mais voltar aos compêndios antropológicos dos meados do século passado. Mas é evidente que com o fato de não haver mais uma visão clara, refletida e discutida de ser humano, esvaziou-se o perfil humanizatório, fragilizou-se também a visão de educação no seu objetivo e o próprio estatuto de ciência da pedagogia. Se a ciência é compreendida como objeto, método e saber próprios, pergunta-se: qual é o objeto da pedagogia, da educação? Tem ela um método que lhe convém como específico? Produz ela um saber próprio adequado ao seu objetivo específico? Como o objeto desta ciência ficou mais ou menos indefinido, terra neutra inexplorada, menos firmes tornaram-se o saber e o objetivo específicos da educação e seu próprio estatuto de ciência. É por isso que se pode dizer que a educação revela uma identidade incerta e variada, como que diluindo-se a visão de ser humano e o entendimento de humanização, não poucas vezes confundindo-se com instrução e profissionalização.

Recentemente, a influência do filósofo Edgar Morin (2000) teve o mérito de mostrar, sob um novo viés, sobretudo aos que pensam que o homem pode ser reduzido a uma só e exclusiva realidade material socializável por influência do meio contextual, que a totalidade, sem excluir o ser humano e sua possível humanização, são fenômenos muito mais complexos do que se imagina e que requerem abertura, quebra de paradigmas e investimento no espírito que impregna a matéria e a transfigura. O próprio pensamento como fenômeno gnoseológico faz parte, igualmente, desta realidade, como também a linguagem e sua interpretação. A partir daí, aos poucos, vai se abrindo o horizonte valorativo e espiritual de nosso tempo, e novos ventos sopram no campo

#### **Educação**

da educação e da sua pesquisa, menos dogmáticos, mais interativos e dialógicos. Certamente, é a educação no Brasil e a sociedade que vão ganhar com isso.

Não se pode deixar de citar a corrente que vem de Maturana (2002), chamada “auto-organização da vida”. Não nos é possível, neste texto, aprofundar esta proposta que tem dois pólos centrais: o pólo do dinamismo intrínseco próprio a cada ser vivo. Spinoza (1987), já no seu tempo, traduziu sua intuição relativa ao poder-viver numa expressão que se tornou famosa e atravessa os tempos: cada coisa, a partir de si mesma, procura perseverar no seu ser; e o pólo do meio ambiente ou contexto, no qual e com o qual o ser vivo reage e interage, provocando mudanças que podem interferir no próprio viver e seus dinamismos. Inclusive, a alguns parece possível afirmar que dessas interações resulta a evolução qualitativa da vida e do viver. No entanto, algumas perguntas não podem deixar de ser feitas em relação a este esquema: Como da matéria pode surgir o pensamento (*nous e pneuma*)? A propósito, pode-se lembrar a célebre afirmação de Scheler (2003): O homem é um animal que pode dizer não, aliás, o único. Nietzsche afirma, por sua vez, que o homem é um animal que pode prometer (mesmo que eventualmente não cumpra). Por conseguinte, o homem pode recusar satisfações que o dinamismo instintivo provoca, que o meio propicia e que o corpo exige. Só o homem tem um poder de decisão da qual ele é o único autor, decisão que introduz no ambiente da natureza e no contexto da história uma nova ordem por assim dizer causal, inclusive podendo ir contra si mesmo. Desponta aqui algo supra-instintivo, supra ambiental, supra contextual e aberto ao infinito.

No esforço teórico de compreender mais a fundo o fenômeno antropológico e a educação possível que lhe corresponde, pareceu-me possível sintetizar as diversas concepções acima apontadas em três núcleos principais que, por ora, chamo: formalismo, naturalismo, e uma terceira que, na falta de outro termo melhor, intitulo ecletismo educacional. É sobre eles que se pretende abrir uma discussão, tendo como critério a hipótese de que a educação não tem uma idéia clara e própria de ser humano e de processo humanizador. Por formalismo entende-se a visão de homem que procede das ciências do espírito, tendo por foco inspirador a contribuição filosófica de Aristóteles, às vezes também a teologia, que interpretam a essência humana centrada no pólo da essência racional, reconhecendo igualmente sua condição natural. Por naturalismo entende-se a visão de homem que procede das ciências naturais, tendo por foco principal a

### **Educação**

biologia e sua base chamada natureza, donde procede a vida e sua organização evolutivo-contextuada. Por ecletismo educacional entende-se a visão de homem resultante do uso de aspectos de um mosaico de ciências, entre as quais convém citar, entre outras, a psicologia, a sociologia, a política, a economia e a psicanálise. As distinções propostas mostram o acento específico de cada uma, sem com isto pretender excluir as influências e contribuições que entre si exercem e recebem, mas que mostram a identificação do ser humano como resultado do fenômeno de um ecletismo educacional.

O que importa salientar – e isto parece paradoxal – é que a educação não tem uma antropologia elaborada, sequer uma visão própria de homem, sobre a qual fundar a sua possível humanização, e a partir da qual discutir e elaborar uma idéia de educação conseqüente que poderá servir igualmente de parâmetro para pensar e avaliar científica e criticamente seu agir pedagógico-educacional. Entretanto, parece haver uma pergunta anterior que merece ser refletida, precisamente aquela de verificar se cabe e se é possível compor uma antropologia educacional específica e, em caso positivo, pensar em que consiste a humanização e propor um processo pedagógico-educativo que a ela pode conduzir. Com isto não se pretende desmerecer os esforços feitos no sentido de aproveitar as contribuições provenientes de outras ciências; ao contrário, estas podem coadjuvar na iluminação do caminho a percorrer em busca da própria fundamentação e articulação. O diálogo entre as diversas ciências, no que diz respeito ao conhecimento sempre mais apurado e justo do ser humano, das mediações de sua humanização, são necessários e urgentes. Mas o fato de outras ciências influenciarem e contribuírem, não exime os educadores de investigar e procurar a especificidade do ser humano enquanto possivelmente educável e humanizável.

A pergunta crucial, portanto, pode ser formulada da seguinte forma: como justificar racionalmente a educação? O fundamento da justificação provirá de uma ordem racional ou divina, de uma estrutura biológico-ambiental, de uma imposição político-cultural, algo exterior ao homem? Não provirá, antes, da condição da própria essência – possibilidade e interioridade – do ser humano? O fato histórico da educação, com todas as mediações que nele intervieram e intervêm, não testemunha a contínua surgência intrínseca de sede de humanização no ser humano, expressa, apenas para dar um exemplo, em formas inumeráveis pelas criações estéticas, religiosas, éticas e institucionais?

#### **Educação**

### 3. REDUCCIONISMOS ANTROPOLÓGICOS

*“Bem-aventurado aquele que conseguiu não sufocar a sua visão.”*

(TEILHARD DE CHARDIN, *Le milieu mystique*)

#### 3.1 Formalismo

A educação tem a ver com o ser chamado homem, exerce sua ação e relação com o ser humano. Pressupõe-se que ela tenha, pelo menos, uma visão, senão uma concepção deste mesmo ser, tanto na forma de educando quanto na de educador. Qual é a visão ou concepção de ser humano que está na base da ciência ou das ciências da educação e qual a conexão desta visão com o tema da humanização ou do sentido do humano que daí decorre?

É, sem dúvida, difícil responder a essa questão sem uma longa análise das diversas correntes que compõem os parâmetros da educação atual, seu desempenho e perfil históricos a partir da segunda metade do século XX. Num rápido sobrevôo e de forma bem geral é possível afirmar que foram duas as influências maiores no campo da educação: aquela que provém das Ciências Naturais (sobretudo em relação ao método), e aquela que deriva das Ciências Humanas, entre as quais se deve destacar a Economia nos anos 70, a Sociologia e a Política dos anos 80 em diante, mais recentemente a História, sem esquecer a Psicologia que começou a influenciar mais profundamente a partir do século XX, com maior ou menor realce. As diversas tinturas de caráter antropológico que foram surgindo e se desenvolvendo ao longo do século XX são geralmente referidas como fontes inspiradoras da educação no que diz respeito ao ideário sobre o homem. De modo assaz genérico, Severino (1999) apresenta em sua pesquisa uma retrospectiva da influência de correntes filosóficas na educação brasileira; deixa claro a progressiva diminuição da influência da filosofia na educação. Aliás, isto não é novidade, pelo fato de a própria filosofia atestar sua crise, já no decorrer do século XIX, aprofundada no século XX. Com o fim dos grandes sistemas teóricos e a crise da racionalidade moderna, começa a proliferar uma literatura que se pode chamar pára-filosófica, na qual o específico da filosofia e o específico das ciências humanas como que se fundem formando um novo gênero literário e pretendendo uma autofundação científica. Por esse caminho, a educação adotou e continua a adotar acriticamente a concepção de homem fornecida

por qualquer uma das ciências que a influenciam, ao gosto da moda do dia e do educador; ou, por revelar alguma forma de agudeza e de percepção da crise pela qual passamos, não se adota nenhuma ou se aceita os lugares comuns do saber dóxico.

A educação imagina ser uma ciência capaz de conduzir o ser homem de um estágio natural a outro que considera socializado e/ou humanizado. As pedagogias são inseridas como ciência e/ou técnica e/ou arte dos processos e formas desta condução. Mas, por trás desta visão ou esquema, há muito mais questões que a vã ciência supõe. Não se quer discutir aqui a questão da educação ou da pedagogia como ciência. O objetivo maior é dirigir um olhar atento e desprezioso sobre a questão antropológica e sua relação com a possível humanização, mediada pela educação.

A grande maioria dos arquétipos que preconizam os itinerários dos homens fala em caminho, em horizonte, suposto o movimento do andar e buscar, do encontrar-se e perder-se, de sucessos e fracassos e, no viés histórico, conforme o historiador Toynbee (1977), as chamadas civilizações alternam-se por fases de surgimento, hegemonia, decadência e desaparecimento. Para Dante Alighieri (1984), por ex., o viver é comparável a um caminho em que é possível perder-se como em uma floresta densa. O caminho e o caminhar sempre foram vistos como grandes símbolos da vida e da história dos homens. Neles apresentam-se variadas dimensões, entre as quais se pode ressaltar aquela que se refere à humanização, à passagem do menos para o mais em termos de qualidade valorativo-ética. Outro poeta, Antônio Machado (1995), diz que não há caminho, faz-se caminho caminhando, querendo afirmar que cada ser humano é e abre o seu próprio caminho com o seu existir e sua historicidade.<sup>2</sup> Transparece nos dois poetas a dimensão da esperança do caminhar. O símbolo referente a caminho e caminhar está, pois, a indicar que o ser homem não nasce pronto, que o viver lhe é dado como tempo de vir a ser, que o homem é ad-vento, é projeto, que a mudança comporta o risco de perder-se e de encontrar-se, mas que a esperança preside a aventura da existência, cujo desfecho, mesmo programável, parece imprevisível.

Ao longo do caminho e do caminhar por séculos, o homem bateu, por ensaios, acertos e erros, conseguiu aprender, aprendeu a assimilar o seu apreender, a contagiar outros, a passar adiante e a multiplicar a sua experiência aprendente e aprendida. A capacidade de aprendizagem forjou nova (senão a primeira) idéia do homem sobre si mesmo, vislumbrou outra compreensão de si e não se pode esquecer as peripécias por que passou para descobrir e aprender a semelhança/diferença com os outros que

### **Educação**

começou a chamar e tratar como seus semelhantes. Aprendeu a arrancar-se do curso natural do deixar-se viver, a arrancar-se do fluir natural e de suas leis ligadas ao meio, do próprio viver passivo e suas necessidades imediatas. O homem aprendeu a distanciar-se do seu pré-dado todo pronto, por abertura equivalente a sua visão de si e do mundo, a opor-se ao natural, sem o recusar, para dele partir para novas vivências e buscar novos horizontes. Aprendizagem esta que, com o tempo, por ensaios e erros, levou à tomada de consciência do poder erguer-se, do poder fazer-se e dar-se uma nova forma de viver, de fazer, de agir, de ser e conviver. Agora, o ser homem atesta a si mesmo e a outros tal possibilidade, cuja prova é fornecida pelo curso do tempo, pelas obras referidas a si mesmo e pela nova compreensão de si que sua identidade lhe atesta. Pode-se evocar aqui a pergunta de Ricoeur (1990, 62): “O que significa atestar-se para uma liberdade que não se verifica nem vê a si mesma? ... Trata-se de uma odisséia da liberdade através do mundo das obras, esta viagem que vai da crença inicial à história real”. O homem aprende a conferir ao seu existir uma nova forma de ser que envolve não só um fazer poético, mas também e, sobretudo, um agir prático em relação a si e aos outros e uma nova autocompreensão.

A história da educação pretende traduzir e condensar as duas faces dessa experiência. A *Paideia* grega contém a idéia de certa forma humana, forjada na longa tradição que vai de Homero a Aristóteles e que os romanos, sobretudo com Cícero, traduziram por *Humanitas*. Há uma tradição filosófica que procurou compreender o fenômeno da permanência e da contingência do ser homem, fazendo uso de duas categorias: matéria e forma. A matéria diz respeito ao princípio material, natural e dinâmico, moldável e perecível. A forma indica o princípio da perfeição própria, mais ou menos constante, de cada ser, em contraposição à matéria que refere mutabilidade, fugacidade e multiplicidade passíveis de indistinção e confusão. Cada ser substancial, matéria e forma, vai tecendo sua entidade e individualidade. No caso do ser homem, a que correspondiam a matéria e a forma? A dimensão corpórea, sem excluir interioridade-sensibilidade, correspondia à matéria; a forma compreendia o que o especificava como tal, distinguindo-o de todos os outros seres, correspondendo ao respectivo grau de perfeição na ordem geral dos seres, como eram classificados na época. Cada ser enquanto ser, cada animal enquanto animal, tem sua forma. Em que consiste a especificidade do ser natural também chamado animal homem? O esforço reflexivo aristotélico traduziu a especificidade formal na determinação do “lógico” ou “político” como característica própria deste

#### Educação

ser. Em que consiste este lógico ou político, a discussão continua até hoje; geralmente, fica explicitado pelas faculdades intelectiva, volitiva e lingüística, e pela possibilidade de organização política, no sentido da *pólis* grega, mediada pela ética. Nesta visão, a especificidade do animal homem consiste na sua racionalidade, incluída a vontade, a politicidade e a linguagem. A idéia de qualidade, de perfeição que o conceito de forma traduzia, fez com que este termo tivesse uma progressiva aceitação em várias ordens de conhecimento e influenciou poderosamente a educação.

No entanto, não basta afirmar que o animal homem está dotado de uma forma específica para que ele seja reconhecido como humano, nem basta afirmar que ele é um ser privilegiado, dotado de razão, de vontade, de linguagem, e assim por diante. Nesta visão, a forma apareceria como uma categoria estática, dada como ornamento ao ser, como se o ser surgisse acabado, carecendo apenas de formatação que cada época ou sociedade determina. Esta compreensão ontológico-metafísica do ser humano, que perdurou por milênios, foi sendo abandonada progressivamente a partir do século XIX. Talvez, a restrição que muitos autores manifestam a respeito do uso da categoria de formação no campo da educação derive da visão estática da idéia de forma como algo pronto, acabado, que passa adiante de geração em geração, sem que o indivíduo, na realização de sua historicidade, possa intervir e conferir novo modo de ser a si mesmo, à cultura e a tudo o que tange.

Importa sumamente fazer uma clara distinção entre homem como ser natural ou animal e homem como humano. Esta distinção é de capital importância. Como entender a afirmação que atravessa milênios – o ser humano é dotado de razão e de vontade? Dizer que o homem é um animal dotado de razão, de vontade, de linguagem, pode significar que os homens não dispõem ordinariamente da razão e da vontade, mas que eles podem dispor delas, melhor dito, que eles devem tornar-se racionais e éticos para se tornarem plenamente humanos e serem reconhecidos como tais pelos outros que se consideram humanizados. Neste sentido, o homem, enquanto natural, não é mais que um animal dotado de possibilidades. Significa afirmar que há no homem um poder ser como abertura e que depende dele agir ou não neste sentido. O homem que quer ser reconhecido como verdadeiramente humano, o homem que quer que o outro se torne verdadeiramente humano para reconhecê-lo como seu igual, deve tornar-se humano, pelo caminho do desenvolvimento racional, social e ético, a que se acrescenta hoje a dimensão afetiva. O que a ciência da educação e a ciência em geral descrevem, como ponto de partida de sua ação transitiva

#### **Educação**

sobre e com o outro, nada mais contempla que uma visão de animal homem, considerado como matéria e forma (fazendo uso de expressões aristotélicas), passível de alguma ação extrínseca.

Contrariamente à posição acima delineada, a definição de humano não é dada como uma medida abstrata para que se possa reconhecer o homem, mas a fim de que se possa realizá-lo, como perspectiva ou como utopia. Nesta visão, o homem não nasce pronto. Seu maior desafio, no horizonte histórico espiritual do mundo, consiste em tornar-se humano. Esta é sua principal missão. Sendo assim, o homem surge inacabado, é pré-núncio do ad-vento do seu vir a ser um humano. Fazer com que alguém passe do estágio de homem animal ao estágio de homem humano é obra como que sobre-humana na qual concorrem, além do próprio primeiro interessado que sempre vem em primeiro lugar, em todos os momentos e fases de sua historicidade, a família, a sociedade e as instituições específicas da educação. Portanto, a forma de homem animal natural não é a forma de homem reconhecido como humano. Mas, na passagem de uma forma para outra pode perceber-se um processo inacabável e insubstituível que na história recebeu e continua a receber o nome de humanização historicizada e que pressupõe o poder ser como abertura, traduzida, na filosofia da educação, como educabilidade.

Entretanto, a partir do século XIX, avança a idéia de que a dimensão da inteligência não é exclusiva do ser homem, pelo fato de ser participada também pelos animais em graus diversos. Na medida em que esta posição for tomada a sério, consideração que nos parece merecer crédito a partir das pesquisas de Gehlen e seguidores (1987; 1993), por exemplo, o que Aristóteles atribuía como forma específica ao ser natural homem, hoje encontra sempre maiores dificuldades para ser sustentado. Diante disto, a meu ver, duas são as alternativas que se entreabrem.

A primeira consiste em manter a interpretação aristotélica de forma, porém alargando-a ao gênero animal, pelo fato destes também possuírem em certo grau a forma intelectiva, pelo menos na sua acepção prática; neste caso, haverá conseqüências mais ou menos sérias relacionadas à concepção de educação. Conviria aqui, sem dúvida, um conceito de educação centrado nos dinamismos, habilidades e competências, isto é, centrado na capacitação, no treinamento de habilidades e assim por diante. Esta alternativa recebe um relevo especial naquelas ciências modernas que tomam como ponto de partida de suas pesquisas o ser homem considerado como animal. Pesquisas e estudos feitos sobre animais (sobretudo macacos mais evoluídos) são aplicáveis igualmente ao animal homem. Há correntes de

#### **Educação**

pensamento que defendem explicitamente esta visão e conseqüente aplicação e que influenciam poderosamente a educação. A educação prolongada ao longo do existir, até a idade avançada, centra-se na conquista de habilidades relacionadas com a competência profissional, ao que se reduz a idéia de humanidade e sua possível humanização. A idéia de homem que transcende suas performances e implode suas medidas histórico-culturais não recebe guarida nesta perspectiva.

A segunda alternativa pode ser expressa nos seguintes termos: A forma humana tal como foi pensada por Aristóteles e assumida ao longo da história e cultura ocidentais não corresponde de fato ao fenômeno original da especificidade do animal chamado homem. Na medida em que esta posição for tomada a sério, ressurge a questão fundamental: Em que consiste a verdadeira especificidade do ser homem, em que consiste o humano no homem? Em que consiste sua humanização? Poderá ela ser equiparada a tudo o que o ser homem conquistou até hoje e se traduziu, de acordo com Cassirer (2001), em linguagem, religião, arte, história e ciência? Nesta alternativa, como fica a educação, como entender o processo humanizatório e como realizar a formação do humano? Há uma distinção profunda, que deve ser meditada e pesquisada, entre ser homem natural e a forma humana deste mesmo ser. Não basta nascer de humanos para ser reconhecido como humano; não basta pertencer à cultura e nela enraizar-se em todas as suas expressões para atingir a forma plena do humano. A educação entendida no seu papel tradicional de veiculadora das experiências e saberes acumulados e constituídos pela civilização (SAVIANI, 1994), segue o modelo bi milenar proposto por Aristóteles e, ao não distinguir o homem do humano, continua a confundir instrução e capacitação com humanização e formação humana, da qual jamais se poderia separar, por exemplo, a eticidade, que promove e eleva a convivência social em justiça e paz. Pode-se ligar facilmente as idéias de forma e formação. Não se pode negar que o conceito de formação tornou-se um conceito abrangente e fundamental encontrável na arte, na moral, na religião, na educação e nas ciências que lidavam com o devir, com o desenvolvimento, sobretudo intelectual, mas também valorativo do ser humano. Esteve praticamente presente ao longo de toda a história da educação, pelo menos na cultura ocidental. De acordo com a influência de correntes de pensamento, variou em sentido, em acentos e em alcance. Porém, sempre permaneceu como conceito referencial na educação, inclusive na educação no Brasil. Se a especificidade do ser humano não se traduz pela forma como a tem compreendido Aristóteles e a longa tradição

que o seguiu, como entender agora o conceito de formação? Na medida em que as novas ciências surgidas na modernidade se tornaram preponderantes na elaboração e compreensão do conceito de educação, como foi sendo entendido o conceito de formação e qual o seu relevo e pertinência?

### **3.2 O naturalismo – enfoque metodológico**

Supõe-se como um dado óbvio que todo ser humano,<sup>3</sup> mediante a educação, passa do estágio natural em que surge no mundo ao socializado, este geralmente entendido como humanizado. No entanto, os fatos contestam todos os dias esta hipótese. O homem não está contente consigo, com o que se lhe é dado, nem com a sociedade e o mundo em que lhe é dado viver. Donde emergem duas perguntas: Quem é este ser humano insatisfeito? Pode o ser homem, que outros chamam animal, passar de um estágio natural ou animal, a outro estágio considerado humano, quem sabe, mais humano? Esta parece ser a questão radical da qual dependem todas as demais. Se o homem não nasce com a qualidade humana, poderá ele, por si mesmo, fazer-se tal? E, no caso de ele não operar por si mesmo tal passagem, com seu fazer e agir, quem produzirá tal mudança? Como e por que caminho se processa e conduz tal mudança? Qual é a sua natureza e forma? Qual é a idéia de homem e de humanização que preside seu processo? Ou, talvez, não haja idéia alguma nem processo dúctil e se pense que o fenômeno resulte naturalmente, via genético-evolutiva, deterministicamente ou não, ou via genético auto-organizativa-sociocontextual? Queira-se ou não, haja consciência ou não, é inegável que cada educador tem uma certa idéia do ser chamado homem e do que entender por processo de humanização. Além disso, senão por outra razão, cada um de nós deseja ser reconhecido não apenas como ser natural, mas como humano e, nas relações, sejam quais forem, pretende estar num mundo humanizado. Há, pois, uma forma ou idéia de homem e de humanização que influi em nossa vida, ciência e cultura. A presente reflexão dirige-se a olhar precisamente a idéia de homem que preside a ação educacional responsável. A educação, como ciência e/ou como arte, parece depender da resposta possível ou não a estas perguntas, as mais importantes, sem dúvida, da vida pessoal e da história humana.

As ciências naturais tratam o ser homem, em sua pesquisa, na redução epistemológica, como um objeto entre outros. As ciências humanas em geral, apesar de afirmar a especificidade deste mesmo ser, não deixam de assumir a visada epistemológica objetivadora das ciências naturais. Não se

pode esquecer que há exceções a esta regra. Na visão de homem como animal racional, ou ser natural-evolutivo, ou produto de relações socio-econômico e políticas, entre outras, ele é sempre considerado como um ente constituído, como um objeto entre outros, mesmo que se lhe resguarde certa especificidade inegável. Estas visões influíram e influem na pedagogia e são aceitas nas ciências da educação. Mas, parece que esta aceitação acontece sem ter havido reflexão sistemática séria sobre o estatuto do ser chamado homem e de sua educabilidade. Aceitou-se pacífica e ingenuamente sua objetivação e se supôs que a educação aconteceria de qualquer forma, embora na pedagogia se buscasse progredir nos métodos e formas de obtenção de sucesso na sua tarefa. Pode-se, pois, afirmar que tanto a visão de homem como a visão do que pretender com a educação padecem de uma identidade incerta e variável.

Não vamos aqui discorrer sobre o naturalismo sob o viés de corrente filosófica. Sabemos que o contexto cultural e científico que nos impregna está profundamente marcado pelo positivismo naturalista; na prática, todos sabemos mais ou menos em que consiste e quais as teses sobre as quais se apóia. Interessa-nos mais visar o tratamento científico-pedagógico que o ser humano recebe neste contexto.

O enfoque metodológico próprio ao naturalismo considera o ser homem um objeto a ser decifrado ou a ser trabalhado e conduzido. A ciência moderna, desde Galileu, baseia-se sempre mais exclusivamente sobre o cálculo e sobre a medida, isto é, sobre o estudo das condições rigorosas que devem provocar um fenômeno ou, pelo menos, torná-lo observável graças a combinações de elementos ou de aparelhos, determinados pelo cálculo e submetidos à verificação precisa por meio de instrumentos em que o fenômeno deve ser registrado em sua realidade material e tornar-se finalmente, sob uma forma ou sob outra, fisicamente perceptível, comparativa e mensuradamente cognoscível e pedagogicamente tratável. A título de método científico, esta posição é inatacável. Além disso, é importante ressaltar que na apresentação de relatórios referentes à pesquisa, fornece uma linguagem comum que pode, sem contestação possível, reunir todos os homens, pelo simples fato de lhes não impor opção filosófica, religiosa ou política. O que ela requer dos pesquisadores é que sejam honestos em suas pesquisas e forneçam aos seus pares as condições de sua realização e as provas dos resultados obtidos, tudo isto exposto em linguagem simples e universal. Mais recentemente, alternativas de pesquisa científica, menos deterministas, mais atentas ao complexo fenômeno da vida e dos seres vivos, sobretudo do homem,

### **Educação**

surgiram com aplicabilidade e vão conseguindo espaços e adeptos entre os cientistas. A educação, no seu esforço por erguer-se ao patamar de ciência e ser reconhecida como tal pelos pares de outras ciências, não escapa de seguir este método e de aplicá-lo ao seu objeto, o ser homem enquanto possivelmente educável. Mas pode a educação ficar reduzida apenas a este método? Aqui é relativamente fácil para todos detectar a visão de homem que subjaz ao método empírico, por isso não vamos nos deter no seu detalhamento.

### **3.3 O ecletismo educacional – enfoque robótico**

Por ecletismo educacional quer-se entender o fenômeno da recepção dóxica acrítica de pressupostos, conteúdos e aspectos de diversas ciências como ideário próprio para a educação, sobretudo, com relação à visão de homem, sua educação e possível humanização. Discute-se a pertinência e a amplitude deste ecletismo, pergunta-se se o fenômeno humano pode ser compreendido verdadeiramente nestas visões dispersas, até conflitantes, e se as concretizações históricas de educação esgotam a educabilidade. Se o homem é a medida de todas as coisas, qual é a medida do homem? E qual é a medida da educação do homem? E quando termina sua educação?

A partir do ecletismo educacional, com o enfoque que chamo robótico, analisa-se a dimensão, hoje, por muitos considerada como propriamente humana. Como vimos acima, no exercício metodológico não se pergunta quem é o homem, mas como é cognoscível e operável este fenômeno. O método pode explicar o fenômeno em suas modalidades, conhecê-lo até certo ponto e dizer como ele é; mas não vai além disso. Por exemplo, nunca pode afirmar o que ele deve ser se pode ser ou que uso se deve fazer com o que se chega a saber. Isto já é de outra ordem, ordem ética e sua justificação, e requer outra compreensão. Entretanto, aqui está o nó do problema: as diversas ciências que sincreticamente compõem a moldura científica da educação não consideram o ser homem como um robô, uma espécie de laboratório vivente? Se refletirmos sobre isto, percebemos que, por influência do contexto cultural em que estamos todos inseridos, nos consideramos a nós mesmos como uma complexa engrenagem laboratorial quando, por exemplo, ao sentir uma dor de cabeça, ingerimos um composto químico para combatê-la, outro para afugentar uma insônia, outro para combater um estado febril. Admitimos tacitamente que somos como que um robô, na estrutura biofísicoquímica de nosso ser. O conjunto das ciências que enformam culturalmente nosso tempo trazem a marca

impressionante da robótica. Por todos os lados e por meios os mais diversos, o ser homem vai sendo conformado a um robô que responde aos apelos e exigências produzidos para preencher seu protótipo. O padrão chamado humano é produção que resulta robotizada. Duas são as principais perguntas que surgem em relação à educação: será ela uma mediação robotizadora, isto é, domesticadora do ser homem? No caso da educação tomar consciência desse ecletismo e da função que nele lhe compete, poderá ela romper com tal esquema e abrir novas perspectivas? Neste caso, como pensar o homem e a educação que lhe convém?

Por outro lado, quando se pensa extrapolar o metodológico e o robótico, imaginando descobrir em nós um ser original, uma personalidade cujo valor seja insubstituível e a dignidade inviolável, a psicanálise<sup>4</sup> nos revela os arquétipos mais arcaicos que desencadeiam, como uma espécie de memória cósmica, nossos comportamentos, nos recordam nossa história infantil inconscientemente atuante, e nossa dependência em relação a um super-ego, o qual se estima constituído por nossos princípios e/ou convicções, que de fato não passam de introjeção autoritária e, se for o caso de dar fé a Foucault, de regimes de verdade e de poder anônimos. Nada mais resta que a constatação amarga de ter tomado como nosso ser mais próprio e precioso um ser robótico como que pré-fabricado, um ser imaginário que não tem a ver com a nossa subjetividade autêntica e com o qual não há uma cumplicidade existencial a coincidir com nossa subjetividade. Embora não advogada explicitamente por nenhuma ciência específica, parece subjazer uma visão na qual a vida é representada como um desencadear-se impulsivo imenso que nos carrega com seus ventos, comunicando-nos, de alguma forma, a vertigem de sua força e a esperança de sua renovação inesgotável. A vida, enquanto minha, nada mais parece que um instante de fulgor que o vórtice logo carrega em sua evolução, regido talvez por alguma lei senão pelo acaso. Diante deste quadro surge inevitável a pergunta: existe o homem em sua humanidade? E, na dúvida, questiona-se: Pode o homem tornar-se verdadeiramente humano? A pretensão da educação de desenvolver o homem em todas as suas potencialidades, como diz uma de suas mais conhecidas definições, não será uma estratégia recoberta de ilusão? De fato, na perspectiva da biologia e das ciências, por seu nascimento carnal que é condição imposta, o ser homem nada mais é que fragmento do universo – seja ele sílex faiscante –, um produto da evolução cósmica. Numa visão materialista, o mundo físico e o homem provêm da mesma ganga. A jângal da floresta virgem prolonga-se na do seu inconsciente. Seu “eu” é resultante de determinismos internos

#### **Educação**

e externos que nele e sobre ele incidem, de todas as pressões e determinações do meio, de todas as sedimentações de sua história infantil, tecida na conjuntura simbólica resultante de processos selvagens, barbáricos e culturais. Seu “eu”, numa palavra, é uma prisão. Suas opções são passionais, tanto no plano coletivo quanto no individual. Os programas que planeja e os ideais que alimenta exprimem o seu inconsciente no qual borbulham forças instintivas, reivindicativas e egolátricas. Ao final desta descrição realista, calcada em fichas psicanalíticas, aparece mais claramente a inexistência do humano dado naturalmente como distinto do mundo animal.

A única questão que permanece, por conseguinte, e que pode ser a chance da educação, pode ser expressa assim: Dado que o homem, enquanto humano, não existe naturalmente, não existe pronto em virtude do seu nascimento carnal; dado que ele sofre o enorme peso de suas injunções e condicionamentos; dado que, como todos os viventes, ele só consegue sobreviver tomando o que vive para dele se nutrir, explorando e saqueando o universo para se alimentar e proteger, sem excluir o assassinato de seus semelhantes, a única questão que permanece aberta pode ser expressa da seguinte forma: Pode o homem emergir da ganga bruta interna e externa, cessar de ser escravo de determinismos naturais e psíquicos, isto é, de si mesmo, libertar-se do seu eu pré-fabricado e robótico, tornar-se fonte e origem do próprio eu humano que fundaria sua dignidade e grandeza, enfim, tornar-se humano? E a educação, em vez de domesticação, será capaz de descobrir seu lugar original na humanização do homem?

Se não se resolve esse problema, todos os outros não passam de falsos problemas e permanecem afetados por uma ambigüidade originária. É impossível falar de liberdade se esta liberdade não significa a libertação radical de todas essas prisões, e resulte em uma libertação criadora do homem verdadeiro. Mas sobrevém a pergunta do cético indolente: Uma verdadeira criação de si é viável, não será pura utopia? Que sentido tem afirmar que o essencial que o homem tem a fazer é criar em si mesmo sua humanidade e cooperar na humanização da sociedade? A consciência atual reflete a impressão que o homem tem de ser como uma máquina, de não poder outra coisa que sofrer o seu ser e as estruturas contextuais que o manipulam, de ser mas não valer, de satisfazer-se mais ou menos no consumo de produtos que lhe são ditos como correspondentes de suas necessidades biossociais, macroestrutura esta contra a qual um eu se revela como que incapaz de qualquer iniciativa profundamente libertadora de si e

### **Educação**

dos outros. Continua-se a dizer eu, mas sem a convicção e a propriedade de que com a palavra eu se manifeste, em vez de uma identidade quixotesca, a verdadeira identidade humanizada e humanizante.

#### 4. INQUIETUDE E DESAFIO

*“Venho não sei de onde,  
sou não sei quem,  
morro, não sei quando,  
vou não sei para onde,  
admiro-me de estar contente.”*

(Citado por JASPERS)

Indícios significativos, que se revelam hermenêuticamente como um despertar que pode conduzir a um processo humanizador, são detectáveis, entre outros, no fenômeno da revolta (CAMUS, 1996), no fenômeno da recusa de sofrer o peso de ser como é (HEIDEGGER, 2002; SARTRE, 1997; LEVINAS, 1971), como que dizendo: Não será possível tornar-se outro a partir daquilo que se deve suportar? Entretanto, bastará a revolta e a recusa? Para ser eficaz, a revolta supõe que o eu possa aceder a outra forma de existência que se sobrepuja e se liberta das amarras tidas como se lhe fossem impostas, no biofísicoquímico, no psiquismo e na cultura, e possa arribar a uma forma de existência nova que um eu inquieto e desafiado procura arrancar de si, não isoladamente. Pode-se recorrer aqui, à guisa de explicitação, à breve fórmula que Flaubert escreve no seu diário, em reação ao pedido que lhe dirigia Baudelaire, para que lhe conseguisse um lugar na academia francesa de letras: Por que querer ser alguma coisa quando se pode ser alguém?.

Rimbaud (1947), o poeta que implodiu as amarras da poesia francesa do século XIX, em um verso famoso, afirma: “Não estamos no mundo. A verdadeira vida está ausente”. Este pensamento parece exprimir o profundo desejo que dinamiza e inquieta todo homem em via de tornar-se humano. A condição biológica, psicológica e cultural do viver e conviver não produz, espontânea e sociologicamente, maturação humanizadora. É mister operar no sentido do seu ad-vento, por ser possível defender a tese de que a nossa verdadeira vida, aquela à qual estamos mais profundamente ligados e que consideramos como nosso supremo bem, não é suficientemente percebida e não está contida nos três enfoques reducionistas supracitados. Mas como mostrar esta tese?

É na altura desse desafio que se desenlaça o nó górdio da possibilidade do humano no homem. Um homem que sacode toda forma de jugo, em primeiro lugar aquele que vem de si mesmo, é uma possibilidade reivindicada na revolta, atestada por poetas, artistas, santos e alguns educadores excepcionais, e se transmuta em exigência individual e social que pode eventualmente ser mais ou menos agudamente experimentada, mas cuja realização permanece obscura e incerta, dado que nossa cumplicidade natural com todo o pré-fabricado e robótico-cultural que nos constitui nos identificou praticamente com ele, percebido e passivamente aceito como nossa natureza ou condição.

Uma alternativa freqüentada consiste em tentar construir uma personalidade fragmentária, desenvolvendo um ou outro dos dinamismos da herança genética recebida – o mais brilhante, o mais apto ao sucesso –, sem deixar de ser dominado pelo “eu” cúmplice no qual se amarram as nossas servidões. Mas, esta alternativa, embora muito incentivada, é uma falsa saída, pois o eu permanece basicamente acorrentado a si, não transcende o horizonte biológico e cultural em que se socializa. Contudo, ela apresenta um aspecto positivo: mostra a dificuldade de realizar-se como humano, de tornar-se um homem verdadeiro, de libertar-se inclusive de si mesmo. Mostra a necessidade de se pôr em questão de fato todo o eu pré-fabricado e robótico-cultural, de se avançar no espaço de abertura que a revolta suscita e recusar de se identificar com o que não se criou em si e de si mesmo, a partir da condição criatural, para ir além da cultural.

O ponto de partida pode ser difícil, quando se quer fundamentá-lo e justificá-lo. Mas pode ser igualmente fácil, se for tomado como despertar do momento criativo auto-referente. Sem dúvida, é fundamental tomar como ponto de partida o próprio existir e conviver, o fato de que nasci, de que vivo no seio de uma família, em meio a tudo o que a civilização produziu e guardou. Todos nós chegamos ao mundo da vida com uma herança genética e cultural inegáveis. Não existe *tabula rasa*.

O fenômeno da existência pode receber as mais diversas interpretações e significações que a modernidade e, sobretudo, a contemporaneidade nos habituou a considerar, seja na filosofia, seja nas ciências. Estas nos habituaram a olhar o ser homem como um gestado que vem do passado, marcado e estruturado por ele. Pretendem que a chave de sua explicação, no sentido diltheiano, está no passado, isto é, no genético, no evolutivo e histórico-cultural – todo isso que acima chamei de reducionismos antropológicos. Outras pretendem que a explicação é alcançada na análise que considera o contexto atual, sua estrutura, e as relações que se

produzem no seu seio. A essência do homem, mesmo que ancorada no passado, estaria no enredo do seu presente fugidio. Entretanto, é surpreendente que nenhuma ciência procure compreender o homem a partir do seu futuro, do projeto de sua humanização, do desejo que o lança para a frente e para o alto, da utopia que o fascina e que o transcende; surpreendente mais ainda pelo fato de que ninguém está satisfeito com o passado e o presente, por todos criticados e vistos como superáveis. Donde resulta uma pergunta essencial para a educação: Donde virá a luz do humano se o passado e o presente, sem negar ou diminuir suas contribuições, não correspondem aos nossos anseios? Deverá ele confinar-se irremediavelmente às dimensões arqueológicas da monotonia do *carpe diem* (HORÁCIO, *Odes*, I, 11, 8)? Não poderá servir de admoção e de prenúncio alviçareiro outro verso do mesmo poeta Horácio (*Odes*, III, 30, 6): “*Non omnis moriar*”?

Uma pergunta intempestiva cabe aqui em relação à própria definição do objeto da educação. O objeto material da educação é o homem enquanto educável; mas deverá ela ater-se à dimensão arqueológica deste ser? Por que não abrangeria a perspectiva do futuro, transcendendo os horizontes culturais do contexto atual? Mais: sob o aspecto metodológico formal, a educação não é chamada a elaborar um olhar próprio que se vale, para bem conhecer o seu objeto, não só do passado dado, mas também, e quiçá sobretudo, o advento do homem?

Husserl (1976) demonstrou, de uma vez por todas, a diferença radical entre o psicológico e o lógico, minando a base teórica do chamado psicologismo, donde procede o cognitivismo. Demonstrou a complexidade do psiquismo humano, distinguindo claramente o cognitivo do lógico e gnoseológico. A partir do mestre, em modalidades e métodos apropriados, vários discípulos, sobretudo Scheler, Heidegger e Levinas, procuraram evidenciar o sentido do humano e o que lhe é mais próprio. O conceito de existência, distinto da essência como pensada por Aristóteles, tomou um relevo excepcional para indicar sua especificidade.<sup>5</sup>

O que significa o fato de que eu existo? Significa que sou dado a mim mesmo. Não sou apenas algo, um dado como outros dados da natureza, mas sou dado a mim mesmo, evidenciando implicação de auto-referência e possibilidade de autodeterminação. Sou algo ao qual tudo se refere e, a partir do qual, eu me aproximo de tudo, implicando, além da auto-referência, abertura e transcendência. Todos os movimentos e operações pressupõem o que se exprime pela palavra “eu”, a mais simples e complexa ao mesmo tempo (WITTGENSTEIN, 2004). Tudo o que acontece com o

meu existir me diz respeito; mesmo o que procura ultrapassar o eu e referir o que é em si mesmo, mesmo neste caso a representação provém de um eu que a produz. Neste sentido, no campo da educação, tudo o que se refere ao ser educável não pode não atingir este centro de referência que é cada eu auto-referido e responsável pelo seu devir; a implicação sistemática do pólo de referência “eu” leva a considerar que a forma originária indispensável de toda educação jamais pode dispensar este centro luminoso que parte do seu existir.

As operações podem ser compreendidas pelo fato de o eu ser o pólo vivo referido-oposto ao mundo. O mundo é dado como aquilo em que o eu vive, encontra, sente, palmita, manuseia e assim por diante. Sem esquecer que o eu vive de ar, de luz, de espaço, de positividade (ponto este que pode servir de base de fundamentação para a ecologia). O que se chama de “mundo”, quanto ao seu significado originário, é tudo aquilo que se constrói entre os pólos do meu eu e da universalidade de tudo aquilo que não sou eu. É precisamente neste espaço que se inscrevem as significações que a temporalidade e a historicidade humanas produzem no eu existir.

Na relação-oposição eu-mundo produz-se algo surpreendente sobre o qual pouco se medita e que, no entanto, é fundamental para a compreensão da educação: a polarização da identidade e da diferença. O eu percebe a si mesmo como não mundo (diferença), e se compreende como si mesmo (identidade), único ponto que lhe pertence e com o qual coincide inalienavelmente. A auto-referência não significa uma completa transparência a si mesmo, implica sim a percepção de sua singularidade, associada à enigmaticidade e ignorância. O eu não tem ciência imediata de si mesmo; mas, no intrincado processo de operações com e no mundo, procura conhecer-se; o eu não se possui, mas arriba a si mesmo no próprio ato de querer desprender-se. Fenômeno curioso e paradoxal: em tudo o que o eu faz ou deixa de fazer, no agir e na omissão, está ancorado em si mesmo, se identifica e se surpreende a cada passo com o novo que lhe sucede. Estou em minhas mãos, mas não me possuo, me conheço e sou um enigma para mim mesmo. É nesta ambigüidade que se efetiva a temporalidade e a historicidade, nas quais é dado perceber, de um lado, a odisséia da caminhada dos homens e da humanização que cada um realiza em si mesmo e na sociedade e, de outro, a tragédia das alienações, decadências e desumanizações.

Entretanto, esse estranho fenômeno manifesta o que há de mais precioso para a educação: no enigma e na ambigüidade do existir, na

oscilação entre realizar-se e alienar-se, vislumbra-se a possibilidade da educabilidade do ser humano. Verifica-se neste fenômeno a afirmação simples e universal de que o descendente de humanos não nasce pronto, isto é, humanizado, mas historicizável, perfectível. Fenomenologicamente isto se desvela no fato de o eu não dominar sua existência, mas de ser dado a si mesmo como projeto e tarefa. Há como um ponto de fuga que leva o ser homem a perseguir incansavelmente a imagem de domínio de si mesmo e da condução do seu agir em meio a fracassos ou sucessos nos quais intervêm (o que foi expresso por Kant (1996) como processo de autonomia, retomado por Piaget e outros). Aparece ainda no fato de cada existente buscar a autocompreensão exaustiva, procurando responder à questão do fato de o homem ser problema para si mesmo. Sob variados ângulos e de diversas formas manifesta-se claramente que existir é um dom e um desafio que incluem tanto a possibilidade da humanização como o da desumanização, que a humanização no homem é uma possibilidade e não uma facticidade, que a alienação é inexorável se a educação não se verifica em seu existir. Isto significa, dito de forma simples, que o tornar-se humano depende muito mais do futuro que da arqueologia, que a facticidade não é sinônimo de humanidade, que esta depende de uma criação tanto pessoal quanto social, que o existir contém sem dúvida a possibilidade, a virtualidade da humanização, mas que esta só se verifica se cada um, sem dispensar o contexto social, realizar um investimento no seu vir a ser humano. Neste sentido, o fato de existir, de existir como consciente responsável, de existir como consciente não coincidente com a alteridade e a totalidade, é anúncio do ad-vento do humano em cada momento do existir e do conviver.

Eu sou, mas não sou na medida em que sou chamado a ser. Ser e consciência não coincidem. A ontologia que concebe a coextensividade ilimitada entre ser e pensar não consegue englobar a identidade e a diferença dinâmicas que o ser homem em sua expressão “eu” apresenta e abrange, sem conseguir exauri-las. O homem cria uma teoria que apresenta e mede sua compreensão do mundo e de si mesmo. Mas o homem supera sua criação pelo fato de ser esta obra sua, isto é, ele transcende seu próprio pensar. Sendo assim, as próprias medidas ou idéias de humanização e alienação são criticáveis e superáveis. Porém, é neste processo inexaurível que o homem forja seu existir e sua qualidade humanizante ou alienante, alarga sua consciência e responsabilidade à medida que se exerce no incessante vir a ser. Significa dizer que o que é chamado “eu” não é nada de absoluto. É relativo, inacabado, fragmentário e processivo. Sob este viés,

#### **Educação**

procedem as críticas dirigidas ao idealismo pelo fato de absolutizar o ser humano, perdendo de vista sua temporalidade e processualidade. A mais elementar experiência que o ser humano faz de si mesmo mostra sua identidade peregrina em perfectibilidade, quer dizer, sua finitude aberta ao contingente e ao incomensurável. É inclusive a partir desta experiência que se torna possível uma abertura reflexiva de ordem eletiva.

## **5. À GUIA DE CONCLUSÃO: REPENSAR A SUBJETIVIDADE HUMANA**

É possível remontar para alguém da genética, da biologia e da robótica-cultural. Foi visto que o ser humano é dado a si mesmo como projeto e tarefa, tornar-se si mesmo à medida que se humaniza. Há na base, como ponto de partida, uma dadidade e uma possibilidade de vir a ser. Requer-se inscrever aqui um novo significado. A dadidade deriva nem de necessidade, nem de acaso, nem de algum determinismo dialético. Há, sim, uma iniciativa originária. Levinas (1974) chama-a bondade de eleição. Ao suscitar a subjetividade, esta responde começando a existir como responsabilidade pelo seu existir e pela alteridade. Dadidade, portanto, não significa o fato de não ter escolhido a própria existência e seu tempo, mas o fato da suscepção de si mesmo. A suscepção de si mesmo não é um ato de poder, mas resposta a um chamado que significa apelo a humanizar-se, portanto suscepção que é em si mesma responsabilidade. A dadidade tem duas dimensões originárias descentradoras: eleição pelo Bem e resposta, embora este responder não imponha um corresponder; mas o responder que opera no perfil do bem é abertura aos outros e a tudo o que tem densidade de ser e de existir, o que pode ser condensado no termo alteridade. Sendo assim, a suscepção não pode ser confundida com doação e o Bem não pode ser equiparado à causa, pois tudo se passa na ordem relacional e não na instrumental e empírica. A existência entendida como bondade e como responsabilidade revela a importância e a unicidade do existir histórico de cada eu, (chamado que é a investir a própria existência e a desvelar/realizar o que há de mais próprio e original). Nesta fuga para o outro e o futuro, o genético e o biológico deixam suas marcas; mas a criação e a novidade tecem o ad-vento do homem como humanização que se efetiva na medida da responsabilidade pela alteridade. O surgimento e a maturação num seio materno e o nascimento exprimem na forma biológica a condição e a circunstância em que o eu começa a ser e a responder, situando-se originalmente no mundo e na cultura, dando início às suas variadas e inacabáveis operações. Esta é a condição ou ponto de partida da edu-

cação que vai ter diante de si a tarefa e o horizonte infindáveis da humanização.

A especificidade humana pode traduzir-se como responsabilidade-alteridade e o primeiro sinal dessa incumbência aparece no fenômeno originário da assunção do existir, que é também a primeira operação pela qual o ser que emerge se manifesta e começa a diferenciar-se e identificar-se como um centro que, por falta de outro termo, se denomina eu. Pode também ser chamado de núcleo-fontal de humanidade, outros chamam de princípio de humanidade, que está na base de todas as outras operações ao longo da existência e que processam o complexo fenômeno denominado humanização. Vem a propósito, com algum lampejo de explicitação, o pensamento expresso por Walter Benjamin: “Los hombres, en tanto especie llegaron desde hace milenios al término de su evolución; pero la humanidad en tanto que especie está en el inicio de la suya” (apud CULLEN, C. A. Riesgo, *violencia y espacio público. Erasmus*, año IV, n. 2, 2002, p. 241).

A novidade dessa interpretação está no fato de propor como princípio de humanidade o fenômeno responsabilidade intransferível radicada no próprio ato originário da subjetividade, esta constituída de alteridade que anima toda a identidade. Cabe aqui, portanto, uma distinção que trará conseqüências importantes na própria concepção da educação e da teoria pedagógica: o fenômeno originário da humanidade de cada existente não se confunde com os dinamismos descritos pela biologia, pela psicologia e por outras ciências das quais se serve a educação para efetivar e conduzir o processo educativo. Os dinamismos podem ser compreendidos como fenômenos que procedem da espécie biológica, da qual Aristóteles nos habituou a não separar os animais racionais, esquema este hoje seguido em várias ciências. Mas este paradigma, que já tem mais de dois mil anos, não contempla a profundidade e complexidade do enigma que se exprime com a palavra humanidade no signo da subjetividade aberta e responsável. Neste sentido pode-se concordar com a visão de Benjamin de que a humanidade enquanto espécie está apenas no início de sua realização, ela tem diante de si a tarefa de criar sua própria humanização.

## REFERÊNCIAS

- ALIGHIERI, D. **A divina comédia**. São Paulo: Cultrix, 1984. 331p.  
ARISTÓTELES. **Acerca del alma**. Madrid: Gredos, 1994. 262p.

### Educação

- CAMUS, A. **O homem revoltado**. Rio de Janeiro, Record, 1996. 351p.
- CASSIRER, E. **A filosofia das formas simbólicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DEWEY, J. **Experiência e natureza**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1985. 318p.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004. 295p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184p.
- GADAMER, G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2002. 731p.
- GEHLEN, A. **El hombre: su naturaleza y su lugar en el mundo**. Salamanca: Sígueme, 1987. 475p.
- \_\_\_\_\_. **Antropologia filosófica: Del encuentro y descubrimiento Del hombre por si mismo**. Buenos Aires: Paidós, 1993. 184p.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 244p.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HUSSERL, E. **Investigaciones lógicas**. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente, 1976.
- JASPERS, K. **Le fede filosofica di fronte alla rivelazione**. Milano: Longanesi, 1970.
- KANT, I. **Fundamentación de la metafísica de los costumbres**. Madrid: Espasa-Calpe, 1996. 154p.
- LEVINAS, E. **Totalité et infini**. La Haye: M. Nijhoff, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**. La haye: M. Nijhoff, 1974.
- LIMA, A. A. **Evolução intelectual do Brasil**. Rio de Janeiro: Grifo, 1971. 130p.
- MACHADO, A. **Antología poética**. Madrid: Anaya, 1995. 200 p.
- MARCEL, G. **Il mistero del'essere**. Torino: Borla, 1970.
- MARITAIN, J. **Rumos da educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1968. 306p.
- \_\_\_\_\_. **Humanismo integral**. São Paulo: Nacional, 1965. 245p.
- MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. **Formação humana e capacitação**. Trad. J. Clasen. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- MOUNIER, E. **O personalismo**. Lisboa: Martins Fontes, 1976. 210p.
- NIETZSCHE. **A genealogia da moral**. S. Paulo: Moraes, 1992, 117p.
- PIAGET, J. **Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999. 137p.

- RICOEUR, P. Éthique. In: **Encyclopaedia Universalis**. Paris: Editions de Paris, 1990. v. I: Les Enjeux. p. 62.
- RIMBAUD, A. **Oeuvres complètes**. São Paulo: Inst. Progresso, 1947. 311p.
- SARTRE, J.P. **O Ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 1997. 782p.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- SCHELER, M. **A posição do homem no cosmos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- SEVERINO, A. J. **A filosofia contemporânea no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SPINOZA, B. **Ética**. Madrid: Alianza, 1987.
- TEILHARD de CHARDIN. **Le milieu mystique**, 1917 (não publicado; citado in **Hymne de l'univers**. Paris: Seuil, 1961. p. 138).
- TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Nacional, 1968. 150p.
- TOYNBEE, A. **Estudio de la historia**: Compendio. Madrid: Alianza, 1977. 3 v.
- VALENTE, M.L. **A ética estoica de Cícero**. Caxias do Sul: Univ. de Caxias do Sul, 1984. 539p.
- WITTGENSTEIN, L. **Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik**. Frankfurt: Suhrkamp, 1991. 446p. Apud VALDECASAS, M. G. La gramática del "Yo" en Wittgenstein. *Thémata*. Sevilla, n. 32 (2004), p. 83-98.
- ZUNDEL, M. **L'homme passe l'homme**. Paris: La Colombe, 1946. 256 p.

---

<sup>1</sup> Mas é do homem que se trata; e do homem em si mesmo quando, pois, será questão? Alguém no mundo levantará a voz? Pois é do homem que se trata, na sua presença humana; e de um alargamento do olhar aos mais altos mares interiores (tradução do articulista).

<sup>2</sup> Entende-se por historicidade a própria realização da vida que se estende entre um passado já dado, e sempre influente, e um porvir aberto e incerto no qual o homem pode agir e produzir, mediante processo de autodeterminação libertadora, a sua humanização ou desumanização.

<sup>3</sup> Com o adjetivo humano não se pretende indicar uma qualidade produzida, mas simplesmente o fenômeno natural inicial de alguém identificado como pertencente à espécie humana.

<sup>4</sup> Refiro-me aqui sobretudo à psicanálise como ciência que desvendou os arcanos do inconsciente, as motivações escondidas, as artimanhas do eu, os recalques submersos mais ou menos conscientes. Com isso, não se desconsidera as contribuições com as quais a crítica à modernidade mostrou, pelo viés da hermenêutica e da crítica à subjetividade, as fragilidades e os limites de um eu que pretende constituir-se autônomo por sua própria racionalidade.

<sup>5</sup> Não é nosso intuito, neste breve estudo reflexivo, fazer uma análise do conceito de existência, seu alcance e conseqüências. Vamos tomá-lo como moldura contextual e fazer nossa própria reflexão, tendo em vista a antropologia e a educação.