

EDUCAÇÃO

*José Maria de Paiva**

RESUMO

Descreve-se primeiramente o entendimento comum que se tem de educação, questionando em seguida os conceitos aí compreendidos, como *aprendizagem e desenvolvimento humano*. Enfatiza-se o conviver como condição humana, realçando-se a historicidade como postulado fundamental para a compreensão do conviver. Passa-se, então, ao campo teórico, analisando as propriedades da relação, e afirma-se que a educação se realiza como *aprendizagem* pela transformação que se opera em nós ao contato com o outro. Conclui-se propondo reflexões sobre a escola.

Palavras-chave: Educação. Relação. Transformação. Contato.

ABSTRACT

This article starts by describing what is normally understood by ‘education’, questioning its inherent concepts of ‘learning’ and ‘human development’. The emphasis is on life in society as a fact/condition of life, highlighting the historicity as the main postulate for its understanding. It goes on then to a more theoretical ground, and analyses the features of the concept of ‘relationship’. The stance taken is that education happens as a learning process by the transformation that happens on people through human interaction. Finally, it concludes proposing thoughts about the school.

Keywords: Education. Relationship. Transformation. Interaction.

Em questionários aplicados a alunos de Pedagogia e de Pós-Graduação em Educação, em sua maioria professores, observei alguns aspectos do entendimento comum que se tem a respeito. Assinalo-os:

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Coordena o Grupo de Pesquisa “Educação, História e Cultura: Brasil, 1549-1759” – Dehscubra. jmpaiva@unimep.br Agradeço as contribuições do Prof. Valdemar Sguissardi e da Prof.^a Elisângela de Fátima Pedrosa Braga.

- atribuição de iniciativa: “*alguém educa alguém*”. Privilegiam-se os mais velhos, com destaque para pais e professores;
- destinatários: crianças e jovens;
- conteúdo da educação: transmissão de conhecimentos – “*passamos o que aprendemos para as gerações futuras*”; “*apropriação de conhecimentos e valores que são fundamentais para o homem*”;
- objeto material: *educação é algo ligado ao comportamento*
- finalidade: transformar alguém, “*para seu desenvolvimento*” em todos os aspectos, “*segundo o padrão que achamos correto*”, possibilitando a convivência em sociedade;
- instrumentalidade: todos precisam tê-la, de forma a poderem cumprir com sua finalidade;
- processo contínuo: educação ao longo de toda a vida;
- assimilação singular: cada pessoa acaba tendo sua figura própria, mesmo tendo educadores comuns: “*para mim, educação é uma coisa que vem de dentro de cada um: cada pessoa tem uma educação completamente diferente, seja ela dada pelos pais ou professores*”;
- educação formal/informal: escola x outras modalidades.

A idéia de *alguém que educa alguém* está profundamente vincada na tradição ocidental. Os gregos diziam *paideia*, referindo-se a *o que concerne às crianças, o que convém às crianças*. Este conceito assinala o lugar da criança na sociedade grega. Esta precisava ser preparada para a vida adulta. Daí, a *pedagogia*: uma ação de dirigir a criança. O *pedagogo* era aquele que conduzia a criança, fosse ele o escravo que a levava à escola, fosse o preceptor que lhe ensinava conhecimentos. Os romanos diziam *educare*, de *ex ducere*, que traduzimos por *conduzir a partir de*, isto é, suposto um ponto de partida, ou seja, suposta a situação em que a criança se achava. Observe-se o verbo latino: o Latim não diz *ex conducere*, que enfatizaria a ação conjunta; diz simplesmente *ducere*, que se traduz por *levar*. *Levar* insiste enfaticamente em alguém que leva, supondo portanto alguém que é levado, e supondo o percurso que se faz: *de um lugar* para outro. *Educação*, para os romanos, designa com efeito todo um processo, envolvendo o sujeito ativo, o sujeito passivo e o caminho que se percorre, privilegiando contudo o sujeito ativo.

Este entendimento parece evidente e acabado. A experiência mostra que uns aprendem dos outros a forma de ser, para viver bem em sociedade. A referência mais forte está na família, em que os filhos, quase *tabula rasa*, vão se desenvolvendo através dos cuidados dos pais. O tamanho da sociedade condiciona a modalidade da educação. Numa sociedade *familiar*, onde todos se relacionam proximamente, de forma a se ter uma presença efetiva do outro, os significados se aprendem como que espontaneamente, porque são sustentados por todos. Nas sociedades maiores, em que as pessoas desconhecem a maioria dos “sócios”, não tendo condições de conviver com todos, os significados parecem estar ligados à diversidade característica de cada grupo que aí se forma, definido por práticas sociais específicas. As pessoas que compõem tais grupos têm basicamente a experiência *familiar* e, têm, além dela, a experiência de grupos formais, voltados para um objetivo, uma função, que se comporão para o alcance do bem comum¹. Qualquer que seja o tipo do grupo, *familiar* ou *formal*, verifica-se um processo que chamamos de educação, comumente entendido como a transmissão de conhecimentos por parte dos mais experientes para os menos experientes. Os grupos tipo *familiar* gestam uma educação *espontânea*, ou seja, não calculada em função de objetivos formais. Esses grupos, como as sociedades *familiais*, funcionam primeiramente segundo as disposições que as primeiras experiências do conviver estabeleceram, construindo e desenvolvendo um modelo que sua história possibilitou. Dizêmo-los *espontâneos*, ainda que tenham obedecido a princípios de sobrevivência, por não lhes antecederem regras com caráter de obrigatoriedade. Nesse modelo *espontâneo*, uns aprendem dos outros, pela prática social, aquilo que assegura o viver, o viver mais, o viver melhor. Por outro lado, observando a evolução das pequenas sociedades em grandes sociedades – predominantes, estas, no mundo atual – parece evidente e necessário o desdobramento em grupos que se proponham objetivos formais, específicos, com a finalidade de complementaridade – o todo não dando mais conta de tudo, tal a sua multiplicidade – de tal forma que o todo social realize seu bem comum, sem preponderância de um ou dois grupos. A aprendizagem que se fazia *espontânea* e unitária

¹ O *bem comum* se assinala pela coesão do grupo social.

numa sociedade muito pequena, agora se faz *formal e complementar* para a consecução de sua unidade. Observe-se que, tanto na sociedade *familiar* quanto nas grandes sociedades, o objetivo maior é, e deve ser, a *unidade*. Em princípio, a *boa*² educação é a que leva à unidade da sociedade.

Observar estas distinções é fácil, como é fácil concluir que a transmissão dos conhecimentos se faz pela aprendizagem. Toda a questão está em explicar o processo da aprendizagem: o que acontece no educador e no educando quando entram nesse processo de educar. O fundamental na observação e análise dos entendimentos comuns de educação é questionar como um aprende do outro, como um educa o outro. Este questionamento não se faz: tem-se como imediato e claro. Na segunda parte deste artigo trataremos desta questão.

A afirmação é categórica: transmitem-se conhecimentos, que possibilitam a prática social. Toma-se o termo *conhecimento* pelas representações construídas e reconstruídas ao contato com pessoas e coisas, desenhando a melhor forma de se haver. Essas representações se põem como reflexo fiel do real. A pergunta crítica necessária se concentra no como acontece esse conhecimento e no como se dá essa transmissão. Esta pergunta não se faz: é preciso fazê-la. Voltaremos à questão, adiante.

Fim da educação é o desenvolvimento do *ser* humano. A criança é *sem forma*, tendo, contudo, a tendência de se modificar na direção que já lhe está dada por sua *natureza*. *Natureza* se toma, aqui, objetivamente, isto é, pelo grupo social a que pertence, levando a criança ao desenvolvimento por ele proposto, segundo sua própria experiência. O desenvolvimento é visto em duas direções: o pessoal e o social; sob dois ângulos: o corporal e o intelectual, conforme a composição *corpo e alma*. Também estas noções têm que ser revisitadas.

Este conjunto de apontamentos retrata a compreensão que comumente se tem, hoje, de educação. O fato de ser generalizada faz com que não seja discutida. A aceitação geral chancela sua validade. Os livros reforçam esta compreensão, explicitando tão somente novas ideias sobre

² A *boa educação* leva ao *bem comum*. Seu objetivo se refere à manutenção do vínculo social: o objetivo do *bom* é expressar o empenho das partes na construção e na garantia de sua unidade.

o que já está assentado. Tomo como exemplo do senso comum o que a Wikipedia³ propõe:

Educação engloba os processos de ensinar e aprender. É um fenômeno observado em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsável pela sua manutenção e perpetuação a partir da transposição às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade. Enquanto processo de sociabilização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade [...]. A prática educativa formal – que ocorre nos espaços escolarizados, quer sejam da Educação Infantil à Pós Graduação – se dá de forma intencional e com objetivos determinados, como no caso das escolas.

Minhas perguntas são estas: por que, em se tratando de *educação*, se pensa de imediato na ação que uns, mais experientes, exercem sobre outros? Por que se enfatiza o *desenvolvimento*? Por que se consagram os conhecimentos? Parece que há evidência e, mais, que não há outros ângulos a contemplar; que estes são cabais.

A ação de uns sobre outros é objeto da experiência cotidiana, desde a mais antiga idade, os mais experientes tentando passar o modo que lhes é próprio de viver. Toda a vida humana parece se enquadrar nestes termos. E estes são termos de *relação*: o que traduzimos por *sociedade*. O conviver é um *a priori* da existência humana, daí resultando o compartilhamento de expressões comuns. Este *a priori* é socialmente indiscutível, a discussão recaindo sobre os modelos das expressões, ou seja, sobre o ideal de homem. O *ideal* explicita o sentido, a direção do *desenvolvimento*; o caminho que a experiência deve prosseguir.

Trata-se, com efeito, de um comportamento espontâneo e *natural* do *ser*: este não se dá no abstrato; se concretiza segundo o que *é*, segundo

³ Disponível em www.google.com.br → Educação – Wikipedia. Acessado em 30/09/2009.

sua *natureza*⁴ na expressão tradicional. Não há por que questionar o processo, mas tão somente o seu rumo. Por isto, *desenvolvimento* é o objeto dos que se debruçam sobre o tema. Isto nós observamos com nitidez nos autores, marcadamente naqueles que escrevem⁵ em épocas de mudanças mais profundas de civilização.⁶

Aqui caberia um estudo sobre os mais diversos entendimentos de *desenvolvimento* humano, desde os europeus, sempre modelares, até os povos menos valorizados, em função de sua *primitividade*.⁷ Cada sociedade cria um ideal de homem a partir das práticas sociais. As práticas se consolidam à medida que atendem à sobrevivência das pessoas em

⁴ Aqui cabe, com bastante propriedade, lembrar o significado grego de *physis* que o Latim traduziu por *natura* e que traduzimos por *geração, ato de gerar*. Neste entendimento, o *ser, o é*, é um processo contínuo em que um determinado *estado/estágio* põe as condições para o passo seguinte, gera o seguinte. Acaba-se, com isto, com o conceito vazio de *instinto*, e com a enigmática *natureza*. (Sobre a palavra *estado*, atente-se para o significado de *estar*: é o *ser, o é*, na sua última plenitude! Nada tem, pois, de fixo e imóvel!)

⁵ Alguns autores dos séculos *mercantis*: Erasmo (1469-1536), Lutero (1483-1546), Juan Luis Vives (1492-1540), Calvino (1509-1564), Montaigne (1533-1592), a Companhia de Jesus (1534), Giordano Bruno (1548-1600), Bacon (1561-1626), Comênio (1592-1670), Descartes (1596-1650), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778).

⁶ É muito difícil impor a interpretação de que determinado período da História é mais turbulento que outros: todos os períodos têm suas turbulências, ou têm seus movimentos próprios. Os estudiosos convêm entre si na maior importância de alguns fenômenos sociais, divisores de períodos civilizacionais. São recursos e artifícios que têm sua utilidade didática e que deveriam ser usados enquanto tais, não se impondo, como acabam parecendo, como definidores de épocas. Os relevos, que se fazem, são interpretações feitas *a posteriori*, segundo outras experiências. O que eu quero salientar é que todas as sociedades vivem intensamente jogos de interesses diferentes, que produzem diferentes reações, tudo isto encaminhando para um conseqüente desdobramento.

⁷ O termo *primitivo* está carregado de preconceitos, em função da predominância da cultura ocidental, que julga seus valores e costumes como sendo padrão universal. Os estudos antropológicos mudaram, em princípio, esta visão. Ruth Benedict (1934 p. 19) dá uma definição prática: “Na sociedade primitiva a tradição cultural é suficientemente simples para que o saber de cada adulto a abranja, e os modos de proceder e a moral do grupo ajustam-se a um padrão geral bem definido”.

relação. As práticas traduzem o que as pessoas são, e são traduzidas por palavras, gestos, valores, hábitos, costumes, instituições, em todos os campos da experiência humana.

Os historiadores, ao abordarem a questão da evolução da educação, apontam aspectos reais, mas não explicam; apontam efeitos, mas não chegam às razões. Não basta contrapor Renascença e Idade Média, nem Humanismo e Idade Moderna,⁸ mesmo que indicando expressões específicas de cada uma. É preciso mostrar o movimento social que provocou as mudanças. Discorrer sobre a Educação no século VII, por exemplo, não ilustra nada se não entendermos a compreensão religiosa então vigente. A educação praticada no Ocidente nos séculos V-IX se conformava⁹ com a *religiosidade*, que a tudo compreendia como referido a Deus. A sociedade era entendida como um corpo, unificado pela presença atuante de Deus. Conhecimento era, assim, compreendido como algo já estabelecido, dado por Deus, a Teologia sendo a grande ciência, o mundo se achando já em estado definitivo. Sabia-se o que era.

Essa visão se modificará lentamente, marcadamente a partir do século IX, em função da prática mercantil internacional, já consolidada no século XI. A experiência mercantil abalou esse entendimento, introduzindo mudanças no próprio modo de pensar o *religioso*. Levou à racionalidade, que a tudo distingue, e possibilitou o conhecimento científico, afastando-se do conhecimento *religioso*.¹⁰ A religião continuou com sua importância, mas se fez de foro íntimo.

⁸ Os rótulos, de que se servem os historiadores, traduzem, também eles, visões de mundo determinadas, e quase sempre superadas. Mais do que rotular, é preciso relatar o que estava acontecendo, dizendo seus porquês. A História não se faz por oposições, mas por sínteses a partir de experiências novas e em descompassos. Daí, a permanência do mesmo com outra aparência.

⁹ Conformar quer dizer participar da mesma forma. Forma designa aquilo que faz um ente ser tal ente.

¹⁰ O conhecimento religioso se caracteriza pelo acabamento: o mundo estava pronto e assentado; as coisas eram. Este modo de ser tinha sua unidade em Deus. O homem contemplava o mundo. O conhecimento mercantil, que levou à ciência moderna, é marcado pela separação dos seres, cada qual sendo uno e, por isto, distinto dos demais (indivíduo). Com isto, surgiu a necessidade de explicar o funcionamento das coisas. O homem já não contempla: dissecar e analisa.

A experiência social que desta prática é gestada levou ao individualismo, à racionalidade, e a seus desdobramentos na política (a formação do Estado), na arte (a perspectiva), na habitação (desenvolvimento das cidades), na prática religiosa (liberta de Igreja, voltada para a salvação individual), na diferenciação e repartição do conhecimento (contabilidade, língua pátria, voltadas para novos “clientes”), caminhando para as ciências modernas. Começava uma nova civilização, com práticas sociais convalidadas pela sociedade, e portadoras de sementes transformadoras radicais.¹¹ À medida que vingavam, trazendo benefícios, firmavam-se como garante de novas expressões. Às práticas seguiram-se as reflexões, dando razão ao novo estado de coisas: veio a nova Filosofia,¹² a nova Teologia,¹³ a nova Administração,¹⁴ e veio, sobretudo, a nova Jurisprudência.¹⁵ Neste contexto, é preciso imaginar as transformações menores, como a constituição e papel da família, os cargos públicos como exibição social, a projeção das novas profissões que garantiam o sucesso do novo modelo, o surgimento de escolas preparatórias para os novos ofícios, e tantas outras iniciativas. É preciso, sobretudo, acompanhar a transformação dos valores e dos hábitos, gerando novas instituições; enfim, um novo ordenamento

¹¹ Expressão dessa vivência em turbulência são as utopias, o mundo parecendo em fase de fundação. Este gênero serviu como projeção de uma sociedade nova e bem estabelecida. Vejam-se as mais citadas: de Thomas More (1478- 1535), Utopia; Bacon (1561-1626), Nova Atlântida; Campanella (1568-1639), A cidade do sol.

¹² A Filosofia se pergunta pelo que é. Dois caminhos se abrem para responder as questões, em conformidade com as experiências: o Cartesianismo, descendo às profundidades da solidão, e o Empirismo, realçando a unidade do Homem, corpo e alma indivisíveis.

¹³ A Teologia se distancia do sabor de comunhão dos padres da Igreja e pratica a racionalidade mercantil. Santo Tomás se vê, naturalmente, obrigado a dar razão do binômio Fé e Razão.

¹⁴ O Estado, que é uma ficção, se tornou complexo, pelo número de pessoas e pelas suas atribuições. Assim, o rei, de cabeça do corpo social, passou a governador-máximo, com a colaboração da Corte, dos tribunais da Justiça, dos Conselhos (ministérios), das divisões administrativas, do exército unificado, os impostos sistematicamente cobrados se fazendo expressão tangível da transformação.

¹⁵ O Direito consolidou as novas estruturas, fazendo caminhar lentamente para o Direito do Estado.

da sociedade. Na abordagem destas mais variadas facetas da vida real é que o estudioso encontrará o ideal que os viventes dessa época faziam do Homem. É na descrição desse ideal que se encontrarão suas práticas realizadoras. *Educação* é essa realização perseguidora desse ideal socialmente construído.

A contraposição de fases históricas pautada nas experiências contemporâneas, fato comum em livros de História, deprecia a originalidade de vivência de cada sociedade, não chegando a um termo de comparação. O princípio de análise historiográfica é compreender o entendimento que a sociedade estudada tinha de si mesma, mostrando a perfeita coerência dos mais variados aspectos. Isto posto, o historiador da Educação tem como mostrar as sucessivas e diferentes *educações*, sem a preocupação de desmerecê-las ou enaltecê-las.

Tendo estas noções, entendemos melhor o novo discurso educacional, encontrado mormente nos trabalhos sobre a educação do príncipe: o antropocentrismo, a atenção à mulher, as boas maneiras, o recurso aos gregos e romanos, o cultivo das letras. Os primeiros pensadores dessa época praticam o *mercantil* e vivem o religioso: o homem experimenta a liberdade, e se vê preso a Deus. Exalta-se o que é do homem. Razão, moral, liberdade pautam as reflexões. Só o percurso possibilitará a afirmação do novo modelo de sociedade.

O Ocidente, partindo da experiência *mercantil*, caminhou pela ciência e pela tecnologia, acreditando, por volta do século XIX, ter encontrado seu apogeu. O mundo parecia estar, todo, sob controle. Viveu-se o estado *positivo*: – a *ordem* e o *progresso*, querendo ou não, superando o *amor*.¹⁶ A pedagogia, que daí resulta, está vincada na lei e na disciplina. Lei e disciplina resumem o método *industrial*, agora projetado sobre os mais diversos campos da atividade humana, implicando pois o *produto*. A educação conforma os indivíduos ao modelo socialmente predominante, adequando-os às funções estabelecidas. Ela própria é função de quem dela

¹⁶ O Positivismo foi a expressão mais sintética da nova ordem social, sinalizando o caminho e o fato do domínio do mundo. Daí, o espírito de vigilância e controle, para não se perder o conquistado. Comte (1798-1857) estabeleceu o lema *Amor, Ordem e Progresso* para caracterizar a sociedade ideal.

já se apropriou com competência: os mais experientes. Assim a define Durkheim (1952, p. 32):

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

Creio ser esta a definição que mais influenciou os estudos sobre educação. Sua ênfase recai sobre o papel das gerações adultas preparando as mais novas para a vida social, destacando-se três campos da vida humana: o físico, o intelectual e o moral. O olhar sociológico levava a considerar os temas dos pontos de vista que interessavam ao todo social. O jogo das relações é um dado humano, superando os limites culturais, mas o domínio e o controle expressam um olhar próprio da cultura ocidental novecentista.

Os livros de História da Educação trazem à tona o desenvolvimento do significado e da compreensão que se teve da questão; deixam, contudo, à margem as razões que levaram a esse ou àquele desenho concreto da educação. Julgo necessário, no momento, investir numa reflexão deixada de lado até agora, reflexão que abre panoramas diferentes para a abordagem da educação.

Como pensar a educação? Ela tem muitos aspectos. De que ponto partir? A Filosofia pergunta: *o que é a educação?* Em que consiste? De modo geral, os autores não se fazem esta pergunta: eles já sabem o que entendem por educação e desenvolvem o como realizá-la. É preciso, no entanto, voltar à pergunta fundamental. É o que vamos fazer.

Educação diz do aperfeiçoamento¹⁷ do Homem: visa desenvolver as potencialidades do educando de tal forma que ele realize o ideal de Homem que o grupo social estabeleceu ao longo de sua existência/

¹⁷ *Perfeição* significa para nós o grau máximo que alguém ou alguma coisa pode atingir, não lhe cabendo defeito algum. Esse é um sentido derivado. Do Latim *per + facere*, em que o *per* significa acabamento, o acabamento possível, e *facere*, a ação de fazer, *perfeição* diz do esforço de realização.

experiência. Como acontece esse desenvolvimento? Todo o viver humano acontece em termos de relação, imediata ou mediadamente.¹⁸ É deste ponto que se deve partir para um bom entendimento do processo educativo.

Relação tem aqui o sentido de vinculação entre pessoas,¹⁹ uma se pondo para a outra.²⁰ É sinônimo de contato, uma tocando a outra. Relação não é uma coisa que se põe entre uma e outra pessoa: não é um terceiro. Relação consiste na transformação que se opera nos dois termos pelo contato havido. Como isto se dá? A transformação não é igual para os dois termos. Seria, se fosse um acréscimo vindo de fora, objetivamente juntado, sem ação alguma por parte de quem recebe. O contato com o outro traz o outro para dentro de nós, não tal qual ele é, mas tal qual nossas condições de recebê-lo o permitem. Nossa experiência anterior conforma a recepção de todos os contatos. A recepção é, pois, subjetiva, produzindo uma transformação em nós. Como cada pessoa se põe como subjetividade, modelando, pois, o que lhe sobrevém, o mesmo contato gera transformações diferentes nos parceiros da relação.

Há, portanto, uma comunhão *in esse*, ou seja, no *ser*: Esta comunhão não faz de todos um, mas faz com que todos se vejam modificados *no seu ser*, trazendo do outro uma como que imagem. As pessoas se põem

¹⁸ Todas as relações se referem pessoas; *imediatamente*, quando não há interferência de nenhuma coisa; *mediadamente*: quando essa referência acontece. As coisas ou *meios*, com efeito, só têm o sentido dado pelas pessoas.

¹⁹ Ênfase as pessoas (real), em contraposição a sociedade (abstrato). Com o desenvolvimento do individualismo (séc. X em diante), as pessoas ficaram em segundo plano, o indivíduo se impondo no cenário. Indivíduo, no entanto, é meramente um conceito da explicação do funcionamento da sociedade. Substituindo *pessoa* por *indivíduo*. Os ocidentais como que hipostasiaram a sociedade. É ilustrativo o texto de Comte (1973: 83, ad XV): “O espírito positivo[..] é diretamente social, tanto quanto possível, e sem nenhum esforço, precisamente por causa de sua realidade característica. Para ele, o homem propriamente dito não existe, existindo apenas a Humanidade, já que nosso desenvolvimento provém da sociedade, a partir de qualquer perspectiva que se o considere”.

²⁰ Neste trabalho, analisa-se a relação enquanto forma do processo de *ser*: Ela não é tratada como valor (moral, político, religioso, etc..). No projeto educativo, a relação deve ser tratada deste ponto de vista, definindo-se antes o que representa o bem para a sociedade em questão.

em comum, por comportarem marcas deixadas pela presença do outro. O outro, como se dirá adiante, visto por parte de quem recebe se põe como um ingrediente: não é ele como tal, mas é ele transformado segundo a capacidade de recepção.²¹

Ser,²² embora todos usemos constantemente do vocábulo, é um mistério: realizamo-lo, mas não conseguimos dizê-lo de uma vez. *Ser* é ação; *ser* é ação em aberto, tanto no que diz respeito aos caminhos do próprio desenvolvimento, quanto no que diz respeito ao outro. O *se pôr* vai acontecendo num desdobramento imprevisível, sem padrão pré-fixado, padrão que obrigaria a esse ou àquele caminho, embora sempre segundo suas possibilidades.²³ Como *seres*, estamos abertos para o outro: não só psicologicamente abertos, mas sobretudo abertos ontologicamente, o outro fazendo parte de nossa intimidade.

Na relação com o outro, nosso *ser*, que tinha uma determinada forma,²⁴ passa a ter uma forma nova, diferente: nosso *ser* se fez *outro* pelo contato com o outro. O outro não imprimiu sua imagem em nós; a iniciativa²⁵ não é do outro. O próprio *ser*, que não é passividade mas ação, reage aos contatos, fazendo-se diferente. O que poderia parecer o mesmo contato, por dele participarem várias pessoas, tem ressonâncias diferentes

²¹ É muito difícil transmitir o que acontece com um *ser* ao contato com um outro *ser*: Não se trata, evidentemente, de marcas, como se desse para ver o que seria a *identidade* do sujeito e o que seriam as marcas do(s) outro(s). O *ser* é, todo ele, *uno*, indivisível. Suas transformações não o dividem: fazem-se na *unidade*. Disto temos experiência: não há que argumentar. O discurso, no entanto, é falho, pois é analítico, cada transformação sugerindo pedaços que se ajuntam. O leitor se exercite no pensamento da *unidade múltipla*.

²² Insisto na carga de significado do verbo. Todos os verbos se reduzem ao verbo *ser*! *Ser*, com efeito, não é mero verbo de ligação entre o sujeito e o predicado: *ser* é a plenitude da realidade.

²³ *Possibilidade* indica a existência de condições para que algo se realize: não se trata de ficção.

²⁴ O termo *forma* traduz a concepção aristotélica da consistência de cada *ser*.

²⁵ A palavra *iniciativa* está carregada do segundo significado dado a *princípio*, *arché*. (Ver nota seguinte.) O *ser* não tem como se abstrair de nada que lhe acontece, pois tudo o que lhe acontece é exatamente *ser*. Isto que ele *é*, ou seja, sua *forma*, condiciona sua *forma* seguinte.

em cada uma, pois cada pessoa, que é *uma*, reage ao contato segundo o que é. A experiência no-lo atesta. Sirva de exemplo uma aula: a mensagem (única) passada pelo professor é recebida diferentemente por cada pessoa. Isto mostra que o efeito da relação depende de cada um dos participantes. Cada um recebe o outro segundo *o que é*, ou seja, segundo sua *forma*. A sua *forma* atual condiciona a recepção do que vem do outro, resultando em uma nova figura, sempre plena, una, indivisível. No que diz respeito à transformação operada, a iniciativa cabe a cada um.

Cada um é, com efeito, *sujeito*. O vocábulo *sujeito*, do Latim *sub jectum, posto sob*, diz *fundamento*. *Fundamento* é aquilo que condiciona tudo o que se lhe põe em cima. Trata-se evidentemente de uma comparação. Aplicada à pessoa humana, a expressão quer afirmar que tudo o que diz respeito a ela é moldado segundo ela. Em outras palavras, a pessoa é a fôrma que enforma tudo que lhe sobrevém. Esse *tudo* é absoluto: compreende o pensar, os costumes, os valores, os sentimentos, os comportamentos, os fazeres, as técnicas, a linguagem, as crenças, tudo. A pessoa é o princípio²⁶ de toda a realidade.

Esta afirmação não parece evidente: estamos acostumados à objetividade, qualidade de coisas exteriores e independentes. É preciso fazer uma reflexão para des/cobrir a *dependência* de toda a realidade ao *sujeito*, que é a pessoa humana. Pensar isto a partir de nós não parece fácil: aprendemos desde pequenos que as coisas são tais e quais, independentemente de nós; que o mundo tem uma organização própria, independente de nós. Pensemos, então, por enquanto, a partir dos primeiros seres humanos.²⁷ Diante uns dos outros, tinham que tomar decisões em termos de moradia, de alimentação, de sexualidade, da natureza que se lhe punha à frente (floresta, deserto, animais, rios, chuvas, raios, etc.). Como se explicitava esse relacionamento? Pensemos na fala: grunhidos? Urros? Que sons? Que gestos? Não havia palavras, não havia línguas. Os homens, porém, se percebiam, sentiam, agiam, viviam uns com os outros.

²⁶ Princípio ($\alpha\rho\chi\eta$ → archê) se diz temporalmente: começo, e se diz processualmente: raiz, fonte alimentadora. Aqui se toma no segundo sentido.

²⁷ Trata-se de um exercício, nada mais. Esse exercício facilita pensarmos nossa relação com a “realidade”.

Imaginemos o esforço para se comunicar: sons, gestos. Como isto foi se fazendo? Como foram combinando sons e gestos com as pessoas e coisas em contato? Como foi se formando a língua? Como se significaram as coisas? O fato é certo: à medida que os sons e os gestos atendiam aos objetivos, a tendência era repeti-los. A repetição duradoura consolidava os significados dos sons e gestos. As gerações seguintes foram crescendo no contexto desses significados, e agiam como se as coisas fossem exatamente aquilo que se dizia delas. Mas o que se dizia delas foi fruto circunstancial. O critério de repetição foi o atendimento à sobrevivência. A significação do mundo é regida pelo critério de sobrevivência ou, melhor, pelo critério do viver. O que atende à vida sobrevive! Temos, assim, o critério da significação da realidade. Temos ainda o critério do valor: vale aquilo que fomenta a vida.²⁸

Sujeito é um conceito indicativo da fundação da realidade. Aqui convém uma observação: como conceito, *sujeito* se diz das pessoas reais; trata-se de uma qualidade do *ser* humano. A atribuição de *subjetividade* a elas é a afirmação de que seu *ser* dá significado a tudo. Elas são o mais importante! Esta insistência seria desnecessária, não fosse o segundo plano a elas imposto pelo *mercantil*.²⁹ A pessoa é uma totalidade, é o *ser* em plenitude, independentemente de juízos e predicções: é o que (mais) vale. *Pessoa* ressoa, assim, como referência à totalidade, sem divisões.

Educação é um termo aplicado para dois processos distintos: o desenvolvimento do *ser* homem, e a formação escolar. Os dois temas serão contemplados. Primeiramente, o desenvolvimento do *ser* homem não é objeto de uma instituição particular, mas consequência de todas as relações, de todo tipo de relações. O estar com os outros leva a uma constante remodelação do nosso *eu*. Nestes termos, educação tem que ser tomada como um processo essencialmente³⁰ *vital*, a vida se pondo através

²⁸ Historicamente, observamos coisas “ruins”, “erradas”, “más”. Há que se explicar como elas participam do jogo da sobrevivência.

²⁹ *Mercantil*: com este termo designo a mudança de civilização acontecida na Europa por volta do século X. A prática do comércio internacional levou à experiência do individualismo e à prática da racionalidade, as duas características maiores do processo.

³⁰ *Essência*, do verbo *esse*, *ser*. A substantivação de *esse* – *essência* – não pode, como nos impõe a tradição aristotélica, imobilizar o *ser*, quase que lhe conferindo um núcleo

dos contatos. Defino a educação como *aprendizagem da forma de ser*. Em termos etimológicos, aprendizagem³¹ enfatiza a ação do *aprendiz*: ele traz para si, ele assimila,³² o que o outro³³ propõe, ou põe diante dele. A assimilação é proporcional: acontece na medida da capacidade de recepção. Esta é dada pela *forma* atual, como explicado acima. Em termos ontológicos, aprendizagem significa a *transformação que se opera no eu pelo contato com o outro*. Epistemologicamente, o *outro* entra como o par da relação: o que se passa com o primeiro, se passa também com o segundo. Pensando ontologicamente, é preciso entender que o outro não entra como agente, exercendo uma ação sobre, uma ação determinante; entra, como foi mencionado, enquanto elemento constitutivo do *ser* do *eu*, que é *ser com*. O próprio existir (*ser*) do homem implica a relação, que não pode portanto ser considerada como algo de fora. *Educação* é, assim, primeiro e fundamentalmente, ato do educando/aprendiz. Esta conclusão obriga a um novo olhar sobre as práticas ditas educativas.

fixo, sobre o qual acontecem as variações. *Essência* diz o *ser* em sua totalidade, na sua última *forma*. *Ser* é movimento: é um *tornar-se outro* constante! *Essência* diz, pois, a *qualidade* do *ser*, *hic et nunc*.

³¹ Aprendizagem, de *apprehendere*: *ad* dizendo a referência; *prae*, o estar diante de; *hend*, do germânico *hand*, mão. O vocábulo sinaliza um *agarrar com as mãos*, como que significando a *incorporação*, ou seja, trazer para dentro do corpo, assimilar, torná-lo parte.

³² *Assimilar*, do Latim *ad simile*, diz da transferência (*ad*) do outro, sob a medida de *parecido*, para mim. Eu me torno parecido do outro. Este *se tornar parecido* implica uma *presença* (*prae esse* → estar diante de) ativa do outro, levando a uma transformação minha segundo o *outro*, não porém naquilo que ele é, mas nos termos da minha *forma*, ou seja, nos termos do que eu sou. O *eu sou* modela a assimilação. Resultado: eu me transformei, movido pelo outro, mas o outro não entra em mim como ele é.

³³ É preciso observar o uso analítico, abstrato portanto, de o *outro*: a abstração se justifica porque nos permite entender a operação *relação*. Na prática, porém, o *outro* é uma pessoa concreta. A relação praticada acontece com pessoas concretas. Por isto é importante fazer discernimento e escolher pessoas que perfazem o ideal de Homem, segundo os aspectos pretendidos. Fazendo referência à *escola*, é importante pensar, por exemplo, nas pessoas dos professores, escolhendo os melhores tanto em termos de conhecimento, quanto em termos de virtude, de tal forma que os contatos deles com os alunos sejam favoráveis ao seu *crescimento*.

Quero realçar dois itens: o *ser com*, próprio da humanidade, e o *conhecer*. *Ser com* foi uma insistência da Fenomenologia frente à exaustão da Filosofia conceitualista. Foi preciso insistir junto aos homens que a pessoa é mais que os conceitos; e que a pessoa é um ser, por natureza, convivente. O *ser* do homem é, radicalmente, *ser com* o outro. Este é o sentido da expressão *ser em aberto*. *Ser com* não é uma descrição do contexto onde o *ser* se dá; não é convenção filosófica: *ser com* é qualidade constitutiva do *ser* (do *ser* concreto!).³⁴ O *ser* é um contínuo transformar-se, não tendo outra realidade que a da *forma* presente, que recende todas as *formas* vividas. O outro é quem impulsiona o *ser* à transformação. Se não houvesse o outro, não haveria razão para se transformar. A evidência desta afirmação não está nos argumentos usados, mas em nossa experiência cotidiana: cada um sabe que assim é.

Disto resulta que o *ser* traz em si, como expressão de sua *forma* – e só nestes termos – todo o outro que se lhe põe. Ele assimila o outro, fazendo do outro parte de si. Em assimilando, sabe o outro; sabe o outro como aspecto seu. Isto é conhecer. Conhecer, com efeito, é ato vital: é *ser*. Em sendo, o sujeito se sabe, tal qual sua *forma* o desenha, isto é, com todas as transformações que o outro lhe possibilitou. Quando dizemos que alguém conhece alguma coisa, estamos afirmando que se transformou, ao contato com essa coisa, sabendo-se de forma nova, porque essa coisa está presente nele: é ele. O objeto conhecido não é algo fora dele, de que tem agora uma informação, mas é ele próprio, *transformado*. O conhecimento, assim, não é algo de fora que se armazena em algum lugar do *eu* (intelecto, cérebro, mente). Conhecer é o próprio *ser*; considerado do ponto de vista do dizer-de.³⁵

Estas considerações obrigam a reflexões mais demoradas, pelo alcance que poderão ter na prática educativa, tanto em sentido próprio

³⁴ Atente-se para o entendimento cristão do *ser*: Deus mesmo é, agindo em relação interna entre as três pessoas. Isto se enfatiza mais ainda com a criação. Não se concebe um *ser* estático! (Só a Filosofia chegou a isso: é preciso buscar as razões históricas para tanto.)

³⁵ A memória é um desvelar das *formas* “anteriores”, como que escondidas. Ela não reproduz o de fora, mas o de dentro. A memória é *re-conhecimento*, desvelando a própria *forma* do ser. Diferentemente de Sócrates, a memória não diz respeito à visão das *idéias* antes do nascimento, mas às *experiências* vividas. Conhecer, com efeito, é um se dar conta do próprio *ser*. Este modo de entender o conhecer levará a mudanças radicais no desempenho da escola.

quanto em sentido escolar. A escola, com efeito, precisa repensar seus objetivos, o papel do professor, o conteúdo, a metodologia de usada para passar o conteúdo. Estas considerações precisam ser discutidas. Estimulo os entendidos do assunto a desdobrarem as questões ligadas à escola, de forma a ensejar uma discussão pública que leve a mudanças. Assinalo aqui alguns temas que precisam ser retomados à luz das discussões anteriores, merecendo maiores desdobramentos.

A primeira atitude a ser tomada é repensar o ensino, em função da aprendizagem no sentido aqui desenvolvido. Não se trata de reformular os métodos, conservando o entendimento tradicional da *transmissão* de conhecimentos. Não adianta buscar na Psicologia recursos mobilizadores do interesse do aluno. É preciso entender o processo de aprendizagem/assimilação, reconhecendo no aluno um *ser* cuja transformação obedece às experiências³⁶ vividas.

Assim, a escola deve repensar seus objetivos. Toda instituição é fruto de relações importantes – e por isto continuamente repetidas – para o bem-estar das pessoas que compõem a comunidade.³⁷ O bem-estar deve ser um bem comum,³⁸ distribuído por todas elas. A realização do bem comum é

³⁶ *Experiência* não pode ter uma conotação acidental: é a própria *forma* do *ser* que entra em jogo! Em outros escritos registrei: “O vocábulo *experiência* e seus derivados têm uma carga muito forte de significado: querem explicitar precisamente o ato do viver, tal qual acontece. Não diz, pois, tipo de conhecimento mas vivência. *Experiência* não deve ser tomada como adjetivação do sujeito, mas como sua própria substância enquanto concretude. Etimologicamente, o *ex* indica um movimento para fora “a partir de”; o *per* – radical de *περάω*, perao, atravessar, e de *περαίνω*, peraino, ir até o limite – sugere uma *travessia* que o *eu* realiza como que para fora, quase um desdobramento, dentro dos seus limites (possibilidades, *potentia*), o que nos permite pensar a experiência como o *modo de ser* do *eu*”. Assim, *experimental* é a ação do *ser*, a partir do que, no momento, é.

³⁷ Comunidade acentua que as pessoas envolvidas põem em comum, compartilhada, sua vida, seus interesses, todos se sentindo o um. *Sociedade*, que seria um termo adequado, não acentua, hoje, essa característica. A comunidade foi compreendida como *corpo social*, expressão feliz porque a experiência de cada um confirma que a diversidade das partes do corpo não altera a unidade do todo.

³⁸ *Bem-estar* e *bem comum* não têm, aqui, nenhuma conotação moral; não obedecem a nenhum padrão de civilização: designam estritamente as condições de possibilidade de convivência; são conceitos. O historiador, porém, ao analisar uma situação histórica, há

certificado do reconhecimento que se tem da prioridade das pessoas. Assim, a definição dos objetivos da escola deve ter por critério o bem comum, que diz respeito às pessoas concretas por ela atingidas. Há presunção de que os conhecimentos que a escola transmite fazem crescer a comunidade. Mas, não havendo contemplação das pessoas diretamente envolvidas – e não há – fenece a presunção. Há que se rever os objetivos da escola atual, à luz do bem comum! O fato é que ela não pode permanecer impessoal, massificante, obedecendo a uma pauta de interesses disfarçados. O ponto de partida para esta reflexão é definir que pessoas são essas a quem a escola acolherá.

A discussão e posterior instauração de novos objetivos para a escola devem levar a uma reestruturação curricular. Quero entender por currículo tudo o que está relacionado à escola: não só a matéria de ensino, mas os professores, a organização institucional, a divisão do tempo escolar, os recursos necessários para seu bom funcionamento, o ambiente social que a escola cultiva, desde a sala de aula, pátio, corredores, até o tipo de relação entre as pessoas que compõem a escola. Um aspecto que me parece urgente diz respeito ao questionamento do que se chama *sistema escolar*. A quem atende a sujeição da escola ao poder público? Em que o *sistema público* impede a *personalização* do ensino/aprendizagem escolar?

O professor é a pessoa encarregada de apresentar os conhecimentos escolares. O termo usado comumente é *ensinar*, que carece de uma reinterpretação segundo os pressupostos já demonstrados. Não lhe bastam, porém, preparo e competência no que se refere a esses conhecimentos. O comerciante não precisa trabalhar afetivamente para realizar seus negócios: basta-lhe mostrar as qualidades do objeto e saber convencer o possível comprador. O professor, não: ele trabalha pessoas, buscando tocá-las no que têm de mais próprio: sua realização, seu *ser*. Sua ação deve, por isto, ser marcada pela afetividade.

que investigar o que o grupo se põe como *bem-estar*, *bem comum*. As lutas sociais (ricos/pobres, elite/povo, dominantes/dominados, capitalistas/trabalhadores, brancos/negros etc.), decorrentes do que chamamos de *injustiças sociais*, expressam a historicidade dos significados: as partes sociais buscam, na medida em que avançam, modificar as práticas e, conseqüentemente, os significados, transformando e especializando o *bem comum*. O historiador tem que explicar a predominância, que interessa a uns e faz sofrer a outros, de uma determinada forma de *bem comum*. O militante tem que reverter essa forma, modificando-a segundo os interesses do grupo a que pertence.

A etimologia da palavra tem um sentido forte: (*um é feito para (o outro)*), *affectus*, de *ad factus*. Trata-se de um tipo de ligação entre pessoas, que acontece quando elas compartilham o mesmo bem comum. A exacerbação das características mercantis, feitas padrão em todas as demais relações, inclusive as mais íntimas como o são a família e a religião, escanteou o afeto para fora do campo das relações humanas. Isto tem que ser retomado. No caso da escola, há que se repensar a modelagem de relações que está promovendo, tendo por parâmetro a afetividade. Não se trata, simplesmente, de os professores assumirem isto, cada um por si, mas se trata, antes de mais nada, de uma redefinição do *bem comum*, ou seja, de as partes sociais se moverem (umas contra outras) para que se alcance uma escola alicerçada sobre relações pessoais afetivas.

O professor é aquele que ensina a tomada de conhecimentos, tendo que dominar tanto os conteúdos como a forma didática de ensiná-los. Talvez seja este um aspecto problemático do ensino escolar, hoje: a falta de competência. O redimensionamento da formação do professor deve obedecer ao novo desenho de escola, em conformidade com os objetivos, traçados de acordo com o bem comum. O mesmo desenho determinará as funções do professor e sua forma de executá-las.

A metodologia escolar deve ser avaliada. Entendo por *metodologia escolar* tudo o que se pratica na escola visando à realização dos objetivos: assim, quantidade de matérias, número de anos de frequência, número de aulas por dia, condições das salas de aula e da escola como um todo, regime disciplinar, práticas recreativas, participação ou isolamento da família e da comunidade, entre outros a ser levantados.

A escola de hoje padece de um mal tradicional. É preciso acompanhar sua organização desde o século XVI até hoje, observando que tipo de sociedade existia e como a escola a ele se ajustava. Se, *grosso modo*, a escola permaneceu a mesma nestes quinhentos anos, há que se perguntar o porquê, pois a sociedade quinhentista se caracterizou pelo *mercantil*; a sociedade setecentista (na Inglaterra) e oitocentista (em todo o Ocidente) desenvolveram a indústria e as ciências, apresentando traços novos; a sociedade atual, com os modelos exauridos, se acha desbaratada, marcando-se sobretudo pelo esvaziamento dos valores. Este estudo deve ser feito, para se entender por que a escola tem o feitio que tem, e se proporem transformações.

A educação escolar é um tema que merece a atenção de todos, porquanto é posta como instrumento de preparação para uma vida frutuosa em sociedade. A sociedade, no entanto, tem que reavaliar esse instrumento exatamente em função desse objetivo. Há muitas maneiras de se ter uma vida frutuosa em sociedade, sem se precisar de escola. A sociedade de hoje precisa de pessoas que se debrucem com afinco sobre a questão, de forma a lhe possibilitar uma renovação.

Referências

- BOYER, Carolus. *Cursus Philosophiae*. Bruges: Desclée de Brouwer, 1937.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999 [1995]
- COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva. In: *Os Pensadores*, v. XXX. São Paulo: Abril, 1973
- DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. 3ª ed. Intr. de Paul Fauconnet; trad. de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- EBY, Frederick. *História da Educação Moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Porto Alegre: Globo/Brasília: INL, 1976 [1952]
- HUBERT, RENÉ. *História da Pedagogia*. São Paulo: Nacional/Brasília: INL, 1976 [1949]
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1953 [1950]
- MARÍAS, Julián. Historia de la Filosofía. 20ª ed. Madrid: *Revista de Occidente*, 1967, [1941]
- MAYER, Frederick. *História do pensamento educacional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976 [1973]
- RICH, John Martin. *Bases humanísticas da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975 [1971]

Data de Registro: 03/11/09

Data de Aceite: 18/08/10