

Vol XIII, Núm 1, jan-jun, 2021, pág. 100-117.

EDUCAÇÃO: O HUMANO E A FORMAÇÃO HUMANA

Paulo Lucas da Silva
Ivana de Oliveira Gomes e Silva

RESUMO

O presente ensaio discute a produção humana de sua humanidade e de sua desumanidade e sua relação com a educação, formação. Desde as obras mais remotas da ciência, a humanidade pode se aperceber em dilemas que a tornam orgulhosa de si e receosa, frustrada, sob riscos de si mesma, de suas produções. Quando o ser humano nasce, se configura como um projeto de humanidade, necessitando submeter-se a um processo de formação humana. Para Kant há a necessidade de dominar e superar o estado selvagem e o ingresso no mundo das leis; para Hegel o processo é a passagem do estado natural para o mundo do espírito. Freud identifica a submissão às leis como um fracasso e motivo de mal-estar na civilização. Adorno identifica a frustração, com este a partir deste mal-estar, com a geração da barbárie. Na leitura do povo *Awaete* se reconhece a necessidade da passagem de *gente* para se ser “verdadeiramente” gente. No campo da religião cristã, São Paulo reitera a realidade – e necessidade a caminho da salvação – da passagem do homem velho, para o homem novo. Uma das conclusões a que se pode chegar é apontada por Adorno, que defende a educação como “a produção de uma consciência verdadeira”. Como um ensaio, mantém-se aberta a discussão, no mais puro interesse filosoficamente humanizante: a busca da verdade.

Palavras chave: Educação-formação; Humano; Barbárie; Razão; Sociedade;

RESUMEN

Este ensayo discute la producción humana de su humanidad y su inhumanidad, y su relación con la educación, la formación. Desde las obras de la ciencia, la humanidad puede percibirse en dilemas que la hacen orgullosa de sí misma, temerosa, frustrada, en riesgo de sí misma, de sus producciones. Cuando nace, el ser humano, se pone como un proyecto de humanidad, necesitando someterse a un proceso de formación humana. Para Kant existe la necesidad de dominar y superar el estado salvaje hasta la entrada al mundo de la ley; para Hegel, el proceso es el paso del estado natural al mundo del espíritu. Freud identifica la sumisión a las leyes como un fracaso y una causa de incomodidad en la civilización. Adorno identifica la frustración, con este malestar, con la generación de la barbarie. La lectura del pueblo *Awaete* reconoce la necesidad del pasaje de gente hacia “verdaderamente” gente. En el campo de la religión cristiana, São Paulo reitera la realidad – y la necesidad, en camino a la salvación –, de la transición del hombre viejo al hombre nuevo. Una de las conclusiones de otras que se puede llegar es señalada por Adorno, quien defiende la educación como “la producción de una verdadera conciencia”. Como ensayo, la discusión permanece abierta en el más puro interés filosóficamente humanizador: la búsqueda de la verdad.

Palabras clave: Educación-formación; Humano; Barbarie; Razón; Sociedad;

I

Os autores da “Dialética do esclarecimento”, Adorno e Horkheimer (1985, p. 11), escreveram, em 1947, qual era o objetivo da sua obra:

O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie. Subestimamos as dificuldades da exposição porque ainda tínhamos uma excessiva confiança na consciência do momento presente.

Os autores ressaltam o grande avanço da tecnologia e da produção cultural que, para seu espanto, não condizia com o avanço humano da humanidade. Ao contrário, neste período, o mundo ocidental estava de saída da Segunda Guerra Mundial, que provocou danos materiais e uma radical desconfiança das pessoas para com a cultura, para com a própria humanidade. Veja-se, por exemplo, o surgimento de movimentos filosóficos, como o Existencialismo e o Personalismo, ou religiosos, como o Movimento Focolare (ou “Obras de Maria”), cujo *telos* é o resgate do humano, ao seu modo e ideologia. O Existencialismo, inclusive, conta com uma vertente muito negativista, mórbida, não sendo estranho a defesa do suicídio, na orientação ateísta.

Adorno considera que Auschwitz é o campo de concentração que representa a barbárie, contra a qual a humanidade, inclusive por meio da educação, precisa se opor.

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram esta regressão. E isto que apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo.

Das duas colocações, pode se depreender o eixo de uma discussão sobre formação humana, no desenvolvimento da educação escolar, seja ela simples, ou de tempo integral.

II

A constatação de que a humanização não avança e retrocede, ao passo do desenvolvimento tecnológico, expõe uma fragilidade brutal dos feitos humanos: o que os humanos constroem, não humaniza.

Freud (1856-1939) se manifestou com cuidado, mas, não deixou de esclarecer o bem e o não-bem destes avanços para a “economia da felicidade humana”:

Durante as últimas gerações, a humanidade efetuou um progresso extraordinário nas ciências naturais e em sua aplicação técnica, estabelecendo seu controle sobre a natureza de uma maneira jamais imaginada. As etapas isoladas desse progresso são do conhecimento comum, sendo desnecessário enumerá-las. Os homens se orgulham de suas realizações e têm todo direito de se orgulharem. Contudo, parecem ter observado que o poder recentemente adquirido sobre o espaço e o tempo, a subjugação das forças da natureza, consecução de um anseio que remonta a milhares de anos, não aumentou a quantidade de satisfação prazerosa que poderiam esperar da vida e não os tornou mais felizes. Reconhecendo esse fato, devemos contentar-nos em concluir que o poder sobre a natureza não constitui a única pré-condição da felicidade humana, assim como não é o único objetivo do esforço cultural (FREUD, 1997, p. 39).

Para o criador da “psicologia profunda” a produção tecnológica e científicas são maravilhas que merecem o reconhecimento e orgulho, representam avanços na vida prática e existencial de todas as pessoas, mas, dialeticamente, não chegam a representar algo definitivo na produção da felicidade humana, “não aumentou a quantidade de satisfação prazerosa que poderiam esperar da vida e não os tornou mais felizes”, nas palavras do próprio autor. Na sequência do texto pode-se identificar que algumas coisas, como os mecanismos de combate à mortalidade infantil, embora nobres, chegam até a comprometer as vivências de prazer, de felicidade. Longe de simplismos, ou reducionismos toscos, cabe a expressão: com tantos inventos, a humanidade, não está mais satisfeita, mas, provavelmente, estaria muito pior sem eles. Não é que seja um “mal necessário”, talvez fique melhor admitir que a humanidade teria que aprender a usufruir melhor, tirar o melhor proveito destes inventos.

De forma sumária, pode-se propor uma tese, com a afirmação de que tudo o que a humanidade produz, necessita de um antídoto. Inclusive o antídoto traz riscos a serem evitados! As invenções da humanidade, cedo, ou tarde, acabam por demonstrar fragilidades que comprometem a saúde, a moral, o existir humano na terra. Os riscos de um colapso ambiental e climático do planeta; o desenvolvimento de armas poderosas e sutis; alimentos produzidos em grande escala, plenos de colesterol, açúcares, condimentos, conservantes e metais pesados, acirram problemas de saúde e até de má formação física das pessoas; os riscos de envenenamento das águas, animais e pessoas por meio de agrotóxicos; as ciladas contidas em teorias e ideologias – inclusive as que defendem a humanidade! –, são alguns dos exemplos das consequências de invenções humanas. É difícil encontrar uma invenção humana, que não coloque, também em risco, a vida humana, dos animais, das florestas, dos rios. A pergunta seria: de que tem valido

tantos inventos e descobertas se, a cada novo evento, a humanidade se expõe como vítima de si mesma?

III

As narrativas históricas afirmam que Santos Dumont (1873-1932) teria inventado o avião com o sonho de aproximar as pessoas. Quando viu sua invenção usada, na revolução constitucionalista (ou “Guerra Paulista”, ocorrida entre julho e outubro de 1932), em que o estado de São Paulo se levantou contra o governo de Getúlio Vargas (1882-1954), Santos Dumont se entristeceu. Aviões atacaram e bombardearam o Campo de Marte, em São Paulo, no dia 23 de julho, 1932. O inventor teria cometido suicídio, por desgosto e angústia profunda. “Eu nunca pensei que minha invenção fosse causar derramamento de sangue entre irmãos. O que eu fiz?”, teria dito, antes do suicídio por enforcamento (o laudo oficial de óbito foi registrado como parada cardíaca).

Quando invenções humanas se voltam contra os humanos, há que se questionar sobre a condição e futuro da humanidade.

Existem invenções tecnológicas que, em sua origem, já representam o que há de ruim e nefasto. Qual é o bem que se almeja ao inventar uma arma que não seja detectável por sensores de metais, nos aeroportos, por exemplo? É uma manifestação clara da má intenção e do crime. A utilização da razão para o que é irracional. Mas, como o avião, existem invenções da melhor qualificação para o desenvolvimento humano, que são revertidas em instrumentos de crueldade e desumanidade.

Não é difícil admitir que as invenções humanas sejam obras da razão. Restaria, por um lado, admitir e se vangloriar pela tecnologia, quotidianamente, presente e útil em nosso viver; por outro lado, cabe uma crítica ferrenha à razão e seus feitos tecnológicos. Toda a tecnologia estaria em xeque, como produto da razão que desumaniza e comete crimes. Os ideais da Modernidade sucumbiriam, com a implosão da razão. Os mesmos autores da “Dialética do esclarecimento”, no livro “Temas básicos da Sociologia”, após o questionamento da razão e seus feitos, assim escreveram: “Assim, o mal não deriva da racionalização do mundo, mas da irracionalidade com que essa racionalização atua” (HORKHEIMER E ADORNO, 1973, p. 98). Ou seja, a razão se encontra sob o domínio de sua contradição. Em sua ascensão, perdeu o lugar que nunca ocupou. Observe-se que

a razão não é nenhuma entidade isolada, autônoma ou neutra; o seu uso instrumentalizado é que a conduz à subserviência da desrazão. A razão jamais dirigiu verdadeiramente a realidade social, mas hoje está tão completamente expurgada de quaisquer tendências ou preferências específicas que renunciou, até mesmo à tarefa de julgar as ações e o modo de vida humanos. Entregou-os à sanção suprema dos interesses em conflito aos quais este (nosso) mundo parece estar realmente abandonado.

Esse desterro da razão a uma posição subordinada contrasta agudamente com as idéias (*Sic!*) dos pioneiros da civilização burguesa, os representantes espirituais e políticos da classe média ascendente, que foram unânimes em assinalar o papel de destaque da razão no comportamento humano, talvez mesmo o papel predominantemente. [...] Pensava-se nela como uma entidade, um poder espiritual que vivia em cada homem (HORKHEIMER, 2000, p. 18-9).

A finalidade da razão era a construção daquela satisfação e bem-estar humanos, não encontrados na ordem natural. O poder que a razão tinha acabou se convertendo em poder de subordinação e adequação ao que está estabelecido, irracionalmente, como norma suprema da sociedade: a produção do lucro. A razão, mesma, é questionável até nas melhores invenções humanas e na condução do processo social. A irrazão dominante mantém as pessoas sob o feitiço do endinheiramento e do fetiche do prazer imediato, pragmático. O espírito é coisa e, a consciência, é uma serva. Efetivamente, a humanidade realizou grandes progressos, mas, com estes, grandes males, inclusive a destruição da natureza e da sua natureza.

Quando Adorno admite um desespero, pela possibilidade de Auschwitz se repetir, manifesta uma conclusão aterradora: somente os seres humanos podem ser desumanos (e praticam a desumanidade!). Os animais não conseguem ser desumanos, porque não conseguem ser humanos. Não se trata de o humano, ser e não-ser humano: é o ser humano que se desumaniza, sem deixar de ser humano. Se o ser humano pudesse deixar de ser humano, não seria desumano, mas, não-humano. Dialeticamente, o ser pode vir-a-ser um “des-ser”, não um “não-ser”. O ser não deixa de ser o que é. A desumanidade é um atributo da humanidade, do ser humano.

A pergunta que se apresenta poderia ser: o que torna humano o ser humano? (O que humaniza o ser humano já impõe uma incógnita porque, aparentemente, se está questionando o óbvio: como é que o humano não é humano, ou, como o ser pode não ser?)

IV

O que faz o humano um humano é a sua origem. Um ser humano é humano porque nasce, biologicamente, de outros seres humanos. Mas, este humano precisa se humanizar, ou seja, o seu ser precisaria vivenciar processos de humanização. A humanização, deste ser, embora tenha a condição natural para realizá-la, não é natural, é cultural. Coube a Kant¹ (2014), na Filosofia, chamar a atenção de algo que pareceria óbvio: a necessidade da passagem do humano natural ao humano cultural; para a efetivação desta “passagem” necessita de outra produção da cultura, a educação. “O homem é a única criatura que precisa ser educada. [...] Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo.” A necessidade de educação assume, em Kant, dois aspectos – um negativo e um positivo – complementares. Pelo aspecto negativo, a educação precisaria “derrotar” a selvageria natural de criança, por meio da disciplina; pelo aspecto positivo, criaria a instrução, a formação.

A disciplina transforma a animalidade em humanidade. [...]

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido. A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação. [...]

A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos.

Kant não recua da noção de que, a condição natural humana, é selvagem e que a educação é “a” forma de superar esta condição. Não qualquer educação, ou em qualquer tempo. Sua perspectiva é de que a criança, a infância, seria a fase para ter os melhores resultados. O texto remonta à segunda metade do séc. XVIII, daí que algumas expressões (animalidade, selvageria, disciplina, obedecer) podem parecer fortes e agressivas, para a pedagogia neste séc. XXI, mas são claras. O mundo natural é o mundo da liberdade e da selvageria. A educação precisa entronizar a criança no mundo da lei (mundo da não liberdade, da racionalidade socialmente adaptada).

Há aqui a necessidade de retomar Freud (1997, p. 37) em sua crítica ao mal estar que as pessoas sofrem, na civilização, no interior da cultura.

¹ O livro “Sobre a pedagogia” teria sido escrito, ao menos parcialmente, entre 1776-7.

Já demos a resposta pela indicação das três fontes de que nosso sofrimento provém: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade.

A entrada e admissão do mundo das leis, defendidas por Kant, estaria em xeque porque, precisamente a submissão à lei, provoca infelicidade. O que se pode chamar de humanização da humanidade, em Kant, não produz a felicidade que a humanidade (toda) almeja. Freud admite que não é possível lutar contra as duas primeiras fontes – “: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos” –, mas, a terceira é inadmissível: como é que o que nós mesmos propomos e estabelecemos nos prejudica tanto? O mundo socializado, por meio de leis e regulamentos, tira a nossa liberdade. Não há apenas a redução da “liberdade natural”, que seria a possibilidade de produção do prazer, mas há uma promessa de compensação. Não se renuncia à liberdade, apenas. A civilização – a cultura – traz uma promessa de realização e felicidade, mas não a cumpre. Provoca raiva e barbárie, como afirma Adorno (1995, p. 163): “[...] existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa.” Destas digressões, associadas, ainda, a Hegel, há que se problematizar sobre a distância entre humanização – formação humana – e felicidade. Com isto se quer levantar a questão sobre toda a educação que se propõe aos mais nobres e melhores objetivos.

V

Hegel (1770-1831) também admite o nascimento humano, mas a necessidade de se humanizar:

El hombre aparece después de la creación de la naturaleza y constituye lo opuesto al mundo natural. Es el ser que se eleva al segundo mundo. Tenemos en nuestra conciencia universal dos reinos, el de la naturaleza y el del espíritu. El reino del espíritu es el creado por el hombre. Podemos forjamos toda clase de representaciones sobre lo que sea el reino de Dios; siempre há de ser un reino del espíritu, que debe ser realizado en el hombre y establecido en la existencia. [...]

El niño no es todavía un hombre racional, sólo tiene disposiciones, sólo es razón, espíritu en sí; únicamente mediante su cultura y desarrollo se convierte en espíritu (HEGEL, apud NOVELLI, 2001, p. 70; 71).

Data venia, um breve parêntesis. Há, em Hegel, um paralelo possível entre “o homem velho e o homem novo” em três momentos das cartas de São Paulo:

Renunciai à vida passada, despojai-vos do homem velho, corrompido pelas concupiscências enganadoras. Renovai sem cessar o sentimento da vossa alma, e revesti-vos do homem novo, criado à imagem de Deus, em verdadeira justiça e santidade (Ef 4, 22-24²).

Sabemos que o nosso velho homem foi crucificado com ele [Jesus Cristo], para que seja reduzido à impotência o corpo (outrora) subjogado ao pecado, e já não sejamos escravos do pecado (Rm 6,6³).

Otrora também vós assim vivíeis, mergulhados como estáveis nesses vícios. Agora, porém, deixai de lado todas estas coisas: ira, animosidade, maledicência, maldade, palavras torpes da vossa boca, nem vos enganéis uns aos outros. Vós vos despistes do homem velho com os seus vícios, e vos revestistes do novo, que se vai restaurando constantemente à imagem daquele que o criou, até atingir o perfeito conhecimento (Cl 3, 8-10⁴).

A formação cristã, de Hegel, lhe permitiu escrever muitos trechos que são verdadeiros paralelos, com textos bíblicos do Novo Testamento. Não obstante isto, seu texto tem um sentido e valor civil e acadêmico. Se o velho homem é o homem que ainda vive sob o domínio do pecado e das más tendências, o homem em estado natural seria este ser rústico, preso ao mundo da vontade (egocêntrica e individualista) necessitando da “evolução” ao mundo da cultura – “o homem novo”. Veja-se que, pela natureza, se nasce biologicamente, com possibilidades de nascer para o mundo do espírito. Em uma última citação bíblica, Jesus Cristo afirma: “O que nasceu da carne é carne, e o que nasceu do Espírito é espírito (Jo 3,6⁵)” (daí que Nicodemos, um homem culto, para a sua época, teria se surpreendido pelo fato de ser um homem velho e que não poderia nascer, de novo).

Na Amazônia, aqui no Pará, em Altamira, existe um povo que costuma ser reconhecido como “Asurini do Xingu”, vivem nos arredores do encontro do Rio Xingu com o Rio Iriri. O nome Asurini foi-lhes dado pela FUNAI, no período do contato. Asurini, para os Juruna, significa “gente vermelha, gente que se pinta de vermelho”, porque assim se pintam os Asurini do Xingu. Mas eles próprios não se autoneameavam assim. Os Asurini do Xingu se autodenominam “Awaete” [*avaeté*] e chamam, aos que não são indígenas, de “Awa” [*avá*]. Awa significa “gente”, de forma muito simples; Awaete significa, em Tupi, “verdadeiramente gente; gente de verdade”. São povos da floresta, rústicos e sem tecnologias de ponta, ainda assim se consideram gente mesmo e, aos demais, apenas gente. A diferença é que eles conhecem sua cultura, suas tradições, festas e religião: isto os torna gente de verdade; conhecem a vida, seus desígnios etc.

² <https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/efesios/4/>

³ <https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/romanos/6/>

⁴ <https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/colossenses/3/>

⁵ <https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/sao-joao/3/>

Nós, os não indígenas, não conhecemos a vida como eles conhecem. O que os torna Awaete, além do nascimento, é a cultura, a sua cultura.

Adorno (1995, p. 121-2), já no séc. XX, parece concordar com uma situação bem específica de Kant: a necessidade de uma educação na infância. Em Adorno o acento da educação é desde a primeira infância: “Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição, precisa se concentrar na primeira infância”. Talvez, por este motivo, tenha se tornado tão difícil “operar” mudanças significativas com estudantes adolescentes e jovens (o que não quer dizer que seja impossível, mas muito difícil!). Pode-se afirmar que, quanto mais se viver cultivando uma condição natural, mais difícil seria aprender e praticar a cultura (nos termos de Freud, cultura e civilização são sinônimos).

VI

Kant, Hegel e Adorno conheceram a Bíblia e pode-se supor com segurança que suas obras, de alguma forma, tenham a ver com estes textos. Kant foi lido, interpretado, defendido e contradito por Hegel que, com Kant, foi acessado por Adorno. Mas, os indígenas da Amazônia aqui citados, não leram, muito menos tiveram acesso, a Kant, Hegel e Adorno, ou conheceram a Bíblia, para se autodefinirem. Os filósofos em questão, seguramente, também não leram ou estudaram os Awaete. Ainda assim, em todos há um ponto comum: a necessidade de formação nos moldes da sociedade vigente. Nascer de novo, adquirir formação, passar do mundo da natureza para o mundo do espírito, são formas diferentes para dizer que se precisa mais do que nascer humano, há que se trabalhar para se humanizar. Imediatamente a palavra educação assume um volume maiúsculo na existência e na formação de diferentes povos e Estados. Pode-se afirmar que existem, neste caso, dois tipos de educação, uma doméstica, familiar, e, outra, uma educação civil, que poderia ser reconhecida, historicamente, como educação cívica – para além das disciplinas de Educação Moral e Cívica-EMC, Organização Social e Política-OSPB e Estudo de Problemas Brasileiros-EPB (pelo Decreto Lei 869, de 12 de setembro de 68, tornaram-se obrigatórias, estas disciplinas, no currículo escolar brasileiro a partir de 1969). Estas três disciplinas, que foram obrigatórias para os

três níveis de Educação existentes, no Brasil, na época, tinham um caráter doutrinário, em aliança com a ditadura militar e sua ideologia, instaladas no país.

A educação cívica, escolar, que se coloca em paralelo com a educação doméstica, é o reconhecimento de que, nas famílias, não se consegue abranger as dimensões e necessidades sociais. A educação para a cidadania é um dos três objetivos da educação escolar no Brasil. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96): “Art. 2.º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A educação escolar é o mecanismo de o Estado formar cidadãos, qualificá-los para o trabalho desenvolvendo, o educando, plenamente. O que se pode concluir é que a educação familiar tem sua importância, mas não é suficiente. O “aprender em casa” se restringe ao que Hegel denomina “em si”, uma condição em que o sujeito está ensimesmado. Mas a vida social é o “para si”, o desensimesmamento. Este movimento da passagem do “em si”, até o “para si” é deslocamento dialético e necessário. O ambiente domiciliar não permite a vivência e convivência com a diversidade do mundo social amplo, no interior do qual o educando viverá sua vida pública. A dialética, desta situação, não se trata de mera oposição entre “em si *versus* para si”. A saída de si é o momento de qualificação em outro nível, sem negligenciar a formação doméstica. A dialética reside no sair de si e retornar a si, qualificado. O movimento já envolve formação, mas é no “retorno a si” que o sujeito, qualificado pelo “para si”, qualifica seu domicílio. Aqui há o que de mais importante se pode tratar na relação família-escola. Haveria a necessidade de que, o educando, qualificasse intelectual e humanamente, o seu lar. A dicotomia entre “domesticar a escola” e “educar seu domicílio” precisaria ser elevada ao nível da dialética, reconhecendo que a família e a escola trabalham em conjunto na formação e desenvolvimento pleno do educando. Se se quer formar cidadãos, não se pode defender, de qualquer forma, a educação domiciliar como uma educação para a cidadania, inda mais quando se evoca o fato de que, hoje, pleiteamos e vivemos uma cidadania planetária.

A formação humana, por meio da escola, aparece em todas as LDB's na história da educação nacional.

LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961

Art. 1 A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971

Art. 1 O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O desenvolvimento pleno do educando e o desenvolvimento das potencialidades do educando, para a sua autorrealização (Leis 5692/71 e 9394/96) são esclarecedores e pertinentes. O que se apresenta como agravante é que o legislador considerou a pessoa como educando, em uma espécie de redução do humano àquilo que se detém, na escola. A Lei 4024/61 continha mais profundidade ao objetivar “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”. Personalidade humana e obra do bem comum são elementos muito mais amplos do que o educando. Em certa medida, se percebe, aqui, uma ampliação dos “feitos da escola” para além da escola, como se a escola, como “ser em si”, preparasse as pessoas para o “ser para si”, para além da experiência meramente escolar.

Há uma situação que se precisaria refletir, no interior da escola: quando se quer algo e se dirige diretamente para este objetivo, parece haver uma falência, um fracasso. Dizendo de outra forma: se se quer formação humana há que se pensar e trabalhar em questões que, aparentemente, não são, de imediato, formação humana. Hoje, é difícil admitir que ensinar conteúdos e hábitos corretos gere pessoas mais humanizadas. Na verdade, quando se trata de formação humana, as práticas quotidianas equilibradas, formam mais e melhor do que os discursos acadêmicos (alguns até moralistas).

Karel Kosík (1995) admite que, para se chegar ao conhecimento da “coisa em si”, há a necessidade imperativa do *détour*. *Détour* é o desvio necessário que se faz na

direção do objetivo que se propõe. Na língua portuguesa popular se costuma usar as expressões “comer pelas beiradas”, ou “conversa de cerca leão”. Ou seja, se se quer algo, há que se estabelecer um percurso indireto para atingir seu objetivo. Quando se trata de formação humana, em uma formação tecnológica e científica, não se pode, por exemplo, estancar o conteúdo técnico para começar a discorrer sobre o que e como os alunos precisam se humanizar. A humanização não pode ser um adendo na formação: toda formação é, em si, formação humana. Se o professor é assíduo e correto, estuda o que ensina, debate respeitosamente em sala de aula, permite dúvidas (inclusive absurdas) no mais elevado grau de respeito, dentre outras coisas, ele está formando humanamente. Um exemplo bem simples e ilustrativo, é a imagem do menino que vê seu pai serrando madeira, pregando tábuas, capinando e, em uma atitude lindamente espontânea, começa a arremedar o seu pai, naquilo que ele faz. As meninas que veem suas mães nas lidas diárias e as imitam. Mães e pais que leem têm menos dificuldades para convencer seus filhos e filhas a lerem. Se os pais não leem, dificilmente conseguirão bons resultados ao obrigar a leitura de seus filhos e filhas.

Aqui reside o princípio do processo educativo, não importa a modalidade: a *mimeses* (μιμησις), imitação. Assim como os filhos e filhas imitam os pais e mães, alunas e alunos imitam suas professoras, seus professores. Neste sentido é preciso reconhecer que a verbalidade até é formativa, mas seu poder não é maior do que a prática. Naturalmente muitos lembrarão do adágio popular: “as palavras comovem, mas, os exemplos, arrastam”. Não é questão de estandarizar o fazer; é necessário reconhecer o valor da teoria. Na verdade, não há exercício correto da cidadania sem o conhecimento das leis, por exemplo. Trata-se muito mais de reconciliar teoria e prática, para se chegar a uma *práxis*. A *práxis* seria uma coerência entre teoria e prática, do tipo “ensinar e viver o que se ensina”.

Uma tese que parece bem provável é a de que o maior problema da educação, hoje, seria a separação entre o que se aprende e o que se vive (depois de ter aprendido). Talvez seja possível observar a realidade e chegar a uma compreensão, de que a educação escolar não consegue passar da teoria à prática e isto a compromete de forma absurda.

VIII

Algumas teorias educacionais apregoam valor exagerado do professor no processo de formação escolar. O professor é importante, mas, nem mesmo o professor de ética, teria obrigações de ser exemplo para seus alunos. Não se pode fazer formação por meio de exemplos, senão por meio de seguranças adquiridas no convívio e aprendizagem social. Algo bem desanimador é o fato de que todas as pessoas tomadas como exemplo são falíveis e vão falhar, se ainda não fracassaram. Talvez, não por outro motivo, seja desaconselhável “conhecer de perto os seus heróis”. Professores e professoras são profissionais da educação. É ridículo cobrar que os professores e professoras amem seus alunos, que sejam exemplos perfeitos, ou que exista uma relação idealmente correta entre “professor-aluno”, nesta relação, se seguirmos Comênius, autor da *Didactica Magna*, esta relação professor-aluno é insuficiente, porque falta o conhecimento, o terceiro elemento indispensável no tripé escolar. Alunos e professores não existem na natureza, são criações culturais, firmadas a partir do conhecimento da humanidade. O professor e a professora estão investidos da função de ensinar (que é questionável, mas, permita-se o binômio pedagógico do ensino-aprendizagem). Cobrar que professores e professoras amem seus alunos, é algo miserável e desumano.

Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas a barbárie depois que deixam de ser protegidas. Mas, sobretudo, não é possível mobilizar para o calor humano pois que são, eles próprios, produtos desta sociedade, cujas marcas ostentam. O apelo a dar mais calor humano as crianças é artificial e por isto acaba negando o próprio calor. Além disto o amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno, médico e paciente, advogado e cliente. Ele é algo direto e contraditório com relações que em sua essência são intermediadas. O incentivo ao amor – provavelmente na forma mais imperativa, de um dever – constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente a capacidade de amar. Por isto o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada (ADORNO, 1995, p. 154-5).

Se se pode cobrar alguma forma de amor, de professores e professoras, seria pelo seu ofício, pela sua área de estudo, sua missão social, que assumiu ao aceitar o ofício de educar. Nenhum professor poderia ser cobrado por mais humanidade e dignidade do que de qualquer outra pessoa, ou profissional. É uma função social sublime, o ser professor, o ser professora, mas, isto não confere a ninguém o direito de cobrar algo que seja diverso do espírito social reinante.

Assim como o professor, a escola não é diferente da sociedade que a cria e sustenta e para a qual forma. A escola pode trabalhar a melhor formação humana, que jamais alguém presenciou, mas, para que sociedade se estaria formando? Porque se pode pensar e cobrar que a escola resolva os problemas sociais, e não se proceda a mesma cobrança de outros segmentos sociais? Qual é a correção de quem admita e cobre que a escola seja melhor do que a sociedade que a criou? De forma sumária pode-se admitir que a escola é uma síntese da sociedade e, as coisas que ali acontecem, é porque entraram na escola, não porque ela criou. É, no entanto, correto admitir que a escola tenha o que oferecer para a sociedade, da mesma forma que é correto admitir que a sociedade tenha o que oferecer à escola.

O princípio é o de que toda formação é formação humana e, incompleta, insuficiente. A escola é uma instituição formativa por meio de sua existência e, apesar de haver professores, os agentes formativos são todos os que acessam à escola. A merendeira, o porteiro, os técnicos, professores, coordenadores e coordenadoras pedagógicos: todos são agentes formativos. Não existe um lugar para a formação, na escola: a escola é formativa como um todo.

Vale aqui a observação de Dewey (1859-1952), para quem a educação não pode ser uma formação para o futuro, educação já é, ela mesma, vida. “Educação é vida – Na teoria que expomos, educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo a mais vida e mais crescimento” (TEIXEIRA *apud* WESTBROOK, 2010, p. 53).

Assim, se aprende vivendo. Se é possível defender algo de humanizador, na escola, no Ensino Médio Integrado, há que se defender a vivência adequada, cordial e respeitosa. Perrenoud (1954) defende que se faça da escola uma comunidade democrática, onde se possa viver a democracia de forma integral e contínua. Que alunos, professores, técnicos e funcionários façam a experiência de cidadania, no interior da escola, sem imposições e sem tiranias. Isto parece, em certa medida, com os Círculos de Cultura, criados por Paulo Freire (1921-1997), na década de 1960, sobre os quais se pode ler em “Pedagogia do oprimido” e “Pedagogia da esperança: uma releitura da ‘Pedagogia do oprimido’”. Educandos são educadores e, educadores, são educandos.

As participações em decisões, no interior da escola, teriam que ser ampliadas a ponto de determinar e repensar a escola, sempre de forma coletiva, partilhada, decidida e assumida por todos. Os Centros Acadêmicos e Sindicatos são expressões muito rasteiras da democracia para a qual se precisa formar. As pessoas entenderão, muito rapidamente que, ser democrático, tal como demanda o conceito de democracia, tem suas exigências que entram em choque com a estrutura atual da escola, currículo. Mas, a democracia precisa romper o que lhe impede. Há que se definir o que é “negociável” na escola. Vale, ainda, a assertiva de Becker (*apud* ADORNO, 1995, p. 143):

Certa feita, quando discorria acerca de educação política para jovens professores, mostrei por que acredito que quem deseja educar para a democracia precisa esclarecer com muita precisão as debilidades da mesma. Eis um exemplo de como nossa educação constitui necessariamente um procedimento dialético, porque só podemos viver a democracia e só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens.

A instalação de um regime democrático, principalmente nos moldes da democracia vivenciada em diversos países ocidentais, terá grupos diferentes que perderão, outros ganharão, para que tudo se possa organizar a contento e de acordo com o conceito de democracia. Igualmente, a prática democrática demanda paciência, tempo, capacidade de renúncias etc. Não são coisas simples.

X

Para concluir, seria importante refletir sobre duas situações antagônicas, apontadas por Adorno, em seus debates sobre educação e emancipação. A primeira é negativa:

Às vezes a psicologia social e a sociologia conseguem construir conceitos confirmados empiricamente só muito tempo depois. O caráter manipulador — e qualquer um pode acompanhar isto a partir das fontes disponíveis acerca desses líderes nazistas — se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado. A qualquer custo ele procura praticar uma pretensa, embora delirante, *realpolitik*. Nem por um segundo sequer ele imagina o mundo diferente do que ele e, possesso pela vontade de *doing things*, de fazer coisas, indiferente ao conteúdo de tais ações. Ele faz do ser atuante, da atividade, da chamada *efficiency* enquanto tal, um culto, cujo eco ressoa na propaganda do homem ativo (ADORNO, 1995, p. 128).

Fúria organizativa, incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, certo tipo de ausência de emoções e um realismo exagerado. Estes sintomas se manifestam na base de todo e qualquer comportamento anti-humano, é necessário

identificá-los e superá-los. Adorno (1995, p. 141-2) propõe, em seu conceito de educação, elementos suficientes para esta superação:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Inicialmente, chama a atenção, o quanto o autor se apresenta cuidadoso, a ponto de manifestar escrúpulos, ao precisar definir educação. “Assumindo o risco” (compreensão de que não é um exercício simples e que se corre riscos); “gostaria” (verbo no tempo condicional, que abre mão de fixidez); “apresentar” (diferente de impor); “a minha” (já havia “assumido o risco” e retoma, afirmando que esta é a sua concepção. Assume sua responsabilidade, garantindo a liberdade de outros também terem a sua concepção); “concepção inicial” (como se fosse algo ainda primevo, passível de alterações, depois de uma maior reflexão).

Após isto, apresenta duas negativas, ou seja, o que não seria educação e, a cada negativa, uma justificativa: “modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior”. Sumariamente, não se teria o direito de manipular, doutrinar as pessoas, por meio da educação. Sob este entendimento parece importante pensar que o professor não determinaria as consciências de educandos, mas ofereceria conteúdos para as pessoas “se formarem”. Teoricamente, “a mera transmissão de conhecimentos” complementa a modelagem das pessoas. Mas, a mera transmissão, para o autor, tem “característica de coisa morta [e isto] já foi mais do que destacada [destacado]”. Há que se notar que Adorno, de forma indireta, não se opõe à educação como transmissão de conhecimento. Sua advertência é contra o reducionismo do meramente transmissor. Ele admite a educação como transmissão de conhecimentos, mas, ela não poderia ser reduzida a uma de suas características, apenas. Então, afirmativamente, a educação seria “a produção de uma consciência verdadeira”. Produção significa processo; “de uma consciência verdadeira”, faz crer que existe mais do que uma consciência verdadeira e afirmaria uma interioridade e uma exterioridade, dos sujeitos em processo, se se entender que a consciência (interioridade do sujeito)

sempre se manifesta como *práxis* (agir em coerência com o pensar, ou seja, teoria e prática). Por ser “uma consciência verdadeira” se somaria com outras consciências verdadeiras, de tal forma que, em um plano teórico e macro, todas juntas formariam a verdade ampla. Não haveria contradições entre estas verdades, haveria coerência e ampliação de conhecimento. Por outro lado, essa consciência verdadeira difere de várias outras possibilidades de consciência (p. ex.: crítica, dialética, revolucionária, engajada, de classe), englobando-as de forma significativa e coesas. Esta produção de uma consciência verdadeira (a educação), para o autor, assume a “maior importância política”, ou seja, “é uma exigência política”. Adorno não se furta a especulações e expõe o que se poderia identificar como “verdadeiro interesse” da educação, a democracia. Defende o conceito de democracia e a necessidade de – a democracia – não ser apenas uma *working proposition*, mas ser realmente o “governo do povo” e, para isto, “demanda pessoas emancipadas”. Conclui sua concepção inicial com a assertiva: “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”.

A proposição do autor, pela emancipação, na sociedade, sugere a existência de uma situação de não-emancipação e, para uma consciência verdadeira, apresenta as contradições que aguardam superação, para que as pessoas possam “viver-se”, viver o mundo, a liberdade, a consciência e a responsabilidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M., *Temas básicos da sociologia*, São Paulo: Cultrix, 1973.

BÍBLIA SAGRADA - Ave Maria. Disponível in: <
<https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/genesis/1/>>, acessado em 26 de abril de 2018.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Disponível in:
<http://filosofia.com.br/figuras/livros_inteiros/178.txt>, acessado em 03/06/2014.

NOVELLI, P. G. O conceito de Educação em Hegel. In: *Interface*. Vol.5 n. 9.
(Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832001000200005>>, acessado em
03/06/2006)

WESTBROOK, Robert B. *et all.* (org.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Educadores)

Recebido: 4/7/2020.

Aceito: 24/2020.

Autores:

Paulo Lucas da Silva - Professor Associado III - Filosofia da Educação. Faculdade de Pedagogia – Campus Universitário de Castanhal-UFPA.

E-mail: paulolucas@ufpa.br

Ivana de Oliveira Gomes e Silva - Professora Adjunta II – Prática de Ensino. Faculdade de Pedagogia – Campus Universitário de Castanhal-UFPA.

E-mail: ivanaogsilv@gmail.com