

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Mário Antônio da Silva¹

RESUMO: O presente artigo pretende elaborar uma reflexão crítica em torno da questão educacional contemporânea. A crítica denuncia a instrumentalização da educação pela ordem política e econômica do mundo globalizado, reduzindo o homem a simples mão-de-obra alienada e barata. O texto acentua que o acesso a conhecimentos e habilidades constitui parte do processo de formação humana, mas não deve ser confundido com a totalidade do processo. Em seu aspecto proposicional, o texto defende que só podemos falar de educação se a tarefa educativa for pensada em termos de formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: educação, razão instrumental, emancipação.

ABSTRACT: The present article intends to elaborate a critical reflexion around the contemporary educational matter. The critic denounces the instrumentalization of the education by the political and economical order of the globalized world, decreasing the man to a simple alienated and cheap labor hand. The text points out that the access to know ledge and skills are parts of the human formation process but it must not be massed with the totality in its proposal aspect. The text stated that we con only talk about education if the educational task is thought in human formation terms.

KEYWORDS: education, instrumental reason, emancipation.

Introdução

Inicialmente precisamos admitir que estamos diante de uma crise educacional. Nessa crise, o que importa é que cada educador realize uma reflexão sobre sua prática educativa; que cada educando reflita sobre a educação recebida; que cada membro da sociedade reflita sobre a educação produzida. Pensar a educação não significa apresentar “verdades” sobre problemas educacionais. De teorias, metodologias e didática que se proclamam como salvadoras e verdadeiras, a doxografia educacional atual está repleta. Trata-se, ao contrário, de pensar a educação

¹ Mestre em Filosofia Social pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUCAMP. Professor de História e de Filosofia na Rede Pública Estadual de Alto Araguaia/MT. *E-mail:* mjrossetto@yahoo.com.br

tendo como objetivo principal a formação, não como novos modismos que nos paralisam.

A educação, enquanto campo dos saberes, não pode ser concebida como uma arena de opiniões. Um campo que poderia primar pela multiplicidade, já que é perpassado pela filosofia, pelas diversas ciências, pela arte, tem sido loteado por modismos que se proclamam como a única verdade. Metodólogos, sociólogos, filósofos, psicólogos, cientistas, além dos chamados “especialistas em educação”, estão imersos em modismos, à procura de novidades, que, na maioria das vezes, não garantem a aprendizagem, nem se desenvolvem sob o prisma da formação. É preciso questionar essas propostas que imaginam poder começar tudo de novo, como se um novo método implicasse uma educação de qualidade.

Investimentos financeiros e panacéias não irão resolver os problemas educacionais. Isso porque as escolas e as universidades têm um conjunto de tarefas importantíssimas, complexas e desafiadoras, como a formação ética, a cidadania, os valores da justiça, da tolerância, do pluralismo, da democracia e da paz. A solução desses desafios depende muito mais de uma disposição de espírito do que de dinheiro ou de qualquer fórmula mágica. Somente conseguiremos trabalhar esses valores se os mesmos forem vivenciados no dia-a-dia da instituição escolar e fora dela. Esses valores são tão ou mais importantes do que o ensino das habilidades básicas como aprender a ler, escrever e calcular. A educação, neste terceiro milênio, necessita estimular a reflexão e a imaginação dos estudantes a respeito de que mundo eles gostariam de viver, que sociedade desejariam construir e sobre que tipo de pessoas gostariam de ser.

O terceiro milênio e a educação

Em nossa época, o conhecimento aumenta cada vez mais. Por meio da ciência e da técnica, o homem não tem mais limites para conquistar o espaço e controlar o tempo. Mas, por outro lado, esses avanços científicos trouxeram inúmeros problemas ecológicos e crises existenciais, decorrentes do cientificismo e da fragmentação do saber. Nesse sentido, pensar o processo do conhecimento de forma integrada torna-se uma exigência cada vez mais urgente. Ao refletir sobre o projeto interdisciplinar de Georges Gusdorf, o professor Flávio B. Siebneichlr destaca “a sua atitude decidida em prol de uma racionalidade traçada em dimensões mais amplas do que as da matemática, englobando não somente o rigor e a exatidão

científica, mas também as significações do mundo vivido, que superam o âmbito do fracionável e do mensurável” (SIEBENEICHLR, 1989, p.160).

No início deste século, devemos colocar a fundamental e essencial pergunta: como viverá o ser humano neste novo milênio? E nesse “como viver” é que as instituições educacionais devem se concentrar os esforços sobre o seu papel da educação e sua contribuição na formação do homem e na construção de uma sociedade mais justa. Para responder a esses desafios, a educação precisa estar articulada com as questões concretas do universo epistemológico, ético-político, estético e subjetivo. Não podemos pensar a educação de forma abstrata ou reducionista, pois precisamos de novos horizontes e de muita reflexão para percebermos o paradigma em que estamos engajados, no qual se fundamenta nossa interpretação de mundo e nossas ações. A escola precisa pautar-se numa prática crítico-reflexiva e, enquanto educadores, é preciso compreender que a ação educativa supõe uma visão de mundo, uma representação do tempo, uma concepção de história e, portanto, uma antropologia e uma axiologia que, de forma implícita ou explícita, não deixam de existir e de atuar.

O desafio que se coloca aos educadores neste terceiro milênio é o de desmascarar as ideologias que estão subjacentes à educação de nosso tempo, principalmente daqueles projetos educacionais que possuem a pretensão de reduzir as questões referentes ao homem e à realidade a um discurso científico, instrumentalizando as pessoas em função do mercado de trabalho. Para superar essa situação, emerge a necessidade de se construir um projeto educacional que transcenda os limites disciplinares e conceituais do conhecimento, a fim de que a escola contribua na formação de pessoas reflexivas e críticas, capazes de conviver com a incerteza e seus mistérios, uma educação capaz de ajudar as pessoas a dar um sentido ao caos e à complexidade do mundo contemporâneo.

Realizar uma reflexão rigorosa sobre a educação, partindo da própria ação pedagógica, torna-se uma necessidade inadiável. Refletir não somente a partir dos resultados já atingidos, mas que leve em conta o que ainda não é e se pretende alcançar. De nada adianta os técnicos e os “teóricos” da educação formularem novos métodos e novas técnicas de ensino, sem integrar esse esforço num projeto mais amplo de transformação da sociedade e na formação do educando. E aqui lembramos das sábias observações do filósofo Paul Ricoeur, para o qual “a teoria pedagógica não é nada sem uma ética” (1986, p. 152). O que significa que a educação propriamente dita depende das atitudes e das

virtudes das pessoas envolvidas no processo educativo, não podendo ser obtida simplesmente pela aplicação de novas técnicas.

Se o trabalho escolar não estiver pautado num projeto transformador² das relações sociais, nas virtudes e na ética, a ação educativa se reduzirá a uma simples instrução, não podendo ser jamais uma educação formadora. A prática educativa necessita constituir-se num diálogo entre os sujeitos, numa articulação entre pensamento e ação, na formação de indivíduos responsáveis e à altura dos problemas e dos desafios do mundo em que vivemos. A escola, de acordo com o filósofo italiano Gianni Vattimo, deve contribuir na “formação do cidadão do mundo, quer dizer, pessoas abertas à pluralidade de paradigmas, de horizontes culturais” (1981, p.79). Uma das funções mais importantes da escola é a de formar pessoas capazes de restabelecer a intercomunhão entre as diversas manifestações da vida.

Educação e razão instrumental

A prática pedagógica não é neutra. Ao contrário, ela é permeada pelos valores da sociedade que, ao transmiti-los, influencia os indivíduos. A pretensão de adaptar os indivíduos de acordo com um ideal de homem e de sociedade perdura até hoje. Por isso, para compreendermos a educação contemporânea, torna-se necessário, mesmo que de forma breve, retroceder até a Antiguidade grega.

A educação é um fazer-se no tempo. Cada época possui, além de uma imagem de homem e de sociedade, uma imagem de educação a qual se propõe. A palavra educar (do latim *educare*) é uma tradução do grego *paidagogia*, que possui o significado de educação integral da pessoa: física, intelectual, estética e moral. Na tradição ocidental, a educação foi concebida como *paidéia* (para os gregos antigos), ou seja, como construção de si enquanto sujeito ético. O objetivo da educação é formar em vez de informar; de um exercício de formação de si, da *paidéia* que ensina a viver em harmonia com a razão. Não se trata da mera transmissão de conhecimentos teóricos, mas como Werner Jaeger afirma, de “pôr todos esses conhecimentos como forças formadoras a serviço da educação e de formar verdadeiros homens como o oleiro molda o barro e o escultor forma a pedra” (1995, p.12).

Para os gregos, a ação educativa foi pensada enquanto *paidéia* e visava a modelar o homem de acordo com a imagem de homem universal.

² O papel transformador da educação entendemos como um trabalho de formar pessoas críticas, éticas, tolerantes e solidárias, capazes de agir no cotidiano em que vivem. Não concordamos que a educação se reduza a um instrumento a serviço de ideologias totalizantes e totalitárias, como, por exemplo, o marxismo e outros “ismos”.

Nesse processo, que vai do homem real ao homem ideal, a educação está a serviço da sociedade, não do homem individual. De acordo com Werner Jaeger, para a época clássica grega, “a descoberta do homem não é a do eu subjetivo, mas a consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana” (1995, p.14).

Encontramos em Platão o apelo a um processo não técnico, mas formativo da educação. Para ele, a verdadeira educação deve ter em vista a formação integral do caráter, não o aprendizado de uma habilidade. Ao tratar da educação, Platão afirma:

Falo da educação das crianças na virtude, que desperta na criança o desejo e o amor de se tornar um cidadão perfeito e saber comandar com justiça e obedecer à justiça. Somente esta é a educação, enquanto a outra, que visa ao dinheiro ou à força física, ou a qualquer outra habilidade sem intelecto e justiça, é coisa vulgar e servil e absolutamente indigna de ser chamada de educação. (1980, p. 643-644^a).

A pedagogia dominante, na Antiguidade e na Idade Média, que vai de Platão aos neotomistas, é denominada de pedagogia da essência. Essa pedagogia antepõe a qualquer ação pedagógica um transcendente *a priori*. A educação grega, enquanto *paideia*, é concebida como educação formadora, desenvolvendo-se pelo prisma da formação do indivíduo e do cidadão. Ela não é uma ciência na ordem da *episteme*. Diferente dos sofistas, que pretendem despejar a ciência na alma, a *paideia* platônica não consiste em acumular conhecimentos e informações, mas na apreensão intuitiva do Bem ao término de um procedimento dialético. Para Lebrun, “essa educação é um aprendizado de descentramento ao termo do qual o discípulo não terá aumentado seu domínio de conhecimentos, mas saberá orientar-se diferentemente no pensamento” (1988, p.28).

No diálogo *Menon*, de Platão, Sócrates desenvolve o método dialético com um jovem escravo estrangeiro e ágrafo, para que ele encontre, por seu próprio esforço, a essência das coisas e a contemplação da verdade. Educar possui o significado de criar condições para que o educando seja capaz de encontrar por si mesmo as respostas para suas perguntas e seus questionamentos. Para Sócrates, o ato de filosofar, que deve permear a atitude educativa, é inseparável do ato de viver. O filosofar tem como objetivo a conscientização de que nada sabemos. O princípio

da sabedoria é o reconhecimento da própria ignorância. De acordo com Lebrun:

A ignorância da qual (Sócrates) faz com que nos envergonhemos é uma ignorância muito específica. Uma ignorância que não é analfabetismo, falta de conhecimentos, mas cegueira acrescida de estupidez. Essa ignorância não se traduz na palavra grega agnóia, mas sim na amathia: nada saber e crer que sabe (1988, p.29).

A partir do século XVII, temos a imagem-ideal da época moderna, que pretende se emancipar do passado. O processo educativo fundamenta-se na razão, entendida como princípio supremo diante da realidade. No campo do conhecimento, o progresso é concebido como ilimitado, sob a condição de emancipar o homem de todas as superstições e de todos os entraves que lhe são impostos. A educação passa a se desenvolver não mais como *paidéia*, mas como aventura da própria razão. De acordo com a filósofa Marilena Chauí, aos poucos foi sendo construída “a idéia da educação como autonomia da razão que se fez autonomia do homem contra a Natureza e, depois, contra si mesmo” (1997, p.5). A razão foi assumindo a pretensão de reduzir o discurso sobre o mundo e sobre o homem a um discurso científico. O mito, a religião, a filosofia, a poesia, o sonho, a magia passaram a ser concebidos como obstáculos ao conhecimento considerado verdadeiro.

Para o projeto *logocêntrico* da ciência moderna, que se instituiu como o único projeto merecedor de confiança, o pensamento mítico, religioso, filosófico, artístico passou a ser visto como mistificação, como sinônimo de ignorância e, na melhor das hipóteses, de pensamento ingênuo. A partir do *Renascimento*, a análise das ciências repousa numa representação matematizada e abstrata da natureza. A razão, na sua versão de racionalidade técnica, aparece com a função de pré-ordenação do futuro das pessoas. O modelo das ciências naturais erigiu-se como único, negando o valor das ciências humanas.

A partir do desenvolvimento do capitalismo, uma outra imagem-ideal de homem e de sociedade se impõe. Sob a determinação capitalista, todas as esferas da vida humana e da sociedade não passam de idealizações do capital, fundamentadas na divisão do trabalho, na produção de mercadorias e no lucro. A educação passa a ser apropriada pelo capital, concebida como mercadoria, num processo que embrutece e debilita ao

mesmo tempo o corpo e o espírito. Ao analisar a situação da escola, Thomas Ranson Giles declara que:

Sob o capitalismo, a escola representa apenas uma entre tantas outras armas poderosas de mistificação e de conservação da situação existente. Dá ao educando uma educação que o torna leal e resignado diante do sistema e o impede de descobrir as suas condições internas. É um molde que prepara para as fábricas e para os escritórios, um instituto de treino para a prisão assalariada (1987, p.97).

Ao ser absorvida pelo sistema capitalista, a educação passou a ser concebida como instrumento de desenvolvimento econômico, e não como um processo formativo. A educação perdeu o vínculo com os valores e com as dimensões mais profundas da existência. Na escola, o aluno frequenta uma superposição de séries, e não um curso que articula a produção de conhecimentos com a construção de valores integrativos. De acordo com o professor Benedito Nunes, “as paidéias ocidentais subjazem no vazio ético das sociedades de consumo; entre a anomia permissiva e o conformismo hedonístico do indivíduo moderno” (1993, p.177). Na sociedade em que vivemos, a escola esvaziou-se de seu papel educativo, enquanto agente formador do *ethos*³.

A prática pedagógica abandonou a reflexão axiológica e limitou-se a uma racionalidade instrumental, que só conhece a linguagem econômica da produtividade. As instituições educativas, na maioria dos casos, respondem apenas pela função de preparar os alunos para o mercado de trabalho, para passar nos concursos, comprometendo, assim, qualquer pretensão formadora, perpetuando uma ordem social alicerçada no cálculo e no rendimento. Limitada aos propósitos econômicos, a educação contribui para a regressão humana, pois alunos são reduzidos a números, a dados estatísticos. Com isso, o processo educativo atinge o supremo estágio de mercantilização, levando à perda da própria ideia de homem.

Entretanto, não podemos condenar as qualificações profissionais de forma absoluta. Ao contrário, apenas queremos enfatizar que o trabalho precisa se desenvolver a partir de uma finalidade consciente. Se aceitarmos a denominação de Aristóteles de que “o homem é um animal político”, o

³ A palavra *ethos* aparece, pela primeira vez, em Homero, na *Ilíada*, e significa morada, habitat, não no sentido geográfico, mas se refere principalmente à maneira, à forma de habitar. “*Physis* e *ethos*, natureza e o “ético”, participam da não-separação originária do cosmos animal, humano e divino - pois a “natureza” grega manifesta-se como potência autônoma que possui, comunica e organiza a vida” (MATOS, 2006, p.89).

que equivale a dizer um ser social, então, o ensino (*tecne*) e a educação (*pedagogiam*) precisam ser pensados de forma integrada. Concebido como um ser integral, a formação da personalidade e do caráter deve fazer parte da formação profissional, pois nenhuma profissão se desenvolve à parte da sociedade.

A educação deve contemplar, ao mesmo tempo, a formação humana e profissional, uma vez que o trabalho é uma condição fundamental de nossa existência social. Quando a qualificação não vier acompanhada de uma formação, o trabalho se converte em adestramento, numa tarefa mecânica e alienante, e o trabalhador se reduz a um autômato. Ao se pensar na dialética entre saber e fazer, é iluminador o conceito de *phrônesis*⁴, no qual Aristóteles articula teoria e prática, a partir de uma ética que realiza as melhores escolhas no âmbito político e social.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 não contrapõe formação humana e qualificação profissional. No artigo 205, a Carta Magna define: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Educação e emancipação humana

Como afirmamos anteriormente, a cultura ocidental, principalmente a partir do século XVII, valorizou excessivamente a racionalidade científica, o aspecto racional da educação, em detrimento do pensamento crítico e da sensibilidade. A educação da sensibilidade foi esquecida ou deixada em último plano na formação do homem, reduzido a executor de tarefas exigidas pela sociedade industrial a que pertencemos. A escola passou a produzir uma gama enorme de informações e de conhecimentos técnicos, mas empobreceu a vida interior dos educandos.

A tendência dessa educação técnica-profissional é a de aguçar nosso egoísmo, aumentar nossa ambição de consumo, despertar nossas energias narcísicas, tornando-nos mais competitivos e menos solidários, indiferentes à miséria e ao drama dos que sofrem as injustiças. Moldar esse estranho ser que aceita, insensível, as injustiças sociais, convertendo-o em presa fácil das ilusões da propaganda, cujo objetivo é o de transformar nosso corpo, nossa libido e nossa alma em mercadoria descartável parece ser a contribuição do trabalho escolar. Para Paul Ricoeur, uma sociedade

⁴ Para Aristóteles, o conceito de *phrônesis* significa sabedoria prática, escolha deliberada, o comportamento do homem prudente que realiza suas ações pautadas pela ética.

“que se defina unicamente em termos econômicos é essencialmente uma sociedade de luta, de competição, [...] que suscita os sentimentos de injustiça e insensatez” (1986, p.163).

A escola não pode se constituir numa instituição legitimadora da ordem social dominante, reduzindo-se a uma agência formadora de mão-de-obra alienada e barata para o capital. Dessa forma, a instituição escolar não contribui para a formação de pessoas, para a formação de cidadãos. Ao contrário, o ser humano fica preso a uma visão mercantil desumanizadora. O Outro passa a ser o inimigo a ser destruído pela competição econômica. O próximo não é o companheiro com quem se luta para transformar a realidade, mas passa a ser visto como um inimigo que deve ser eliminado.

Grande parte de nossos problemas sociais tem origem na ausência de uma educação formadora. As guerras, a violência, o racismo e as injustiças não resultam de um acidente de percurso da *filogênese*, mas decorrem do desenvolvimento da razão moderna, vinculada ao projeto da sociedade industrial agressiva. Essa sociedade gera um estilo de vida baseado na aquisição de bens materiais, na propriedade, na administração dos negócios etc., que são fontes de preocupações, ansiedades, angústias e, mais grave ainda, de esquecimento do verdadeiro sentido da vida.

Frente a isso, a escola precisa se constituir num espaço de convivência, onde os educandos possam exercitar os valores da paz, da tolerância, da justiça e da liberdade. A escola se tornará agente de emancipação se formar o homem livre, libertando-o de tudo aquilo que o aliena e o aprisiona. Uma das principais finalidades da escola é a de contribuir para que os educandos adquiram sabedoria, tornando-se pessoas sábias. O sábio distingue-se do tecnocrata. Este se reduz a um bárbaro que vive apenas o momento presente, sem se preocupar com o futuro. O sábio está imbuído de cultura e pensa a eternidade dos séculos. As pessoas sábias não são famintas de poder, mas de liberdade. Sábio não é o erudito, o intelectual, aquele que fala vários idiomas e que escreve vários livros, mas aquele que procura tornar a vida mais bela e a humanidade mais feliz.

É necessário refletir e questionar a visão positivista que impregna nosso currículo escolar, expulsando as disciplinas chamadas de *humanidades*. Se pretendermos somente crescer economicamente, basta, então, que a escola ofereça conhecimentos técnicos e contribua para que os alunos tenham uma profissão e sejam reduzidos a instrumentos animados em função da produção de mercadorias. Agora, se além do desenvolvimento econômico e científico desejamos construir um país civilizado, baseado nos valores da justiça, da ética, da tolerância, do

pluralismo, precisamos oferecer aos nossos educandos uma educação baseada na filosofia, na história, na antropologia, na sociologia, na arte, etc., enfim, numa sólida formação cultural. Criadas pela sensibilidade e pela razão humana, a arte e a cultura contribuem para que o ser humano possa entender o mundo e se entender enquanto ser no mundo.

Portanto, a educação formadora encontra nos produtos da cultura um de seus aspectos mais importantes. A música, o teatro, a pintura, a filosofia, a poesia, a literatura, as obras clássicas se constituem numa experiência simbólica que trabalha nosso mundo interior, não podendo ser reduzidas a mero entretenimento. A fruição das obras de arte e a leitura trabalham nosso mundo subjetivo, produzindo reflexão e discernimento. A cultura eleva nosso espírito, o entretenimento hipnotiza. Por isso, são empobrecedoras as didáticas que se reduzem a simples técnicas de entretenimento, gerando pessoas incapazes de refletir e de criar. A única finalidade dessas técnicas de imbecilização é agradar e divertir o aluno, mesmo que este não aprenda nada.

A educação é formadora na medida em que for capaz de despertar no ser humano a imaginação e os ideais de uma humanidade que se recusa a ser mera produtora de sua própria sobrevivência. A educação também é emancipadora quando proporciona um agir comunicativo, em que cada sujeito seja livre e capaz de procurar o entendimento, buscando, de forma intersubjetiva, a noção de verdade. Para Adorno (1995), a educação para a emancipação é a que visa à formação do espírito que desestabilize a apatia da razão, o torpor dos hábitos, a inércia do preconceito.

Para ser emancipadora, a educação precisa resgatar o núcleo sadio da tradição clássica e pautar-se pelo desenvolvimento do pensamento crítico, pois somente o pensamento nos proporciona o descentramento do nosso eu e a compreensão do Outro. O pensamento é o antídoto da violência. Para fazer com que os alunos aprendam a pensar, a educação necessita livrar-se da demagogia da facilidade, que exige um máximo de distração e nada de reflexão. Olgária Matos diz que sob a influência da mídia, “a educação foi se impregnando com a demagogia da facilidade - com o que a indústria cultural banaliza tanto a formação dita superior quanto à de resistência, produzindo, segundo Adorno, uma espécie de barbárie estilizada” (2006, p.43).

Desprovida de pensamento, a demagogia da facilidade faz de tudo para divertir o aluno. Fascinada pela novidade, evita criar conflitos e questionar os preconceitos e estereótipos inculcados na mente dos alunos pelo mercado e pela mídia. Pretende ser acessível e compreensível ao maior número de indivíduos, prescindindo do trabalho paciente da leitura

e da pesquisa. Dessa forma, cria aquilo que Hans Entzensberger designou como analfabetismo secundário, que ele assim o define:

O analfabeto secundário é uma pessoa de sorte, pois não sofre com a perda da memória; o fato de não ter uma mente própria o exime de pressões; sabe dar valor a sua incapacidade de se concentrar em alguma coisa; acha que é uma vantagem não saber e não compreender o que está acontecendo com ele. Ele é ativo. É adaptável... É impensável que possa sentir-se frustrado com seu ambiente. Afinal, foi esse ambiente que o gerou e formou para garantir sua sobrevivência sem problemas (ENTZENSBERGER apud MATOS, 2006, p.24).

A construção de um país civilizado e de homens livres exige a superação da esquizofrenia social imposta pelo totalitarismo midiático, cujo resultado temos: direitos humanos sem sujeito autônomo, cidadania sem cidadãos, política sem participação consciente, democracia sem espírito democrático. Somente uma sólida formação cultural pode contribuir para a superação dessa apatia social. De acordo com Olgária Matos, a educação não se reduz à aprendizagem. Para ela, “a educação é diferente da aprendizagem, pois aquela deve se perguntar sobre seus fins últimos - o homem justo, virtuoso, lúdico e criativo, tanto em sua vida de indivíduo quanto de cidadão. Não se pode educar sem ensinar, mas é muito fácil ensinar sem educar” (2006, p.47-48).

Em seu texto intitulado “A crise da educação”, escrito em 1958, a filósofa Hannah Arendt aborda a crise da educação que atinge os Estados Unidos e os países desenvolvidos. Nesse texto, ela diz que diferente da aprendizagem, a educação sabe, *a priori*, o fim a que quer alcançar. Ao distinguir educação e aprendizagem, a autora critica os que visam somente ao treinamento profissional, afirmando: “Ele não visa mais a introduzir o jovem no mundo como um todo, mas sim em um segmento limitado e particular dele” (1997, p.246).

O fato de compartilharmos o espaço geográfico juntamente com outros seres humanos implica uma responsabilidade comum com o mundo em que habitamos. E a essa responsabilidade a escola não pode se furtar. Ao refletir sobre a educação infantil, Hannah Arendt faz um alerta sobre a responsabilidade dos educadores ao introduzirem as crianças em um mundo em contínua mudança. Para a pensadora, “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter

crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (1997, p.239).

A partir da tradição kantiana de defesa da *Aufklärung*, Adorno explica seu entendimento do que significa educação como emancipação, afirmando que “de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (1995, p.143). Para o pensador da *Escola de Frankfurt*, a educação como produção de um sujeito crítico e reflexivo é uma exigência política, pois “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 se é emancipado” (1995, p.141-142).

Todavia, a educação emancipadora pressupõe um professor emancipado. Conforme Jacques Rancière, em *O mestre ignorante* (2002), o educador necessita emancipar-se a si mesmo, para que seu trabalho docente possa tornar-se um ato de emancipação, e não de embrutecimento. Somente emancipado, com postura crítica diante da realidade e de si mesmo, o educador poderá ser agente de emancipação, contribuindo para um processo de subjetivação em que cada um se eduque a si mesmo.

A educação emancipadora exige disciplinas formadoras, e não performáticas. Uma educação que tenha como eixo central a preocupação com o destino do ser humano e do planeta. Uma educação que liberte o homem dessa realidade objetivamente, sem horizonte e sem sentido. Uma educação para além do fazer finito, capaz de reconduzir o homem para a transcendentalidade.

Considerações finais

O século XXI iniciou mostrando a todos nós que o mundo ainda convive cotidianamente com as guerras mais absurdas e com a violência mais cruel. Essa realidade, de difícil solução, coloca a cada um de nós o desafio de enfrentar questões como a dominação, a intolerância e a injustiça. Numa sociedade em que os valores da justiça, da solidariedade e da convivência pacífica foram deixados de lado, somente o resgate desses valores pela escola poderá contribuir com a construção de um mundo mais justo e de paz. A indiferença da escola frente a essa realidade, além de ser uma miopia política, constitui-se numa falta de responsabilidade e de sensibilidade para com as atuais e futuras gerações.

Em meio a tantos problemas que decorrem do projeto *logocêntrico* e *tecnocêntrico* da civilização atual, temos que nos perguntar qual é a finalidade da educação. Diante de um quadro caótico, que suscita tantos desafios aos educadores, só faz sentido uma escola que seja formadora

dos valores humanos, uma educação que seja uma arte de buscar a vida justa e o bem viver. Afinal, de que adianta as pessoas passarem cerca de vinte anos de suas vidas na escola - e depois no meio social - levarem uma vida pautada no preconceito, na intolerância, na corrupção, usando de todas as armas e truques, abdicando da ética, do caráter e do respeito pelo seu semelhante? Podemos evidenciar essa prática perversa quando as pessoas ocupam um cargo público.

A escola se tornará agente de emancipação na medida em que se constituir enquanto *locus* privilegiado de formação do humano, enquanto sujeito livre e ético, construtor de si e do mundo. Uma educação em que os homens possam se alimentar de imagens e símbolos que dão sentido à existência pessoal e coletiva. Uma educação capaz de plantar a esperança, suscitando a meditação sobre a condição humana e seu destino na história.

A escola, neste terceiro milênio, precisa desenvolver um pensamento autorreflexivo que tenha força de emancipação. Uma escola capaz de auxiliar os educandos na construção de um estado de espírito voltado para a prática do Bem. Uma escola que não seja expressão da alienação, da indiferença e esvaziadora da dimensão humana.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. *Constituição da república federativa do Brasil de 1988*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação: In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997. p.221-247.
- ARISTÓTELES. *A política*. Tradução de Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Athena Editora, [S.d.]
- _____. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Cássio M. Fonseca. São Paulo: Tecnoprint, [S.d.].
- CHAUÍ, Marilena. Prefácio. In: MATOS, Olgária. *Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação*. São Paulo: Scipione, 1997.
- GILES, Thomas Ransom. *Filosofia da educação*. São Paulo: EPU, 1987.
- JAEGER, Werner Willhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Perreira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- LEBRUN, Gérard. Sombra e luz em Platão. In: NOVAES, Adauto. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MATOS, Olgária. *Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação*. São Paulo: Scipione, 1997.
- _____. *Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

NUNES, Benedito. *No tempo do nihilismo e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1993.

PLATÃO. *Fédon*. Tradução de Márcio Pugliesi e Edson Bini. São Paulo: Hemus, [S.d.].

_____. *Leis*. Tradução de Márcio Pugliesi. São Paulo: Hemus, 1980.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RICOEUR, Paul. *Du texto à l'action; essai d'herméneutique II*. Paris: Seuil, 1986.

SIEBENEICHLR, Flávio B. Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade: G. Gusdorf e J. Habermas. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 98, p.153-179, 1989.

VATTIMO, Gianni. A crise do humanismo. *Revista Teoria*, Bari, ano I, n. 2, p.63-87, 1981.

Recebido em: 04/09/09

Aprovado em: 13/01/10