



Cotidiano escolar e justificação científica do fazer pedagógico: contradições, distanciamentos e perspectivas de luta no campo da formação humana

Jeferson Luis da Silva
Cleber Gibbon Ratto
Elmer Erico Link

Jeferson Luis da Silva

Universidade La Salle - Canoas, RS
E-mail: jeferson.unilasalle@gmail.com
 <http://orcid.org/0000-0001-8117-6136>

Cleber Gibbon Ratto

Universidade La Salle - Canoas, RS
E-mail: keipinezi@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-9059-728X>

Elmer Erico Link

Universidade La Salle - Canoas, RS
E-mail: elmerlink@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-2101-1246>

Resumo

Neste trabalho, buscamos refletir sobre uma possível contradição entre a alta produção de conhecimento das ciências humanas em educação e a constatação de uma crescente perda da qualidade da educação básica no país. Questionamos a possibilidade de um possível distanciamento da prática educativa em relação ao projeto de humanização e civilizatório próximo da noção de paideia, em especial pela imposição de demandas econômicas e ausência de oportunidades de autorrealização social, gerando ressentimentos numa significativa parcela da sociedade. Por fim, sinalizamos para uma necessidade da retomada do exercício da valorização das lutas por reconhecimento ético, da valorização qualitativa das relações sociais, bem como da prática focada na emancipação dos sujeitos como fundamento das ciências da educação e da própria escola. Para produção desta reflexão, adotamos o caminho do ensaio teórico, dada a sua natureza interpretativa e reflexiva.

Palavras-chave: Educação Básica. Reconhecimento Ético. Paideia.

Recebido em: 22/08/2019
Aprovado em: 13/03/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e67171>

Abstract

School daily life and scientific justification of pedagogical practice: contradictions, distances and perspectives of struggling in the field of human development

In this paper, we seek to reflect on a possible contradiction between the high production of knowledge of the humanities in education and the finding of a growing loss of the quality of basic education in the country. We question the possibility of a possible distance of the educative practice regarding the humanizing and civilizatory project near the notion of paideia, in particular by the imposition of economic demands with sparing redistribution of resources and the absence of social self-realization opportunities, creating resentment in a significant part of society. In the end, we pointed to a need of retaking the exercise of the appreciation of struggles for ethical recognition, the qualitative appreciation of social relationships, as well as, the practice focused on the emancipation of subjects while the foundation of the education sciences and the school itself. In order to produce this reflection, we adopted the path of a theoretical essay due to its reflexive and interpretative nature.

Keywords: Basic Education. Ethical Recognition. Paideia.

Resumen

El cotidiano escolar y la justificación científica de la práctica pedagógica: contradicciones, distanciamientos y perspectivas de lucha en el campo de la formación humana

En este artículo buscamos reflexionar sobre una posible contradicción entre la alta producción de conocimiento de las ciencias humanas en educación y la constatación de una pérdida creciente de la calidad de la educación básica en el país. Cuestionamos un posible distanciamiento de la práctica educativa en relación al proyecto de humanización y de civilización próximo a la noción de paideia, en especial por la imposición de demandas económicas y ausencia de oportunidades para la autorrealización social, con baja redistribución de recursos, generando resentimientos en una significativa parcela de la sociedad. Por fin, señalamos la necesidad de recobrar el ejercicio de valoración de las luchas por el reconocimiento ético, de la valoración cualitativa de las relaciones sociales, bien como la práctica centrada en la emancipación de los individuos como fundamento de las ciencias de la educación y de la propia escuela. Para la producción de esta reflexión, adoptamos el camino del ensayo teórico por su naturaleza interpretativa y reflexiva.

Palabras clave: Educación Básica. Reconocimiento Ético. Paideia.

Introdução

O presente ensaio teórico propõe uma reflexão sobre a contradição entre a baixa qualidade da educação básica no país e a alta produção de conhecimento em ciências humanas e da educação, em especial no que se refere a um possível limite da aplicação do conhecimento acadêmico, manifestado na prática escolar cotidiana, cujo resultado parece culminar na atualidade em um potencial distanciamento do projeto de humanização e civilizatório.

Nesse sentido, chamam atenção os vários estudos¹ que apontam para uma baixa qualificação da escola pública brasileira, bem como, por consequência, para uma formação deficitária dos alunos como preparação para a vida em sociedade. Por outro lado, é notório o fato de os estudos científicos, em especial nas ciências humanas e na educação, estarem disponíveis gratuitamente e *on-line* na forma de milhares de artigos, teses e dissertações.

Se possuímos uma gama variada de conhecimento capaz de estimular possíveis ações qualitativas nas escolas, então o que nos impede de produzirmos uma educação de qualidade? É nessa direção que a pergunta pelo limite da aplicação do conhecimento das ciências humanas no ambiente escolar é aqui colocada.

Esse questionamento ganha sentido se acordarmos que a escola é um espaço com potencial de aplicação e propagação do saber científico das relações sociais. No Brasil, a grande maioria dos professores de Ensino Fundamental e Médio têm formação universitária² em cursos de licenciatura. Nesse sentido, estão capacitados para o diálogo com as instituições acadêmicas e para a aplicação profissional dos saberes oriundos das ciências humanas e da educação, em especial quando na licenciatura se entende que:

O saber pedagógico é uma prática que exige do professor a consciência e a intencionalidade de buscar uma transformação do aluno, pois implica o exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias. (FRANCO, 2008, p. 133.)

¹ Incluindo o Censo Escolar MEC-INEP 2017, segundo o qual apenas 25,9% das escolas atingiram as metas de qualidade propostas pelo governo. Considera-se indicador de preocupação a distorção entre a idade e a série que o aluno cursa, situação em que se enquadram 28,2% do Ensino Médio e 18,1% do Ensino Fundamental. Outro indicador preocupante é o de evasão. Segundo o IBGE-Pnad Contínua 2016-2017, de um total de 48,5 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos de idade, uma parcela de 23% (11,2 milhões) estavam evadidos da escola e sem emprego, nem trabalhavam nem estudavam, “nem-nem”. Outros 13,8 milhões de pessoas estavam fora da escola, mas trabalhando. Assim, um total de 25 milhões de pessoas, por um motivo ou outro, perderam sua motivação para os estudos.

² Segundo o Censo Escolar MEC-INEP 2017, no Ensino Médio, 93,5% dos professores têm nível superior completo, sendo 86,8% em licenciatura.

No entanto, mesmo com livre acesso ao conhecimento das ciências humanas e da educação, formação acadêmica, capacidade de aplicação e propagação dos saberes dessa modalidade científica, algo parece contrariar o esforço de construção de um ensino de qualidade, em especial no que se refere ao exercício da prática educativa como valorização e cuidado, “desde o ponto de vista da formação humana, da epistemologia, da ética, da estética, da política, da visão de mundo e da vida”. (SEVERINO, 2015, p. 28.)

É de se esperar que, no interesse para uma melhor prática sobre o cuidado com a vida humana, ocorra a necessidade de maior compreensão sobre a condição humana em sua complexa e ambígua existência, produzindo, como consequência, uma valorização das ciências humanas e da educação. No entanto, algumas pesquisas acadêmicas alertam para uma realidade contrária, destoante, como a desvalorização das áreas que se ocupam das questões humanas e potencial substituição do cuidado da vida em nome de uma subordinação à produtividade econômica, onde gradativamente ocorre uma mudança de entendimento sobre o próprio conceito de qualidade educativa.

Segundo Fonseca:

Na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos. A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas. Se esse enfoque utilitarista serve à excelência empresarial, não é suficiente para orientar a qualidade da ação educativa. Nesse campo, a qualidade tem como horizonte as diferentes dimensões da vida social. Exige, portanto, uma interação constante entre a política educacional e os campos da ciência, da cultura, da cidadania e da ética. (FONSECA, 2009, p. 173.)

Para abordar esta contradição, foram adotados como ponto de partida alguns estudos que permitissem sinalizar essa tendência utilitarista, presente nas relações entre ciências humanas e da educação, universidade e escola.

Iniciamos com Nussbaum (2015), em que observamos uma percepção geral sobre a situação das ciências humanas na atualidade, em um sentido global. Em Nóvoa (2013) encontramos uma perspectiva sobre algumas dificuldades relacionadas com o papel da universidade portuguesa, em especial sobre as regras de produtividade acadêmica subordinadas por normativa internacional, possibilitando considerar, nessa realidade global, práticas das universidades brasileiras. Sibilia (2012), Pereira (2010) e Junges (2015)

apresentam, em seus respectivos estudos, considerações obtidas no convívio cotidiano³ com a escola, sinalizando na direção de possíveis distanciamentos entre escola, alunos e comunidade.

Buscamos, assim, evidenciar a relação entre prática escolar, saber acadêmico e relações sociais, a partir de uma perspectiva global, passando pela realidade universitária e finalizando com evidências extraídas no convívio escolar.

Por fim, apresentamos algumas considerações sobre a questão abordada, sinalizando na direção da importância do reconhecimento das necessidades do cotidiano, conforme perspectiva da psicologia social de Honneth (2003), bem como da relevância de uma política de redistribuição de recursos e oportunidades observada em Fraser (2001), e finalizando com a observação de um possível distanciamento do antigo projeto filosófico em educação que defende a relevância de um sentido existencial humanizado e civilizatório.

A realidade da educação básica na perspectiva de alguns pesquisadores

É provável que a maioria das pessoas concorde que uma educação de qualidade pressupõe a oferta equilibrada de um espaço de cuidado e orientação, que estimule a escuta, a ponderação e uma postura ética nas relações sociais por parte dos envolvidos, possibilitando, nesse sentido, o reconhecimento e a valorização de um protagonismo coletivo,⁴ construindo assim um ambiente educacional capaz de lidar com os conflitos das relações sociais e tornando-se envolvente e equilibrado, organizado com as pessoas e não apenas para elas.

A ideia de equilíbrio parece melhor representada na perspectiva de Savaro (2018), em que o cuidado com o desenvolvimento da vida humana pressupõe um estar atento para a qualidade das relações e seus conflitos, na medida em que:

A vida humana se expressa então como sustentação, por meio das práticas relacionais – com a natureza, com os semelhantes e com os bens culturais, dessa pulsão vital –, que só se mantém numa permanente situação de equilíbrio, estado de harmonia entre todos os elementos envolvidos. Pois a falta ou a agressão de qualquer um desses elementos representam ameaças à vida. Eis o que significam a fome, a sede, a doença bem como tantas outras formas de perda. [...] Vale dizer que a vida humana se desdobra num tríptico processo: sobrevivência, convivência e consciência. Está em pauta assegurar, da melhor

³ A palavra *cotidiano* é aqui referenciada como ambiente onde se está presente rotineiramente e se manifestam, nas relações sociais, os conflitos, as lutas por reconhecimento, os distanciamentos e aproximações. Nesse sentido, cotidiano escolar se aplica a tudo que engloba as relações sociais entre os participantes envolvidos com a escola.

⁴ A expressão *protagonismo coletivo* é aqui usada num sentido de pertencimento de grupo e autorreconhecimento, manifestado pela participação em projetos com foco na coletividade, na tomada de decisão conjunta com os outros.

maneira possível, o máximo de equilíbrio e harmonia em nossas relações com a natureza, com a sociedade e com a cultura. (SEVERINO 2018, p. 190-191.)

Nesse aspecto é que as ciências humanas,⁵ como produção e aplicação de saberes, parecem chegar ao seu limite. Em especial, se observarmos que uma parcela das pesquisas sobre educação aponta para uma realidade cotidiana em sentido contrário ao de tomada de decisão com os outros, sinalizando para uma séria dificuldade em se produzir uma melhor qualidade nos relacionamentos, em especial no ambiente escolar. Não se trata de esquecer que:

O processo de construção do humano, a humanização, não é um processo linear e harmonioso. Ele é conflituoso em decorrência da caminhada que tem de ser conjunta com o outro, que pode tornar-se uma ameaça para a própria identidade do eu em construção. [...] A educação se situa no emaranhado seio desse conflito permanente. (SEVERINO, 2017, p. 69.)

Nessa perspectiva, é possível considerar que a qualidade da educação é proporcional à maturidade dos envolvidos em lidar com os conflitos das relações sociais, produzindo algum equilíbrio pelo exercício e reconhecimento ético-político. No entanto, essa qualidade tem se enfraquecido, em especial devido a uma certa tendência de desvalorização e distanciamento da proposta de alteridade, atendendo a uma imposição demandada pela economia.

Nussbaum (2015), em tom de denúncia, alerta para um problema global e sistemático de abandono das questões humanas, sinalizando um potencial distanciamento das discussões que realmente importam sobre as relações sociais. Para essa autora é importante observar que:

Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato”. (NUSSBAUM, 2015, p. 143-144.)

António Nóvoa (2013) também apontou para algo semelhante por ocasião de uma entrevista como reitor da Universidade de Lisboa, em Portugal, em que concordou com a afirmação de ser a universidade um local onde as pessoas estudam com foco num projeto individual, isoladas. Como consequência, a própria universidade acaba não assumindo o papel de uma instituição a serviço da sociedade. Nóvoa colocou a

⁵ A expressão *ciências humanas* ou a palavra *humanidades* é aqui empregada, em essência, no sentido da tradição filosófica, como saber focado numa “Disposição à compreensão dos outros ou à simpatia para com eles. [...] Natureza racional do homem, dotada de dignidade e, portanto, fim para si mesma. [...] *humanitas*, correspondente ao conceito grego de *paideia*.” (ABBAGNANO, 1999, p. 518.) Entendido também como um saber aplicado e comprometido com o fomento e a manutenção da dignidade humana, conquistado, em parte, pela “formação do homem e amadurecimento do indivíduo” num processo de educação. (ABBAGNANO, 1999, p. 306.)

questão: por que as humanidades não nos humanizam? Ponderou que um dos motivos é a distância em que a universidade se encontra da sociedade, sugerindo que o universo acadêmico, ao menos em Portugal, vive em um tipo de distanciamento, não dialogando com o outro como comunidade.

Segundo Nóvoa:

Agora o que nos está a acontecer é estarmos submetidos a uma lógica de produtivismo acadêmico, uma espécie de mercantilização das universidades, com uma intensificação do trabalho docente, retirando-nos aquilo que é o coração da liberdade, isto é, o tempo e o controlo das nossas vidas. Se não temos tempo, se andamos sempre numa azáfama, e sem controlo sobre as nossas vidas, se quem as controla são lógicas de produtivismo, o coração da liberdade académica é atacado. Temos de fazer um grande movimento contra estas tendências. Temos de fazer um movimento de valorização das humanidades, e também de um outro tipo de ciência. (Nóvoa, 2013.)

No âmbito da escola, Sibilía (2012) sinaliza para um certo distanciamento daquilo que é fundamental para as relações sociais. Pondera que foi adotado como estratégia um reducionismo centrado apenas na profissionalização dos alunos, deixando em segundo plano um projeto de socialização. Para Sibilía é importante que a escola reconheça que:

Não se trata somente de receber um conjunto de instruções para o desenvolvimento profissional de certas habilidades, mas de um projeto educacional mais amplo que inclui a socialização infantil no ambiente cultural e, fundamentalmente, um lugar para se estar durante certo tempo em quase todos os dias do ano. (Sibilía, 2012, p. 193.)

Pereira (2010) segue na mesma direção ao pesquisar sobre a experiência dos jovens em diversos contextos etnográficos, tendo como objetivo entender o papel das múltiplas experiências juvenis na formação da juventude brasileira, incluindo a relação de alguns jovens com escolas da periferia de São Paulo. Sua constatação foi que nas escolas observadas não ocorreu, entre outras coisas, um espaço de diálogo no ambiente escolar, mas um cotidiano marcado por um forte distanciamento em relação ao outro.

Nesse sentido, Pereira pondera:

[...] minha experiência etnográfica foi marcada por alguns momentos de extremo tédio, quando acompanhava as aulas, e outros de grande tensão [...] A monotonia e a tensão expressavam de certa maneira o distanciamento entre os docentes e os discentes, ou entre os adultos e os jovens. Pude experimentar esse distanciamento, em menor escala, quando me inseri como pesquisador nas escolas, onde fui identificado, ora como estagiário, ora como professor, e em grande medida na escola em que assumi formalmente o papel de professor. (Pereira, 2010, p. 247.)

É interessante observar, nos estudos desses pesquisadores, essa constatação de uma prática cotidiana destoante do entendimento das ciências humanas, como valorização do protagonismo coletivo, em especial sobre o que seriam ações qualitativas na construção de um ambiente socializador, humanista, promotor da alteridade.

Se as evidências apontadas por esses autores estão corretas, então nossa prática cotidiana no ambiente escolar não está coerente com o modo de pensar e fazer próprio da valorização das humanidades,

ainda que os docentes sejam em grande maioria universitários e possam assumir um possível discurso educacional que se declare referenciado nas ciências humanas e no cuidado com a vida como produção de sentido existencial.

Essa percepção de uma prática educacional que não caminha lado a lado com o saber fazer das ciências humanas e da educação, parece ganhar força quando observamos também algumas narrativas de familiares sobre como eles percebem a escola de seus filhos.

É o caso de uma pesquisa sobre a relação entre a família e a escola em que Junges (2015) buscou entender a percepção dos professores do Ensino Fundamental em relação às famílias dos estudantes, e acabou por encontrar evidências de uma relação conturbada entre docentes e os familiares dos estudantes. Constatou que as mães dos alunos geralmente usavam:

[..] o termo “robô”, para se referirem às atitudes dos diferentes integrantes da escola ao se comunicarem com as famílias. Na avaliação das participantes, estes sujeitos têm um padrão de atendimento que é considerado pela instituição como padrão de qualidade, como, por exemplo, no caso da adoção de um discurso único e na forma burocratizada de atenção às demandas familiares. Entretanto, para as famílias esse padrão de qualidade é percebido como distanciamento e não envolvimento real com o problema sobre o qual querem conversar. A comunicação, desde essa perspectiva, é ineficaz, segundo a opinião das participantes. (JUNGES, 2015, p. 63.)

Outra postura observada no estudo de Junges consiste na maneira como a escola é representada pelos professores nas reuniões sobre os alunos, onde nos relatos dos familiares:

Percebe-se, assim, que a tradição de reuniões enfadonhas, longas, com comunicação de mão única e nas quais as famílias, muitas vezes, são julgadas e criticadas sem ter igual oportunidade de participação, parece ter se estabelecido desde há muito tempo. (JUNGES, 2015, p. 90.)

Na realidade cotidiana, como interação diária, o que parece ocorrer geralmente é o cumprimento de metas individuais, em um sentido de isolamento. Nesses casos o protagonismo coletivo se mostra reduzido, numa soma de processos produtivos separados, em que o direito ao tempo de cuidado e atenção para com o outro é deixado de lado, como algo incompatível com as necessidades de produção.

A percepção da impossibilidade de um envolvimento qualitativo com o outro, justificada na submissão frente às necessidades econômicas de produtividade, promotoras de individualismo e isolamento, tem como efeito uma postura crescente de negação da ambiguidade, que é própria da experiência humana. A importância do cuidado ético para com a vida, proposta pela perspectiva humanista, ganha força na medida em que admitimos ser a existência humana uma:

[..] condição extremamente contraditória, pois as forças que nos tornam mais humanizados são as mesmas que podem nos desumanizar, nos degradando, nos oprimindo e nos alienando. Tal condição de ambiguidade pode se expressar pelo fato de estarmos dilacerados entre o ser e o não ser, entre o prazer e a dor. A vida, em sua plenitude de ser, é marcada pela experiência do prazer, do bem-estar, da felicidade, formas de expressarmos

a experiência pela qual sentimos subjetivamente a vida; já quando ela é vivida sob o efeito de alguma carência ou agressão, ela se marca pela experiência da dor, do sofrimento, do mal-estar, da infelicidade e, no limite, pela morte. Eis o que significam a guerra, a violência e tantas outras formas concretas de perdas. (SEVERINO 2018, p. 191.)

No distanciamento pelo esquecimento do cuidado e pela negação da ambiguidade, torna-se presente uma percepção simples da realidade em diversas decisões, culminando, por exemplo, numa proposta de extinção dos cursos das humanidades nas universidades públicas, bem como na educação básica.

Será possível uma experiência realmente centrada num protagonismo coletivo, sem um espaço público de valorização das múltiplas e complexas questões humanas? Afinal, é do protagonismo pautado no reconhecimento ético e na alteridade que surge a experiência de envolvimento com os outros, em uma produção de sentido existencial, onde:

Buscar o sentido não é descobrir algo que já estava lá, escondido, encoberto, inscrito, mas é construí-lo, doá-lo, desenhá-lo. O sentido não está inscrito em tábuas de leis ditadas por uma entidade divina, nem nas leis determinísticas estabelecidas pela natureza e desvendadas pela ciência, nem naquelas impostas pela força de culturas históricas que se tornaram hegemônicas pela força. Os homens é que devem estabelecer, de acordo com critérios que eles mesmos precisam definir, os sentidos de que vão dotar sua existência histórica, num infundável processo de busca, marcado por um ingente esforço de tornar essa existência mais suportável e humanamente digna. (SEVERINO, 2015, p. 34.)

Fica a impressão de que a condição para um real envolvimento com o outro está contida, silenciada, na tensão entre o desejo de um reconhecimento ético, referenciado como relevante pelo humanismo, e a crescente necessidade de um projeto individualizante, em que a possibilidade de alteridade é gradativamente substituída pela subordinação justificada na dependência econômica.

É possível ponderar que em diversos contextos educacionais, incluindo a escola, podem popularizar-se discursos sobre a importância do fazer das ciências humanas e da educação, sem produzir no próprio locutor uma sensibilização capaz de promover um *Éthos*⁶ correspondente aos argumentos e valores anunciados, proporcionando, nesse sentido, que o próprio conhecimento científico, em certos contextos, acabe subordinado pela necessidade de um dobrar-se sobre si mesmo, no intuito de dar conta da produtividade pela produtividade, sendo isolado e distanciado das ações e reflexões promotoras de um senso de comunidade, transformando-se em mera aplicação técnica.

Nóvoa (2013) parece apontar nessa direção quando afirmou anteriormente que perdemos de alguma forma o tempo e o controle das nossas vidas, perdemos o sentido da maneira como existimos, nos

⁶ *Éthos* é aqui referenciado como um conjunto de traços e modos de existir que conformam o caráter ou a identidade de uma pessoa. “Os antigos possuíam essa noção. Heráclito diz que o *éthos* de um homem é o seu destino. [...] em suas constantes observáveis, delineiam um projeto de comportamento no qual coincidem o caráter e a personalidade do homem.” (ABBAGNANO, 1999, p. 116.)

tornamos, na maioria das vezes, reprodutores e aplicadores de técnicas, dispensando a reflexão e a construção de sentidos.

Se concordarmos, mesmo que parcialmente, que não mais nos posicionamos em nossa própria sociedade, perdendo dessa forma a construção do sentido de um protagonismo coletivo, a autonomia. Torna-se pertinente indagar se ainda é possível uma percepção coletiva capaz de nos tirar desse aparente isolamento existencial, onde nos transformamos em um tipo de máquina ou mero recurso subordinado, chamado de capital humano.⁷

Como podemos devolver nossa capacidade de construir uma relação mais humanizada, focada numa autonomia social e em reconhecimento mútuo, como característica de um protagonismo coletivo? Não seria esse o melhor sentido de educação?

Não se trata de negar a importância do sistema econômico ou diminuir a relevância de um currículo escolar pautado na formação profissional, mas de assumirmos que evidências apontam exageros. Que algo não vai bem, ao ponto de surgir uma percepção em que educação sem investimento e compromisso com as humanidades é considerada por alguns um caminho necessário para uma melhor qualidade da educação.

Concentração de renda e distanciamento do projeto de humanização

A perspectiva da necessidade psicológica de reconhecimento ético é uma condição que demanda um ambiente humanizado. Segundo Honneth (2003), as lutas por reconhecimento intersubjetivo são conflitos sociais que atuam como força que constrói a identidade pessoal e coletiva. Esses conflitos por reconhecimento cumprem papel positivo e transformador da sociedade, mantendo as interações em constante fluxo de atividade e mudança.

É diferente de outras perspectivas que propõem como solução a prevenção do conflito em um tipo de isolamento e estagnação, garantindo certa harmonia e hegemonia social pela prática de uma postura unilateral, autoritária. Honneth (2003) aponta na direção oposta, ao propor, entre outras coisas, que a manifestação dos conflitos pela necessidade de reconhecimento ético é o que permite uma compreensão da realidade e a própria formação da dinâmica das relações sociais.

É possível afirmar em Honneth (2003) que a maturidade para uma vida em sociedade é dependente do conjunto das relações intersubjetivas em três aspectos da existência humana como autorrealização, onde se manifesta no sujeito, um ser afetivo, ser de direito e ser em sociedade.

⁷ A expressão *capital humano* é aqui empregada como referência ao conjunto de técnicas que favorecem a realização de um dado trabalho de modo a produzir um valor econômico, onde uma pessoa pode ter sua identidade simplificada ao *status* reducionista de instrumento produtivo. Em outras palavras, “a ênfase na teoria do capital humano enfoca a educação como um produto de mercado a favor do mero desenvolvimento econômico.” Não no valor das próprias pessoas. (CARVALHO, 2012, p. 43.)

Por consequência de uma relação intersubjetiva saudável, no amor, o ser afetivo demonstra autoconfiança, no jurídico o ser de direito demonstra autorrespeito e nas relações sociais o ser solidário demonstra autoestima.

Sobre isso propõe Honneth:

De acordo com isso, são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam, primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos. (Honneth, 2003, p. 266.)

No entanto, na ausência de condições que promovam dignidade e reconhecimento ético, a maturidade necessária para uma vida em sociedade fica comprometida com a manifestação de alguma patologia social, tendo como resultado uma prática de desrespeito. Comprometendo pela violência e pelos maus-tratos o desenvolvimento de um ser afetivo, pela privação de direitos e exclusão social é afetado o sentido do direito e pela degradação e ofensa fica comprometido o comportamento solidário.

A perspectiva do reconhecimento intersubjetivo proposta por Honneth apresenta relevante contribuição para uma educação com foco num tipo de autonomia, onde:

Conforme destacamos anteriormente, assim entendidas as relações de reconhecimento intersubjetivo, estas não se constituiriam em uma limitação, mas, antes, na condição da liberdade subjetiva e da autonomia pessoal, e a experiência bem-sucedida do reconhecimento das próprias capacidades e necessidades possibilitaria aos sujeitos condições para estabelecerem suas metas de vida de maneira mais autônoma. Uma tal educação, voltada à autonomia, ajudaria a fortalecer a capacidade de os indivíduos reconhecerem-se como pessoas de valor, aprendendo a ver a si mesmos de modo positivo como possuidores de capacidades e necessidades específicas que os constituem como personalidades autônomas e individuadas. (CENCI, 2015, p. 270.)

Se concordarmos que o potencial de autonomia é proporcional à capacidade de reconhecimento recíproco, que ocorre numa disputa, luta por reconhecimento ético, onde esse tipo de luta é necessariamente uma ação política como conflito social. Faz sentido o esforço em se manter clara a importância da vivência da dignidade e do reconhecimento ético. Honneth propõe “chamar a atenção para o caráter não epistêmico dessa forma de reconhecimento.” (HONNETH, 2008, p. 72.) Nesse sentido, é possível defender a ideia de experiência social cotidiana e seus conflitos, como condição para o reconhecimento recíproco, uma vez que é necessária uma certa familiaridade vivenciada, no âmbito do afeto, que possibilite identificar a intencionalidade do outro. Sob esse aspecto, o fenômeno da alteridade, da ética, entre outros comportamentos, como sensibilização para questões humanas e civilizatórias, dependem de uma realidade social sentida, vivenciada, experimentada, capaz de atender às necessidades constitutivas da identidade humana.

É relevante observar que na vivência no âmbito da escola:

A ação pedagógica, no horizonte em que situa suas expectativas, gera situações paradoxais entre a intencionalidade da ação pedagógica conduzida pelo professor e a exigência de uma ação livre e responsável por parte do educando. Se problemas se interpõem à realização dessas reivindicações, não se pode simplesmente renunciar ou trocar esse entendimento por outro supostamente não problemático. É nessa perspectiva que a questão ética em educação não só não pode ser abandonada como deve enfrentar os problemas que surgem e arriscar pensar alternativas. (Hermann, 2014, p. 21.)

Nessa direção é possível assumir, como perspectiva, que uma pessoa que tenha experimentado um ambiente pautado no reconhecimento ético e vivenciado sentimentos relacionados com o amor, o respeito e a solidariedade, mesmo antes de qualquer fundamentação teórica, provavelmente terá familiaridade para a apropriação de um *Éthos* coerente com uma perspectiva humanizada, em direção à alteridade.

No entanto, essa perspectiva coloca no centro da questão a relevância de uma justiça social capaz de possibilitar, de forma efetiva, uma experiência de vida amparada pelo amor, pelo respeito e pela solidariedade, como fator de manutenção da dignidade humana. Algo que depende também de uma realidade econômica fundamentada numa real união, mesmo que tensa, entre condições de aplicação do saber humanizado, como reconhecimento ético, e o exercício efetivo de políticas públicas que promovam condições sociais humanamente dignas.

No Brasil, este é um tema polêmico. Não é novidade o fato de termos uma das maiores concentrações de renda e alto índice de injustiça social, com baixa redistribuição de recursos e oportunidades. Tal realidade caminha na contramão de qualquer projeto de humanização,⁸ limitando as condições para uma prática educativa de qualidade, bem como dificultando uma clara perspectiva de valorização do conhecimento das ciências humanas e da educação. Na ausência de uma justiça social, a perspectiva humanista não se concretiza, podendo ser encarada como mero discurso, algo vazio, não efetivado.

As demandas emergenciais em nosso país parecem ocorrer no mais das vezes caracterizadas pelo desequilíbrio na distribuição econômica,⁹ impossibilitando o bem-estar social numa significativa parcela da sociedade, com produção de ressentimentos e privações no sentido mais básico da manutenção da dignidade humana. Sob essas condições pode surgir um ambiente promotor de distorções da realidade que

⁸ Projeto de humanização, de humanismo, como fortalecimento de uma cultura capaz de proporcionar a dignidade e promover oportunidades e valores para uma autorrealização das pessoas em uma dada coletividade. “Ja ná época de Cícero e Varrão, a palavra *humanitas* significava a educação do homem como tal, que os gregos chamavam de *paideia* [...] As boas artes, que ainda hoje são denominadas disciplinas humanísticas, não tinham para o humanismo valor de fim, mas de meio, para a formação de uma consciência humana, aberta em todas as direções, por meio da consciência histórico-crítica da tradição cultural.” (ABBAGNANO, 1999, p. 519.)

⁹ Segundo o IBGE-Pnad contínua, em 2017 o índice Gini foi de 0,549. Este índice mede a desigualdade de renda em uma escala de 0 a 1. Quanto maior for o indicador, pior é a distribuição dos rendimentos. Dez por cento da população brasileira concentrou em 2017 um parcela de 43,3% de toda a economia do país.

favoreçam a valorização do discurso fantasioso e afastado da realidade da práxis social, produzindo em alguns casos a propagação de um saber teórico que é fundamentado num imaginário coerente, mas distante de uma dada realidade cotidiana, imaginário que assume como pretensão determinar a implementação de saídas práticas para os problemas sociais dos estigmatizados como inferiores, em um sentido autoritário, com uma crença de superioridade teórica e legitimidade normativa em relação ao praticado no cotidiano.

Apontando para essa possibilidade, Fraser entende existir uma abertura para uma prática de um discurso sem um *Éthos* correspondente, um falso reconhecimento que ocorre em certos contextos, quando:

[...] padrões institucionalizados de valor cultural constituem alguns atores como inferiores, excluídos, totalmente outros, simplesmente invisíveis, isto é, menos que um parceiro completo na interação social, então nós falaremos de falso reconhecimento e *status* subordinado. (FRASER, 1997, p. 29).

Nesses casos, onde a cultura é marcada pelo distinto sentimento da existência de pessoas inferiores, parece ser possível o surgimento de uma prática cotidiana pouco sensibilizada, que contemple uma postura unilateral, autoritária.

A perspectiva de interações pautadas no reconhecimento intersubjetivo ético e mútuo nas relações sociais lembra em alguns aspectos uma interpretação do ideal de Paideia.¹⁰ Esse ideal, para os gregos, assumiu, em dado momento, uma proposta de educação focada na humanização e na preparação para uma vida em sociedade como projeto civilizatório.¹¹ Não era concebível, na Grécia antiga, oferecer ao cidadão grego uma educação formadora simplificada, educação politécnica, que reduz a percepção humana ao nível técnico. A ideia de uma educação integral almejava a formação do homem como ser para a sociedade, colocando no centro da formação questões de ordem ética, estética e política. Nesse sentido, a Paideia tem como base um projeto civilizatório e de humanização direcionado para um sentido existencial fundamentado num protagonismo coletivo, com foco num tipo de autonomia e responsabilidade relacionada com a construção e manutenção da sociedade.

Nesse sentido, é relevante não deixarmos cair no esquecimento o fato de que:

Nossa capacidade de reconhecer o outro é uma herança da espécie a ser desenvolvida por um longo processo formativo, em que as artes, as humanidades e a experiência estética têm uma contribuição relevante, sobretudo para ampliar nossa capacidade imaginativa de colocar-nos no lugar do outro. [...] um comportamento preocupado com o outro, ou solidário, surge antes de termos a compreensão e a consciência do que seja solidariedade. (HERMANN, 2014, p. 59.)

¹⁰ A palavra *paideia*, quando aplicada ao processo formativo do intelecto, do corpo e da virtude, indica tanto a própria ação educativa quanto seu resultado. (GALITO, 2012, p. 1-2.)

¹¹ Projeto civilizatório é aqui referenciado como o ato de planejar, organizar e administrar o modo de ser e existir de uma dada civilização. “No uso mais comum, esse termo designa as formas mais elevadas de vida de um povo, isto é, a religião, a arte, a ciência, etc. Consideradas como indicadores do grau de formação humana ou espiritual alcançada pelo povo.” (ABBAGNANO, 1999, p. 143.)

Se concordarmos que a realidade da escola na atualidade está focada nas demandas do mercado econômico e apostando num sentido de qualidade que é ditado pelas empresas, apresentando um possível distanciamento dos valores fundamentais do humanismo, em especial alteridade e equidade, fica a impressão de que esquecemos algo importante dessa tradição filosófica em educação, em especial no que se refere a uma educação integral capaz de promover nos participantes da escola uma práxis fundamentada na ética, na estética e na política.

Ao que parece, estamos substituindo, com o passar do tempo, um sentido de comunidade por um reduzido sentido de grupo produtivo, bem como a valorização do humano integral pela noção de capital humano, separando, de forma desmedida, a justiça da distribuição, a teoria da práxis e o ambiente escolar dos fundamentos das humanidades.

Em comparação ao que foi proposto pela tradição filosófica humanista em educação, é possível afirmar que estamos em um momento de radicais mudanças:

Que mudanças radicais são essas? Tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e dos filhos. De fato, o que poderíamos chamar de aspectos humanistas da ciência e das ciências humanas – o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso – também está perdendo terreno, já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro. (NUSSBAUM, 2015, p. 17.)

Se na antiguidade a pergunta era sobre qual sociedade queremos? Implicando um projeto de sociedade com um senso coletivo de autonomia e responsabilidade social, fica a impressão de que na atualidade a pergunta foi substituída por qual sociedade a economia permite? Implicando uma subordinação capaz de justificar decisões focadas na mera reprodução das regras de mercado. Ao considerar o alerta de Nussbaum, torna-se evidente a importância de repensarmos o que se esqueceu enquanto projeto civilizatório e de humanização proposto na antiguidade. Sem essa valorização do conceito de educação, num sentido de Paideia como aqui interpretado, é possível ponderar que a prática educativa corre o risco de acabar sendo reduzida ao processo de gerar competências técnicas, em que o conhecimento das ciências humanas, gradualmente enfraquecido, pode em algum momento carecer de sentido coletivo, ficando limitado e distante da coletividade, restrito a alguns poucos redutos privados.

Considerações finais

Iniciamos este trabalho com a proposta de refletir sobre o contraste entre uma baixa qualidade da educação básica e uma elevada produção de artigos, dissertações e teses relacionados com a divulgação do

saber das ciências humanas e da educação, capaz de gerar ações qualitativas no cotidiano da escola. Colocamos como questão norteadora a pergunta: se possuímos uma gama variada de conhecimento científico capaz de estimular possíveis ações qualitativas nas escolas, então o que nos impede de produzirmos uma educação de qualidade?

Buscamos, num primeiro momento, colocar em perspectiva alguns alertas sobre o distanciamento nas práticas escolares dos valores e saberes das humanidades. Tendo como consequência um agir por vezes contraditório, possibilitando um tipo de prática cotidiana que privilegia e propaga uma conduta baseada na mera aparência, num discurso vazio, sem um *Éthos* correspondente, promovendo uma percepção simplificada de mundo e pouco conectada com a proposta humanista de uma educação norteada pela valorização ética do humano, dos conflitos, contradições e condições humanamente dignas.

Na sequência, abordamos, com a teoria do reconhecimento intersubjetivo, a importância em se valorizar, em sentido prático, as relações de lutas por reconhecimento ético, cuja busca pelo crescimento econômico tem nos distanciando.

Ponderamos que no Brasil a existência de elevada concentração de renda e alto índice de injustiça social, com baixa redistribuição de recursos e oportunidades, pode produzir um clima de ressentimento e humilhação numa parcela da sociedade, limitando as condições para uma prática educativa de qualidade, em especial pelo fato de a valorização do humano não se concretizar em uma ação pública capaz de promover dignidade na forma de oportunidade para uma autorrealização das pessoas, produzindo contradições e distanciamentos entre o discurso fundamentado na importância da dignidade humana e a dura realidade da vida cotidiana da maioria da população, algo que pode ser interpretado como um falso reconhecimento.

No entanto, entendemos como relevante colocar em perspectiva que uma forma de educação cada vez mais distante da alteridade e da prática ética, política e reflexiva pode limitar a percepção humana ao nível da mera reprodução da técnica, tornando-nos cegos para os exageros e as injustiças que nossa sociedade venha a nos convidar a produzir ou aceitar, potencializando, dessa forma, uma diluição das condições de luta por reconhecimento ético e fortalecendo nessa direção maior propagação das relações sociais fundamentadas num autoritarismo.

Nesse sentido, mesmo diante das dificuldades, que ponderamos sobre a importância de uma prática educativa que trabalhe atenta às contradições e à valorização das lutas por reconhecimento ético-político, com o compromisso de buscar alternativas para construir um ambiente escolar que promova um projeto de humanização num sentido próximo da Paideia, em especial no que se refere ao cuidado e à orientação da vida na direção de uma construção social humanamente digna.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CARVALHO, Giane Carmem Alves de. **Por uma crítica ao capital humano: utopias e distopias na formação dos jovens estudantes de Ensino Médio na grande Florianópolis**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 390. 2012.

CENCI, Angelo Vitório. Autonomia, reconhecimento e educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 253-274, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/13375/209209210882>.

FRANCO, Maria A. do R.S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRASER, Nancy. **Justice interruptus critical reflection on the “postsocialist” condition**. New York: Routledge, 1997.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça da era pós-socialista. In: SOUZA, J. (org.) **Democracia hoje: Novos Desafios para a Teoria Democrática Contemporânea**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, p. 245-282.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200002&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 22 Aug. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>.

GALITO, Maria Sousa. Areté. **Centro de Investigação – Ciências Políticas e Relações Internacionais**, Lisboa, n.2, p. 1-13, 2012. Disponível em: <http://www.ci-cpri.com/wp-content/uploads/2012/01/Arete1.pdf>.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação: Outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos morais**. São Paulo: Ed 34. 2003.

HONNETH, Axel. Observações sobre a reificação. **Civitas**, v. 8, n. 1, p. 68-79, 2008.

IBGE. PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. **Agência IBGE de notícias**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>.

JUNGES, Lisiane Alvim Saraiva. **A relação família-escola sob a perspectiva do professor de Ensino Fundamental** 2015. Tese (Doutorado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Acesso em: 2018-12-10.

MEC-INEP **Press Kit Ideb 2017**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/press-kit/2017/press-kit_ideb2017.pdf Acesso em: 10/01/2019.

NÓVOA, António. Por que é que as humanidades não nos humanizam? **Público**.

2013 Disponível em:

<https://www.publico.pt/2013/05/26/jornal/por-que-e-que-as-humanidades-nao-nos-humanizam-26549597>.

Data da publicação: 26/05/2013.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das

humanidades. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2015.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. "**A maior zoeira**": experiências juvenis na periferia de São Paulo. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Acesso em: 2018-12-10.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A profissão docente e o cuidado com a vida. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 3, no 7, p. 185 - 205, jan. - abr., 2018. Disponível em <http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=argumentosproeducacao&page=article&op=view&path%5B%5D=282>. Acesso em: 05/08/2019 DOI: <https://doi.org/10.24280/ape.v3i7.282>.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Do Estatuto Epistemológico da Filosofia da Educação: o embate entre reflexão e criação de conceitos. **Educação em Foco**. v. 20, n. 1, mar. / jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19623>. Acesso em: 12/08/2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Implicações éticas da construção do conhecimento: desafios para a prática da docência e da investigação científica. **Revista do NESEF**. v. 6, n. 1, maio 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/59522/35386>. Acesso em: 01/08/2019 DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/neseef.v6i1>.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.