

## Notandum Libro

ISSN 1516-5477

### Diretores:

JEAN LAUAND (FEUSP)

PAULO FERREIRA DA CUNHA (IJI-UP)

SYLVIO R. G. HORTA (DLO-FFLCHUSP)

### Conselho Editorial:

Aida Hanania (Fflchusp) • Celso Beisiegel (Feusp) • Enric Mallorquí  
Ruscalleda (Univ. Princeton) • Gabriel Perissé (Esdc) • Gilda N. M. de Barros  
(Feusp) • Marcelo Lamy (Esdc) • M. de la Concepción P. Valverde (Fflchusp) •  
Pedro G. Ghirardi (Fflchusp) • Pere Villalba (UAB) • Roseli Fischmann (Feusp)  
• Roshdi Rashed (Cnrs-Paris) • Terezinha Oliveira (Dfe/Ppe/Uem)

*Each article is reviewed and accepted by at least two peers. The peers may  
provide editorial assistance and suggestions before final acceptance.  
Copyright of the authors.*

Todos os artigos devem ser aprovados por ao menos dois pareceristas, que  
podem condicionar a aprovação, sugerindo modificações. Copyright dos  
autores.

JEAN LAUAND – jeanlau@usp.br

PAULO FERREIRA DA CUNHA – lusofilias@gmail.com

SYLVIO R. G. HORTA – sylviogh@uol.com.br

## NOTANDUM LIBRO



*Coleção Sagres*

Número

14

# NOTANDUM LIBRO

## Educação para a excelência

*Notandum – something to be specially noted  
(Oxford English Dictionary)*

Jean Lauand  
(org.)

DANIEL PEREIRA MILITÃO DA SILVA

EDILEINE VIEIRA MACHADO

INTY SCOSS MENDOZA

JAIR MILITÃO DA SILVA

JEAN LAUAND

JOÃO GUALBERTO DE CARVALHO MENESES

JOÃO SÉRGIO LAUAND

MARIA DE LOURDES RAMOS DA SILVA

PAULO FERREIRA DA CUNHA

SYLVIO ROQUE DE GUIMARÃES HORTA

Centro de Estudos Medievais  
Oriente & Ocidente  
EDF/FEUSP

Instituto Sagres  
Conhecimento e Desenvolvimento

São Paulo  
2010

---

3. O poema só fragmentariamente chegou a nós...

---

Um dos pontos altos dessa tradição dá-se – 500 anos antes de Cristo – com o poeta grego Píndaro. Seu *Hino a Zeus* – um poema que é, ao mesmo tempo, um tratado de educação – parece<sup>3</sup> apresentar todas as características de uma das maiores obras-primas de todos os tempos.

A cena descrita por Píndaro é clara: Zeus resolve intervir no caos. Toda a confusão e deformidade vai, então, dando lugar à harmonia e à ordem: *kosmos*. E quando, finalmente, o mundo atinge seu estado de perfeição (estreando a terra, os rios, os animais, o homem...), Zeus oferece um banquete para mostrar aos demais deuses – atônitos ante tanta beleza – a sua criação...

Mas, para surpresa geral, um dos imortais pede a palavra e aponta a Zeus um grave e inesperado defeito: estão faltando criaturas que louvem e reconheçam a grandeza divina desse mundo... pois o homem é um ser que esquece!

O homem, ele que foi agraciado pela divindade com a chama do espírito, o homem, afinal, saiu mal feito, mal acabado, ele tende ao embotamento, à insensibilidade... ao esquecimento! É a partir dessa constatação – dessa triste constatação de nossa condição ontológica (também ela, hoje, esquecida...) – que se edifica toda a educação ocidental.

As musas (filhas de *Mnemosyne*), as artes, são já uma primeira tentativa de Zeus para remediar essa situação: elas foram dadas pela divindade ao homem como companheiras, para ajudá-lo a lembrar-se... E é por essa mesma razão que os grandes pensadores da tradição ocidental consideravam as descobertas filosóficas, não tanto um deparar-se algo novo ou insólito, mas, precisamente, *des-cobertas*: trazer à tona algo já visto, já sabido, mas que, por essa entrópica tendência para o esquecimento, não permanecera na consciência. Assim, a missão profunda da educação não é a de apresentar-nos o novo, mas, algo já experimentado e sabido que, no entanto, permanecia inacessível: precisamente o que se expressa com a palavra *lembrar*.

Claro que ao afirmar o caráter esquecediço do homem, não estamos dizendo que ele se esqueça de tudo, mas, principalmente – e é até uma constatação de ordem empírica – do essencial. Pois, na verdade, o homem lembra-se de muitas coisas:

## Sumário

- 7 A virtude como excelência e auto-realização: Ocidente e Oriente  
JEAN LAUAND
- 17 A excelência pela Justiça. Educar para a Justiça, hoje  
PAULO FERREIRA DA CUNHA
- 25 A construção de uma nova civilização fundada na excelência  
JAIR MILITÃO DA SILVA
- 35 A educação e o ensino na Constituição do Estado de São Paulo: propostas e realizações  
JOÃO GUALBERTO DE CARVALHO MENESES
- 49 A excelência de cada um  
JOÃO SÉRGIO LAUAND
- 59 A exclusão como sinal de desumanização, as falsas inclusões e a inclusão humanista; o tema dos espaços humanos de inclusão  
EDILEINE VIEIRA MACHADO
- 71 Chuâncio – uma outra forma de pensar  
SYLVIO R. G. HORTA
- 75 Interfaces entre os processos de subjetivação e de identificação que se alternam no desenvolvimento profissional do sujeito contemporâneo  
MARIA DE LOURDES RAMOS DA SILVA
- 83 A educação e o ensino: algumas reflexões a partir do texto constitucional de 1988  
DANIEL PEREIRA MILITÃO DA SILVA
- 91 O Insólito Diálogo entre Foucault e Lao-Tsé – ou “Uma possível relação entre o Tao e o Direito”  
INTY SCOSS MENDOZA

# A virtude como excelência e auto-realização: Ocidente e Oriente

JEAN LAUAND<sup>1</sup>

Inicialmente, quero agradecer ao Instituto Sagres pelo honroso convite para proferir esta conferência em seu evento fundacional e agradecer de modo especial aos professores Jair Militão da Silva e Edileine Vieira Machado.

Nossa exposição começará apresentando brevemente uma peculiar característica antropológica, que é uma constante nas tradições sapienciais do Oriente e do Ocidente para, em seguida, contemplarmos – também de modo breve e indicativo – os fundamentos da ética, ponto para o qual também, de algum modo, convergem diversas tradições e línguas.

## 1. O homem, um ser que esquece

O homem é um ser que esquece!<sup>2</sup>

Se perguntássemos à milenar tradição do pensamento pelos fundamentos filosóficos da Educação, os antigos dar-nos-iam esta sentença - tão simples - para meditar: “O homem é um ser que esquece”!

No Ocidente, já entre os gregos (de Hesíodo a Aristóteles, de Safo a Platão), encontramos constantemente um extraordinário papel dado à memória (por vezes personificada em *Mnemosyne*), na educação.

---

1. Professor Titular dos cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

2. Ao longo deste texto, seguimos os capítulos de Michèle Simondon “Mnemosyne, mère des Muses” in *La Mémoire et l’Oubli dans la Pensée Grecque jusqu’à la fin du Ve. siècle avant J.C.*, Paris, Société d’édition “Les Belles Lettres”, 1982; de Bruno Snell “Pindar’s Hymn to Zeus” in *The Discovery of the Mind – The Greek Origins of European Thought*, Cambridge, Harvard Univ. Press, 1953; e sobretudo de J. Pieper *Nur der Liebende singt*, Schwabenverlag, 1988, pp.35 e ss.

or not to be shakesperiano (*that is the question...*), encontra-se na Comédia de Dante, na tradição confuciana; do “Torna-te...” de Píndaro às estruturas da língua tupi...

Na *Divina Comédia* (Purg. XXIII, 31-33), ao tratar da recomposição do ser, desfigurado pelos desvios morais, encontramos este enigmático terceto:

“Pareciam-lhes os olhos anéis sem gemas  
E quem no rosto dos homens lê ‘homem’  
Bem poderia reconhecer o M”

Que significa este misterioso M? (*emme* que rima com *gemme*). O sentido desses versos é que a ação injusta atenta contra o próprio ser de quem a pratica, desfigura-o, rouba-lhe o *to be*, o rosto humano – poeticamente figurado, em concretismo, na palavra “OmO” (omo, na língua de Dante, significa homem).

Também para Confúcio – e para a tradição do Extremo Oriente, registrada não só em seus tratados sapienciais, mas até mesmo enraizada nas línguas – a moral é o ser homem (*ren*, em chinês / *jin*, em japonês; e a virtude da humanidade também é *ren*, cujo ideograma se obtém por uma como que “duplicação” do ideograma *ren*-homem, ou seja um homem a dois: aberto para o outro), e o imoral (*fei-ren* / *hi-nin* – a grafia japonesa é idêntica à chinesa) é o não-homem, como plasticamente indica o ideograma da negação e da falsidade, da desestruturação desde dentro, da desagregação, anteposto ao ideograma *ren* homem.

人 非 人

A mesma ideia fundamental é encontrada na sabedoria da língua tupi. Para o tupi – que usa o sufixo *eté* como intensivo, superlativo e índice de verdade ontológica – (e que de modo inquietante lembra, até foneticamente, a *areté* grega) – o homem bom moralmente é *aba-eté*, ou seja, o homem de verdade ou, no sentido de Tomás de Aquino, *simpliciter* e *ultimum potentiae* (que é como o Aquinate traduz a *areté*, dizendo que a virtude aponta para o máximo daquilo que se pode

naturalmente, ele, “criatura trivial” (como diz Guimarães Rosa), *não* se esquece da data do depósito bancário, não se esquece de comprar sua revista predileta, da final do campeonato, nem das comezinhos realidades que compõem nosso rotineiro cotidiano. Esquece-se, sim, da sabedoria do coração, do caráter sagrado do mundo e do homem...

Se esse “jeito esquecido de ser” é tido, como dizíamos, no Ocidente, por uma característica básica do ser humano; na tradição oriental, por sua vez, tal consideração é ainda mais radical.

Na língua árabe, desde tempos imemoriais, a própria palavra para designar o ser humano é *Insan*. A surpreendente profundidade desse vocábulo torna-se manifesta quando dirigimos nossa atenção para seu significado literal: *Insan* – deriva do verbo *nassa/yansa*, esquecer –, e significa *aquele que esquece*.

A agudeza oriental, ao designar o homem por *Insan*, o esquecente, vê-se confirmada pelo fato de que o próprio falante, em seu dia-a-dia, não se dê conta disso. Daí a proverbial sentença árabe: “*Wa ma sumya al-insan insanan illa linissyanihi*” (“O *Insan*, ser humano – o esquecente – foi chamado de *Insan* por causa de seu esquecimento”). Note-se que há, na formulação original, um delicioso jogo de palavras, como se disséssemos em português, com Drummond: “O imposto chama-se imposto, porque nos é imposto”.

Não é de estranhar, pois, que, no Alcorão (20, 50-52), Deus se apresente – em contraposição ao homem – como “Aquele que não esquece”. E o mesmo acontece na Bíblia, quando, pelo profeta, o próprio Deus diz: “Pode, acaso, uma mulher se esquecer de sua criança de peito?... Ainda que ela se esquecesse, Eu não me esqueceria de ti” (Is 49,15).

E, no extremo Oriente, Confúcio faz da memória componente essencial da educação do homem, esquecediço... A Dra. Ho Yeh Chia, em “Educação e Memória em Confúcio”,<sup>4</sup> afirma que a Pedagogia dos Ritos embasa-se precisamente na convicção de que o homem é um ser que esquece:

Não será este precisamente o sentido profundo do essencial papel conferido aos Ritos na educação confuciana? Qual o sentido dos ritos – que, no Oriente não são

4. *Revista Videtur* No. 1, DLO-FFLCHUSP, 1998, disponível em <http://www.hottopos.com/videtur/chia.htm>

rituais vazios – senão o de ajudar a memória do ser humano esquecente? (...) E no âmbito pessoal, no cotidiano, também devemos recordar quem somos, o que fizemos e o que queremos... e é muito importante que reflitamos todos os dias sobre o que deixamos de aprender ou sobre nossos erros e falhas, e ao final de “um mês” não esquecer as verdades essenciais: “Disse Tsi-Hah: ‘Perceber a cada dia o que se perdeu (pelo esquecimento...), e em um mês não esquecer daquilo que aprendeu; pode-se afirmar que isto é gostar de aprender’”. (Os Analectos, 19:5).

Só a partir dessa consciência de que o homem é esquecediço, é que se pode edificar, dizíamos, uma educação digna desse nome. Nesse sentido, os antigos desenvolveram uma pedagogia – hoje *esquecida* e incompreendida –, a pedagogia do *remind*, a pedagogia árabe do *dhikr*, a pedagogia baseada na sabedoria do povo, nos provérbios, na memorização, nos gestos, nas festas...

Para concluir esta nota, uma observação sobre a linguagem. Em diversas línguas, o lembrar, o memorizar está associado não já (ou não só...) a um processo intelectual, mas ao coração: saber de memória é, em inglês, *by heart*; em francês, *par coeur*; e esquecer-se de alguém, em italiano, é *scordarsi*, sair do coração... Lembramos – sabemos *de cor* – o que está em nosso coração. Tomás de Aquino, o grande pensador do Ocidente, explica, agudamente, a razão profunda do lembrar e do esquecer: ele faz a ligação entre amar e lembrar: inesquecível é o que amamos! E, assim, comentando o salmo 9 e falando de Deus como o único que não se esquece, diz: *Illud quod aliquis cum studio et diligentia facit, non obliviscitur quin illud faciat; Deus autem studiosus est ad salutem hominum: et ideo non obliviscitur* (In Ps. 9, 8) (o que não se esquece é precisamente o que se faz com solicitude e amor. Ora, Deus ama com solicitude o bem do homem; portanto, Ele não o esquece”).

E assim, um tanto inesperadamente, a tradição clássica em educação, a pedagogia do lembrar, revela-se também uma pedagogia do amor...

## 2. “Torna-te o que és”

Voltemo-nos, agora, para o fundamento da ética, para os antigos: o próprio ser do homem. Tal concepção pode resumir-se – também ela – numa memorável formulação de Píndaro: “Torna-te o que és!”. Essa sentença recolhe da forma mais enxuta possível, um conceito chave para o pensamento e a educação grega: *areté*.

*Areté*, para os propósitos do breve espaço desta conferência, poderia ser traduzido por “virtude”, mas, por diversas razões (como a falta do uso vivo dessa palavra hoje: quem de nós a ouviu ou falou recentemente?), os tradutores preferem vertê-la por excelência do ser. A excelência, o máximo, superlativo do ser de algo: *areté* no golfe é Tiger Woods; *areté* de atacante é Neymar em dia inspirado; *areté* de cavalo não é um pangaré qualquer, mas o ímpeto daquele cavalo idealizado pelo poeta pré-islâmico, Imru Al-Qays, que “avança, retrocede, arranca e recua num mesmo ato”, o que, no original árabe, é toda uma onomatopeia: “*Mikarrin, mifarrin, muqbilin, mudbirin, ma’an!*”. O caso torna-se problemático quando o pensamento grego – com Sócrates e Platão – indaga pela *areté* do homem. Sal que é sal, salga; centroavante que é centroavante, mata; homem que é homem... quê?

Nestes 2500 anos de antropologia e filosofia moral não chegamos nem perto de uma resposta cabal sobre a *areté* do homem, o que é natural nas questões filosóficas. Seja como for, há – em diversas culturas – algumas constantes: a afirmação de que a moral se enraíza no ser – e até com ele se confunde – é uma convicção universalmente estendida. Bem entendido, o ser em processo de busca dessa excelência; daí que o filósofo alemão contemporâneo Josef Pieper tenha resumido o ideal da virtude/*areté* como “processo de auto-realização” (*selbstverwirklichungsvorgang*). (Nem é preciso dizer que, em nenhum caso, essa *areté* é pensada como algo exclusivamente do eu individual, à margem do outro; pelo contrário, a auto-realização passa pela abertura e sempre vige a conhecida sentença de Ortega y Gasset: “*Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo*”).

A afirmação da *areté* como ideal moral não é apanágio da filosofia, mas encontra-se também em diversas outras instâncias: é o sentido profundo do *to be*

ser). Enquanto o homem imoral é *aba-ran*, pseudo-homem. O drama fundamental ético-existencial do homem transcende o âmbito da filosofia acadêmica e atinge a arte popular: é apresentado até numa canção de Milton Nascimento, Yauaretê (canção-título do álbum de mesmo nome). Nessa canção, o homem dialoga com a onça jaguaretê, pedindo-lhe – a ela que já atingiu o *ultimum potentiae* de seu ser-onça (onça em tupi é jaguar): yauar-eté – que lhe ensine o correspondente ser-homem em potência máxima. E aí se retoma todo o problema ético, de Platão a Sartre: o que é verdadeiramente ser homem? Maria, a onça yauaretê, já realizou a plenitude do ser-onça (que, no caso, se resume na “sina de sangrar”) e o poeta, entre perplexo e invejoso, pergunta-lhe: O que é ser homem?

Entre outros versos de profunda sintonia com o pensamento clássico, diz a canção: “Senhora do fogo, Maria, Maria / Onça verdadeira me ensina a ser realmente o que sou (...) / Vem contar o que fui, me mostra meu mundo / Quero ser yauaretê / Meu parente, minha gente, cadê a família onde eu nasci? / Cadê meu começo, cadê meu destino e fim? / Pra que eu estou aqui? (...) / Dama de fogo, Maria, Maria / Onça de verdade, quero ter a luz (...) / Me diz quem sou, me diz quem foi / Me ensina a viver meu destino / Me mostra meu mundo / Quem era que eu sou?”

Mencionávamos, há pouco, a célebre sentença de Píndaro que resume os fundamentos clássicos da ética: “Torna-te o que és!”. Encontramos uma inesperada prova da força (e da atualidade...) desta sentença no extraordinário êxito alcançado pelo desenho “O Rei Leão”. De fato, para além dos modismos e do cuidado estético, a força da fábula do Lion King encontra-se precisamente em seu centro temático, que remete a Píndaro (ao “torna-te” e também à concepção do homem como esquecente...).

De fato, o auge do enredo encontra-se no drama ético. O exilado leãozinho Simba é convidado ao aburguesamento, ao egoísmo e à indiferença, à recusa da estatura moral a que está chamado:

*Timon*: When the world turns its back on you, you turn your back on the world.

*Simba*: Well, that’s not what I was taught.

*Timon:* Then maybe you need a new lesson. Repeat after me. Hakuna Matata.

*Simba:* {Still lethargic} What?

*Pumbaa:* Ha-ku-na Ma-ta-ta. It means “No worries.”

*Timon:* Hakuna Matata! What a wonderful phrase

*Pumbaa:* Hakuna Matata! Ain’t no passing craze

*Timon:* It means no worries For the rest of your days

*Both:* It’s our problem-free... Philosophy

*Pumbaa:* I’s our motto.

Quando – pela ausência de Simba –, a situação de opressão torna-se insuportável – o conselheiro Rafiki sai em busca do jovem leão, procurando chamá-lo à responsabilidade, evocando a figura de seu falecido pai: o leão Mufasa. E convida Simba a contemplar a imagem do pai na superfície da água.

*Simba:* You knew my father?

*Rafiki:* {Monotone} Correction – I know your father.

*Simba:* I hate to tell you this, but... he died. A long time ago.

*Rafiki:* Nope. Wrong again! Ha ha hah! He’s alive! And I’ll show him to you. You follow old Rafiki, he knows the way. Come on! ... Look down there.

{Simba quietly and carefully works his way out. He looks over the edge and sees his reflection in a pool of water He first seems a bit startled, perhaps at his own mature appearance, but then realizes what he’s looking at.}

*Simba:* {Disappointed sigh} That’s not my father. That’s just my reflection.

*Rafiki:* Noo. Look harder.

{Rafiki motions over the pool. Ripples form, distorting Simba’s reflection; they resolve into Mufasa’s face. A deep rumbling noise is heard}.

*Rafiki:* You see, he lives in you.

{Simba is awestruck. The wind picks up. In the air the huge image of Mufasa is forming from the clouds. He appears to be walking from the stars. The image is ghostly at first, but steadily gains color and coherence.}

*Mufasa:* {Quietly at first} Simba...

*Simba:* Father?

*Mufasa:* Simba, you have forgotten me.

*Simba:* No. How could I?

Para finalizar, a resposta de Mufasa, que articula os dois momentos pindáricos fundamentais: todo um programa de reconstrução moral...

*Mufasa:* You have forgotten who you are, and so have forgotten me. Look inside yourself, Simba. You are more than what you have become.

*Simba:* How can I go back? I’m not who I used to be.

*Mufasa:* Remember who you are. You are my son, and the one true king. Remember who you are.

{Mufasa is disappearing rapidly into clouds. Simba runs into the fields trying to keep up with the image.}

*Simba:* No. Please! Don’t leave me.

*Mufasa:* Remember...

*Simba:* Father!

*Mufasa:* Remember...

A justiça social não é privativa destes ou daqueles políticos, ou ideologias. Há quem pense que ela é uma decorrência da própria república: “Dizer-se republicano e ao mesmo tempo opor-se, aberta ou dissimuladamente, às reformas que a justiça social demanda, é uma contradição flagrante ou uma mentira ignóbil”.<sup>10</sup>

E o autor chega a identificar o ideal republicano com a própria justiça social, ao dizer: “Uma primeira exigência do ideal republicano, quer dizer da justiça social, aparece logo nitidamente. Ordena que se combata e se fôr possível que se faça desaparecer o mais cedo possível tudo o que nas instituições, favorece, sustem, perpetua a opressão e a exploração duma parte dos cidadãos pela outra”.<sup>11</sup>

Evidentemente, a República não se confunde com nenhum igualitarismo, coletivismo, etc. As desigualdades existem, na República. Mas não *a desigualdade*. E a *desigualdade* é fonte de falta de excelência. Um escol artístico sozinho não tem, desde logo, público, e uma elite política, hoje, dificilmente terá uma verdadeiramente solidária base de apoio. Pode ter clientes, mas não pares; encontra-se isolada.

Como afirma Régis Debray, a República é uma sociedade em que as condições correspondem aos méritos (ou: *excelência*) de cada um e não à hereditariedade. O que em tudo é concorde com a perspectiva de um John Rawls: igualdade de base, desigualdade com fundamento no contributo social de cada um.

Apesar de dividida em três *grandes* sentidos, dos quais um se aproxima mais da virtude-excelência, a verdade é que há virtude em todos os demais, todos interessando à Excelência.

### III. Excelência, Justiça e Educação

Richelieu dizia não haver inocentes onde quer que houvesse culpados. Toda a excelência isolada, e cercada de ignorância, de crime, de perversidade, vive a prazo, em permanente ameaça. Apenas Justiça (com Liberdade e com Igualdade, com Solidariedade, etc.), e também Justiça social, pode promover a excelência na sociedade de massas. Justiça e Educação.

## A excelência pela Justiça. Educar para a Justiça, hoje

Justiça, Educação e Excelência

PAULO FERREIRA DA CUNHA<sup>1</sup>

### I. Sentidos de Justiça

**P**ode não ser evidente a relação entre Excelência (ou *virtude*), Justiça e Educação. Mas é uma relação fundamental.

Diz Jaeger: “O tema essencial da história da educação grega é antes o conceito de *arete*, que remonta aos tempos mais antigos. Não temos na língua portuguesa um equivalente exacto para este termo; mas a palavra ‘virtude’ na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega”.<sup>2</sup> Parece explicada a conexão mais elementar.

E a Justiça? Ela é uma das virtudes, desde os gregos (*δικαιοσύνη*), e com lugar relevante.

Há princialmente três sentidos de Justiça.

O primeiro é a ideia de Justiça como entidade moral: valor e virtude moral. Ela paira no mais alto das esferas. Diz Aristóteles (citando Eurípidés<sup>3</sup>), que Tomás de Aquino não deixará de citar também:<sup>4</sup> A mais resplandecente das virtudes parece ser a Justiça e nem a estrela da noite nem a da manhã são tao admiráveis”.<sup>5</sup>

1. *Catedrático da Universidade do Porto - lusofilias@gmail.com*

2. JAEGER, Werner. *Paideia, Die Formung des Griechichen Menschen*, Berlin, Walter de Gruyter, 1936, trad. port. de Artur M. Parreira, *Paideia. A Formação do Homem Grego*, Lisboa, Aster, 1979, p. 23.

3. EURÍPIDES. fr. de *Melanippe* (Nauck, fr. 486).

4. TOMÁS DE AQUINO. *Summa Theologiae*, II-IIae, q. 58, a. 12, *respondeo*.

5. ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*, V, 1129 a.

6. THEOGNIS, 147 : en de dikaiosunh sullhbdhn pas' apeth sti??

7. Idêntico a PHOCYLIDES, 17.

Esta é a virtude de uma Justiça moral ou geral. A qual, como Aristóteles sublinha, citando o poeta Teógnis de Mégara,<sup>6</sup> “todas as virtudes se contêm», ou «abarca todas as virtudes”.<sup>7</sup> É pois a excelência das excelências.

Há também um segundo sentido importante de Justiça: é a Justiça particular ou especificamente jurídica, que resulta de uma delimitação epistemológica e prática daquela primeira virtude. A virtude desce à terra, humaniza-se. Delimitando-se *no* Direito. O qual é questão romana do *bonus paterfamilias*, que paga as suas contas, exactamente quanto deve: nem sequer é um *gentleman* que, atento mesmo à desconsideração que constituiria o dar muito mais do que por si recebido, faz questão de retribuir as atenções em apenas *um pouco mais*.

Neste caso, o rigor jurídico específico delimita a Justiça como na fórmula de Ulpianus: “constante e perpétua vontade de atribuir a cada um o que é seu”. O problema é saber o que é o *seu* de cada um, como bem observou v.g. Norberto Bobbio. A resposta costuma ser: o «seu» de cada um é aquilo a que cada um tem direito por ser titular de um título jurídico. Mas de novo aqui o problema sobrevém. Títulos jurídicos são formas aceites por uma ordem jurídica para criar, alterar, manter ou extinguir relações ou situações jurídicas: a lei, o costume, o contrato, o testamento, a aquisição originária (desde logo por caça e pesca), etc. É na crítica a esta estrita lista (na verdade um pouco maior, mas sempre exígua) que na polémica jurídica assoma uma outra perspectiva, que outros, não tão rigoristas, já tinham descoberto há muito: o problema da Justiça Social.

É que se uma pessoa só tem o que lhe vem por contrato, testamento, etc., então, como diria Agostinho da Silva, choros e risos (pobrezas e riquezas) estarão para sempre separadas pelas sebes bem altas da propriedade, e, como dizem tantos outros, o Direito lá estará apenas para proteger os que têm dos que não têm. Terrível sina a do polícia, a do juiz, a do legislador até... se assim sempre e só tivesse que ser.

Serão os juristas simples guardiões do *statu quo*? Vive-se uma notória perda de centralidade e prestígio dos juristas nas últimas décadas. Estes ainda mantiveram durante muito tempo grande presença nos governos e em várias outras funções de destaque, como formação privilegiada e na «substituição de papéis» – o que, deve

dizer-se (descontando os problemas de reprodução ideológica) não foi sempre um mal, mas muitas vezes um bem, dada a formação abrangente e a excelente *formamentis* lógica, adaptativa, e criativa do pensamento jurídico.<sup>8</sup> É um papel ambíguo...

Entretanto, perante a desigualdade gritante, começou a pensar-se que um mínimo de subsistência ao menos deveria ser garantido, independentemente de qualquer outra consideração, a todos e a cada um. E que título jurídico poderia justificar um rendimento mínimo garantido, um rendimento social de inserção, ou algo assim? Nada menos que a própria condição de se ser *Pessoa*. Ser-se Pessoa (e cidadão) é o título jurídico mais elevado, e aquele que dá direito não só a uma prestação social de sobrevivência, como aos direitos constitucionais mais vastos.

Evidentemente que os que pretendiam um Direito longe de considerações “políticas” e “ideológicas”, um Direito puramente “jurídico” não poderiam ficar satisfeitos com esta forma de profanação dos títulos jurídicos, que tão bem recortariam com rigor o ser e o não-ser jurídicos. Mas as coisas são como são, e sempre a natureza, ou a condição, ou o próprio puro e simples *estar-aí* do Homem causaram inúmeros problemas aos adeptos de teorias abstractas.

Por esta ou por outra via, chega-se então ao terceiro sentido de Justiça. E este tem muita importância no cultivo da excelência: É a Justiça Social.<sup>9</sup>

## II. Justiça e Sociedade

A Justiça como valor aproximar-se-á de uma superior consideração das exigências axiológicas da Justiça do caso concreto na aplicação em Direito do *suum cuique* e dos ideais de uma Justiça Social para todos, em especial com atenção aos mais carenciados e marginalizados. Na Justiça sempre se deve integrar a dimensão da equidade (por vezes autonomizada). Mas a equidade não deve servir para subverter o valor da Igualdade. São coisas distintas, em níveis diferentes. A Igualdade impõe, por exemplo, a universalidade dos serviços de saúde. A equidade obriga a que se atente, na medida concreta das penas, circunstâncias atenuantes e agravantes.

8. Cf., por todos, o nosso *A Escola a Arder*, Lisboa, O Espírito das Leis, 2005.

9. Sobre Justiça social e assuntos conexos, v. g., FERREIRA DA CUNHA, Paulo – *Política Mínima*, 2.<sup>a</sup> ed., p. 87 ss.; Idem – *O Século de Antígona*, Coimbra, Almedina, 2003; ACKERMAN, Bruce – *Social Justice in the Liberal State*, trad. cast. e introdução de Carlos Rosenkrantz, *La Justicia Social en el Estado Liberal*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1993; BOUDON, Raymond – *Le Juste et le Vrai*, Paris, Fayard, 1995; TALE, Camilo – *Lecciones de Filosofía del Derecho*, Córdoba, Argentina, Alveroni, 1995, pp. 245-291; GUÉRARD LATOUR, Sophie – *Le Société Juste. Égalité et Différence*, trad. port., *A Sociedade Justa, Igualdade e Diferença*, Porto, Porto Editora, 2003; CRAVEIRO DA SILVA, Lúcio – “Marxismo, filosofia da libertação”, in *Ensaios de Filosofia e Cultura Portuguesa*, Braga, Faculdade de Filosofia, 1994; FISCHBACH, Franck – *Manifeste pour une philosophie sociale*, Paris, La Découverte, 2009; PÉRILLEUX, Thomas / CULTIAUX, John – *Destins politiques de la souffrance. Intervention sociale, justice, travail*, Toulouse, Erès, 2009.

Falta, desde logo, uma educação para a Justiça. De pequenos ensinam-nos hoje (apesar das aparências moralistas) a avidez, o egoísmo, o prazer hedonístico e a competitividade. Não nos ensinam a ponderação, a imparcialidade, a capacidade de decidir pelo bem comum. Nem o altruísmo...

Há hoje uma persistente e sinistra ideia de que a justiça é uma espécie de permanente “venha a nós”. Antigamente, nos Liceus de França, por exemplo, havia difíceis e argutas dissertações sobre a Justiça e seus temas... Agora, a própria literatura se rebaixa ao não-literário, ao casual, ao banal... Os exemplos deixam de existir, não há a quem tomar por modelos. Tomam-nos nas revistas mundanas, nos *tops* da música, nos programas de TV cada vez de pior qualidade... A popularidade do comum dos políticos baixa, rastejante. E demasiadas vezes se verifica que quem suscita entusiasmo passa a gerar desilusão depois de eleito: e nem sempre por sua culpa. O “sistema” enreda, enleia, manieta... Mas pior: muitos dos que parecem populares apenas o são pelo populismo. E o populismo cresce em sociedades deseducadas. Não dizemos iletradas, mas deseducadas. Há muita gente com elevado nível de escolaridade que contudo estigmatiza pelo menos metade da sociedade (seja os dos clubes de futebol antagónicos, seja as famílias políticas contrárias, seja as religiões adversas). O maniqueísmo é um sintoma vital da detecção da liberdade, da tolerância, da igualdade e também da aplicação equânime da Justiça.

Falta educação para a Justiça porque falta educação em geral e educação ética, estética, cívica... Os Estados, vacinados em excesso pelas doutrinações nazis, fascistas, comunistas, acharam por bem demitir-se de formar, de educar... Limitam-se a informar, a ocupar os estudantes, a deixar rédea livre a quem os queira intoxicar de correcção política... mas, a pretexto da sua neutralidade, demitiram-se de educar. O resultado são gerações perdidas... na droga, no desespero, no sem sentido do Mundo...

O Estado tem de voltar a não ter complexos e educar, sem ideologismos, sem dogmatismos, mas para aquele núcleo de valores e adquiridos comuns sobre que há até socialmente (ainda) largo consenso. E dizemos *ainda* porque a escalada avalorativa e anti-valorativa poderá subverter as coisas no futuro... Mas não é só

o Estado como grande máquina, como um todo, movendo-se portanto lentamente, com o peso da sua enorme burocracia. Cada magistrado, cada professor, cada cidadão, deveria sentir-se investido (e não desautorizado depois) dessa função de educar, mesmo civicamente, os seus concidadãos. E tem de acabar a mania de cada “señorito”, como diria Ortega y Gasset, de achar que já sabe tudo – recusando e até ofendendo-se quando alguém lhe diz umas verdades. E esse alguém pode ser apenas quem sabe mais. Porque saber, independentemente do poder, é um posto. O dito amargo de Heródoto não pode valer numa democracia, e menos ainda se optarmos pelo modelo da democracia dialogante, deliberativa.

Heródoto, como sabemos, queixava-se da angústia se ter saber sobre muito, mas poder sobre nada. Saber deveria ser poder, mas, pelo menos, é autoridade. Resta saber como quem sabe, numa sociedade que promove a ignorância, vai fazer valer esse seu título. E enquanto não se resolver essa questão, muito difícil será resolver o resto.

Nas escolas começa a fazer-se sentir uma educação para os Direitos Humanos, e, timidamente embora, reabilitam-se as ideias de educação cívica. Mas é preciso encarar a questão com frontalidade e sem complexos. A manutenção da teoria da neutralidade absoluta é incompatível já com estas reticentes abordagens. E a educação para os Direitos Humanos, que é vital para a formação integral, e deve contribuir e colher contributos da para e da Filosofia e do Direito, deve integrar-se numa mais geral Educação para a Justiça. Toda a Justiça: quer o *suum cuique*, o dar o seu a seu dono, como a justiça social ou política.

A Educação para a Justiça não consome toda a Educação. Há muito mais coisas a ensinar. Mas é uma vertente a não descuar. E nela plenamente se harmonizarão os contributos propriamente jurídicos e os propriamente filosóficos, que farão ainda apelo a outros: literários, históricos, etc... As técnicas têm de ser contextualizadas pelas Humanidades.

Tal como a educação artística, a educação para a Justiça necessita de diuturno contacto com as obras de arte do sector – as obras da justiça. Contacto com exemplos de leis, decisões, sentenças justas. Como aquele operário referido nos *Propos* de Alain,<sup>12</sup> que ia todos os dias ao Museu do Louvre para se embriagar de arte e

aprender a sua essência. Há que ir muito aos nossos museus, aos nossos teatros, cinemas, livrarias. E há que entender que proteger a cultura não é flor na botoeira de mecenas: é um investimento de primeira necessidade. Não apenas pela excelência das artes e das letras. Mas porque socialmente elas fomentam a paz, criadora de riqueza, enquanto os entretenimentos de violência naturalmente incentivam à guerra.

A excelência pessoal só se conseguiria com a prática das virtudes, todas. Mas aquela que é mais relacional (as demais podem ser muito privadas) é a Justiça. Por isso, socialmente, a Justiça é essencial, e espera-se que arraste as demais.

Mas educar para a Justiça, se é factor de virtude, e, logo, de excelência, necessita de algum contexto institucional. É preciso que se volte a gostar da Escola, se volte a prezá-la (e aos Professores), se volte a compreender que só algum rigor permite o triunfo. Caso contrário, não haverá escola mas anti-escola, nem justiça mas anti-justiça. Logo, não excelência, mas vício e decadência.

O Estado tem de defender os cidadãos contra a ignorância e a colonização de ideias aticadas por grupos activistas – arautos miúdos do politicamente correcto, ou grandes máquinas de poder e *marketing*, que inventam o que for preciso, mesmo ideologia. A única forma de o fazer é uma alteração na própria concepção do Estado, até agora abstencionista. É o assumir-se ele como *Estado de Educação para a Excelência*. Impossível a sobrevivência do Estado democrático sem tal dimensão formativa.

De todas as vozes, a voz da justiça, da democracia, da liberdade, da autonomia, parece ser a que mais receia exprimir-se. Liberdade para quem pensa de forma diferente? Sem dúvida. Mas os amigos da liberdade têm direito e obrigação de promover *Educação para a Excelência: educação para a Liberdade, a Cidadania, a Justiça*.

Sem qualquer das três poderá haver excelência, é certo. Mas por pouco tempo, porque chegarão em breve os bárbaros. E então, já não adiantará carpir mágoas pelas nossas ineficazes instituições. De que teremos, garantimos, muitas saudades.

12. ALAIN. *Propos de...*, ed. Paris, Gallimard, Col. La Pléiade, I, 1956, II, 1970

um: o povo os chama de “robos”. As práticas desses seres humanos contribuí para a autodestruição e para a desagregação social.

O egoísmo que orienta muitas lideranças sociais expressa também, ainda que de forma mais sofisticada e mais abrangente, estas tendências de estupidez pois, a persistir, levará ao término a civilização.

Alguns chegam a perguntar-se se estaríamos diante de um novo tipo de ser, não mais humano, mas já de outra espécie.

Todavia, o mais ponderado é considerarmos que a natureza própria do ser humano permite estas variantes, com desvios ou incapacidades gerados pelo processo educativo. Estas pessoas precisam, para recuperarem ou desenvolverem a capacidade de convívio social e a busca da autopreservação sadia, de ajuda e apoio especiais, demandando aos outros seres humanos atenção mais constante e cuidadosa.

Quais são, então as condições necessárias para que um ser humano possa contribuir para que sua civilização perdure, supondo que a forma pela qual sua civilização se constituiu é o modo de manter sua vida e a de seus semelhantes?

### Fatores organizadores de uma cultura

As civilizações organizam-se em torno de diversos fatores específicos, mas todas elas tem em comum quatro dimensões humanas das quais não podem prescindir: o nascimento, a procriação, o trabalho e a morte. Esquecer ou negar qualquer um desses fatores é desconsiderar a globalidade da situação.

Portanto, um primeiro ponto fundamental para o desenvolvimento de um ser humano construtor de civilizações é considerar positivamente seu próprio nascimento e o dos demais. Uma cultura que não deseje nascimentos sinaliza que não deseja perpetuar-se. Ainda mais, deve considerar o próprio nascimento como um dom não produzido por obra própria, mas sim por outros que o desejaram. Há um *ser querido* na origem de todo nascer que deveria impregnar cada ser humano

## A construção de uma nova civilização fundada na excelência

JAIR MILITÃO DA SILVA<sup>1</sup>

---

1. Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP – aposentado; Professor no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID; Membro da Academia Paulista de Educação.

---

A história registra o nascimento e a morte de civilizações que se tornaram presentes em áreas geográficas com grandes ou pequenas extensões, com maior ou menor influência no tempo e no espaço.

Uma civilização expressa uma forma de organização cultural de um agrupamento humano e sua duração pode indicar a maior ou menor capacidade de interação com o ambiente em que vive, sua maior ou menor capacidade de lidar com os conflitos próprios da vida em grupo.

O que produz o surgimento, a consolidação e a morte das civilizações tem sido objeto de estudo dos historiadores. Igualmente, identificar as fronteiras de uma civilização, de modo especial, em nossos dias, tem merecido exames mais detalhados. Haja vista para o processo de globalização ou mundialização, mediante o qual as fronteiras físicas geográficas nem sempre coincidem com as fronteiras culturais.

De fato, uma mesma cultura, entendida como a forma de produzir a vida e seu significado, pode ocupar o espaço geográfico de mais de um país e, em um dado país, podem ser identificadas mais de uma cultura.

Culturas podem coexistir cooperativamente ou competitivamente, podem colaborar mutuamente ou podem buscar a eliminação da outra.

As relações entre culturas ocorre sob a influência de um conjunto complexo de fatores e, nem sempre, um país com maior força bélica consegue suplantar um

outro que tenha um conjunto de valores solidamente incorporados no seio da população. Documentam essa afirmação as derrotas militares de algumas superpotências diante de países que lutaram sob a forma de guerrilhas, ou que, mesmo derrotados fragorosamente mediante o uso de tecnologia sofisticada de guerra, incorporaram traços culturais do vencedor e mantiveram elementos fundantes da cultura original, mesmo derrotados.

Na busca de compreensão das civilizações torna-se imprescindível incorporar a atenção a um fator incrivelmente esquecido: o ser humano único que a compõe, cada ser humano que constitui o conjunto total. Este ser humano que se caracteriza por constituir-se mediante contínuo desenvolvimento, contínua construção.

Sua natureza manifesta-se conforme os fatores presentes na situação e muitas de suas potencialidades podem nunca chegar à luz. De fato, dentre os diversos seres vivos presentes em nosso planeta, um dos mais indefesos por ocasião do nascimento é o ser humano. Certamente, deixado a si próprio, o bebê humano tenderia a morrer em poucos dias, ao contrário de muitos outros seres que não necessitam de maior ajuda para extrair do ambiente o necessário para a continuidade da existência.

## Civilização, cultura e educação

A forma que as civilizações encontraram para perpetuar as culturas foi a educação, entendida como a ajuda que cada ser humano recebe para desenvolver suas potencialidades e inserir-se no ambiente natural e cultural de seu grupo social.

Uma civilização mantém-se mediante o domínio de uma pedagogia, com a qual lida com os seres humanos e uma tecnologia, com a qual lida com a natureza.

O esforço de cada civilização é voltado para sua perpetuação. Por que nem sempre conseguem perdurar?

Procurando responder esta pergunta, o biólogo americano Jared Diamond<sup>2</sup> estudou diversas civilizações que atingiram um significativo grau de prosperidade

e, em um dado período histórico, sucumbiram. Ele aponta cinco fatores que considera decisivos para o fracasso de uma civilização:

Fator 1 – Ecocídio: Explorar os recursos naturais até que eles se esgotem.

Fator 2 – Crise mercantil: Mudanças nas relações com parceiros comerciais.

Fator 3 – Guerras: Disputas internas ou com países vizinhos.

Fator 4 – Mudanças no clima: Geadas, secas e outras catástrofes causadas pelo clima.

Fator 5 – Estupidez: Não saber lidar com problemas fatais quando eles aparecem.

Interessante notar que estes fatores apontados podem orientar um exame da situação das civilizações e também da vida pessoal específica de cada pessoa.

Diante do tema objeto das reflexões deste artigo – a construção de uma nova civilização fundada na excelência – podemos perguntar: enquanto educadores podemos tentar influenciar que fator? Evidentemente, parece-nos mais factível uma atuação no Fator 5 – Estupidez, ou seja, atuarmos na construção do ser humano de modo tal que este seja capaz de saber lidar com problemas fatais quanto eles aparecerem.

Precisamente nesta dimensão aparecem os primeiros sinais de atenção para aqueles que, de alguma forma, tem responsabilidade social pela construção da cultura: já são vistos sintomas da presença da estupidez entre nós.

O cotidiano social, transparente nas redes jornalísticas, apresenta seres humanos que são avaliados pela população como dotados de estupidez, a qual podemos chamar de passiva ou de ativa. A estupidez ativa é aquela que se expressa em atos de barbárie de tal monta que seus praticantes são chamados não de pessoas humanas mas de “monstros” pela população. O grau de deterioração da capacidade de convívio social chega a ponto de coisificação do outro, com abusos, mortes, etc. A estupidez passiva manifesta-se de forma mais sutil, todavia nem por isso menos danosa para a cultura do grupo social. São aqueles seres humanos que não exercem sua capacidade de julgamento e, por isso, não se situam como agentes da própria vida, esperando ser meramente guiados por objetivos externos incutidos pelos meios de comunicação de massa, alheios às necessidades mais vitais de cada

2. *Collapse*. Jared Diamond, Viking Adult, EUA, 2005, Citado por João Paulo Gomes e recolhido em [http://super.abril.com.br/superarquivo/2005/conteudo\\_387303.shtml](http://super.abril.com.br/superarquivo/2005/conteudo_387303.shtml) (08/05/2010; 11 h)

Um dos seguidores de Jesus, integrantes da cultura cristã, o Papa João XXIII, conhecido mundialmente, reinterpreta a proposta inicial de Jesus, falando da construção de uma civilização do amor, assim expressa pelo seu sucessor Papa Bento XVI:

A civilização do amor é um lugar de convivência. Uma convivência respeitosa, pacífica e alegre, mesmo com diferenças. Tudo em nome de um projeto comum. Assim já anunciava o Beato João XXIII: Uma civilização baseada em quatro pilas: amor, verdade, liberdade e justiça.

Evidentemente, o Judaísmo, igualmente pode ser citado como cultura formadora de civilização que tem dado mostras de sua resistência e durabilidade. Do mesmo modo o Islamismo.

Outras culturas, não tão profundamente conhecidas no mundo ocidental, mas também referidas em textos e outras formas de mídia, podem mostrar como tem contribuído para manter grupos humanos em ambientes hostis e de difícil convivência, graças ao fornecimento de elementos de pensamento que permitem, inteligentemente, relacionar-se com o ambiente natural e cultural. São outros exemplos que podem ser citados: o Budismo e o Hinduísmo.

Podemos nos perguntar: nossa civilização funda-se nestes quatro pilares? É possível dizer que a civilização na qual vivemos manifesta tendências dominantes que não indicam estes fundamentos: amor, verdade, liberdade e justiça. Portanto, para todos que buscam a construção de uma civilização voltada para esse horizonte, há a demanda de um trabalho poético (no sentido original de poesia, criação) e comovente (no sentido de mover a si próprio e aos demais).

A instituição de uma nova civilização exige uma força também nova, capaz de gerar um movimento instituinte que vença a inércia ativa das práticas consagradas.

A nova realidade concretizar-se-á em culturas (práticas e significações da realidade) e estruturas (arranjos sociais objetivos que condicionam as possibilidades da vida humana).

do sentimento de ter sido amado desde o começo e de ter vindo para a vida como algo bom.

A procriação ou o amor humano é fundamental na constituição e manutenção de uma civilização. Ele é o indicador do respeito à vida de cada ser humano, dos já existentes e dos que virão. Quando, como condição geral e habitual, uma civilização evita o surgimento de novas vidas, ela sinaliza que o horizonte de sua duração é o da geração atual e, finda esta, terminará também a presença da civilização.

A posição diante do trabalho, igualmente, é fator importantíssimo para a vida de uma civilização. Reside aqui todo o conjunto de formas e valores pelos quais os grupos humanos relacionam-se consigo mesmos, entre si e com a natureza para produzir as formas de manutenção da vida. Desenvolvimento sustentável, ecossuicídio, trabalho escravo, trabalho autônomo, valorização do trabalho produtivo, capital financeiro como forma de aumentar poder e riqueza pessoal, são temas que precisam ser equacionados e dos quais derivam tipos de civilização mais humanizadas ou menos humanizadas. O trabalho é uma ação para o conjunto da sociedade ou uma mera forma de amealhar alguns recursos para uso exclusivo do indivíduo?

Finalmente, mas não menos importante, é a relação que uma civilização tem com a morte. Em nossas sociedades atuais, como tendência predominante, pode-se notar uma busca de ocultar a morte ou de banalizá-la. Entretanto, quando não se tem presente este fator, essencialmente humano, não estamos compreendendo completamente uma civilização. De fato, quando cada ser humano tem como horizonte de suas atividades apenas a duração de sua própria vida ou quando não pensa que esta terminará, seus projetos são organizados em função deste tempo previsto, ou seja, limitado a uma vida ou sem consideração de qualquer temporalidade.

Um olhar atento sobre a realidade mostra, no entanto, que o ser humano, considerado em sua individualidade, não perdura para sempre, ao menos na modalidade de ser vivo sobre o planeta terra. No entanto, uma civilização pode ultrapassar a duração de uma vida pessoal. Isto deverá ser levado em conta na

organização da própria vida de cada um. De que modo o agricultor plantaria árvores frutíferas ou outras que nunca verá produzirem algo durante o período de sua própria vida? Ou como o construtor de uma catedral antiga ou o construtor da muralha da China iniciariam seus trabalhos? Se tivessem planejado suas ações com o horizonte temporal apenas de suas próprias vidas, certamente suas obras teriam tido um alcance mais reduzido do que tiveram.

Portanto, quem busca construir uma civilização precisa gostar de ter nascido, ou seja, gostar da própria vida e da vida dos outros, desejar receber novos seres em sua cultura, sejam novos nascimentos, sejam estrangeiros, valorizar e praticar uma forma de trabalho socialmente útil, entendido como construção de algo bom para si e para todos, ter consciência de que sua vida terá um fim, ainda que creia em uma transformação, fim este que não pode ser o horizonte único de suas ações, mas que serve para dimensionar suas atividades, seja para encorajar o início de projetos que ultrapassem o tempo de sua vida humana, seja para considerar responsabilmente a necessidade de formar continuadores.

Grandes civilizações, situadas geograficamente em um dado território ou que ultrapassem fronteiras materiais, tiveram início com grupos humanos que tinham esta visão de gostar da vida, de trabalhar socialmente, de valorizar a procriação humana, de encarar a morte como uma dimensão humana.

Sem sombra de dúvida, uma civilização próxima a nós do mundo ocidental é a civilização cristã. Seria possível encontrar nela a presença dos fatores positivos anteriormente indicados?

Ouçamos seu fundador principal, Jesus Cristo:

Jesus diz: eu vim para que tenham a vida e a tenham em abundância. Narra, ainda, em seus ensinamentos, feitos muitas vezes, mediante parábolas, que um patrão chamou alguns operários para trabalhar em sua vinha, na colheita das uvas. Foi à praça da cidade pela manhã e contratou alguns pelo salário combinado de 1 denário, valor certamente adequado para a época; por volta de meio dia, voltou à praça e contratou outros; novamente, retornou à praça e, já cerca de 3 horas da tarde, contratou mais alguns. Ao final do dia, chamou a todos para pagar. Começou o pagamento pelos últimos contratados, dando a cada um 1 denário. Os primeiros

começaram a pensar que receberiam mais, pois avaliavam que, pelo fato de ter estado mais tempo no trabalho mereceriam mais que os últimos contratados. Todavia, o patrão, aos pagá-los deu-lhes o mesmo montante com que havia pago aos demais. Eles reclamaram. O patrão, então, externou a visão que tinha sobre o trabalho: havia contratado com eles um valor que atendia a suas necessidades independentemente de sua produtividade; não lhe interessava apenas a capacidade produtiva de cada um, mas sendo o pagamento justo para uma jornada inteira, quem havia trabalhado em uma jornada menor também necessitava de um mínimo para sobreviver. Desse modo, sinalizava para o sentido pessoal e social do trabalho humano.

Quando ao uso do tempo, a perspectiva da morte estava presente realisticamente em suas propostas, mesmo que tivesse como perspectiva a própria ressurreição. Ele ensinava que bastava a cada dia a preocupação daquele dia; todavia, dizia, que quem quer realizar alguma coisa tem que planejar, de modo que, depois de algum tempo não seja fruto de ridicularização pelos seus vizinhos por não ter completado sua obra. Isto nos lembra de que só é possível ao ser humano ocupar-se do presente, no lapso de tempo compatível com suas potencialidades; a forma correta de lidar com um lapso maior do que o presente é planejar e, desta forma, não se preocupar mas ocupar-se. No presente, trabalhar; com o futuro, planejar; viver dia a dia, pois isto é o compatível com as capacidades humanas.

Desse modo, construir uma civilização é planejar o futuro e procurar realizar o planejado dia após dia, sabendo que muitas obras ultrapassam o limite da vida pessoal e devem ser continuadas por outros que precisam ser preparados para isso.

A civilização iniciada por Jesus tem perdurado desde seu início há dois mil anos atrás e tem demonstrado sua capacidade de propor formas de vida adequadas à manutenção de grupos humanos em ambientes os mais diversos. De fato, um indicador da adequabilidade de uma civilização é sua capacidade de garantir a continuidade da vida de grupos humanos nos ambientes nos quais se instalem. Uma cultura adequada, desse ponto de vista, será aquela que mantém viva uma civilização em um dado ambiente.

Este artigo inova a estrutura da federação e introduz um novo modelo de ação. Não é mais uma união de Estados e do Distrito Federal. Além deles, os municípios passam a compor a república como ente federativo.

Os parágrafos desse artigo estabelecem as competências e as responsabilidades de cada ente federativo.

É um novo modelo, pois saímos de um Estado Autoritário cujos mandantes se sucediam no Poder, sem consulta popular e argumentando serem legítimos do povo, como diziam os Atos Institucionais e toda a legislação posterior que prevaleceu de 1964 até a promulgação da Constituição Federal de 1988. O novo modelo proposto cria o Estado Democrático de Direito. A lei ou o Direito sucede ao arbítrio. Ou a vontade pessoal cede ao interesse coletivo. O Democrático, a indicar a sua íntima conexão do poder emanado da vontade popular.

O Artigo 211 da Constituição Federal estabelece que os entes federativos organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.

Assim, cada um deles pode ter um sistema de ensino que contemple as diferenças e as identidades locais e regionais.

O regime de colaboração entre os entes federativos é a diretriz básica para a organização dos sistemas de ensino. Considero esta orientação fundamental para que se possa ter um sistema nacional de ensino. Nacional, isto é, que permita, na diversidade e na peculiaridade de cada um, nele identificar-se o seu caráter brasileiro próprio.

Os parágrafos desse artigo distribui as competências de cada ente federativo para a organização de seus sistemas de ensino.

A União Federal para organizar o sistema federal de ensino e dos Territórios Federais e dando-lhe as funções redistributiva, supletiva e de assistência técnica e financeira aos demais sistemas, em matéria educacional.

Os Estados e o Distrito Federal para atuarem prioritariamente no ensino fundamental e médio.

E os municípios na educação infantil e no ensino fundamental.

Um processo educativo pede sujeitos humanos que eduquem e sejam educados. Para uma efetiva influência sobre a realidade esses sujeitos educadores devem ser sujeitos coletivos ou comunitários,<sup>3</sup> que tenham superado o engano de ações meramente individualistas e voluntaristas.

Somos, portanto, convidados, a iniciarmos ou continuarmos o importante trabalho de construção de uma nova civilização fundada na excelência, dando um passo importante: identificarmos pessoas com os mesmos interesses e associarmos para esta caminhada.

O Instituto Sagres<sup>4</sup> busca este caminho e inspira-se na histórica e famosa Escola de Sagres, exemplo concreto de como foi possível a um grupo de pessoas superarem a *estupidez* e encontrarem formas novas de convívio com a realidade na qual se inseriam. Desse exercício de pensar e responder às demandas que a realidade põe à vida pessoal e comunitária surgiram imensas possibilidades pedagógicas e tecnológicas que levaram ao enfrentamento dos mares desconhecidos e às descobertas de novos mundos.

O momento atual pede um esforço semelhante de pensamento e criatividade para que cheguemos a novos mundos da humanização, para que encontremos as rotas que possam levar-nos ao coração do ser humano de modo a que este venha a atualizar todas as suas boas potencialidades em uma vida de excelência.

3. Para aprofundamento do tema da constituição de sujeitos coletivos ou comunitários ver Silva, JM, *Autonomia da Escola Pública – a re-humanização da escola*. Campinas: Papirus, 2008, 9ª. edição.

4. Quanto ao Instituto Sagres, sua visão, missão, etc. Consultar: [www.institutosagres.com.br](http://www.institutosagres.com.br)

# A educação e o ensino na Constituição do Estado de São Paulo: propostas e realizações

JOÃO GUALBERTO DE CARVALHO MENESES<sup>1</sup>

---

1. Bacharel e Licenciado em Pedagogia. Doutor em Educação. Livre Docente em Administração Escolar. Professor Aposentado da Faculdade de Educação da USP. Professor do Programa de Mestrado em Educação da UNICID- Universidade Cidade de São Paulo.

---

Preliminares:

**E**m 5 de outubro de 1989 foi promulgada a Constituição do Estado de São Paulo. Agora, quando ela completa 20 anos de vigência trago à análise e reflexões a denominada CARTA DO PODER DO CIDADÃO DE SÃO PAULO.

Quero, inicialmente, esclarecer que este artigo não constitui um estudo jurídico constitucional. Antes, apenas pretendo apresentar para discussão alguns tópicos sobre a organização do Sistema Estadual de Ensino e alguns temas a ele correlatos constantes da Constituição do Estado de São Paulo.

Nestes 20 anos, muitos já vem sendo aplicados, nem sempre com a mesma orientação técnica e política. Outros sofreram alterações por força de Emendas Constitucionais Federais ou Estaduais. Ainda há propostas não concretizadas parcial ou totalmente, na área da educação e do ensino.

## 1. Os entes federativos, a educação e o ensino

O Artigo 1 da Constituição Federal de 1988 dispõe que “*A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito...*”.

Nem mesmo as denominadas Delegacias Regionais de Ensino, não chegaram a ter atribuições e competências delegadas próprias, descentralizadas, para gerir a rede escolar com toda a liberdade de ação local.

A nossa Constituição, em diversos trechos fala da descentralização, com a proposta de organização de entidades regionais, de conselhos regionais, de planos regionais.

O artigo 243 propõe a criação de Conselhos Regionais de Educação. A lei Nº 9.143, de 9 e março de 1995, estabelece normas para a criação, composição atribuições e funcionamento de Conselhos Municipais e Regionais de Educação.

O seu artigo 5º trata destes últimos e diz que eles “terão por finalidade principal o estabelecimento de diretrizes para o desenvolvimento educacional da região, em todos os níveis, em consonância com planos e programas de desenvolvimento regional”. “Serão criados e instalados por ato conjunto das Câmaras Municipais e Poderes Executivos dos Municípios participantes e serão regidos por estatuto a ser elaborado pelo próprio Conselho, uma vez instalado”.

Quando presidi a União Paulista de Conselhos Municipais de Educação, tive a oportunidade de realizar algumas reuniões regionais da entidade. Hoje, esta associação de conselhos municipais compõe a seção estadual da UNCME- União Nacional de Conselhos Estaduais de Educação. Em nosso Estado a UNCME está organizada regionalmente e tem realizado periodicamente, encontros de conselhos e conselheiros. Mas, trata-se de atividade associativa, não-governamental.

Tenho anotado que há poucos órgãos periféricos com autonomia que lhes permita tomar decisões.

Talvez a descentralização do sistema estadual de ensino esteja sendo compreendido no fato de que a administração estadual conta com pelo menos três Secretarias com atribuições na área da educação e do ensino, distribuindo ou descentralizando (?) suas atividades.

A Secretaria de Estado da Educação que administra as instituições de educação básica, públicas por ela mantidas e as privadas.

## 2. A educação e ensino

Como já tem sido anotado por diversos estudiosos, os termos educação e ensino têm sido utilizados em textos legais sem a precisão terminológica ou conceitual, que ora os tornam sinônimos, ora são entendidos como escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal No. 9394, de 20 de dezembro de 1996) logo em seu artigo 1º dispõe:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Como se vê, a educação é conceituada em sentido amplo de natureza social e cultural e que ocorre durante toda a vida dos indivíduos na convivência social, de forma não-intencional ou intencional, formal ou informalmente, sistematicamente ou não.

A LDB no parágrafo 1º desse artigo define a diferença entre a educação e o ensino quando diz que: “esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”.

Este parágrafo ao enfatizar a educação escolar quer dizer que a LDB vai tratar da educação oferecida em instituições próprias, como a escola e outras agências encarregadas pela sociedade de educar. Isto é, do ensino, intencional onde se dá a educação formal (em séries, classes etc) e sistemática, em programas de conteúdo curricular.

Assim, os comentários que passo a fazer referem-se, principalmente, à organização estadual da educação escolar.

Entendo que a educação ministrada a que se referem o Artigo 205 da Constituição Federal e o Artigo 237 da Constituição Estadual, seus princípios e finalidades é aquela que acontece, especialmente nas escolas no ensino formal e sistemático.

É isto o que leio no Artigo 237 de nossa Constituição Estadual:

A educação, ministrada com base nos princípios estabelecidos no artigo 205 e seguintes, da Constituição Federal e inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tem por fim:

e seguem seus incisos de I a VIII que explicitam os princípios e finalidades:

I - compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

II - o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais da pessoa humana;

III - o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

IV - o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

V - o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio, preservando-o;

VI - a preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural;

VII - a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe, raça ou sexo;

VIII - o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade.

O que vale entender que no cotidiano escolar deveria estar presente em todas as salas de aula a formação de acordo com estes princípios e que o currículo continuamente contivesse tais finalidades.

Como se lê, aqui está um roteiro das amplas finalidades do processo de escolarização, que abrange desde o seu conteúdo programático até uma proposta metodológica e didática aos docentes. Contém, também, regras de comportamento do indivíduo em grupos e em sociedade. Mas, parece-me que prevalece um

distanciamento deles, em benefício de um suposto campo de conhecimentos. E, quando o professor levanta questões de princípios, eles são muito pouco explicitados ou aprofundados.

A leitura deste texto deveria constituir parte obrigatória do currículo dos cursos de formação dos profissionais de educação, matéria dos cursos de Pedagogia e tema e discussão no cotidiano escolar brasileiro.

Certamente, como tais princípios são fundamentais para a criação e a manutenção do Estado Democrático de Direito, constata-se, uma lacuna, ainda por ser preenchida, no processo educacional escolar, formador da cidadania e do Estado Democrático de Direito.

### 3. O sistema estadual de ensino

Dois artigos dispõem especificamente sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino e as orientações para seu funcionamento: os artigos 238 e o 239.

O Artigo 238 estabelece que: “A lei organizará o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, levando em conta o princípio da descentralização”.

Esta lei prevista ainda não foi elaborada. – Será o CÓDIGO DE EDUCAÇÃO também, ainda não editado, incluído no rol das Leis complementares, como está no inciso 11, do Parágrafo único, do Artigo 23?

O que há de novo no artigo é que a descentralização deverá ser um princípio orientador para o funcionamento do sistema de ensino.

Esta é uma questão de natureza administrativa que deve ter inspirado o legislador, conhecedor das heranças centralizadoras do poder da Corte Imperial e dos governos republicanos que a sucederam.

É muito freqüente a confusão de descentralização com desconcentração. Muitas ações acabam por serem realizadas fora do órgão central de ensino, isto é, desconcentradas; mas toda a responsabilidade é centralizada, ou seja, as ações são exercidas por ordens decididas em órgãos hierarquicamente superiores.

3. Carga horária compatível com o exercício das funções.
4. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Neste ano, a Secretaria de Estado da Educação acaba de publicar a “Unificação de Dispositivos Legais e Normativos Relativos ao Ensino Fundamental e Médio” que reúne e consolida as normas sobre a carreira do magistério estadual paulista.

A Constituição Paulista contém normas de recrutamento, seleção, condições de trabalho, deveres, direitos e vantagens dos servidores e funcionários do Estado, muitas das quais aplicam-se ao pessoal do magistério.

Temos livros, contos, poesias e monumentos sobre os nossos ancestrais Bandeirantes, tão homenageados pelas Entradas pelo sertão, abrindo cidades e alargando fronteiras.

Mas, a saga das professorinhas paulistas, ao deixarem suas famílias, seus amigos e suas cidades para lecionar nas escolas isoladas de fazendas, vilas e povoados, ainda não foi cantada por inteiro.

Espera-se que com as verbas orçamentárias estaduais e as provenientes do FUNDEB haja a aplicação de mais e maiores verbas na educação brasileira e que os programas de formação e capacitação contínuos do magistério (aperfeiçoamento e atualização), resultem em maior valorização dos profissionais de educação

Pois, como sempre repetia o líder do magistério Sólon Borges dos Reis, acadêmico titular desta academia e seu ex-presidente “Não há dinheiro que pague o trabalho do professor, mas, o trabalho do professor deve ser pago com dinheiro”.

## 5. O ensino superior público e as universidades estaduais

Os artigos 252, 253 e 254 tratam da organização do sistema de ensino superior do Estado e, também, das instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Orientam para a ampliação do número de vagas, diurno e noturno. Da autonomia universitária e dos princípios que determinam a utilização dos recursos,

A Secretaria do Desenvolvimento que administra as escolas de ensino técnico (profissionais) e o tecnológico e a FATEC-Fundação.

A Secretaria do Ensino Superior à qual estão ligadas as universidades e institutos de ensino superior mantidos pelo Estado.

Além disso, as instituições de ensino superior criadas e mantidas pelos municípios estão jurisdicionadas ao Conselho Estadual de Educação.

E, outros órgãos estaduais, mantêm creches e unidades escolares. Como unidades, a todas, dentro de uma concepção de sistema estadual de ensino? Pois, cada secretaria e conselhos têm funções administrativas centralizadoras.

Mesmo no caso das universidades públicas que gozam da autonomia constitucional – didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, algumas de suas funções próprias, para serem exercidas, dependem de aprovações de órgãos centrais do governo.

Veja-se o caso o Conselho Estadual de Educação, instituição do tripé que sustenta um sistema de ensino, definido como o órgão normativo, consultivo e deliberativo, com suas atribuições, organização e composição definidas em lei (art. 242).

Com todas essas competências, entretanto, muitas de suas deliberações só assumem o caráter normativo após a sua devida homologação pela secretaria da educação.

O princípio de descentralização, no entanto, está claramente disposto na LDB nos tópicos que definem as competências dos estabelecimentos de ensino (art.12), dos docentes (art.13), da gestão democrática pela participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola e da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (art. 14)

Espera-se que, no ensino público, tais medidas constitucionais e legais sejam objeto de regulamentação e da mais ampla aplicação.

Evidentemente, que profissionais da educação, pais de alunos, a comunidade escolar, enfim, todos devem ser preparados para assumir as responsabilidades constitucionais pelo processo de escolarização.

Um Estado como o nosso, com milhões de alunos, milhares de escolas, docentes e servidores, ainda mantém um sistema centralizador de grande parte de suas ações administrativas e pedagógicas.

### 3.1. A estrutura didática do sistema de ensino

Além das questões administrativas, acima citadas, a Constituição estabelece normas para a organização didática do sistema estadual de ensino como passo a analisar.

O Artigo 239 estabelece que:

O Poder Público organizará o Sistema Estadual de Ensino, abrangendo todos os níveis e modalidades, incluindo a especial, estabelecendo normas gerais de funcionamento para as escolas públicas estaduais e municipais, bem como para as particulares.

Este artigo aponta um dos aspectos do tripé de um sistema de ensino: a estrutura didática de sua rede de escolas, com suas dimensões. A dimensão vertical e a horizontal.

Como definiu a LDB, a educação escolar compõe-se, verticalmente, de dois níveis. *I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. II - educação superior.*

Este artigo determina que o sistema estadual de ensino abrangerá todos os níveis.

A dimensão horizontal é responsável pelas modalidades, que podem ser entendidas como a educação especial, a profissional com escolas técnicas, a educação de jovens e adultos, cursos e exames supletivos, o curso Normal para formação de docentes.

Esse artigo possui três parágrafos.

O 1º repete a Constituição Federal que assegura aos municípios a possibilidade de organizarem seus sistemas de ensino (CF 88, art. 211), como comentamos acima.

O artigo 240 complementa este parágrafo, na mesma disposição do artigo 211, § 2º da CF ao dizer que “*Os Municípios responsabilizar-se-ão prioritariamente pelo ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, e pré-escolar, só podendo atuar nos níveis mais elevados quando a demanda naqueles níveis estiver plena e satisfatoriamente atendida, do ponto de vista qualitativo e quantitativo*”.

O parágrafo 2º determina que o Poder Público oferecerá atendimento especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esta é uma proposta que vem sendo implantada pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, embora com alguma dificuldade pedagógica e, mesmo, técnica em sua aplicação.

O parágrafo 3º refere-se às escolas particulares sujeitas à fiscalização, controle e avaliação, na forma da lei.

## 4. A valorização dos profissionais de educação

O artigo 251, segundo informa a nota constante no exemplar da Constituição distribuída pela Imprensa Oficial do Estado, “foi redigido sob a égide do texto originário do artigo 206, V da Constituição Federal, que teve sua redação alterada pela Emenda Constitucional Federal nº 19, de 05/06/1998”.

A valorização dos profissionais de ensino deve ser assegurada por estes quatro pilares:

1. Planos de Carreira para o magistério público, o que foi proposto pela Lei Complementar Estadual nº 836, de 30/12/1997.
2. Piso salarial profissional, pela mesma lei.

a representação e representação dos segmentos da comunidade e a escolha dos dirigentes.

## 6. Financiamento

Os artigos 255, 256, 257 e 258 tratam da distribuição dos recursos financeiros públicos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Determina a aplicação de, no mínimo, trinta por cento da receita resultante de impostos, incluindo receitas provenientes de transferências. Assegura a ação prioritária no atendimento das necessidades do ensino fundamental.

## 7. Temas gerais

A Constituição Estadual contém, ainda, outros artigos que complementam orientações para o funcionamento do sistema de ensino, tais como:

O artigo 244 dispõe sobre o ensino religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, de matrícula facultativa.

O artigo 245, que será estimulada a prática de esportes individuais e coletivos como complemento à formação integral do indivíduo e levará em conta, sempre que possível, as necessidades dos portadores de deficiências.

De um modo geral, os artigos que se sucedem apresentam propostas de organização do sistema de ensino.

Alguns estão, no todo ou em parte alterados pelas por Emendas Constitucionais Federais ou por normas específicas.

A Emenda Constitucional Estadual N° 21, de 14 de fevereiro de 2006, incorporou as alterações decorrentes das mudanças introduzidas pelas Emendas Constitucionais Federais e que causam implicações no âmbito estadual.

Não vou citá-las e comentá-las. O exemplar da Constituição Estadual que a

Imprensa Oficial distribui gratuitamente indica, a cada passo a nova norma que lhe incide.

Também, diversos dispositivos legais federais pelo seu alcance, provocam mudanças na Constituição Estadual, no que se refere à educação e ao ensino. Além disso, a legislação brasileira é pródiga e são centenas de dispositivos aplicáveis à educação e ao ensino.

Não posso deixar de relatar algumas delas, pela sua importância.

Estatuto da Criança e do Adolescente ( Lei Federal N° 8.069, de 13/07/1990); FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Emenda Constitucional Federal N° 53, de 19/12/2006, Lei Federal N° 11.494, de 20/06/2007)); Plano Nacional de Educação ( Lei Federal N° 10.172, de 09/01/2001); Estatuto do Idoso (Lei Federal N° 10.741, de 01/10/2003).

Também não se pode olvidar, a imensa quantidade jurisprudencial produzida nos últimos anos sobre educação e ao ensino e que provocam mudanças nos entendimentos de disposições constitucionais Federal, Estaduais e Municipais.

Mas, hoje, não é o caso de se falar de jurisprudências.

## 8. Conclusão

Poderíamos dar continuidade aos comentários, pois, a matéria é extensa, com grande quantidade de assuntos polêmicos.

Há, também, questões implícitas em outros temas mais gerais, como é caso da qualidade do ensino, dos processos de avaliação etc.

Há novos temas, candentes, como o ensino fundamental de 9 anos a ser implantado agora, em 2010. – E, como vai se dar a extensão da obrigatoriedade de oferecimento como direito público subjetivo de toda a educação básica. – E as propostas da CONAE – Conferência Nacional de Educação, a ser realizada em

abril de 2010, em que medida provocarão mudanças nos sistema estaduais e municipais de ensino?

Poderíamos comentar o fato de São Paulo já ter universalizado o ensino fundamental desde o ano de 1999 e o que isso tem significado para a organização e o funcionamento do sistema de ensino paulista.

Como se percebe, não faltam temas para debates.

Aproveitando a terminologia de Jung, Myers e Keirsey trabalham com quatro pares de características:

**E** (Expressivo) ou **I** (Reservado)  
**S** (Observador) ou **N** (Introspectivo)  
**T** (Realista) ou **F** (Amistoso)  
**J** (Organizado) ou (Indagador)

Neste momento vamos comentar somente as observações de Keirsey, sem nos determos nos trabalhos de Jung e Myers. Ele vai estabelecer quatro grandes grupos de temperamentos, que por sua vez voltarão a se dividir em outros quatro, resultando em 16 possibilidades.

A primeira divisão que ele estabelece é entre as características S ou N. De fato é uma distinção importante que vai levar os de tipo S a serem artesãos ou guardiães e os de característica N a serem racionais ou idealistas.

As pessoas em que predomina a observação sobre a introspecção são as mais realistas e ligadas ao seu ambiente. Servem-se de seus sentidos para conhecer e captam o que os impressiona: vêem os objetos ao seu redor, escutam os sons, etc. Já os de tipo N trabalham não com o que está diante dos olhos, mas sim diante de sua imaginação.

Como é lógico, todos realizamos observações e introspecções mas é difícil encontrar alguém que as realize em igual medida. A maioria de nós (85%) somos do tipo S, e somente os outros 15% dão preferência à imaginação, possibilidades e intuições. Portanto, começa-se indagando se a pessoa tem uma preferência S ou N (**S**ensible ou **iN**tuition): S é a preferência por fatos, o realismo dos fatos, “pé no chão”, sem contemplações, sem devaneios: achar que os fatos falam por si. Para compreendermos melhor o N – em contraste com o S –, recorramos a M. L. Ramos da Silva: “Enquanto a pessoa realista e sensata (S) é geralmente prática, não tolera falta de bom senso e é cuidadosa na observação dos detalhes, a pessoa intuitiva é geralmente inovativa, utiliza metáforas, imagens vívidas, convive com devaneios e desfruta a fantasia e a ficção. A pessoa que se caracteriza pela sensatez, acredita

## A excelência de cada um

JOÃO SÉRGIO LAUAND<sup>1</sup>

---

1. Doutor em Teologia pela PUSC (Roma). Professor da Escola Dominicana de Teologia.

---

**N**a procura da excelência humana, daquelas características que apontam para a verdadeira realização de cada um, é necessário passar pelo conhecimento próprio. O famoso dístico já o recomendava: “conhece-te a ti mesmo”. O conhecimento do mundo deve ser precedido e acompanhado pela compreensão de si mesmo.

Desde os tempos antigos os que observaram os homens fizeram essa pergunta: nascemos todos iguais e as diferenças que se observam são fruto do meio ambiente ou já contamos com disposições diferentes desde o nosso nascimento?

Muitos pensadores antigos e modernos optaram pela segunda alternativa e propuseram quatro tipos básicos de temperamentos que explicariam toda a humanidade. Um dos expoentes dessa forma de pensar é o americano David Keirsey. Para ele temperamento é uma configuração de inclinações, caráter é uma configuração de hábitos e a personalidade é o resultado dos dois. O caráter é a disposição e o temperamento a predisposição. Mal comparando nosso cérebro a um computador o temperamento seria o hardware e o caráter o software. O primeiro é uma forma inata da natureza humana em cada um enquanto o segundo é o que se desenvolve através da interação entre o temperamento e o meio ambiente.

### Somos diferentes

Keirsey insiste em que os temperamentos não são certos ou errados, simplesmente são. Todos notamos grandes diferenças em nossa forma de reagir a

estímulos, em manifestar as emoções, na busca de objetivos etc. Um dos grandes problemas da convivência humana, da educação dos filhos e de tantos outros terrenos está na tentativa de fazer o outro semelhante a nós. Como é natural todos julgamos que temos as melhores decisões, a melhor forma de ver o mundo, de responder, de tratar as pessoas etc. E quando os outros não reagem da mesma forma a conclusão lógica, rápida e necessária é que eles estão errados.

O britânico Paul Johnson, em sua história do sec. XX, *Tempos Modernos*, diz que foram encontradas no diário de Adolf Hitler umas palavras escritas pouco antes de seu suicídio e que dispensam comentários: “quando se olha para trás o que fica é o remorso de ter sido tão bom e generoso”.

É muito conhecida também a piada do motorista que se encontrava em determinada ponte e, ao ouvir pelo rádio um alerta aos motoristas para que evitassem aquela ponte porque havia um louco na contra-mão, esbravejou: “só um não, há muitos!”

Não por acaso o livro em que Keirsey descreve essa teoria chama-se *Please understand me*. Ele insiste na afirmação de que somos diferentes e as tentativas de eliminar essas divergências, agindo sobre o outro e não sobre nós, não serão bem sucedidas. Seu livro recorda-nos o mítico escultor grego Pigmalião que queria esculpir a mulher perfeita e deu nome à peça de Bernard Shaw, que na versão cinematográfica (*My fair Lady*) conta com uma frase significativa de Henry Higgins (Rex Harrison), cansado de tentar ensinar Eliza Doolittle (Audrey Hepburn): “por que ela não pode simplesmente ser como eu?”

Tudo isso nos leva a pensar na importância de saber que há diferenças, compreendê-las, e tentar não pensar sempre que nós estamos certos e os outros errados. É fácil perceber que isso pode gerar inúmeras incompreensões, preconceitos e mal entendidos.

## Quatro temperamentos

Como dizíamos, vários pensadores arriscaram teorias sobre as diferenças de temperamentos humanos, em geral, propondo quatro tipos diferentes. Platão, por volta do ano 340 AC propôs a divisão em artesãos, guardiães, idealistas e racionais. Estava interessado na contribuição do indivíduo ao social. Seu discípulo Aristóteles (325 AC), olhando para a felicidade, fala de hedonistas, proprietários, éticos e dialéticos. O médico romano Galeno, por volta do ano 190 da nossa era afirma que não são os astros nem os deuses que determinam nosso destino, mas sim o equilíbrio dos nossos fluidos corporais, os “humores”, dando origem aos quatro temperamentos básicos: sanguíneos, melancólicos, coléricos e fleumáticos. David Keirsey comenta: “pela primeira vez, pelo menos no Ocidente, dizia-se que não eram as divindades ou os corpos celestes que determinam nossas atuações e reações, mas sim nossa fisiologia; como diria Shakespeare alguns séculos depois: ‘O problema, querido Brutus, não se acha nas estrelas, mas sim em nós’”.

Vários outros cientistas, médicos e psicólogos deram suas contribuições a esse debate. Na década de 50 do século passado, a americana Isabel Myers trabalhou os conceitos de Jung e fez também sua hipótese sobre os quatro temperamentos.

## A teoria de Keirsey

O mérito de Keirsey foi o de aprofundar na proposta de Myers e dar-lhe uma forma final com grande aplicação prática. Após muitos anos de pesquisa, em 1978 Keirsey lança *Please Understand Me*. Esse livro causou um profundo e duradouro impacto em todo o mundo e, traduzido em diversas línguas, já vendeu mais de 2 milhões de exemplares. Em 1998, Keirsey publica *Please Understand Me II – Temperament, Character, Intelligence*, revendo, ampliando e aprofundando os temas do vol. I; também este vol. II já atingiu os 2 milhões de vendagem.<sup>2</sup> Outro indicador da difusão da obra de Keirsey: a consulta ao *Google*, combinando “Keirsey” e “personality” deu como resultado 374000 sites (em 07-05-10).

2. Os dados procedem do site oficial de Keirsey: <http://www.keirsey.com>.

## O Guardiã (S) e o dever

Outro erro freqüente entre os principiantes no estudo de Keirse é o de considerar que o SJ, por sua natural inclinação a valorizar o dever, a responsabilidade, o institucional, a hierarquia, as tradições etc. já seria, *eo ipso*, virtuoso moralmente.

Novamente, entra em cena a clássica virtude da *prudentia*, a principal entre as virtudes cardeais, entendida em seu sentido original: a capacidade de tomar decisões acertadas moralmente. Nos parágrafos seguintes, recolho algumas considerações do estudo introdutório de Jean Lauand ao livro de Tomás de Aquino – *A Prudência*, São Paulo, Martins Fontes, 2005.

A afirmação da Prudência é o reconhecimento de que a direção da vida é competência da pessoa e o caráter dramático da *prudentia* se manifesta claramente quando Tomás mostra que não há “receitas” de bem agir, não há critérios comportamentais operacionalizáveis, porque a *prudentia* versa sobre ações contingentes, situadas no “aqui e agora”.

E é que a *prudentia* é virtude da inteligência, mas da inteligência do concreto: a *prudentia* não é a inteligência que versa sobre teoremas ou princípios abstratos e genéricos, não!; ela olha para o “tabuleiro de xadrez” da situação “aqui e agora”, sobre a qual se dão nossas decisões concretas, e sabe discernir o “lance” certo, moralmente bom. E o critério para esse discernimento do bem é: a realidade! Saber discernir, no emaranhado de mil possibilidades que esta situação me apresenta (que devo dizer a este aluno?, compro ou não compro?, caso-me ou não?, devo responder a este *mail*? etc.), os bons meios concretos que me podem levar a um bom resultado, à plenitude da minha vida, minha realização enquanto homem. E para isto é necessário ver a realidade concretamente. De nada adiantam os bons princípios abstratos, sem a *prudentia* que os aplica - como diz Tomás - ao “outro pólo”: o da realidade (que significa “amar o próximo” nesta situação concreta?).

Precisamente essa não-operacionalidade da decisão moralmente boa é a barreira que o SJ (como, aliás, todos os outros tipos) deve transpor para que sua inclinação natural seja, de fato, virtude. A grande tradição de pensamento ocidental

nos fatos, lembra-se deles, aprende com a experiência e, quando conversa e interage com outras pessoas, está basicamente interessada em suas experiências, em suas histórias de vida. Para a pessoa intuitiva, que Keirse/Bates denominam com a letra N (2ª. letra da palavra intuição) para não confundir com a letra I, de introversão, o possível está sempre diante dela, excitando-a e atraindo sua imaginação, pois, para ela, a vida é repleta de possibilidades. (...) Para a pessoa realista, o intuitivo se configura como uma pessoa inconstante, “voadora”. A pessoa S configura-se para o intuitivo como exasperantemente lenta em perceber as possibilidades do amanhã, muito “pés no chão”(…) Finalmente, enquanto a pessoa realista valoriza a experiência, a sabedoria do passado e é essencialmente prática, a pessoa intuitiva, valoriza a intuição, a visão de futuro, é mais especulativa e voltada para a inspiração do momento (...) as palavras-chave que caracterizam a pessoa intuitiva são: possível, fantasia, ficção, imaginação.”<sup>3</sup>

Se a preferência for S, o tipo temperamental se complementa com a união com um dos dois átomos da oposição P/J. Assim, temos já dois dos quatro possíveis temperamentos: SP e SJ. P é a preferência por situações abertas, por agir sem procedimentos padrão, rotinas, esquemas e prazos; já a preferência J é pelos procedimentos bem-ordenados, com normas estabelecidas, prazos etc.

O temperamento SP move-se pela ação, pela ação impulsiva; pela busca do prazer, do lúdico. Ou em um artigo mais recente de Ramos da Silva: “Em função das reações que o caracterizam, o tipo SP (realista perceptivo) necessita de ação e liberdade, repudiando planos e objetivos a longo prazo. Indiferente a hierarquias baseadas em títulos e regulamentos rígidos, é o mais fraternal de todos os tipos e o mais apto a resolver situações de crise. O tipo SJ (realista judicativo), ao contrário, não gosta de improvisações e adapta-se com facilidade aos regulamentos, às regras e aos diversos modos de trabalho nas organizações, respeitando sempre as hierarquias. Por essa razão, o dever e a responsabilidade em relação a tudo que lhe diz respeito representam suas características pessoais marcantes.”<sup>4</sup>

Se a preferência for N, a complementação – como dizíamos assimétrica – dar-se-á com algum dos “átomos” do par F/T, respectivamente, a preferência pela abordagem pessoal (F de Feeling) e sensível em oposição à abordagem fria e

3. Silva, Maria de Lourdes Ramos da: *Personalidade e Escolha Profissional – subsídios de Keirse e Bates para a orientação Vocacional*, São Paulo, EPU, 1992, pp. 39-40.

4. Silva, Maria de Lourdes Ramos da “O Referencial de Keirse e Bates como um dos Fundamentos da Ação Docente”, Revista *Mirandum*, São Paulo, CEMOrOc-Feusp / III-Univ do Porto, 2003, N. 14. <http://www.hottopos.com/mirand14/malu.htm>, acesso em 19-03-09.

“objetiva” (T de Thinking). No artigo citado, Ramos da Silva resume os correspondentes temperamentos NT e NF: “O perfil NT (intuitivo racional) orienta-se para a competência, a capacidade e o saber. Aprender é uma preocupação constante, já que é o mais autocrítico de todos os perfis, sentindo compulsão para modificar o ambiente em que atua. O NF (intuitivo sensível), por sua vez, orienta-se essencialmente para a sua auto-realização e a defesa de sua individualidade, integridade e coerência interna, trabalhando mediante uma visão de perfeição interior.”

Finalmente define-se o par I ou E. As pessoas deste último tipo são as que se enchem de energia no contato com os outros, gostam de estar rodeadas de companhia, inclusive de estranhos, e isso lhes é agradável. Pelo contrário as reservadas de tipo I se desgastam e “descarregam” no contato social. Depois de uma festa, na qual podem até ter se divertido muito, necessitam de isolamento para repor as energias exauridas e “recarregar as baterias”.

Calegari e Gemignani,<sup>5</sup> num dos mais recentes estudos sobre Keirsey produzidos entre nós, dão exemplos dos temperamentos com personalidades brasileiras.

SP: Juscelino Kubitschek, Carmen Miranda, Ayrton Senna e Cândido Portinari

SJ: Duque de Caxias, Rachel de Queiroz, Roberto Marinho e Irmã Dulce

NF: Dom Hélder Câmara, Chico Xavier, Sérgio Vieira de Mello e Clarice Lispector.

NT: Assis Chateaubriand, Mário Henrique Simonsen, Santos Dumont e Lina Bo Bardi

### Exemplos de atitudes diferentes de acordo com o temperamento

Consideremos a eterna polêmica entre as preferências F (de *Feeling*) e T (de *Thinking*), fonte de tantas divergências em critérios na educação dos filhos, na administração de uma empresa etc. A pessoa com preferência F tende a fazer

prevalecer a consideração humana, o *approach* pessoal, as circunstâncias e sentimentos de quem praticou esta ou aquela ação; enquanto a que tem preferência T, volta-se para o *Sachverhalt*, o estado objetivo de coisas, os critérios racionais (*thinking*) requeridos no caso.

Naturalmente, como pais (e, na maioria dos casais, um é F, o outro é T), o cônjuge F acusará o T de ser “um bloco de gelo”, desumano, sem coração e “que isto aqui já deixou de ser um lar e virou um quartel”; enquanto o T ridicularizará o F como piegas e sentimentalóide, incapaz de ver o verdadeiro bem na educação: “Muito bem, vai deixando o ‘tadinho’ fazer o que bem entender e ele vai crescer sendo um molóide mimado, sem fibra, despreparado para a vida” etc.

Uma infração de trânsito, o motorista escapa do congestionamento pelo acostamento e, na curva, um guarda com o talão de multas na mão. O infrator alega com sinceridade: “Desculpe, seu guarda, é que é uma situação de emergência e eu estava aflito porque estou indo ver minha mãe que está na UTI etc.” Se o guarda for F, o infrator tem alguma chance de ouvir: “Desta vez, eu não vou multar, mas, o senhor nunca mais use o acostamento etc...”; enquanto um guarda T, provavelmente dirá: “Sinto muito, mas a lei é clara e o senhor estava pondo em risco outras pessoas, eu vou ter que aplicar a multa...”.

Qual das duas preferências é melhor moralmente? Em termos abstratos, nenhuma: ambas são necessárias, como, uma vez mais, mostra Santo Tomás de Aquino. Sua formulação é breve, mas cabal: “Iustitia sine misericordia crudelitas est; misericordia sine iustitia, dissolutio” (*Cat. Aur. in Mt*, cp5 lc 5): “a justiça sem misericórdia é crueldade; a misericórdia sem justiça é dissolução”.

A virtude, já o reafirmara Aristóteles, está no meio: em nosso exemplo, no discernimento de quais situações concretas requerem F; quais, T: *prudentia* e não temperamento! Há situações em que o bem objetivo exige inflexibilidade e rigor: pense-se, por exemplo, na absurda “compreensão” e tolerância para com os desmandos e corrupção de nossos políticos, que instalam a *dissolutio* em nosso país. Por outro lado, a intransigência, a férrea e implacável objetividade da justiça não temperada pelo cálido F, quando conveniente, leva à construção de uma sociedade amarga e desumana.

5. Calegari, Maria da Luz & Gemignani, Orlando *Temperamento e carreira*, São Paulo, Summus, 2006.

das categorias e definições. É a isso que se chama depreciativamente de **idealismo**. Tais militantes não derivam os conceitos da práxis, mas procuram fazer da práxis a realização dos conceitos. Desenvolvem uma peleja de palavras e conceitos, uma luta vazia em torno de significados sem raiz na prática concreta dos que lutam pela vida, em nome dos quais, aliás, procuram falar. Sua ação tende a se reduzir ao discurso que não se nutre do vivido (p.9).

É muito mais fácil (re)nomear a realidade social problemática do que ir em busca na essência da experiência do homem dos *mecanismos invisíveis da produção e reprodução da miséria, de sofrimento, das privações*. (...) Por que não estudar o fenômeno social na sua essência, buscando respostas na experiência vivida pelos envolvidos, ou até mesmo sinais que ali surgem e que poderiam

(...) transformar a vida e o mundo e dar sentido à esperança radical do homem que se humaniza e se liberta a si mesmo de carências, de pobreza, na luta de todos os dias vivente de distintos tipos de exclusão. *Sobretudo carente de vida com sentido, que essa, sim, é a exclusão historicamente maior e mais grave* (grifo nosso, p. 10).

Segundo Martins, a exclusão que também hoje tem uma dimensão moral, não existe, o que existe é *contradição, existem vítimas sociais, políticos e econômicos excludentes*. Essas reações ocorrem no interior da realidade problemática responsável pela produção da sua própria causa (p. 14). Conforme Martins (1999):

(...) a exclusão é apenas um *momento* da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em *privação*: privação do emprego, privação de meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança. É isso, em termos concretos, o que vulgarmente chamamos de *pobreza* (p. 18).

O autor ainda nos chama a atenção para o fenômeno em si de exclusão que não se explica sozinho, mas também pela interpretação que a pessoa, vítima da exclusão faz dessa. Por isso, a importância de se estudar a essência desse processo social, sua fenomenologia. Pois, essa mesma fenomenologia pode produzir a reinclusão em diferentes situações.

estabeleceu até mesmo a necessidade de uma virtude especial que leva a contrariar a letra da lei para cumprir-lhe o espírito (quem se aferra à letra da lei, atenta contra o espírito da lei): a virtude da epiqueia. Apresento a seguir, a discussão de Tomás de Aquino (op. cit.) sobre a epiqueia:

Os atos humanos – sobre os quais incidem as leis –, são singulares e contingentes, e, portanto, podem se dar com uma infinita variedade de modos. Daí que não seja possível estabelecer uma lei que não falhe em algum caso concreto. Os legisladores, ao elaborarem as leis, visam o que acontece na maioria dos casos e observar a lei em alguns casos atenta contra a equidade da justiça e contra o bem comum, que é o que a lei visa. É o que acontece, por exemplo, com a lei que obriga a restituir o depósito, o que – na maioria dos casos – é justo. Há casos, porém, em que essa restituição seria nociva, como quando um louco, em estado furioso, reclama sua espada, que ele tinha deixado em depósito ou quando alguém requer o que deixou em depósito para atacar a pátria. Nesses casos e em casos semelhantes é mau seguir o que está estabelecido pela lei; e, pelo contrário, é bom passar por cima da letra da lei e seguir o que pede o espírito de justiça e a utilidade comum. E é isso que faz a epiqueia, que entre nós se chama equidade. Fica assim evidente que a epiqueia é virtude.

Um episódio recente manifestou – de maneira particularmente cruel – a injustiça que é, por vezes, aferrar-se à letra da lei. A Prefeitura de São Paulo deveria ter entregado aos alunos da rede municipal de ensino os uniformes de inverno em março de 2009. Alegando dificuldades de trâmites jurídico-burocráticos até meados de junho – no qual São Paulo viveu um inverno frio e prolongado – não haviam sido entregues (e nem os de verão).

Nada de novo, o atraso ocorre todos os anos. O mais absurdo, porém, foi a medida legalista de algumas diretoras proibindo a entrada dos alunos sem uniforme: “Na escola Celso Leite Ribeiro Filho, na Bela Vista (centro), pais contaram que a escola exige o uso do uniforme, mesmo sabendo que as crianças não os receberam.” Sem efetivos canais de manifestar sua indignação, vai-se instalando a *dissolutio*, enquanto o “pai de uma estudante, o caseiro Leonildo Vieira, 62, não reclama mais. ‘Já me acostumei, todo ano é assim’”.

## O temperamento de cada um

Portanto nossos quatro tipos básicos são os dois de característica S, o artesão (SP) e o guardião (SJ), e os dois N, o racional (NT) e o idealista (NF). Se juntarmos a cada um deles as outras duas possibilidades teremos os dezesseis tipos previstos por Keirsey.

A vantagem desse método é que ele é fruto de anos de observação de seu autor. Sua melhor comprovação é verificar, depois de feito um teste para conhecer nosso tipo psicológico, que a descrição correspondente ao nosso tipo reflete de forma surpreendente aquilo que somos.

O modo como cada temperamento tende a idealizar a excelência – que não necessariamente coincide com a excelência humana *tout court*, que, como vimos, requer a virtude – expressa-se nas qualidades e elogios específicos que cada um aprecia (e, claro, reciprocamente, nas críticas que abomina). Um SP não se sensibilizará especialmente com o elogio de que é sério e responsável (o que deleitaria um SJ), mas apreciará que se reconheça seu senso de espontaneidade, oportunismo (no bom sentido) e capacidade de improvisação; do mesmo modo o NF não se derrete com ser considerado o descobridor de grandes arquiteturas lógicas e de notáveis sistemas axiomáticos que explicam racionalmente cada detalhe de uma situação (a “praia” do NT), mas a da sensibilidade humana e captação do sentido da existência. Etc.

Pensamos que conhecer nossas características e as das pessoas que estão ao nosso lado é de grande valia para entender reações e opiniões, para planejar trabalhos e para encontrar o lugar adequado para nós e para os outros. Nesse processo não podemos nos esquecer de que somos diferentes e viva a diferença!

## A exclusão como sinal de desumanização, as falsas inclusões e a inclusão humanista; o tema dos espaços humanos de inclusão

EDILEINE VIEIRA MACHADO<sup>1</sup>


---

1. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP; Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo – Unicid; coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Inclusão Social – NEPIS ([www.nepis.org](http://www.nepis.org)).

---

Esse artigo é resultado de pesquisa que vimos desenvolvendo nos últimos anos sobre a temática da inclusão. Partimos de uma afirmação de MARTINS (2003), de que não há exclusão antes da inclusão.

Martins, em seu trabalho referente à experiência de *educar o educador popular*, faz uma crítica à dificuldade que esse tem, assim como os responsáveis pela sua formação em *lidar conceitualmente com a nova desigualdade gerada pelo que chamam de exclusão*. Diante dessa dificuldade, passaram a rotular a realidade com o objetivo de *tentar dar sentido ao que parece dele privado, a realidade dura dos pobres* (p. 7).

A partir de meados dos anos 80, educar o educador popular fica cada vez mais difícil, devido à arrogância de certezas que passaram a ter sobre a *incertezas humildes* da realidade. Esses rótulos que parecem explicar, mas que de fato acobertam, distorcem e mistificam a realidade e a prática, esbarra nos dogmas das ideologias de partido ou das ideologias populistas decorrentes do trabalho popular e de base. Martins faz uma crítica a esses educadores que embebidos da *dialética mecanicista e estruturalista, de origem althusseriana*, joga com as palavras para explicar a realidade social, mas isso não permite captar o movimento da sociedade e, muito menos que (...) o homem faz a sua própria história, nas condições sociais que lhes são dadas. Ao contrário, essa orientação sugere a eficácia unilateral (se de fato real)

pureza, como o que significa o ato da percepção; da avaliação; da aprendizagem, do ensino, da inclusão e como eles se apresentam?

(...) pureza quer dizer captar a percepção e dizer o que ela é sempre, não somente num caso específico, mas em todos os casos, dizer o que, em geral, a percepção é; dizer qual o sentido do ato perceptivo. É claro que pode-se compreender melhor esse sentido se foi colocado em relação a outros atos (BELLO, 2006, p. 47).

Todo ser humano tem uma estrutura geral, universal, o que diferencia é que não necessariamente ele use todas as estruturas de uma vez e da mesma forma. No caso da inclusão, isto é muito importante, pois considerar que todos têm a mesma estrutura, e que geralmente só vemos as diferenças, considerar que um educando com deficiência tem uma vida psíquica e espiritual, pode mudar completamente o modo de o educador enxergar e se relacionar com a pessoa com deficiência, pois permite a nós passarmos do “eu”, o “outro” para “nós”.

Husserl in BELLO (2006, p. 52-55), diz que a vida humana se caracteriza pela vida espiritual; ele reconhece essa dimensão como âmbito das avaliações e decisões, que se diferencia da dimensão psíquica, pois muitas vezes nos deixamos levar pela emoção e não avaliamos, nem decidimos. Ainda, segundo Husserl, cada ser humano é uma *mônada aberta* e a entropatia são as janelas. A atividade do espírito é a da alma, *ainda que não haja uma dimensão intra-instancial da alma*. Essa dimensão está ainda mais no interior de cada ser humano, é um caminho anterior à percepção, que ele chama de *síntese passiva*.

Todos os seres humanos estão centrados em um eu, com capacidade de ter consciência de si, e com base neste *eu* – do ponto de vista da antropologia filosófica – pode se chegar a dizer nós (p.61).

Entre os nossos diferentes atos, segundo Husserl, existe *Einfühlung*, entropatia ou empatia. Esse está sempre presente com o ato perceptivo que é se dar conta imediatamente de que existe o outro semelhante a nós. A entropatia nos leva ao mundo intersubjetivo e essa vivência nos ajuda a desenvolvermos

A fenomenologia pode ser um caminho para a humanização da sociedade capitalista que

*desenraíza, exclui, para incluir*, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nesta inclusão.

Por que agora nós todos percebemos a exclusão e antes não percebíamos? Provavelmente, porque antes, logo que se dava a exclusão, em curtíssimo prazo, se dava também a inclusão: os camponeses eram expulsos do campo e eram absorvidos pela indústria, logo em seguida.(...) O problema da exclusão começou a se tornar visível nos últimos anos porque começa a demorar muito a inclusão: o tempo que o trabalhador passa a procurar trabalho começou a se tornar excessivamente longo e freqüentemente o modo que encontra para ser incluído é um modo que implica certa degradação (p.32).

Mas por que a fenomenologia antropológica pode ajudar na humanização da sociedade e, conseqüentemente, o processo de inclusão social?

Segundo BELLO (2006, p.18), fenomenologia é *a reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra*. Nesse sentido, o nosso problema é: o que é que se mostra e como se mostra a exclusão, para podermos, então, encontrarmos um caminho para a inclusão no espaço em que a pessoa foi excluída. A filosofia sempre levou em conta o ser humano a quem o fenômeno se mostra e, nós, seres humanos, é que buscamos o sentido, o significado daquilo que se manifesta a nós, o que não é tarefa fácil.

Ainda, segundo BELLO (2006, p. 21-22) Husserl diz que para compreendermos o que se manifesta a nós, é preciso percorrer um caminho. O caminho, em grego é *método* que é formado por duas palavras: *odos*, que significa estrada e *meta* que significa por meio, através. E segundo Husserl, o caminho é formado por duas etapas: *a busca do sentido das coisas (a essência) e como é o sujeito que busca o sentido*.

Captamos a *essência* pela intuição do sentido das coisas, isto é, captamos a essência pelo sentido. Husserl também utiliza a palavra grega *eidos*, de onde vem a palavra idéia, aquilo que se capta, se intui, o sentido.

BELLO (2006, p. 23) diz que Husserl afirma que para o ser humano é muito importante compreender o sentido das coisas, mas nem todas as coisas são imediatamente compreensíveis, o sentido do fato é que interessa e não o fato de existir.

Para mim, esse é o núcleo central para aqueles que querem pesquisar a inclusão na sua essência e encontrar o verdadeiro caminho para sua concretização.

O Positivismo valoriza muito os fatos, sobretudo assumidos pelas ciências físicas. No entanto, Husserl diz que os fatos existem e são fatos. Mas o que são? As ciências sociais fazem tantas análises de sociedade sem saber do que se trata. No caso da inclusão escolar, fazem tantas pesquisas sobre métodos para inclusão, sem conhecer a essência da inclusão. Não basta dizer que existe, e esta é uma das polêmicas de Husserl com relação ao Positivismo.

Ainda hoje encontramos no meio acadêmico muitos positivistas, ainda que se declaram não ser. Dessa forma, compreende-se um fato, cientificamente, mas será que compreende tudo? BELLO (2006, p. 24) chama-nos a atenção dizendo que nem todos podem ser filósofos, mas é importante saber que existem outras dimensões da pesquisa. O que as ciências podem responder sobre o que é verdade? Elas até podem se esforçar em responder a questão, mas a verdade, do ponto de vista humano, reside no sentido e não no fato. A filosofia preocupa-se com a busca do sentido e não dos aspectos do objeto.

Pieper (1989), o grande filósofo humanista cristão de nosso tempo, diz que a ciência é constituída por *saberes setoriais, e que são gerados através de enunciados especializados, aspectos particulares sob os quais a realidade é considerada*. Já a filosofia ocupa-se com a questão: *What is it all about?, questão que indaga do todo e que quer saber o que o todo tem a ver com esta realidade concreta* (p. 27).

A pergunta que caracteriza a pesquisa de Husserl são as questões: “Por que o ser humano procura o sentido”; “Quem é este ser humano” e “Como é feito este ser humano que busca sentido?”. Eis aqui a novidade de Husserl, o ponto de partida de suas pesquisas: a análise do sujeito humano.

Existe uma diferença entre o sujeito e o objeto, a coisa.

Vivenciamos o ato de ver enquanto vivemos o ato e também vivemos dentro de nós o objeto visto, o que está fora também está dentro, entre a coisa tocada e nós que estamos tocando. Estamos entrando no território do ser-humano, no território do conhecimento, da consciência que um ser humano pode ter das coisas. O ato perceptivo é um caminho para o acesso ao sujeito e para compreensão do como ele é feito.

Segundo Husserl, estamos em contato com o mundo físico, por meio das sensações.

O ato de ver e tocar são *vivências*, o que significa que temos consciências desses atos que por nós são registrados. Consciência, segundo Husserl, in BELLO (2006), *significa que, enquanto nós olhamos, nos damos conta de que estamos vendo, ou que, enquanto tocamos, nos damos conta de tocar* e registramos o ato. Aliás, tudo aquilo que vivemos passa através do nosso registro interno dos atos vividos. Podemos fazer uma reflexão sobre esse ato.

Reflexão é uma vivência humana porque corresponde à capacidade que o ser humano tem de se dar conta do que está fazendo. Ele tem capacidade de perceber e registrar aquilo que percebe, e de se dar conta de que está vivendo o ato da percepção (p. 33).

Conforme BELLO (2006, p. 45-46), a grande contribuição da abordagem fenomenológica de Husserl está no terreno da consciência, embora a mais difícil.

(...), a consciência não é um lugar físico, nem um lugar específico, nem é de caráter espiritual ou psíquico. É como um ponto de convergência das operações humanas, que nos permite dizer o que estamos dizendo ou fazer o que fazemos como seres humanos. Somos conscientes de que temos a realidade corpórea, a atividade psíquica e uma atividade espiritual e temos consciência de que registramos os atos.

Essa contribuição de Husserl nos ajuda muito também no campo da educação, a compreender o significado dos atos e o que eles significam na sua

na pessoa, se queremos transformar a realidade, construir uma nova civilização, precisamos como educadores formar novos educadores com a visão de homem como ser de relações, a caminho da construção de uma *comunidade, Estado, nova civilização*, onde todas as pessoas desejarão o bem do outro e terão o direito de exercer o livre arbítrio, sem deixar de considerar a tarefa em comum que terão.

Para a constituição do espaço inclusivo, de uma nova civilização mais humanizada, nessa linha de pensamento que apresentamos até o momento, a Pedagogia Sujeito Coletivo<sup>2</sup> é o *método*, o caminho. Entretanto, a constituição de sujeitos coletivos somente é possível para aquele que vive a experiência da comunidade. Mas, experiência de “muitos” anos que no encontro vão construindo e experimentando as relações humanas, até alcançarem a comunhão. Daí, então, poderá traçar a tarefa comum e ter um juízo comum sobre aquilo que todos almejam conquistar. Entretanto, não basta ter juízo comum sobre uma determinada ação e ter definido a tarefa comum sem o comprometimento.

O comprometimento (o compromisso) de todos com a tarefa comum depende da vontade, da adesão incondicional de todos os membros da comunidade, que por sua vez, dependerá do como se dá as relações dentro de uma comunidade e dos vínculos ali criados. Para se criar vínculos, é necessária muita convivência, que todos se sintam parte, participantes, sujeitos. Todo esse movimento faz parte da construção da identidade da comunidade que deverá ser sempre celebrada para sua manutenção.

Existem várias definições de participação, mas segundo LAUAND (2007), o terceiro sentido que esse apresenta é o

*mais profundo e decisivo*, é o que é expresso pela palavra grega **metékhein**, que indica um “ter com”, um “co-ter”, ou simplesmente um “ter” em oposição a “ser; um “ter” pela dependência (participação) com outro que “é”. Tomás, ao tratar da Criação, utiliza este conceito: a criatura tem o ser, por participar do ser de Deus, que é ser. E a graça nada mais é do que ter – por participação na filiação divina que é em Cristo – a vida divina que é na Santíssima Trindade (p. 110).

pessoalmente do ponto de vista espiritual e cultural. Para Husserl, a raiz da cultura é a atividade espiritual, são os atos do espírito que formam a base das ciências e da cultura em geral (p.67).

A dimensão interpessoal é tão importante que a educação depende da visão homem que temos. Vivemos hoje, num mundo cada vez mais individualista, e a cultura de massa cada vez mais ganhando terreno para um fim moral e, dessa forma, desrespeitando a liberdade do ser humano. Segundo BELLO (2006, p. 73), tanto Husserl quanto Stein acreditam que a organização que considera e respeita a pessoa é a *comunidade*. Cada pessoa constituinte da comunidade considera sua liberdade e respeita a do outro e a partir dessa, levam em conta o projeto comum. Esse projeto deve ser útil tanto para a pessoa quanto para cada membro. A pessoa, na comunidade, é considerada singularmente e cada um deve se realizar nela, já que sozinho o ser humano não consegue se realizar na sua plenitude.

A comunidade só se forma quando cada pessoa que a constitui a aceita como lugar de seu movimento individual. É preciso que haja disponibilidade psíquica e espiritual. Num primeiro momento que é da empatia deve, mais tarde, passar para o mais alto grau que é o amor. Amar o outro, colocar-se no lugar do outro e isso só ocorre por meio da *graça*.

Pensar numa sala de aula, numa sociedade, essas poderiam se transformar em comunidade se estabelecesse vínculos psíquicos e espirituais. A comunidade, nesse sentido, é o que representa, verdadeiramente, a inclusão. Conforme BELLO (2006, p. 85):

O espírito se relaciona com as formas culturais e as ciências da cultura como a Antropologia Cultural, a História, o Direito e todas as ciências relativas à arte. As ciências que se ocupam das formas de organização dos grupos, da comunidade são a Sociologia e as Ciências Políticas, dentre outras.

O ideal seria que todas as ciências se ocupassem também da estrutura geral, de caráter filosófico apresentado até aqui. A tendência atual, como já exposto no início desse texto é sempre com o fim e se esquece de se preocupar com o sentido do ser humano e de sua relação com os outros, com a comunidade, com a sociedade, com o Estado.

2. Para aprofundamento, ler SILVA, J. M. da. *Autonomia da escola pública*. 9ª. ed. Campinas: Papirus, 2006.

Para BELLO (2006, p. 86),

Não se faz ciência humana sem que se saiba o que é o ser humano. Frequentemente falta o fundamento, infelizmente, esta é uma tendência de nosso tempo.

Por meio dos atos podemos também falar de Deus, porque percebemos o quanto somos incapazes muitas vezes de realizá-los sozinho e são atos reativos a uma *busca da totalidade*, que é religiosa. Então, há atos, de caráter religioso, que é um outro campo de pesquisa que também pode ser desenvolvido.

Do ponto de vista fenomenológico, o ser humano pode refletir, por isso, pode ser objeto de uma reflexão de caráter racional, uma busca até intelectual de Deus. Porém, não consegue compreendê-Lo intelectualmente, conseguirá sempre chegar a uma visão limitada.

Continuando a nossa trajetória teórica, se chegamos ao núcleo conceitual, imprescindível para aqueles que querem pesquisar a inclusão na sua essência e dar um passo adiante, encontrando o *verdadeiro* caminho para sua concretização, pois o sentido do fato é que interessa e não o fato de existir. É importante expormos aqui como compreendemos espaço para depois entrarmos na constituição de espaço inclusivo.

BELLO (2006, p. 37), diz que Husserl *conclui que temos um corpo baseando-nos na análise dos atos registrados por nós, isto é, das sensações corpóreas que registramos*. Temos consciência dos nossos limites corpóreos e a corporeidade é o momento preliminar a todos os nossos atos, é ela que nos dá a constituição do ser que nos localiza no espaço. Nessa linha de pensamento, fazemos a pergunta e, em seguida apresentamos a resposta: O que é estar em um lugar inclusivo? – primeiramente está o nosso corpo e a partir dele fazemos referências ao objeto físico e ao espaço. O espaço vivenciado está na base de todos os conceitos de espaço, ou seja, é aquele que permite o nosso movimento e a relação com o exterior, através da corporeidade.

Pensar em espaço inclusivo, numa visão humanista cristã, é considerar nesse espaço seus aspectos antropológicos, isto é, a pessoa que, necessariamente, precisa

se mover, se relacionar dentro de um espaço com as outras coisas e com as outras pessoas que o constituem. A antropologia filosófica, portanto, é que permitirá a compreensão desse espaço, porque ele é constituído de pessoas que têm uma estrutura universal: corpo, alma (psique) e espírito. Entender o que é espírito é fundamental para compreender as ações das pessoas e é importantíssimo para compreender e constituir um espaço inclusivo. Ele é a nossa consciência, que nos permite dizer sim e não, é o livre arbítrio que o(s) outro(s) com que a pessoa se relaciona deve ouvir, levar em conta e respeitar.

Para Pieper (1986),

o espírito, por sua própria essência, refere-se ao todo da realidade; não é, no fundo, senão aquela capacidade de relacionamento que aponta para a universalidade do real; está capacitado e disposto a entrar em contato (e a manter este contato) com o “em si” de tudo que é (p. 24).

Constituir um espaço inclusivo de *excelência*, necessariamente, precisa considerar o *amor*. *Amor*, no sentido de se colocar no lugar do outro, desejar o bem do outro e tratá-lo com equidade e, portanto, com dignidade, para depois ir em busca de técnicas que também são importantes, mas sozinhas não garantem e nem permitem a constituição do espaço inclusivo.

Mas por que adotamos a visão humanista cristã? Por ser a mais completa e que permite alcançar a *totalidade*. Isto é, enquanto o humanismo ateu considera o sujeito como indivíduo e considera apenas a subjetividade, o humanismo cristão dá um passo além, o sujeito é visto como pessoa que vitalmente precisa se relacionar com o outro, portanto sai da individualização e passa a ser pessoa dotada de desejos, sentimentos, pensamentos e consciência, leva em conta a *intersubjetividade*.

Se vamos na essência do que é educação, o seu sentido primitivo é originário dos verbos latinos *educâre* (alimentar, amamentar, criar), com o significado de algo que se dá a alguém e *educere*, que expressa a idéia de tirar de, conduzir para fora. Nessa definição, educação é um ato de desenvolver para fora, algo que está

A maioria dos conceitos que usamos para pensar a realidade: matéria, forma, potência, ato, energia, natureza, ser, essência, substância etc., procede do pensamento grego. Mais ainda, as próprias línguas que serviram e servem de base ao pensamento ocidental, condicionam-nos a ver a realidade como *coisa*. Quando queremos captar o movimento, nossos artigos o definem, o substantivam. Dizemos o movimento. Há uma barreira sempre que tentamos captar, conceituar as realidades que não são coisas.

No século XX, pela primeira vez, a filosofia chegou a ver com clareza os limites da nossa tradição. Temos, agora, os recursos conceituais necessários para se chegar a uma filosofia que se fundamente a partir da perspectiva pessoal e biográfica. Mesmo assim, Ortega y Gasset comenta sobre as dificuldades que temos ao falar sobre a própria realidade – a vida de cada um. Somos forçados a declarar uma série de contradições como “a vida não é *coisa* nenhuma, na verdade nem é” ou que “a substância da vida é perigo” ... E se quisermos que essas afirmações não pareçam mero jogo de palavras, faz-se necessário um enorme rodeio, até que possamos vivificar esses conceitos.

A importância de se partir de uma perspectiva pessoal e biográfica para o estudo do pensamento chinês está em que – pelo que posso ver – é dessa intuição básica – a de que a nossa vida é um acontecimento, um drama, de que há uma interdependência entre sujeito e objeto -, que parte o pensamento de Chuânncio.

Trata-se, na verdade, da forma original de se ver o mundo dos principais filósofos clássicos da China e que parece se identificar – pelo menos em parte - com a perspectiva da filosofia de Ortega y Gasset, a filosofia da razão vital.

O fato de que a língua chinesa comum e, especialmente, a sua forma escrita clássica reflita essa visão da realidade, vem a corroborar essa suposição. No chinês não há artigos para se definir, para se substantivar as palavras. Os termos se definem mais por suas relações e há uma folga maior para os sentidos. Há mais sugestividade do que delimitação. No caso de Chuânncio – como no de Laozi – isso é levado ao extremo: questiona-se a validade da própria palavra. Compare-se, também, as obras com mais de 30 volumes de um típico filósofo ocidental com o pequeno *Dao De Jing* de Laozi.

Portanto, para se constituir sujeito coletivo é preciso longa experiência de vida em comunidade, da comunhão para a busca da unidade. Essa unidade não é conquistada. As pessoas quando conquistarem a comunhão, que se dá pela graça, poderão sentir e experimentar a unidade.

Se queremos formar educadores, pessoas inclusivas, buscando alcançar a construção de uma nova civilização e, assim, acabar com as falsas inclusões, com as exclusões, necessariamente teremos que mudar a nossa visão de homem. É imprescindível considerar a pessoa como um ser de relações e que esta pessoa é formada de corpo, alma e espírito.

“Ter espírito”, ser “um ente dotado de espírito” significa sobretudo ser *capax universi*, capaz de abarcar e de ser receptivo ao todo do mundo . Ao contrário do animal, que está encerrado num meio fragmentário, num “mundo circundante”, ter espírito significa existir face ao conjunto da realidade, *vis-a-vis de l’univers*.

(...) um homem verdadeiramente formado é alguém que sabe se relacionar com o mundo como um todo, ainda que, (...) esse conhecimento da realidade seja imperfeito (Pieper, 1989, p. 24-25).

É esse homem que precisamos formar e somente a antropologia filosófica poderá contribuir para a sua formação, pois, é ela que irá fazê-lo compreender a si mesmo, a sua essência, o sentido da vida e sua relação com o mundo e, ainda, possibilitará a sua abertura para o todo.

## Referências

- BELLO, Ângela Ales. *Introdução à fenomenologia*. Tradução Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru: Edusc, 2006.
- LAUAND, Luiz Jean. *Filosofia, Linguagem, Arte e Educação. 20 conferências sobre Tomás de Aquino*. São Paulo: Factash, 2007.
- MACHADO, E. V. (Coord.); Mazzaro J.L. *Diálogos com o professor sobre inclusão: fatos e histórias*. Brasília: LGE, 2008.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

PIEPER, JOSEF. *Abertura para o todo: a chance da universidade*. Ensaio. Trad. e introdução Gilda Naecia Maciel de Barros e Luiz Jean Lauand. São Paulo: APEL, 1989.

\_\_\_\_\_. *Que é filosofar?* Tradução Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. São Paulo: Loyola, 2007. (Leituras Filosóficas).

SILVA, J.M. da (Coord.); MACHADO, E.V.; RESENDE, F.A. *Ler ouvir e compreender com as tecnologias da informação (TIC) na perspectiva de inclusão (da pessoa com deficiência visual)*. São Paulo: LTR, 2008.

SILVA, J. M. da. *A autonomia da escola pública*. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. “A escola e sua relação com o processo de inclusão e exclusão”. In Araújo, V. C. de. *Tecendo diálogos, construindo pontes: a educação como artífice da paz*. Vargem Grande Paulista-SP: Editora Cidade Nova, 2001, pp. 19-21.

## Chuânccio – uma outra forma de pensar

SYLVIO R. G. HORTA<sup>1</sup>

“... as coisas se apresentam sob diversas formas. Elas se transformam umas nas outras. O seu início e fim são como um círculo, onde nenhuma das partes é mais princípio do que as outras...”

(cap. 27 de *Chuânccio*)

Chuânccio<sup>2</sup> divide com Laozi o papel de principal representante da corrente de pensamento taoísta, uma das duas correntes fundamentais do pensamento chinês, sendo a outra o confucionismo. Poderíamos afirmar, sem muito exagero, que a história do pensamento chinês consiste na busca do equilíbrio entre essas duas escolas, exceção feita ao pensamento budista – vindo da Índia – e, recentemente, ao pensamento ocidental.

Chuânccio pertence ao grupo de pensadores da era pré-Qin, ou seja, pertence à *Era dos Estados Combatentes*, que se caracterizou como tempo de grandes mudanças na estrutura da sociedade chinesa. Momento de crise, propício para o surgimento de novas formas de pensar. A incerteza no agir gera a busca da certeza. A intranqüilidade, a busca da tranqüilidade interior.

Procuraremos nos aproximar do pensamento de Chuânccio, da sua visão da realidade através de perspectivas que, certamente, são estranhas a ele. Perspectivas desenvolvidas no século XX, mais de 2.000 anos posteriores à sua época. Desse modo, estaremos satisfeitos em dar uma primeira investida, usando o que Ortega chamou de “método de Jericó”, que são rodeios em torno de determinado tema até que consigamos derrubar a muralha que nos separa.

---

1. Professor Doutor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – sylviogh@usp.br

2. Proponho o uso de Chuânccio para Zhuangzi, já que *Kongfuzi* foi vertido para Confúcio e Mengzi para Mêncio.

---

o seu fazer e o seu ser incessantemente. (Ortega y Gasset, *El Hombre y la Gente*, 1972, p.54).

Apesar da angústia que inevitavelmente perpassa famílias e jovens diante da escolha do curso que os preparará para ingressar para o mercado de trabalho, ambos devem ter em mente que a escolha profissional feita aos 17 ou 18 anos nunca deve ser encarada como definitiva. Ninguém nasce com aptidão para realizar apenas um tipo de trabalho. Na maioria das vezes, o jovem escolhe a carreira profissional tomando por base certos estereótipos que ele internalizou e que na maioria das vezes não possuem vínculo com a realidade.

Segundo Whitaker (1997), a escolha profissional pressupõe que o jovem imagine o cenário que deseja e no qual gostaria de passar boa parte de seu tempo, já que os melhores caminhos profissionais são aqueles que estão mais de acordo com a subjetividade de cada um. Assim, o jovem pode acreditar que se escolher medicina garantirá seu futuro profissional garantido, mas se esquece de verificar que no início da carreira um médico terá que trabalhar muitas vezes em quatro hospitais para dar conta de suas despesas. Até nos fins de semana. E é isso o que ele quer? Um outro exemplo se relaciona à escolha de carreiras como jornalismo, publicidade e propaganda, devido à influência da mídia. Mas saberá ele o quanto terá que empenhar-se para obter sucesso num mundo tão volátil como a mídia?

Em função desses estereótipos, o jovem, depois de passar pelo vestibular, não consegue se adaptar ao curso que escolheu e acaba desistindo. Pesquisas indicam índices de desistência bem altos, em torno dos 35%, principalmente entre o 1º e 2º ano, pois os jovens se encaminham para outro curso ao tomarem consciência de que o escolhido não é aquele relacionado ao seu modo de ser.

### O entrelaçamento das três áreas de conhecimento

Existem três grandes áreas de conhecimento nas quais o jovem precisa identificar suas principais inclinações profissionais. A primeira é a área de exatas, para os que preferem cálculo, matemática e física e se refere aos campos de

Chuâncio, paradoxalmente, é verdadeiro mestre da palavra. Conta fábulas, faz de outros filósofos personagens para expor sua doutrina (Confúcio, por exemplo, aparece muitas vezes em sua obra defendendo idéias que, sem dúvida, não lhe pertencem). Sua prosa – poética – está impregnada de humor. É dele a conhecida história de que teria sonhado ser uma borboleta e que ao voar se viu dormindo, ficando perplexo, sem saber se sonhava ser uma borboleta ou se era uma borboleta que sonhava ser Chuâncio.

Chuâncio joga com a linguagem. Usa-a como um instrumento para levar os outros – transportá-los – a uma nova perspectiva. Sabe que a felicidade e o conhecimento comuns estão ligados sempre a alguma coisa. Por isso, são relativos, dependem sempre de algo. Em uma de suas histórias típicas, fala-nos de um sábio que era tão elevado que sabia cavalgar o vento. Mas comenta que sua felicidade era relativa, já que dependia do vento para se realizar.

Fala também de um saber que é um não-saber. De um saber que se opõe ao saber mundano das coisas. Ele busca essa forma de não-saber que é um saber absoluto. O mesmo que nos levará à felicidade absoluta.

Trata-se da perspectiva do *Dao*. Instalados no *Dao*, estaremos em harmonia com o Universo, seremos um com ele. Já que o *Dao* é justamente essa mudança eterna, esse acontecer que não é coisa nenhuma, mas do qual todas as coisas participam.

Como nos diz Chuâncio: o universo é um, ao falarmos dele já somos dois, ao perceber isso, três e assim *ad infinitum*. Isso nos leva a perguntar se será possível escaparmos do condicionamento que nossa linguagem nos impõe.

Talvez esse caminho que nos leve para além da linguagem possa ser trilhado através de uma lógica mais ampla, onde caibam as metáforas, o simbólico, o mitológico. E mais, onde haja algo que se assemelhe à meditação oriental, aos rituais. Algo como um pensar com o corpo. Há muito o que se aprender nessa área ainda pouco conhecida por nossa tradição filosófica. Se nos textos há referências à respiração, à técnicas de meditação, como ignorar isso e tentar reduzir todo debate a um debate sobre conceitos?

Chuânncio, apesar de seu isolamento, não deixou de ter um pensamento político. Desenvolveu o conceito sobre a não-ação (*wuwei*), que não significa passividade, mas que lembra mais o Deus aristotélico que move tudo sem se mover.<sup>3</sup> Propôs que o governante deveria interferir o mínimo possível, apenas escolhendo os melhores para cada posição. Criticou as regras artificiais e valorizou a liberdade do indivíduo e sua espontaneidade, juntando-se à corrente taoísta que opõe-se a toda espécie de totalitarismo político.

Acabada a primeira volta em torno da filosofia de Chuânncio, deixamos para uma segunda investida o importante aspecto da semelhança que há entre o pensamento taoísta e o budismo. Será da confluência de ambos que surgirá a escola Chan (Zen), que é, poderíamos dizer, como que a interpretação chinesa do budismo.

---

3. Precisáramos, na verdade, recuperar o recurso que as línguas antigas possuíam: a voz média. Teríamos, então, como expressar esse fazer que é também um *se deixar fazer*. Buscar a *espontaneidade* de se estar no *Dao*. Algo entre o passivo e o ativo, ou melhor, a síntese de ambos.

---

## Interfaces entre os processos de subjetivação e de identificação que se alternam no desenvolvimento profissional do sujeito contemporâneo

MARIA DE LOURDES RAMOS DA SILVA<sup>1</sup>

---

1. Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Coordenadora do Curso de Pedagogia da FAC-FITO – [mramos@usp.br](mailto:mramos@usp.br)

---

### O jovem e os processos de identificação e de subjetivação

As exigências cada vez maiores por parte do mercado de trabalho em relação à qualificação profissional a ser exigida nas múltiplas tarefas ocupacionais, leva ao questionamento sobre o desenvolvimento profissional no mundo contemporâneo.

Embora tal questionamento seja legítimo, não deve transformar-se em angústia e ansiedade, uma vez que o risco sempre faz parte de qualquer escolha que tenhamos que fazer em qualquer momento de nossas vidas. Não é possível evitá-lo. Viver é sempre um risco e aceitar o risco faz parte da vida.

Como afirma Ortega y Gasset:

As circunstâncias nos apresentam sempre diversas possibilidades de fazer e, portanto, de ser. Isto nos obriga a exercer, queiramos ou não, essa liberdade. Somos forçosamente livres. Graças a isso, a vida é uma permanente encruzilhada e uma constante perplexidade. Temos que escolher, a cada instante, se no instante imediato ou em outro futuro vamos ser o que faz isto ou aquilo. Portanto, cada um escolhe

## Algumas armadilhas inevitáveis...

Diante de tais mudanças, o jovem precisa ficar atento a algumas armadilhas que podem prejudicar o seu desenvolvimento profissional. Uma delas é acreditar que o simples fato de cursar uma faculdade bem conceituada poderá livrá-lo do desemprego e assegurar-lhe um sucesso profissional. Embora o diploma adquirido numa faculdade de renome possa abrir as portas no início da carreira, não garante o sucesso profissional durante a vida, já que a maior parte desse sucesso se deve à atitude constante de busca e de atualização por parte do sujeito.

Outra armadilha é quando o jovem escolhe uma carreira profissional com base em figuras admiradas por ele, como pais, professores, profissionais de sucesso, figuras de autoridade, etc. E pode também utilizar como critério do processo de escolha a facilidade que ele sente em relação a determinadas disciplinas escolares. Nos dois casos, entretanto, não há nenhuma garantia de sucesso.

Uma outra armadilha para o jovem ocorre quando escolhe uma carreira apenas porque ela está em alta no mercado de trabalho. Quando não se leva em consideração a afinidade que se tem com uma carreira profissional, provavelmente haverá desistência assim que a oferta de trabalho cair. Ao mesmo tempo, o jovem não deve desistir de uma carreira apenas porque teme o desemprego, pois se ele é realmente competente, sempre haverá espaço para ele.

## Conclusões

A escolha de uma profissão não se resume na escolha objetiva de um determinado campo ocupacional, mas pressupõe uma reflexão sobre as razões envolvidas na escolha, as interferências existentes, as aspirações, valores e desejos mais recônditos que permeiam as motivações vivenciais e vocacionais. Além desses elementos, devem ser consideradas as implicações sociais sobre o sujeito, para que o próprio grau de liberdade na opção profissional possa ser discutido, com base na análise dos fatores sócio-econômicos que interferem na opção. (Silva, 1992).<sup>2</sup>

2. Silva realizou estudos e investigações sobre as relações entre perfis psicológicos e opções profissionais, enfatizando os diversos fatores que interferem nessa opção. Silva, M.L.R.. *Personalidade e Escolha Profissional: subsídios de Keirsey e Bates para a orientação vocacional*. S.P., EPU, 1992.

engenharia, física, computação, matemática, etc. A segunda é a área de humanas, para os que apreciam história, geografia, economia, pedagogia, psicologia e letras e se refere aos campos da administração, história, geografia, jornalismo, publicidade e direito. E a terceira é a área de biológicas, para os que apreciam biologia, ciências e anatomia e se refere aos campos da medicina, biologia, ciências biomédicas, enfermagem, nutrição, farmácia e bioquímica, etc.

Embora tais áreas pertençam a campos diversos, percebemos que cada vez mais elas se entrelaçam, já que a globalização da economia atual aproxima as diversas áreas e muitas vezes uma pessoa faz um curso de economia pensando em trabalhar na área de Comércio Exterior e acaba administrando um hospital. Para tanto, precisa entrelaçar conhecimentos advindos de administração e medicina, enfermagem, etc.

Assim, um jovem termina um curso como o de administração e pode trabalhar em áreas bem diversas. Há engenheiros trabalhando na área de finanças, arquitetos envolvidos com gestão, economistas trabalhando com marketing...

## Administrar a carreira: um desafio constante

Não se pode continuar pensando de modo racional e positivista: é ou não é, pode ser ou pode não ser. Nada mais é assim tão garantido... O risco faz parte da nossa vida, em seus múltiplos aspectos. O jovem pode ser um ótimo aluno, mas depois de formado vai ter continuar batalhando, pois nenhum curso universitário assegura por si só o sucesso profissional. Por isso, a atitude de busca e de atualização constante é fundamental.

Na verdade, nem falamos mais em empregos, mas sim em trabalhos, em administração da própria carreira, porque o jovem termina um curso universitário hoje e isso não quer dizer que esteja pronto para encarar o mercado de trabalho.

Um curso universitário atualmente deve ser considerado apenas como o primeiro passo de sua vida profissional. Daí em diante, o jovem deverá ir analisando as diversas chances que se lhe deparam e deverá, se necessário, ir atrás de

outros cursos, buscando aperfeiçoar a formação inicial. Assim, um advogado poderá acabar sendo um ótimo administrador. Um médico também pode vir a gostar mais de ser administrador do hospital do que exercer a profissão de médico.

Hoje, cada vez em maior escala, o trabalho se desenvolve através de equipes multifuncionais. O diálogo é um ingrediente fundamental do desenvolvimento profissional. A competência também. O marca-passo foi possível porque médicos e engenheiros se reuniram, dialogaram e trabalharam em equipe.

Portanto, é a vida e o mercado de trabalho que aos poucos irá possibilitando ao jovem *construir múltiplos papéis profissionais* no mundo do trabalho. Para tanto, é necessário arriscar e deixar a razão de lado em algumas ocasiões, seguindo a intuição. Em muitas ocasiões, o faro de não fazer nada é o melhor caminho para se encontrar o caminho certo. Mesmo o fato de perder um emprego pode ser importante para encontrar um outro que lhe possibilite crescer mais. É preciso estar pronto para arriscar, para aproveitar as oportunidades que surgem quando se menos espera...

Por essa razão, um diploma deve ser considerado como o pontapé inicial da carreira profissional, que vai sendo construída pouco a pouco. O mercado de trabalho vai exigindo contínuas readaptações e redirecionando as diversas especificidades profissionais.

Por essa razão, após a graduação, o sujeito não pode nem deve ficar estagnado. Deve procurar um curso de especialização que lhe abra novas perspectivas de trabalho. As transformações econômicas atingiram o globo terrestre impulsionando novas carreiras profissionais. Nada é definitivo, pois tudo está em construção.

### Quais são as carreiras mais escolhidas?

Existem profissões que são mais escolhidas do que outras. As carreiras tradicionais, como engenharia, direito, medicina continuam a ser muito procuradas no vestibular, seguidas de perto por propaganda e administração.

Mas as carreiras tradicionais se renovaram e agregaram áreas de atuação que prometem cada vez mais sucesso e altos salários. A advocacia agregou áreas de trabalho em empresas, na área de direito ambiental e direito do consumidor. A engenharia ganhou áreas de atuação no setor bancário, no mercado financeiro e na área de vendas, sem abrir mão de seus espaços nos segmentos de projetos e de produção. A medicina, por sua vez, agregou oportunidades de gestão em instituições de planos de saúde e na área de medicina do trabalho.

A área de administração funciona como uma base para atuar em diversas áreas e por essa razão conta com um mercado abrangente. Já a área de computação e de ciências contábeis também têm sido valorizadas, sendo que a última tem sido muito útil para descobrir fraudes em empresas.

Diante dessa abrangência crescente, podemos afirmar que as profissões também se entrelaçam de modo complexo, exigindo novas competências que se misturam àquelas originariamente exigidas. Assim, o direito se agrega tanto à administração e à biologia (direito ambiental), como à biotecnologia e à psicologia (direito do consumidor e violência infantil).

Aos poucos, os sujeitos escapam das áreas tradicionais para tentarem outras áreas de atuação fora dos limites anteriormente previstos. Mais do que desistir das carreiras, as pessoas buscam modos diferenciados de atuação dentro dessas mesmas carreiras. Por essa razão, hoje é muito difícil afirmar quem permanece na carreira original, porque as rápidas mudanças criam incessantemente novas áreas de atuação, atraindo profissionais de várias profissões. Neste sentido, é preciso tomar cuidado ao escolher carreiras com áreas de atuação muito definidas, tais como odontologia e oceanografia, que não permitem ao profissional mudar de área de trabalho tão facilmente.

Ao lado dessas carreiras profissionais, há as de publicidade e propaganda, letras, economia, química e ciências biológicas, as quais também têm sido muito procuradas. Além dessas carreiras, o crescimento dos setores de serviços, lazer, entretenimento, meio ambiente e projetos sociais abriram oportunidades de trabalho para os profissionais com formação em biologia e educação física e valorizaram cursos como relações internacionais e hotelaria.

servem como guia para qualquer exame que se faça sobre o tema da educação em nosso país. Contudo, não se deve limitar ao exame apenas dos artigos que se encontram inseridos especificamente no capítulo que cuida da educação, mas é necessária uma visão de conjunto de toda a Constituição, a começar pelos princípios constitucionais, e também pelo preâmbulo, que serve como grande baliza.

A Constituição, em seu primeiro artigo, ao tratar dos princípios fundamentais, assinala, *in verbis*:

Art.1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I – a soberania
- II – a cidadania
- III – a dignidade da pessoa humana
- IV – os valores sociais
- V – o pluralismo político

A simples leitura dos fundamentos da República já pode fazer entrever a relação possível com o tema da educação, a começar pela cidadania e, mais ainda, pelo princípio da dignidade da pessoa humana, eixo central de todo o ordenamento jurídico e horizonte para qualquer atividade estatal, especialmente a educação.

Acerca dos princípios, para melhor entender a sua importância, convém traçar uma brevíssima analogia com o pensamento desenvolvido pelos primeiros filósofos ocidentais, especialmente os chamados pré-socráticos, cuja maior ocupação era a tentativa de buscar o fundamento de todas as coisas, as causas primeiras, o princípio fundamental, denominado *arché*. Para Tales de Mileto, essa substância primeira, que dava sustentação para todas as coisas, era a água, pois estava presente em tudo, constituía todas as coisas, era o fundamento e composição de tudo, da natureza em geral.

Com efeito, a exemplo dessa causa primeira, que o filósofo entendia ser a origem de tudo, qual seja a água, pode-se muito bem sustentar que o fundamento

A consciência desses fatores numa sociedade capitalista, proporciona a oportunidade de focalizar o momento da escolha vocacional muito mais em função das relações estabelecidas entre escola, trabalho e cidadania do que em termos de uma escolha pessoal, alienada dessa realidade.

Entretanto, para se libertar da ansiedade provocada pela necessidade iminente de uma opção, o aluno pode *escolher* uma profissão sem passar por esse processo de reflexão, desvencilhando-se rapidamente do problema. Em outros, pode não conseguir estabelecer nenhum tipo de escolha, guiando-se alternadamente por diversos tipos de influências externas. Pode ainda escolher baseando-se em identificações com figuras admiradas por ele, tais como pais, professores e outras figuras de autoridade. Finalmente, pode utilizar como processo de escolha a facilidade que apresenta em relação à aprendizagem de determinadas disciplinas, esquecendo-se frequentemente que tal facilidade não oferece nenhuma garantia.

Esses aspectos enfatizam porque não se deve, no campo profissional, forçar uma definição rápida de vida. O fato de não ter que tomar uma atitude apressada, pode, em muitos casos, representar um aspecto decisivo para que o aluno visualize mais serenamente quais são suas reais possibilidades profissionais.

É fundamental que tais dificuldades, ainda que transitórias, sejam trabalhadas e resolvidas, pois quando isso não acontece, podem ocasionar problemas difíceis de serem equacionados, com repercussões na vida futura do jovem, à medida que podem resultar tanto na escolha de um curso superior do qual desiste ainda no primeiro ano, ou na posterior insatisfação profissional por não ter tido a coragem para trocar de curso e prestar novamente o vestibular.

Segundo Macedo (1998), verifica-se uma dicotomia recalcitrante entre a educação desenvolvida na escola e a realidade do mundo do trabalho. Em consequência da globalização, diminui o trabalho sob a forma de emprego durável e permanente, numa única empresa e num único local geográfico. Portanto, a associação entre pessoas e profissões ou ocupações é cada vez mais tênue, principalmente devido ao ritmo de mudanças imposto no mundo ocupacional.

Na maioria das vezes, como aponta Silva (1996), os jovens são levados a optar precocemente por uma carreira profissional, sem o conhecimento adequado

das variáveis envolvidas, o que os transforma em presas fáceis de múltiplas armadilhas. A seguir, passam por currículos rígidos em faculdades isoladas, nas quais são forçados a uma especialização também precoce. O produto final retrata não raro um profissional provinciano, incapaz de aproveitar as oportunidades de um mundo que exige permanente flexibilização, competência e adaptação.

À educação cabe o papel de formar sujeitos que além do conhecimento especializado, possam contar com uma sólida formação geral e o desenvolvimento de qualidades tais como: iniciativa, criatividade e poder de decisão, a fim de que sejam capazes de conduzir as organizações de modo consoante com os passos de uma nova era.

## Referências bibliográficas

MACEDO, Roberto, *Seu diploma, sua prancha. Como escolher a profissão e surfar no mercado de trabalho*. São Paulo: Saraiva, 1998.

ORTEGA Y GASSET, Jose. *El Hombre y la Gente*. Madri: Espasa Calpe, 1972.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos. *Personalidade e Escolha Profissional: subsídios de Keirse e Bates para a orientação vocacional*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1992.

\_\_\_\_\_. O desafio da multidimensionalidade do intelecto nas relações entre mundo do conhecimento e mundo do trabalho. In: Leite et al (orgs.) *Educação, Psicologia e Contemporaneidade*. São Paulo, Taubate: Vabral, 2000.

WHITAKER, Dulce. *Escolha da carreira e globalização*. São Paulo: Moderna, 1998.

## A educação e o ensino: algumas reflexões a partir do texto constitucional de 1988

DANIEL PEREIRA MILITÃO DA SILVA<sup>1</sup>

---

1. Bacharel em Direito e Filosofia. Advogado. Especialista em Direito Educacional. Mestre em Filosofia do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Universitário em Cursos de Graduação e Pós-Graduação.

---

### 1. Introdução

A Constituição de 1988 inaugura uma nova ordem jurídica no Brasil, devendo ser destacado o amplo processo de mobilização popular durante a fase de elaboração, bem como a expressão de diversos grupos políticos, de diferentes tendências e correntes ideológicas, que se mobilizaram durante a fase de redação do Texto Constitucional.

Como resultado de todo esse processo, a Constituição, promulgada em 1988, apresenta como um dos seus traços principais o caráter analítico, na medida em que se dispõe a enfrentar e disciplinar os mais variados temas, muito além dos elementos mais essenciais que tradicionalmente constam em um documento Constitucional de tipo sintético.

Sob essa perspectiva é que o vigente texto Constitucional dedicou todo um bloco (Título VIII) à chamada Ordem Social, incluindo vários temas, tais como seguridade social, meio ambiente, família, ciência e tecnologia e, dentro do citado Título, inseriu um capítulo versando sobre a educação, a cultura e o desporto (artigos 205 a 217).

As bases jurídico-educacionais acham-se, portanto, desde 1988, reguladas pela Lei Maior, que conferiu importante tratamento ao tema e, como se verá,

educativo, desprezando a totalidade dos fatores e agentes que compõem o fenômeno educativo.

Em períodos autoritários, por exemplo, o que se verifica é uma tendência acentuada a considerar as escolas em geral muito mais como centros de instrução e ensino, em que se despreza, ou pelo menos se torna escassa, a possibilidade de realização da educação em sua totalidade. Mas não é só em períodos autoritários que essa tendência pode ser verificada. Em certas exacerbações do pensamento positivista, ou mesmo de cunho utilitarista, o que interessa não é a educação em sua totalidade, mas a mera reprodução de conteúdos, à margem de qualquer possibilidade de construção de senso crítico ou tentativa mínima de reflexão.

Eis aí, portanto, com muita propriedade, a tarefa da educação, máxime nos tempos atuais em que o mundo assiste transformações nunca antes vistas em todos os segmentos da vida social. Se antes comentávamos que não somente em períodos de exceção a tarefa da educação se faz necessária, também em tempos atuais a busca pela construção do senso crítico é imperiosa.

### 3. Novas habilidades e novas competências necessárias no contexto da sociedade atual

O mundo contemporâneo passa por uma série de transformações cuja velocidade nunca antes vista vem provocando novas demandas que despertam a necessidade de construção de novas habilidades e novas competências para situar-se no cenário atual.

Nessa perspectiva, a fim de apontar brevemente algumas novas habilidades e competências no cenário atual, tomaremos como referência o Relatório elaborado para a UNESCO, que foi produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, também conhecido como Relatório Jacques Delors, que contou com a participação de grandes especialistas do mundo todo.<sup>2</sup>

Com efeito, como aponta o citado relatório, cabe à educação fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida

e aquilo que constitui essencialmente o direito, sob essa mesma perspectiva, são os princípios, dentre os quais se destaca a dignidade da pessoa humana, finalidade última de qualquer norma jurídica e atuação do Estado.

Sem perder de vista as bases principiológicas do Texto Constitucional, observamos que o tema da educação é apresentado juntamente com a cultura e o desporto e, em relação à educação, especificamente, são dedicados dez artigos, antes de se começar a tratar o tema da cultura, que tem início no artigo 215.

Diz o artigo 205 da Constituição Federal, *in verbis*:

Art. 205. 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.

A linha de orientação do constituinte parece ter sido a de inserir a educação na perspectiva de colaboração e co-responsabilidade entre o Estado e a família, mobilizando os interesses de toda a sociedade e, de pronto, é possível constatar que o conceito de educação que aqui se pode entrever avança para muito além de mera formação, instrução, ou mera capacitação para o trabalho, mas busca a plena formação da pessoa, com vistas a uma educação integral, que supere o mero tecnicismo, e propicie o desenvolvimento de todas as potencialidades conjugadas com o exercício da plena cidadania.

Importante que para além das questões conceituais sobre educação, a observação sobre o caráter de direito público subjetivo que reveste o direito à educação, na medida em que essa condição possibilita seja exigida do Estado contraprestação, a efetividade desse direito, e autoriza, por via de consequência, a provocação do Poder Judiciário em casos de ofensa ou simples ameaça ao exercício desse direito, seja no âmbito individual ou mesmo no âmbito coletivo, o que confere ainda mais força a eventuais demandas, ademais de autorizar e eventualmente ensejar a participação do Ministério Público na defesa dos interesses difusos e coletivos.

2. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

Como apontado, o texto da Constituição na seara educacional chega a ser, sob certo aspecto, minucioso, e trata de diversos assuntos. Em uma perspectiva panorâmica, podemos começar pelas condições de oferta de ensino, a maneira pela qual deve ser oferecido. Com relação ao ensino superior foram dedicados alguns artigos, merecendo destaque o artigo 207, que estatui a autonomia universitária bem como o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas atividades desenvolvidas pelas instituições universitárias.

Registre-se, ainda, a liberdade de ensino conferida à iniciativa privada, mediante o atendimento de certas exigências postas pelo Poder Público, bem como o regime de colaboração entre os entes federados, tal como apregoado no *caput* do artigo 211. O regime de cooperação, portanto, insere-se dentro da perspectiva da repartição constitucional de competências, em contraposição a um regime mais vertical, com rígida hierarquia e subordinação excessiva entre os entes que compõe a federação brasileira.

Destaque-se, por fim, dentro dessa visão panorâmica que nos propusemos a empreender, as diretrizes que são apresentadas sobre as modalidades de financiamento e custeio público da educação, havendo no texto constitucional os parâmetros e as modalidades para que se possa desenvolver.

É importante observar, ainda, que a Constituição utiliza, ao longo de seus artigos, os vocábulos educação e ensino, razão pela qual convém tecer algumas breves considerações a esse respeito e proceder algumas distinções sobre esses dois termos.

## 2. Educação/Ensino: Conceito e Conteúdo

Em uma primeira aproximação ao tema, sobre a distinção entre ensino e educação, é importante observar que o Texto Constitucional não cuida de definir expressamente o significado de educação e ensino, embora seja possível constatar que são empregados em momentos e situações distintas.

É possível afirmar, portanto, que o significado de educação é muito mais amplo e abrangente que ensino ou mesmo instrução. Em certo sentido, se poderia afirmar que o ensino e a instrução encontram-se inseridos dentro desse contexto maior que significa educação. A educação transcende a mera transmissão de conhecimentos, a difusão de técnicas, métodos, conhecimento de processos diversos, que quase sempre são fragmentados e parciais. A educação busca, em definitivo, a totalidade do ser humano e seu desenvolvimento integral, com todas as suas potencialidades.

A Constituição reconhece esse sentido mais amplo que deve ser conferido à educação quando destaca a diversidade de fatores que constituem o processo educativo, porquanto fala em dever de todos, não somente o Estado, mas toda a família e a sociedade. Caso o texto mencionasse apenas o Estado como responsável pela educação, estar-se ia adotando uma visão reducionista do sentido de educação, mais própria ao sentido de instrução e ensino, aspectos parciais do processo educacional, como já afirmado.

Merece destaque ainda a preocupação não apenas com a formação que possa habilitar e qualificar para o trabalho, mas também a preocupação com o pleno desenvolvimento da pessoa, o que revela uma saudável inspiração humanista do constituinte de 1988.

O caráter de preocupação integral que deve ser conferido ao significado e função da educação parece ser o traço distintivo fundamental em relação ao ensino e a instrução. Com efeito, a escola, em sentido amplo, para além de centros de ensino e instrução, que são momentos parciais do processo educativo, deve preocupar-se também com a educação, porém reconhecendo que não é a única detentora do monopólio da educação.

É preciso estar atento a dois perigos que podem se apresentar: de um lado a tendência que pode se manifestar nas escolas em geral, aqui se utilizando a palavra escola em sentido amplo, se tornarem meros centros de instrução e ensino, descurando do processo mais amplo que compreende a educação. De outra parte, existe também o risco de a escola ser arvorar como a única detentora do processo

aqui uma metodologia foucaultiana. Tão somente tomarei “emprestado” um conceito abordado por esse autor e, portanto, opto pela idéia de um “insólito diálogo” como ponto de partida.

Para apresentar o contexto onde se insere o pensamento de Lao-Tsé, lanço mão da visão moderna (pós-revolução cultural) da história chinesa, pois essa apresenta parâmetros conceituais ocidentais, em uma visão marcadamente materialista-dialética da China antiga. Comparar as diferentes visões que a China fez de si mesma ao longo da história sem dúvida seria um trabalho extremamente revelador, entretanto a visão moderna apresenta a vantagem imediata para o presente estudo de oferecer uma visão da sociedade chinesa mais afeita às Ciências Sociais.

Segundo essa abordagem, a China Antiga passou por um período escravista (séc. XVI a séc. VIII a.C.) tendo o seu auge na dinastia Chou (séc. XXI a séc. VII a.C.). Nesse período toda a terra era de propriedade do Imperador, o Filho do Céu, que a dividia em “lotes” simetricamente quadrados, concedendo o usufruto desse pedaço de terra a um nobre, que obrigatoriamente tinha laços de consaguinidade com o Imperador. Esse nobre “loteava”, por sua vez, suas terras para serem exploradas por outros nobres, esses um nível hierárquico abaixo dos primeiros. Entre esses lotes eram abertos canais de irrigação e estradas, toda a mão-de-obra era escrava e a tecnologia era arcaica, sendo a maior parte das ferramentas de pedra e madeira (Yang, 1995, vol. 1, pp 91 e 92). Tal sistema é chamado de “campos quadriculados”, em uma tradução aproximada do chinês “sistema poço campo”, em que “poço” se refere não ao significado do termo, mas à forma do ideograma que o representa em chinês:

井

O pensamento predominante na época é baseado em uma visão filosófico-religiosa de que o governo da sociedade humana é autorizado pelo Céu (imagem do poder supremo), sendo o Imperador, portanto, possuidor de um Mandato Celestial a ser obedecido por todos. As colheitas, as mudanças climáticas, e com isso a fome ou a fartura, estão condicionadas a essa relação do Imperador com o Céu, o que fez com que o grande terremoto de 780 a.C. em San Chuan ter sido interpretado como

do possível, as mudanças em curso e dar respostas aos múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos diversos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências de nosso tempo.<sup>3</sup>

O relatório também aponta a necessidade de se trabalhar com o conceito de educação ao longo de toda a vida, devendo estar assentada em quatro pilares, a saber: (i) aprender a conhecer, (ii) aprender a fazer, (iii) aprender a viver juntos e (iv) aprender a ser, os quais explicitaremos a seguir.

A habilidade de aprender a conhecer consiste em combinar uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias, que significa, em definitivo, beneficiar-se da educação ao longo de toda a vida, em face das inúmeras oportunidades que se apresentam. Consiste, pois, esse primeiro pilar, em suscitar uma atitude de abertura frente às possibilidades que se apresentam diuturnamente e a disponibilidade para o aprendizado.

O segundo pilar, denominado aprender a fazer, para além de significar uma aptidão ou qualificação para o desempenho de uma profissão, possui um significado mais amplo, que quer apontar para a capacidade de enfrentar numerosas situações e ainda trabalhar em equipe, o que se entrelaça com o terceiro, que fala em aprender a viver juntos.

A capacidade de trabalhar em equipe e viver juntos, especialmente no mundo atual, com uma pluralidade de sujeitos, os mais variados possíveis, desenvolve a compreensão do outro e a percepção das diferenças e das interdependências, que possibilitam a construção de projetos comuns e a prevenção de futuros conflitos, de maneira a valorizar o pluralismo e a compreensão mútua.

O quarto e último pilar, aprender a ser, quer apontar para um melhor desenvolvimento da personalidade dos sujeitos, de maneira a dotá-los de maior autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Para isso todas as potencialidades de cada indivíduo devem ser trabalhadas ao máximo, tais como memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicação nos mais diversos ambientes e, muito especialmente, o senso crítico.

---

3. *Ibidem*, p. 68

Esses quatro pilares, que articulam o conceito de educação ao longo de toda a vida, são considerados pelo relatório da UNESCO a chave que abre as portas para o século XXI e consiste em aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade como momentos educativos.

Pode-se concluir com a afirmação extraída do relatório Jacques Delors, que assinala:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como a definição de novas políticas pedagógicas.<sup>4</sup>

---

4. Ibidem, p. 102

#### 4. Conclusão

Ao se examinar a Constituição Federal e os conceitos de educação, ensino e instrução, em síntese, pode-se concluir que qualquer atividade de cunho educacional somente poderá articular-se sob a perspectiva da busca da dignidade da pessoa humana e pleno desenvolvimento da pessoa, consistindo a educação em algo diverso e mais muito mais amplo do que o mero ensino e instrução, aspectos parciais e provisórios do processo educativo.

É necessário destacar, ademais, que ante a fragmentação dos diversos aspectos da vida no tempo presente, urge retomar a perspectiva mais ampla que a filosofia humanista consagra, a partir de uma visão do homem de forma integral, em todas as suas dimensões, a fim de que possa realizar todas as suas potencialidades e contribuir, dessa forma, ao bem comum e ao progresso da humanidade em ordem a uma nova civilização.

## O Insólito Diálogo entre Foucault e Lao-Tsé – ou “Uma possível relação entre o Tao e o Direito”

INTY SCOSS MENDOZA<sup>1</sup>

O presente ensaio pretende colocar lado a lado duas personagens que têm entre si a distância de milhares de anos e milhares de quilômetros. O primeiro, Michel Foucault, filósofo e crítico social, viveu na França no séc. XX (1926-1984) e o segundo, a lendária figura do fundador do pensamento taoísta, viveu em uma região que hoje corresponde ao sul da China, chamada na época, entre os séculos VII e VI a.C., de Estado de Chu. Como informa o título deste ensaio, tal diálogo parece insólito em um primeiro momento, pois já não bastando as diferenças culturais, que por si só dificultariam de imediato o trabalho, soma-se a essas um lapso de 2500 anos, período de tempo que impossibilitaria o diálogo de duas personagens isoladas. Mas o que se pretende aqui não é isolar esses dois pensadores de seus contextos sócio-históricos e comparar de forma linear suas idéias, mas compreender um a luz do outro, ou melhor, interpretar alguns conceitos do livro máximo da literatura taoísta, o “Tao Te King”, fruto do pensamento de Lao-Tsé,<sup>2</sup> na perspectiva apresentada por Michel Foucault em um trecho específico de sua obra “Vigiar e Punir. O nascimento da prisão”. Tal ensaio poderia se chamar, sob esse ponto de vista, “Uma análise foucaultiana do Tao Te King”, entretanto o presente autor não se considera apto a empreender uma análise “foucaultiana” já que não possui o conhecimento necessário do pensamento do filósofo para realizar tal feito na abrangência sugerida por um título assim, bem como não será utilizada

---

1. Doutorando em Filosofia da Educação Feusp. Coordenador de Mandarim do Instituto Sidarta

2. Mesmo sabendo da querela a respeito da autoria do Tao Te King, opto pela visão dos historiadores Zang Chuan Cai e Wang Chuan Fa, da Universidade de NanJing, que defendem a tese de que mesmo não sendo uma obra escrita de próprio punho por Lao Tsé, cuja própria existência é questionada por muitos historiadores, essa obra apresenta um retrato fiel de seu pensamento.

A grande autoridade é aquela que não é temida, age sem violência, ou pelo menos sem deixar rastros, não oprime a moradia ou a subsistência da população. Uma parte dos exegetas do Tao Te King considera essa uma das inúmeras imagens de um governo de um homem iluminado, santo, que não oprime e permite que o Grande Princípio aja sozinho. Outros consideram que não deveria sequer existir um governo em um mundo descrito dessa forma. Opto por uma interpretação inusitada justamente por trazer Foucault para a arena. No mundo descrito por Lao-tsé nesse trecho a autoridade se manifesta não na força bruta, mas na proposição de que todos devam “conhecer-se a si mesmos sem se exhibir” e “amar-se a si mesmos sem se dignificar”, onde não se “exibir” e não se “dignificar” tem uma conotação de evitar a mera aparência, logo, refere-se a um processo de individualização ou internalização. Um governo que leve a cabo uma influência assim sem dúvida possuirá grande autoridade. Podemos conjecturar sobre o grau de disciplina envolvida em um amor e conhecimento próprios, assunto esse desenvolvido de forma explícita por Confúcio, e propor que essa forma de governo se estabelece justamente com essa disciplina, por essa autoridade sobre si.

Desenvolvendo mais ainda tal conceito, Lao-tsé complementa em outro trecho:<sup>6</sup>

“o povo não teme a morte...  
para que assustá-lo com a morte?  
se o povo sempre temesse a morte  
se ao inventor eu capturasse para matá-lo  
quem ousaria?  
há sempre o ofício da morte a executar  
eis que usurpar o lugar da morte  
seria talhar em lugar do grande lenhador  
raro seria não ferisse as mãos”

Apesar da dificuldade de compreender o texto, que se apresenta quase como algo a ser decifrado e não simplesmente lido, alguns pontos emergem de uma primeira leitura se aplicarmos tais idéias ao governo e ao Estado. Não há a

a decadência da dinastia Chou (*idem*, p. 101). Foi essa última dinastia do período escravista responsável pela organização geral do Estado, quando o Duque de Chou “definiu os ritos e estabeleceu a música” (*idem*, p. 92), determinando de forma minuciosa as normas de conduta, relações hierárquicas, casamentos, funerais, música e dança, do qual Confúcio foi o seu maior continuador.

A crise desse período escravista e surgimento do período feudal que o sucedeu se deveram às disputas de poder entre os nobres, que ambicionavam a posse das terras sob sua guarda, juntamente com o salto tecnológico da metalurgia, revolucionando o trabalho no campo. A foice e o martelo já tinham revolucionado a China muito antes de Mao. No plano filosófico se formava o que os estudiosos chineses chamam hoje de materialismo e dialética da simplicidade (*naive materialism* e *naive dialectics*) que se voltava essencialmente para a natureza e seus elementos, o que já representava uma ruptura com a cosmovisão centrada exclusivamente no Imperador e seu Mandato Celestial (*idem*, p. 100).

A crise se agrava, as disputas se acentuam, o conhecimento técnico, a diplomacia e a estratégia militar ocupam cada vez mais espaço na sociedade, a figura do Imperador como único sustentáculo da própria abóboda celestial perde grande parte de seu poder aglutinador. Entretanto a obediência devida à casta dos nobres ainda era fortemente arraigada na mentalidade chinesa e regulada pelos ritos que trespassavam a sociedade de cima abaixo. Nesse momento surge a figura, real ou simbólica, de Lao Tsé, e em seu pensamento se opera uma transição que encontra eco na análise de Foucault sobre a passagem do castigo como suplício ritualizado e físico à sociedade disciplinar que se presta principalmente a uma ortopedia moral. Essa nova visão, segundo Foucault, se baseia em uma noção de punição que deixa de ser uma “arte das sensações insuportáveis” e passa a ser “a uma economia dos direitos suspensos” (Foucault, 1983, p.16) aplicada “não tanto a um corpo real e susceptível de dor quanto a um sujeito jurídico, detentor, entre outros direitos, do de existir” (*idem*, p.18). Portanto, os direitos, como abstração jurídica, são um ponto chave para se compreender tal transição.

A noção de direito, como compreendemos atualmente, não existia na China da época de Lao-Tsé, sendo a tradução desse termo para o chinês, feita a partir do

6. Tradução Mario Bruno Sproviero.

contato da cultura chinesa com o ocidente, bastante sugestiva a respeito dos valores historicamente contruídos nesse país. Em chinês, “direito” é *quan* (lê-se “tchuen”) e também significa poder, autoridade, peso de uma balança (como substantivo), e como verbo quer dizer: pesar (medir com uma balança o peso de um objeto) e mudar temporariamente de acordo com a situação.<sup>3</sup> Tal abrangência conceitual permite lidar com a noção dos direitos na China antiga mesmo que o seu conceito ocidental-moderno não estivesse patente na sociedade (como parece que ainda não está). Entretanto, a grande revolução promovida por Lao-Tsé foi o conceito do “Tao”, que a transliteração atual registra como *dao*. A palavra *tao* não era uma novidade, significava curso, caminho, ou a palavra do Imperador (complexidade conceitual bastante significativa), entretanto o conceito foi ampliado e passou a significar “a raiz do mundo, e... o que gerou o céu, a terra e todas as coisas assim como o que determina as suas existências e desenvolvimentos” (Zang e Wang, Nanjing, 1996).

Tais conceitos possuem grande abrangência e poderiam ser (e foram) analisados sob o enfoque religioso, filosófico, histórico ou mítico, entretanto para o presente estudo interessa a aplicação política contida na própria obra atribuída tradicionalmente a Lao-tsé, o Tao Te King (*Dao De Jing*, na transliteração atual) particularmente no que se refere à violência estatal.

Neste livro, Lao-tsé registra uma visão muito definida de como deveriam ser governados os homens, tornando-o não só um clássico fundador de uma religião, o Taoísmo, mas também um tratado de cunho político, que apesar de possuir uma tônica de afastamento das questões mundanas, uma recusa em intervir em um Universo em que a ordem reina *a priori*, influenciou profundamente a sociedade chinesa a partir de então. A transformação operada pelo seu pensamento estabeleceu como nova referência para a sociedade não mais um poder político personificado, o Imperador, mas um princípio natural (direito natural?) que se encontra em tudo. O poder não está nas mãos ou nas palavras de um ser humano excepcional, mas contido em todas as coisas pelo simples fato de que elas existem. Cada ser humano, por mais humilde que seja, tem, portanto esse *quan*, esse poder/direito. A diferença entre esse conceito de poder/direito e a nossa noção de “direitos” está principalmente no fato de que o Tao não se conquista, ou se busca

garantias para sua manutenção, ele simplesmente está lá. Para estar de acordo com ele é preciso justamente não lutar. Logo, não haveria uma “luta histórica de reivindicação do Tao”.

Apesar dessa visão que orienta a uma vida mais de contemplação que de ação na sociedade, o conceito de Tao foi apropriado de inúmeras formas, inclusive por Confúcio, consituindo um importante alicerce para um novo valor: uma moral pessoal e interior. Os textos que baseiam a presente análise não permitem abordar diretamente a questão das práticas sociais da época para perceber de que forma isso alterou a justiça, ou a concepção de crime, por exemplo, como faz Foucault, mas nos permite apontar a mudança radical do foco da obediência, a ponto de Confúcio afirmar que “aos cinquenta [anos] conheci o Mandamento Celestial”,<sup>4</sup> o que seria impensável alguns séculos antes, pois como alguém poderia conhecer o que era exclusividade imperial, e mais ainda, a própria noção de “conhecimento” mostra uma relação pessoal com esse centro do poder universal, completamente diversa do que ocorria anteriormente.

O poder se tornou impessoal, e por isso mesmo próximo e disperso, sendo sua ação estabelecida de dentro (do Tao “interior”) para fora, e não mais de fora (do Tao “imperial”) para dentro. Se tenho, portanto, que governar o mundo, pensaria um governante da época, esse governo se orienta também de “dentro para fora”. Inicia-se o governo da alma humana e não somente de seus corpos.

Apresento aqui dois excertos<sup>5</sup> do Tao Te King para ilustrar esse conceito:

“O povo não teme autoridade	
então advém a grande autoridade	
nada oprime sua moradia	
nada oprime sua subsistência	
só por não haver opressão não há ressentimento	
por isso o homem santo	
conhece-se a si mesmo	sem se exhibir
ama-se a si mesmo	sem se dignificar
portanto	
afasta o ali	agarra o aqui”

3. Tradução própria do verbete “quán” do dicionário editado por Zang Jia Wen (Taipei, 1981).

4. *Lun Yu* (Os Analectos) 2,4.

5. Opto pela tradução do Prof. Mario Bruno Sproviero, inclusive a mesma apresentação visual, por permitir uma melhor percepção da estrutura da língua chinesa, sua concisão e ritmo.

necessidade de assustar o povo com a morte quando ele não tem nenhum temor em relação a ela. E quando esse temor existe, ninguém ousa matar sequer um criminoso.<sup>7</sup> Portanto a imagem da morte não é tão eficaz quanto o seu temor, apesar de sempre haver o ofício da morte a executar. Uma outra interpretação possível para o segundo trecho do excerto diria que se o povo teme a morte basta matar um único criminoso que ninguém ousaria cometer mais crimes.<sup>8</sup> A morte tem seu poder de controle sobre a sociedade, não como espetáculo, mas como temor.

O termo em chinês que pode ser traduzido por “inventor” ou “criminoso” é composto pelo termo “qízhe” que significa estranho, anormal, que assusta, ímpar (tanto os números ímpares quanto qualidade de algo ou alguém),. Talvez por isso a opção por “inventor” do Prof. Sproviero, para “aquele que é anormal, estranho”. Pode-se atribuir, portanto, com base nessas possibilidades de tradução uma conotação de normalidade moral, correção interna que deve sim ser punida. Entretanto o que se pune aqui é a anormalidade moral e não o somente o crime, questão descrita por Foucault em relação à Europa a partir de 1760:

“... o objeto crime... foi profundamente modificado: a qualidade a natureza, a substância, de algum modo, de que se constitui o elemento punível, mais do que a própria definição formal... Punem-se as agressões, mas por meio delas, as agressividades, as violações e, ao mesmo tempo, as perversões, os assassinatos que são, também, impulsos e desejos.” (Foucault, 1977, p.21)

Sob esse ponto de vista, defendo que o Tao Te King é um divisor de águas não só na história da filosofia chinesa, mas também no processo de desenvolvimento social da China, realizando (ou refletindo) a transição de uma forma de controle ostensivo para uma forma de controle preventivo, ou seja, uma internalização do governo, ou uma abstração da aplicação justiça.

A relação estabelecida entre essas duas obras tem nesse ensaio um caráter quase aventureiro, uma “aventura das idéias”, por serem universos muito distantes entre si. Entretanto acredito que esse choque seja mais benéfico que maléfico justamente por suscitar mais questões e desafiar ainda mais o pensamento, mesmo sabendo que a interpretação de uma obra como o Tao Te King, ou “Vigiar e Punir”,

---

7. Substituo a palavra “inventor” por “criminoso” baseado em Lin Hsiung, Taipei, 1992, ZuBang Fu, Taipei,1994.

8. LING, 1992 e ZU, 1994.

---

exige muito mais que gosto por “adrenalina intelectual”, e lembrando também do severo aviso contido na primeira linha do clássico taoísta:

“O Tao que pode ser explicado não é o Tao verdadeiro”

---

\* Obs.: A bibliografia em chinês está transliterada.

---

### Bibliografia\*

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

LIN, Hsiung. *Dao de jing shi yi*. Taipei: Lao gu wen hua, 1992.

NAN, Huai Jing. *Lun yu bie cai*. Taipei: Lao gu wen hua, 1993.

SPROVIERO, Mario Bruno (trad.) *Escritos do Curso e Sua Virtude (Tao Te Ching)*. São Paulo: Mandruvá, 1997.

YANG, Hsian Bang (org.) *Zhong guo zhe hsue tong shi*. Beijing: Zhong guo ren ming da hsue, 1995.

ZHANG, Chuan Cai, WANG, Chuan Fa. *Shi da zhe hsue jia*. Nanjing: Nanjing da hsue, 1996.

ZHANG, Jia Wen. *Chi hai*. Taipei: Zhong wen, 1981.

ZU, Bang Fu. *Lao zi zhi hsiao tan*. Taipei: Shi bao wen hua, 1994.