

EDUCAÇÃO: SEIS PROPOSTAS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO

*Nilson José Machado**

Introdução

Começamos com duas ressalvas, para eliminar expectativas indevidas.

Em primeiro lugar, pouco do que aqui se examinará diz respeito especificamente à passagem do século XX ao século XXI. Salvo para técnicos em computadores, preocupados com o que tem sido chamado de “bug do milênio”, nenhuma descontinuidade deverá ocorrer nos âmbitos político, cultural, econômico, educacional, ou qualquer outro, em razão da simples transição por números redondos na secular contabilidade ocidental. As questões educacionais presentes nesta reflexão poderiam referir-se a todos os séculos, particularmente àquele que hoje se inicia.

* *Nilson José Machado* leciona desde 1972 na Universidade de São Paulo, inicialmente no Instituto de Matemática e Estatística, e a partir de 1984, na Faculdade de Educação, onde é Livre-Docente, e chefia, atualmente, o Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. É autor de diversas obras entre elas: *Epistemologia e Didática* (São Paulo: Cortez, 1996) e *Cidadania e Educação* (São Paulo: Cortez: 1997). Este texto foi publicado na série Educação para Cidadania, do Instituto de Estudos Avançados, da Universidade de São Paulo, outubro de 1998.

Em segundo lugar, não se tratará aqui de elaborar, nem mesmo esboçar propostas de ação. Se pedimos emprestado a Calvino¹ a idéia do título de sua inspirada e inspiradora obra é apenas para tentar sublinhar algumas qualidades, associadas ao universo educacional, tão valiosas que deveriam ser decididamente estimuladas e preservadas no próximo milênio, tal como ele nos alertou, com idêntica intenção, para seis qualidades associadas ao universo da escrita².

Trataremos, portanto, da explicitação de uma arquitetura de princípios — *cidadania, profissionalismo, tolerância, integridade, equilíbrio, pessoalidade* — que deveriam, em nossa perspectiva, sustentar os projetos educacionais, em cada novo século, que começa a cada dia. Tudo o que aqui se dirá não terá outra intenção senão a de esclarecer o significado desses seis valores em tal perspectiva.

Educação e cidadania

Nos tempos atuais, nenhuma caracterização das funções da Educação parece mais adequada do que a associação da mesma à formação do cidadão, à construção da cidadania. Nos mais variados países e em diferentes contextos, Educação para a Cidadania tornou-se uma bandeira muito fácil de ser empunhada, um princípio cuja legitimidade não parece inspirar qualquer dúvida. A não ser a que se refere ao próprio significado da expressão “educar para a cidadania”.

De modo geral, a idéia de cidadania ainda permanece diretamente associada à de ter direitos, uma característica que não parece suficiente para exprimir tal concepção, uma vez que, em termos legais, os direitos não são mais privilégios de determinadas classes ou grupos sociais, como, por exemplo, na Grécia antiga. Um documento fundamental no balizamento de tal generalização é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

É certo que violações nos Direitos Humanos no sentido explicitado pela DUDH continuam a ocorrer em diversos países, nos mais diferentes setores. Entretanto, restringir a idéia de cidadania à de ter direitos pode significar uma limitação da formação do cidadão à vigilância sobre

1. Ítalo Calvino, *Seis propostas para o próximo milênio*.

2. São elas: *rapidez, exatidão, leveza, visibilidade, multiplicidade, consistência*.

o cumprimento das deliberações da DUDH, ou de outros documentos similares, internacionais ou nacionais. Isso não significaria uma tarefa pequena do ponto de vista prático, mas restringiria demasiadamente o significado político/filosófico de tal noção.

Mesmo em países onde os direitos humanos não costumam ser violados, a necessidade da formação do cidadão permanece viva, relacionando-se com a sementeira de valores e a articulação entre os projetos individuais e os projetos coletivos. Entre a noção de cidadania e a idéia de projeto existe, pois, uma relação interessante, que alimenta a ambas, simbioticamente.

A capacidade de ter projetos pode ser identificada como a característica mais verdadeiramente humana. A inteligência humana consistiria, precisamente, nesta capacidade de antecipação, de invenção de metas, de criação de possibilidades.

Naturalmente, não basta alimentar-se de projetos individuais: carecemos de projetos coletivos, que estimulem as ações individuais, articulando-as na construção do significado de algo maior. Tanto quanto da satisfação das necessidades básicas em sentido biológico ou econômico, necessitamos participar de projetos mais abrangentes, que transcendam nossos limites pessoais e impregnem nossas ações, nossos sonhos, de um significado político/social mais amplo.

A ausência de projetos coletivos costuma ser responsabilizada pelo surgimento de neo-conflitos, mesmo em sociedades industrializadas. Nos países em desenvolvimento, muitas vezes, simulacros de projetos ganham corpo, a partir da aspiração, quase sempre ingênua, de copiar os países desenvolvidos; nesses, a ausência de matrizes a serem copiadas já produziu, em passado recente — e talvez não cesse de produzir, continuamente — certas simulações de rompimento com o *statu quo*, certas marginalidades fictícias, facilmente absorvíveis pelo sistema, como a dos movimentos *hippies* dos anos 60, a de rebeldes do tipo *Unabomber*, ou a dos *hackers*, na sociedade informatizada.

A educação portuguesa, em tempos recentes, constitui um exemplo elucidativo dessa relação estreita entre as idéias de cidadania e de projeto. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), formulada no período posterior à Revolução dos Cravos (1974), registra, em seu Art. 2º, que a educação deve organizar-se tendo em vista *o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos* e a incentivar *a forma-*

ção de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. Em seu Art. 3º, explicita os princípios de organização do sistema educacional, que deve ter em vista *contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania*, assim como *assegurar o respeito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais de existência (grifos nossos)*. A referência direta ao respeito aos *projetos individuais* constitui um indício importante da preocupação em valorizar o ser humano, tomando-o como ponto de partida para as ações educativas, ao mesmo tempo em que se busca uma valorização da solidariedade, da tolerância, elementos constituintes da noção de plena cidadania, evidenciando, portanto, um equilíbrio na dupla preocupação de formação pessoal e social.

Insistimos em que nada parece mais característico da idéia de *cidadania* do que *a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos*. Tal articulação possibilitará aos indivíduos, em suas ações ordinárias, em casa, no trabalho, ou onde quer que se encontrem, a participação ativa no tecido social, assumindo responsabilidades relativamente aos interesses e ao destino de toda a coletividade. Neste sentido, *Educar para a Cidadania* significa *prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo*.

O imperativo de conjumar o conhecimento dos direitos com a vontade de participação encontra-se diretamente relacionado com a necessidade de ultrapassar o conforto de uma ética apenas da convicção, onde a coerência pessoal encontra-se garantida mas não conduz a ações efetivas, aportando-se em uma ética da responsabilidade, onde crescemos junto com o crescimento dos riscos e dos encargos que assumimos.

Múltiplos são os instrumentos para a realização plena desta cidadania ativa: *a “alfabetização” relativamente aos dois sistemas básicos de representação da realidade — a língua materna e a matemática, condição de possibilidade do conhecimento em todas as áreas; a participação do processo político, incluindo-se o direito de votar e ser votado; a participação da vida econômica, incluindo-se o desempenho de uma atividade produtiva e o pagamento de impostos; e, naturalmente, o conhecimento de todos os direitos a que todo ser humano faz jus pelo simples fato de estar vivo*.

Para estar vivo, no entanto, é fundamental ter projetos pessoais, e nesse sentido, a LBSE portuguesa parece exemplar, na medida em que estabelece que *a Educação visa à formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários e deve buscar a formação do caráter e da cidadania através do respeito pelos projetos individuais de existência*. Pode-se reconhecer facilmente, nos trechos em destaque, a preocupação com a articulação entre os projetos individuais e coletivos, situando-se a idéia de cidadania como antídoto para a confusão entre a valorização dos projetos pessoais e o primado exclusivo do individualismo.

Insistimos, no entanto, no fato de que projetos e valores são idéias umbilicalmente interdependentes; tanto individual quanto coletivamente, o mais inspirado dos projetos, desprovido de uma arquitetura de valores socialmente acordados, pode conduzir a monstruosidades. *Educar para a Cidadania* deve significar também, pois, semear um conjunto de valores universais, que se realizam com o tom e a cor de cada cultura, sem pressupor um relativismo ético radical, francamente inaceitável; deve significar ainda a negociação de uma compreensão adequada dos valores acordados, sem o que as mais legítimas bandeiras podem reduzir-se a meros *slogans* e o remédio pode transformar-se em veneno. Essa tarefa de negociação é bastante complexa; enfrentá-la, no entanto, não é uma opção a ser considerada, é o único caminho que se oferece para as ações educacionais.

Educação e profissionalismo

Se parece haver um amplo acordo quanto à meta básica da Educação como a construção da cidadania, o mesmo não ocorre, no entanto, no que se refere à repartição de tarefas entre os setores público e privado. Em quase todos os países, o equacionamento de tal questão encontra-se em exame, oscilando-se entre o predomínio da burocracia estatal, de inspiração weberiana, e o das regras do mercado, na trilha de Adam Smith. A configuração desse espaço de tensões condiciona fortemente a atuação do profissional da Educação.

Um exemplo expressivo é o do discurso sobre a Qualidade na Educação, onde a formação do cidadão é freqüentemente confundida com a satisfação do cliente, ou o projeto educacional, com seu amplo espectro de valores, é reduzido ao estatuto de mero projeto empresarial, sobrelevando-se o valor econômico. No mesmo sentido, muitas refle-

xões têm sido realizadas, analisando-se a pertinência da utilização de recursos públicos no financiamento de escolas privadas, ou do recurso a fundos empresariais para financiar escolas públicas. Os resultados de muitas iniciativas já realizadas em diversos países parecem globalmente inconclusivos, sendo eivados por imagens caricatas de ambos os segmentos: o público, como o falido ou mal administrado; o privado, como o movido exclusivamente pelo lucro.

De qualquer forma, parece claro que o par público-privado não dá conta da maior parte das análises. No âmbito econômico, tem crescido substancialmente a importância de uma terceira via, conhecida como “Terceiro Setor”, constituída por organizações que não se submetem estritamente nem às leis do mercado nem às da burocracia estatal, incluindo-se aí tanto Fundações quanto Organizações Não-Governamentais de diversos tipos.

No caso específico da caracterização do profissional da Educação — e bem diretamente do professor, nos diversos níveis de ensino — os limites do par público-privado são claramente atingidos e o renascimento ou a revalorização da vera idéia de profissionalismo pode ser apontada como uma perspectiva consistente de posicionamento no espaço de tensões entre o público e o privado.

Defendemos aqui o ponto de vista segundo o qual um grande valor associado ao profissional da Educação, a ser preservado para o próximo milênio, é justamente o profissionalismo. E para que tal afirmação não pareça circular, é necessário que se explicite o sentido em que se utiliza a palavra “profissionalismo”.

Uma profissão é mais do que uma ocupação. Trata-se de uma ocupação que apresenta três características absolutamente fundamentais:

- exige, para seu desempenho, uma *competência específica* em alguma área do conhecimento, incorporada usualmente pela educação formal, quase sempre de nível superior;
- deve ser exercida pela comunidade de praticantes com certa *autonomia relativa*, tanto em relação ao mercado quanto à burocracia estatal, baseada em padrões de auto-regulação construídos em sintonia com valores permanentes, socialmente acordados;
- apresenta, sempre, um compromisso público, um *comprometimento pessoal* de cada praticante com os projetos coletivos, situando as ações profissionais no horizonte do bem comum, bem além do

mero interesse pessoal ou de grupos organizados — inclusive o dos profissionais praticantes.

O profissionalismo contrapõe-se, simultaneamente, portanto, tanto ao amadorismo quanto ao mercenarismo. No caso do mercenário, os fins ou o significado das ações não estão em discussão; sua prática é regulada exclusivamente pelo pagamento, pela *merces*, que em latim significa salário, soldo. Quanto ao amador, ainda que se possa, tangencialmente, apreciar o envolvimento em geral desinteressado, a dedicação *por amor* a alguma atividade, é justamente esse não-comprometimento que o distingue do profissional. O profissional professa sua competência e age em função dela, regulado por valores permanentes e comprometido com o bem comum. É nessa trilha que o agir profissionalmente adquire uma positividade claramente negada a ações amadorísticas.

Postulamos que o professor — até em sentido etimológico, como aquele que *professa*, que declara sua competência, e com base nela, proclama sua relativa independência e compromete-se com os interesses coletivos — deve ser considerado o paradigma do profissional. Suas ações mais corriqueiras exigem um profundo senso de profissionalismo.

Na formação dos profissionais da Educação para atuar em todos os níveis do ensino, muitas vezes a ênfase situa-se na competência técnica, no domínio dos conteúdos de um conjunto de disciplinas específicas, sem que se dê suficiente relevo às outras dimensões que caracterizam um profissional. Sem comprometimento, sem o sentimento profundo de contribuir para o bem comum, sem o reconhecimento social que viabiliza uma auto-regulação de suas atividades, sem a dignidade e o orgulho de sentir-se um servidor público, independentemente de qual a fonte que propicia o pagamento de seus salários, não se pode falar propriamente de profissional da Educação. Isoladamente, a competência técnica pode inclusive tornar mais agudos alguns dos males de que padece o magistério, como é o caso da intolerância, que será examinado a seguir.

Naturalmente, os professores não são os únicos profissionais que podem ser vislumbrados, irmanando-se na caracterização anteriormente referida aos profissionais da saúde e da justiça, entre outros. Entretanto, uma vez que um nível de comprometimento com a coisa pública, de renúncia a interesses puramente pessoais, de capacidade de doação nem sempre estão presentes, nem todas as ocupações podem ser considera-

das profissões. Nesse ponto, as idéias de profissionalismo e de cidadania apresentam diferenças fundamentais.

Mais numerosos, no entanto, são os pontos que aproximam as duas noções. Assim, tal como a idéia de cidadania desempenha um papel decisivo no que se refere à articulação entre o individual e o coletivo, não se coadunando mais com a de mera inserção social, onde os interesses individuais contam menos que o projeto coletivo, particularmente no universo do trabalho, a idéia de profissionalismo pode assumir um papel correlato, mediando as relações entre o público e o privado, tão insatisfatoriamente equacionadas neste final de milênio.

A idéia de profissionalismo pode vir a ser, portanto, uma espécie de antídoto para a crescente perda de sentido da atividade individual, reduzida apenas à busca de mais e mais dinheiro, numa espécie de mercenarismo sem causa. Riscos efetivamente existentes de desvios corporativistas devem ser enfrentados com discernimento e alma grande, não podendo diminuir minimamente a importância de um profissionalismo consciente.

Educação e a tolerância

O acordo sobre a necessidade de uma Educação para a cidadania pressupõe, naturalmente, uma cidadania democrática. E tal como a monarquia sempre entronizou a lealdade ao rei como a máxima virtude, a democracia moderna não se instituiu sem ter como suporte a idéia de tolerância. Trata-se de uma virtude suscetível de muitas incompreensões ou simplificações, com uma dimensão ativa muitas vezes esquecida, em benefício de uma atitude passiva que a aproxima da pura arrogância. Um esclarecimento do significado de tal virtude certamente evidenciará as razões da situação da tolerância como uma das seis “propostas para o próximo milênio”.

A idéia de tolerância funda-se no reconhecimento da existência do outro, que, como eu, ocupa um espaço, tem direitos e deveres, mas é essencialmente diferente de mim. Essas palavras são enganadoramente simples, envolvendo armadilhas relacionadas tanto com o significado de “reconhecimento”, quanto com o de “diferente”. Começemos com a idéia de “reconhecimento”.

De fato, não basta tomar conhecimento da existência do outro para reconhecê-lo como outro; não se configura senão um passo inicial

rumo à tolerância se permaneço como sujeito e o outro apenas como objeto. Quando Cabral “descobriu” o Brasil, tomou conhecimento da existência dos “índios”, ainda que sua atitude em relação aos mesmos tenha se aproximado apenas minimamente da idéia de tolerância que aqui se pretende caracterizar.

Além de tomar conhecimento, é necessário buscar compreender o outro, o que exige a disponibilidade para colocar-se em seu lugar e enriquecer a própria perspectiva com a percepção das relações originadas no novo ponto de vista. Tal atitude compreensiva costuma ocorrer por meio da assimilação das características do “compreendido” pelo referencial daquele que “compreende”, como se se realizasse certa tradução dos horizontes “estranhos” na linguagem compreensiva, mantendo-se uma expectativa de simetria. A idéia de tolerância, no entanto, necessita ir muito além de tal expectativa. Dois caminhos para isso podem ser vislumbrados.

Em um deles, para abrigar a amplitude da idéia de tolerância como virtude ativa, sustentáculo da moderna concepção de democracia, é a própria idéia de compreensão que deve ser alargada. Trata-se da perspectiva de Gadamer³, ao caracterizar a compreensão como uma “fusão de horizontes”. Apesar da felicidade da expressão, seria bastante temerário afirmar-se que tal compreensão da “compreensão” é, hoje, hegemônica, permanecendo forte a expectativa de tradução.

Uma outra via para uma caracterização da idéia de tolerância é a assunção de que a mesma exige que se vá além da compreensão, presumindo o respeito, o reconhecimento, a assimetria. Em outras palavras, trata-se de respeitar o outro como diferente de mim, sem procurar dissolvê-lo em minhas análises, situá-lo em meu cenário, traduzi-lo em minha linguagem. Trata-se de valorizar suas perspectivas, de reconhecer a existência de cenários diferentes do meu, de colocar-me em disponibilidade para comunicar-me com ele, ainda que continuemos a falar línguas diferentes, a alimentar projetos diferentes. A tolerância exige, portanto, conhecimento, compreensão e reconhecimento do outro como outro, diferente de mim, e tal caracterização pode conduzir, inclusive, à subversão de máximas aparentemente consensuais, como registrou Bernard Shaw, certa vez, com sua fina ironia: “Não faça aos outros aquilo que gostaria que fizessem a ti: eles podem não gostar.”

3. H. Gadamer, *Verdade e Método*.

Passemos agora à idéia de “diferente”.

A diversidade humana é a regra, não apenas no terreno biológico, mas também em termos culturais, ou sobretudo no que se refere aos projetos pessoais de existência. Como bem definiu Ortega Y Gasset, em sentido humano, *Vivir es tener que ser unico*. Tal infinita diversidade, no entanto, não pressupõe qualquer relação de ordem, ou uma hierarquia entre equivalências. Em outras palavras, diferença não quer dizer desigualdade.

De fato, cada ser humano pode ser caracterizado por um amplo espectro de habilidades, de competências, associadas à idéia de uma inteligência individual, entendida como uma capacidade de ter vontades, de estabelecer metas, de criar, de sonhar, de ter projetos. Distintos indivíduos constituem-se com diferentes espectros, a serviço de diferentes projetos de vida. Em múltiplos sentidos, tais espectros são incomparáveis: é impossível estruturá-los em uma relação de ordem, estabelecendo relações de desigualdade.

Em termos coletivos, a diversidade também é a regra e a norma é saber lidar com as diferenças. Daí a fundamental importância da idéia de tolerância para a sustentação dos regimes democráticos.

É possível classificar ou ordenar diferentes indivíduos quanto à altura, o peso, o interesse por disciplinas específicas, mas nunca globalmente, como seres humanos, como pessoas dotadas de vontades, de projetos.

O reconhecimento do outro, ou o reconhecer-me diferente do outro, não me condiciona, portanto, em qualquer sentido, a uma comparação entre mim e ele, da qual resultaria uma desigualdade, um “maior” e um “menor”. É verdade que se dois números reais são diferentes, então, necessariamente, um deles é maior que o outro; mas pessoas não são números. A redução das diferenças individuais ou entre grupos a relações entre indicadores numéricos, quase sempre eivados de intenções de medidas, é responsável direta por diagnósticos catastrofistas do tipo “os alunos estão cada vez mais fracos”.

De modo geral, na escola básica, as disciplinas são tratadas, freqüentemente, como “culturas” independentes, com metas próprias e fracas interações, constituindo um cenário muito favorável a manifestações de intolerância, sobretudo nos processos de avaliação. Entretanto, se a meta precípua de tal nível de escolarização é a construção da

cidadania, tal como foi aqui delineada, as disciplinas deveriam, permanentemente, estar a serviço dos projetos pessoais dos alunos.

Em qualquer caso, o pleno desenvolvimento das potencialidades das pessoas envolvidas é o que verdadeiramente importa. Podemos explicitar, talvez, quanto de matemática, de geografia ou de história um indivíduo deveria conhecer para tornar-se um técnico competente, mas nenhuma quantidade, ainda que exagerada, dessas ou de outras disciplinas, pode ser garantia da formação de um ser humano mais valioso, em qualquer sentido, ou mais feliz.

Posso ter maior renda, mais anos de escolarização, melhores notas, mais isto ou menos aquilo, mas não valho mais, em razão disso, como ser humano; não posso ter projetos pelos outros, nem pelos meus alunos, nem mesmo pelos meus filhos, não posso sobrepor meus desejos ou projetos aos de quem quer que seja, sou igual a todos no que tange a minha dignidade como pessoa. Esta a lição maior a ser ensinada na escola, por todos os séculos, por todos os milênios.

Educação e integridade

A questão a que agora dedicaremos alguns momentos de reflexão é, basicamente, a da integração entre o discurso e a ação.

A escola é um espaço especialmente apropriado para a vivência dos valores característicos da humanidade do homem, o conhecimento e a disseminação dos direitos inalienáveis do ser humano, explicitados em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o reconhecimento do outro, a aceitação da diversidade de perspectivas e de projetos, tanto individuais como de grupos, o cultivo da tolerância, da convivência frutífera com as diferenças, as contrariedades, as complementaridades, a associação necessária entre direitos e deveres, entre o exercício de poderes e a assunção de responsabilidades, a aprendizagem do exercício da autoridade sem a perda da ternura.

Entretanto, discursos eloqüentes sobre valores, desvinculados de uma prática consentânea, conduzem irremediavelmente ao descrédito, a sensação de desamparo, ou ao desenvolvimento de atitudes cínicas, que eivam perigosamente o terreno educacional. Sem uma vivência efetiva da palavra que se professa, sem esse exercício cotidiano de fraternidade entre personalidades diversas em interesses, saberes e poderes, o ambiente escolar pode ser tão propício ao cultivo de valores quanto o seria

a realização de um seminário ou de uma conferência para ensinar a platéia a andar de bicicleta.

Uma integração entre o discurso e a ação constitui um ingrediente fundamental, uma condição *sine qua non* da idéia de integridade tal como aqui pretendemos caracterizar. Sem ela, qualquer expectativa de autonomia moral esvai-se completamente nas ações da vida prática. Essa articulação entre duas das dimensões fundadoras da idéia de logos — a da palavra e a da ação — é uma meta a ser continuamente perseguida, um cristal bruto a ser permanentemente lapidado pelas ações educativas, na escola ou na vida, muitas vezes por meio de instrumentos claramente heterônomos, como os que resultam da autoridade legítima, ou da ação do professor.

Referida tanto a indivíduos quanto a grupos, do modo como aqui é entendida, a integridade exige três níveis de predicados.

Em primeiro lugar, é necessário que se disponha de uma arquitetura de valores para instrumentar as ações, permitindo um discernimento autônomo do que se considera certo e do que se julga errado. Não é tão difícil estruturar-se um quadro de valores desse tipo no nível do discurso e muitas das iniciativas hoje consideradas absolutamente insanas foram justificadas, historicamente, em uma carta de princípios, uma explicitação coerente dos valores assumidos. Esse primeiro nível, ainda que fundamental, não basta para caracterizar a integridade.

Um segundo nível de exigência diz respeito precisamente à necessidade de uma consonância entre as ações e o discurso, mesmo quando tal coerência possa produzir efeitos desagradáveis para os envolvidos. Um indivíduo íntegro não pode, por um lado, ter um perfeito discernimento dos temas que analisa, por outro lado, agir de modo dissonante do que considera correto, por razões de conveniência ou de interesse pessoal. Nada pode ser mais deletério para um estudante, por exemplo, do que uma convivência promíscua entre um discurso elaborado sobre a tolerância e uma prática opressiva nos processos escolares de avaliação. Nada parece menos íntegro do que o reconhecimento de que tal ou qual lei é injusta, mas, uma vez que ela nos favorece, procuramos tirar proveito dela.

A idéia de integridade, no entanto, exige que se vá além desses dois níveis iniciais, que podem caracterizar o conforto de uma ética da convicção, onde grande parte da integridade pessoal está garantida, mas que nos deixa sempre no limiar de uma ética da responsabilidade, onde

assumimos responsabilidades públicas com aquilo que professamos. Um terceiro nível, sem o qual a integridade não se completa, diz respeito precisamente à disponibilidade dos atores, agentes individuais ou grupos sociais, para defender publicamente a razoabilidade de seus valores e de suas ações, argumentando de maneira lógica e assumindo as responsabilidades inerentes. A idéia de integridade não se completa sem essa abertura para o diálogo, para uma negociação de significados, onde não estamos dispostos a abdicar graciosamente de nossos princípios, mas aceitamos pô-los entre parênteses para examiná-los em outras perspectivas, e sobretudo, admitimos que podemos estar errados.

Em razão do que acima se afirmou, ainda que a integridade constitua uma característica fundamental para todos os seres humanos, de nenhum profissional se poderia afirmar com tanta propriedade a essencialidade da integridade pessoal quanto do professor.

No ambiente escolar, o cultivo da tolerância desenvolve-se por meio do crescimento individual, do respeito pelo outro, do reconhecimento da diversidade humana como uma grande riqueza, um imenso repertório de perspectivas a serem fundidas e combinadas de infinitas formas. Nenhum valor floresce, no entanto, sem uma vivência efetiva, onde o discurso continuamente alimenta e qualifica as ações, alimentando-se delas, simbioticamente. A condição de possibilidade de uma tal simbiose é, com todas as letras, a integridade do professor.

Educação e equilíbrio

O equilíbrio como um valor esteve presente implicitamente em cada uma das quatro “propostas” anteriormente examinadas: na cidadania, na articulação entre o individual e o coletivo; no profissionalismo, na mediação entre o público e o privado; na tolerância, no reconhecimento da diversidade de perspectivas; na integridade, na simbiose entre o discurso e a ação. Examinaremos agora um novo par em que a idéia de equilíbrio é tão fundamental que pode assumir o papel de protagonista, dando até mesmo a impressão de deixar ambos os elementos em segundo plano — o que não chega a ser verdade mas motivou o subtítulo acima. Referimo-nos ao par conservação/transformação, ou, equivalentemente, ao par projetos/valores.

A Educação tem sido associada, sobretudo em tempos recentes, à idéia de projeto. Múltiplas são as vias para tal associação: a caracteriza-

ção da inteligência, em sentido humano, como a capacidade de ter projetos, e do próprio ser humano como aquele que faz da vida um projeto, ou que concebe e realiza projetos de vida; a construção da cidadania, entendida como uma articulação entre projetos individuais e coletivos; ou ainda, o trabalho com projetos como forma alternativa de organização do trabalho escolar, menos restrita aos encadeamentos disciplinares cartesiano-tayloristas.

Em todas as ocorrências acima, um projeto caracteriza-se sempre como uma referência a um futuro que não se encontra previamente determinado. Trata-se da antecipação de metas livremente escolhidas, de ações a serem empreendidas e cujo atingimento depende da ação do sujeito. Em outras palavras, se não há futuro, não há projetos; se o futuro já está totalmente determinado, também não tem sentido fazer-se projetos; e se a realização das metas antecipadas não depende da ação do sujeito, em sentido próprio, não há projeto.

A Educação é o lugar, por excelência, para a fecundação de projetos, para a a estruturação de ações que visem a conduzir a finalidades prefiguradas, individual e socialmente, o que pressupõe a sintonia fina entre projetos individuais e coletivos. O combustível essencial para o desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo não é senão o espectro de projetos que busca desenvolver ao longo da vida, e que vão constituir sua “trajetória vital”, na feliz expressão de *MARÍAS* (1988).

Por outro lado, projetos são sempre sustentados por uma arquitetura de valores. De fato, com base em quais elementos as metas são prefiguradas, os objetivos são escolhidos, senão nos valores socialmente acordados que orientam, direta ou sutilmente, as opções? A abertura relativamente ao futuro, o não-determinismo, característicos da idéia de projeto, não elidem minimamente a verdade profunda expressa nas palavras de Octávio Paz: “a liberdade consiste na escolha da necessidade”. E as escolhas são guiadas por óculos valorativos, individualizados mas socialmente construídos, que constituem verdadeiros “corredores semânticos”, numa feliz caracterização do lingüista *BLIKSTEIN* (1988).

Projetos e valores constituem, pois, os protagonistas nos processos educacionais. Em sentido amplo, o que costuma ser caracterizado como uma situação de crise na Educação, nos mais variados países e nas mais diferentes épocas, não passa de uma ausência ou de uma transformação radical nos projetos ou nos valores que os sustentam. Em tempos recen-

tes, exemplos marcantes de crises e transformações nos projetos e valores ocorreram em Portugal, após a Revolução dos Cravos (1974), ou na Espanha, após a ascensão dos governos socialistas (1985). Não se trata, aqui, de estabelecer qualquer comparação entre os períodos que antecederam e sucederam as citadas transformações, o que caracterizaria uma extrapolação indevida dos objetivos deste artigo, mas apenas de registrar a ocorrência inequívoca de uma alteração radical nos valores socialmente acordados, articulada com a realização de novos projetos, tanto em nível individual quanto em nível coletivo.

De modo geral, portanto, o par projetos/valores encontra-se diretamente relacionado com o par transformação/conservação: na mesma medida em que as transformações são ações empreendidas tendo em vista a realização de projetos, os valores representam o necessário lastro conservativo, sem o qual os projetos podem corromper-se em divagações erráticas ou tiros no escuro. O rearranjo ou a inovação na arquitetura de valores não elidem, em momento algum, o fato de que eles representam instrumentos para a orientação dos projetos, para a definição e a conservação do rumo.

A associação da idéia de conservação à tarefa educação não costuma ser tão bem acolhida quanto o é, até instintivamente, a da transformação. Em diversos países, em razão de cenários historicamente situados, a expressão “Educação Transformadora” adquire uma conotação marcadamente positiva, ao mesmo tempo em que a “Educação Conservadora” adquire uma conotação negativa. Tratam-se, no entanto, de simplificações compreensíveis, mas de simplificações. A Educação sempre será conservadora, sempre será transformadora. Em algum lugar entre a conservação e a transformação equilibra-se a Educação.

A conservação significa um necessário comprometimento com o que está aí, com a realidade extra-escolar. Alguém que atira para todos os lados, para quem nada do que existe tem qualquer valor, nenhum ser humano é confiável, todo político é corrupto, todo empresário é ladrão, a justiça não funciona etc., pode desempenhar muitas profissões, menos a de professor. Já foi dito que o anarquismo é um luxo de minorias; afirmamos é que um óbice definitivo para a função de educador.

Em sua sala de aula, o professor tem que ter compromissos com a realidade extra-escolar; comprometer-se com ela não significa, no entanto, conformar-se a ela, submeter-se ao modo como funciona. O

desejo de transformação é natural, é humano e está sempre presente nas ações educativas. Mas existem instrumentos e canais para as ações transformadoras. Existem leis a serem cumpridas. Ou substituídas por outras, se forem consideradas injustas. Se não existem os instrumentos para as transformações, é necessário concebê-los, projetá-los, torná-los reais.

O professor precisa confiar nas instituições, nos instrumentos disponíveis para regulamentá-las ou transformá-las, na capacidade humana de engendrar novos instrumentos para esses fins. Precisa confiar mais nas palavras do que na força bruta. Um professor nunca poderá duvidar do poder das palavras, da razão argumentativa; no momento em que duvidar disso, poderá tornar-se um anarquista, um guerrilheiro, mas deixará, automaticamente, de ser professor.

Equilibrando-se no espaço entre a transformação e a conservação, ouvindo sua voz interior, mas procurando manter a sintonia com os valores socialmente acordados, o professor precisa exercitar, cotidianamente, com absoluta integridade, o discernimento do que deve ser preservado e do que deve ser transformado. Esta permanente busca do equilíbrio entre o entusiasmo da transformação e a sabedoria de conservação consome sua energia mas significa e dignifica sua vida, sua vocação profissional.

Educação e personalidade

Finalmente, sublinhemos uma qualidade implicitamente presente em todas as “propostas” anteriormente referidas, mas suficientemente relevante para alimentar uma reflexão à parte: trata-se do caráter essencialmente pessoal da Educação. Em palavras simples, isto significa que todas as ações educacionais, todas as iniciativas devem visar ao desenvolvimento das personalidades individuais, dos projetos pessoais de existência. Toda a organização do trabalho escolar deveria estar a esse serviço.

Durante muito tempo, a educação clássica buscou, através de suas “disciplinas” formadoras, “liberar” a criança ou o candidato a ingressar na sociedade, de seus particularismos, de seus modos idiossincráticos, “elevando-o” através dos meios formais de comunicação e de expressão, do conhecimento científico e das formas legítimas de argumentação, aos domínios da razão. Buscava ainda a afirmação do valor universal da

cultura, inclusive — e sobretudo — a da sociedade em que se enraizava, transbordando a mera aquisição de conhecimentos técnicos ou a preparação para o desempenho de determinadas funções sociais. Ainda que se relacionasse diretamente com a hierarquia social vigente, a escola visava à construção de um sentido de verdade, do bem, do belo, à apreciação de modelos de sabedoria, de heroísmo, o que constituía uma aproximação efetiva entre a formação moral e a intelectual, como na Paidéia, na formação do homem grego.

Com o advento da sociedade industrial, a Educação passou a centrar-se quase que exclusivamente na formação para a produção, para o trabalho. A escola tornou-se meramente uma agência de socialização e a formação da cidadania passou a ser considerada de modo simplificado, atrofiando os interesses individuais e hipertrofiando os coletivos. Paulatinamente, operou-se ainda uma separação nítida entre fatos e valores, com um abandono do mundo dos valores por parte da escola. Reduzida à ciência, a escola abdicou da preocupação com o desenvolvimento da consciência. E a Educação passou a centrar-se cada vez mais na sociedade e menos nos indivíduos.

Hoje, cresce a consciência de que a escola não pode mais ser concebida como uma via de mão única, como uma agência de socialização, de conformação dos indivíduos a configurações socialmente determinadas, independentemente de suas vocações mais íntimas. Não pode definir seu projeto educacional tendo em vista apenas as demandas do mercado de trabalho, nem organizar-se por meio de currículos onde os objetivos disciplinares contam mais do que uma formação integral do estudante. Os fatos científicos não podem ser apresentados como se fossem independentes de valores, como se a ciência pudesse prescindir da consciência pessoal. Não se pode falar propriamente em Educação se as pessoas são reduzidas aos papéis sociais que deverão desempenhar.

A escola precisa situar no centro de suas atenções a formação pessoal, precisa tornar-se uma “escola do sujeito”, na expressão de TOURAINE (1997). É fundamental a percepção da existência de demandas individuais e de grupos, valorizando-se a diversidade cultural e buscando-se construir instrumentos eficazes para a comunicação intercultural.

O reconhecimento do outro, no entanto, não pode prescindir do reconhecimento de si mesmo como um sujeito livre, com uma consciência autônoma e com características pessoais inconfundíveis. Um pro-

fessor que não individualiza as relações com seus alunos, que não favorece a realização de atividades por meio das quais os espectros individuais de competência são reconhecidos e valorizados, dificilmente tornar-se-á respeitado pela turma, ou obterá um envolvimento de todos no desenvolvimento dos projetos de trabalho.

Garantidas as qualidades anteriormente referidas — cidadania, profissionalismo, tolerância, integridade, equilíbrio — a escola precisa centrar-se cada vez mais na transformação dos indivíduos em sujeitos, em atores sociais conscientes, em pessoas que combinem uma identidade única com uma pertinência cultural, uma liberdade de ação e um senso de responsabilidade, projetos pessoais abrangentes e um profundo engajamento como servidor público.

A possibilidade de convivência interpessoal é garantida pela sincera busca da comunicação, da negociação das relações na construção dos significados, na confiança na capacidade de argumentação, no cultivo permanente de relações de solidariedade, de respeito mútuo, de proximidade.

Tendo como meta o desenvolvimento das pessoas, a Educação será sempre um espaço de relações intersubjetivas, um sistema de vizinhanças, de proximidades. Nesse sentido, uma expressão como “Educação à Distância” soa como uma anomalia, não fazendo qualquer sentido. Naturalmente, é possível conceber-se diferentes sistemas de proximidades e as tecnologias informáticas são pródigas em exemplos ilustrativos. Hoje, através do correio eletrônico, por exemplo, é possível a uma pessoa sentir-se mais próxima de alguns correspondentes situados a milhares de quilômetros de distância do que de seu vizinho, com o qual não tem qualquer afinidade. Mas qualquer ação que se pretenda no âmbito educacional não poderá deixar de constituir-se em um espaço de proximidades, constituído essencialmente de relações entre sujeitos, de relações interpessoais.

Conclusão

Ainda que a Educação constitua um dos temas favoritos das autoridades políticas, nos mais variados países, poucas vezes os debates sobre as questões educacionais conseguem ultrapassar o âmbito de sua dimensão econômica, limitando-se a uma parafernália de indicadores numéricos de diferentes tipos. E enquanto a Economia sufoca a Filosofia, a

escola permanece reduzida a uma cultura utilitarista no sentido mais mesquinho, de preparação para exames, cujos resultados expressam algo cada vez mais difícil de interpretar.

Vivemos numa sociedade onde a informação é a moeda forte, onde o conhecimento transformou-se no principal fator de produção. Ao lado disso, o desequilíbrio tornou-se a característica mais notável, em todos os âmbitos sociais. As desigualdades na distribuição de renda são crescentes, em quase todos os países. A concentração de renda é acompanhada por outras, como a do trabalho: ao mesmo tempo em que o desemprego é o mal do fim do século, o excesso de trabalho dos que estão trabalhando também o é. Há indícios efetivos de que uma concentração similar poderia estar ocorrendo no que se refere ao conhecimento.

A grande importância atribuída à Educação no nível do discurso decorre, sem dúvida, do fato de que tais desequilíbrios parecem indesejáveis. E se a distribuição de terras ou de bens materiais poderia ser feita até mesmo por decreto, seguramente a “distribuição” de conhecimento não o pode; é uma tarefa indelegável da Educação.

Mas a Educação está em crise, aqui, ali e acolá. Carece de um rumo, de metas que transcendam os limites da inserção social dos indivíduos, em uma sociedade regida pelas leis da Economia. A Educação busca um novo projeto. A vida, em sentido pleno, está sempre associada à capacidade de projetar. O futuro, em todos os âmbitos, é alimentado pelo presente, que por sua vez, é sustentado, em termos de significações, pelo passado. Mesmo projetos educacionais extremamente bem sucedidos, como no caso japonês no presente século, completam seu ciclo, esgotam suas energias vitais e precisam ser renovados.

Projetos, no entanto, são sustentados por uma arquitetura de valores. Transformações nos projetos sempre estão associadas a alterações na composição do quadro de valores socialmente negociados.

Nosso objetivo, conforme inicialmente anunciamos, foi explicitar alguns valores, considerados fundamentais para a elaboração dos novos projetos educacionais, neste e no próximo milênio.

Assim, percorremos uma trilha onde sublinhamos:

- a cidadania, entendida não como uma mera inserção social em um projeto coletivo independente dos desejos do sujeito, mas como a construção de instrumentos de articulação entre os projetos individuais e coletivos;

- o profissionalismo, como um instrumento de mediação entre as esferas do público e do privado nas relações de trabalho;
- a tolerância, como um exercício ativo do reconhecimento do outro, que não busco traduzir em minha língua mas com quem quero me comunicar;
- a integridade, como uma garantia de abertura na negociação dos princípios e de proximidade entre o discurso e a ação;
- o equilíbrio entre os projetos de transformação e os valores a serem conservados;
- e a personalidade, como a exigência de que a Educação tenha no centro de suas atenções o desenvolvimento integral do ser humano, da diversidade de projetos pessoais de existência.

Temos consciência de que não é possível esperar um pleno acordo relativamente a todos os valores sublinhados na forma como isso foi feito. O terreno que sustenta toda reflexão sobre valores é sempre pantanoso. Afinal, dependendo da ênfase ou da compreensão de certas palavras, da realização ou não da “fusão de horizontes” de que falou Gadamer, mesmo as grandes virtudes podem degenerar em vícios ordinários, como a temperança na avareza, a coragem na afoiteza, a prudência na hesitação, a ética em moralismo. Frequentemente, a diferença entre o remédio e o veneno pode ser apenas uma questão de dose. E o debate sobre valores é evitado, ou reduz-se ao sentido econômico do termo, a um esgotado bate-bola entre o valor de uso e o valor de troca, com a exclusão deformadora dos valores que engendram os laços sociais.

Seria uma ingenuidade ou uma pretensão descabida, portanto, qualquer expectativa de consenso sobre os temas tratados, do modo como o foram. Esperamos, no entanto, ter contribuído para deslocar o debate sobre os rumos da Educação do terreno econômico para o filosófico, que é a sua pátria. Afinal, não há vento que ajude um barco sem rumo e muito mais do que de recursos econômicos ou de sofisticados instrumentos tecnológicos que fascinam e ofuscam as escolas nesse final de milênio, é sobre os rumos da Educação que seus profissionais precisariam estar a debater.

SÃO PAULO, 23/7/98

Bibliografia

- GADAMER, H. *Verdade e Método*. São Paulo: Vozes, 1997.
- AYTO, J. — *Arcade — Dictionary of Word Origins*. Arcade Publishing: New York, 1990.
- BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou A Fabricação da Realidade*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARTER, S. L. *Integrity*. BasicBooks: New York, 1996.
- FONSECA, A. M. *Personalidade, Projectos Vocacionais e Formação Pessoal e Social*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FREIDSON, E. *Renascimento do Profissionalismo*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- HELLER, A., FEHÉR, F. *A Condição Política Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- MACHADO, N. J. *Cidadania e Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- MARÍAS, J. *La felicidad humana*. Madrid: Alianza, 1988.
- SULLIVAN, W. M. *Work and Integrity — The crisis and promise of professionalism in America*. Harper Business: New York, 1995.
- TOURAINÉ, A. *Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- WIEVIORKA, M. *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. Paris: La Découverte, 1996.