

A Educação como Direito e a Pedagogia Humanizadora: algumas aproximações teóricas e outras viáveis práticas sociais e pedagógicas emancipatórias.

Education as Human Rights and Humanizing Pedagogy: some theoretical approaches and other viable emancipatory social and pedagogical practices.

Dr. César Nunes¹

RESUMO

O artigo busca caracterizar as matrizes políticas, educacionais e culturais do tempo presente, o ano de 2020, cenário de uma vivência histórica de exceção, em função da disseminação da pandemia denominada COVID 19, relacionando o ambiente de contradição presente na realidade educacional e escolar brasileira. Apresenta as tendências históricas e os constituintes éticos e políticos dessa conjuntura atípica na intencionalidade de estimular a reflexão sobre a dialética da dominação e as práticas de contra-hegemonia que apontam possibilidades de inversão, de superação e de desarticulação dessas tendências ou dessas matrizes autoritárias, a partir da prática política, da ressignificação da formação ética e educacional, da reconstituição dos valores sociais numa perspectiva de solidariedade, de humanização, de justiça social e de radical defesa da democratização política. Fundamenta-se da concepção crítico-dialética de pesquisa e de referência teórico-metodológica. Destaca a concepção de Educação como Direito e apresenta as características da Pedagogia Humanizadora, reunindo conceitos e categorias de natureza teórica com respectivos apontamentos de viabilidades éticas e políticas de resistência e de emancipação, a partir dos movimentos sociais vanguardistas e populares.

Palavras-Chave: Educação, Humanização, Direito à Educação, Pedagogia Humanizadora.

ABSTRACT

The article seeks to characterize the political, educational and cultural matrixes of the time, the year 2020, the setting for an exceptional historical experience, due to the spread of the pandemic called COVID 19, relating the contradictory environment present in the Brazilian educational and school reality. It presents the historical trends and the ethical and political constituents of this atypical situation in order to stimulate reflection on the dialectic of domination and the practices of counter-hegemony that point to possibilities of inversion, overcoming and disarticulation of these tendencies or authoritarian matrixes, the from political practice, from the resignification of ethical and educational formation, from the reconstruction of social values in a perspective

¹ **César Nunes** é livre docente em Educação, professor titular de Filosofia e Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, é Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA e diretor do Instituto Nacional de Pesquisas e Promoção dos Direitos Humanos. Ver <https://ORCID.org/0000-0003-3548-9486>. Email: cnunes@unicamp.br

of solidarity, humanization, social justice and radical defense of political democratization. It is based on the critical-dialectic conception of research and theoretical-methodological reference. It highlights the concept of Education as one Human Right and presents the characteristics of Humanizing Pedagogy, bringing together concepts and categories of a theoretical nature with respective notes of ethical feasibility and policies of resistance and emancipation, from the avant-garde and popular social movements.

Keywords: Education, Humanization, Right to Education, Humanizing Pedagogy.

Introdução

O sucesso de um movimento de socialização da instrução depende de fatores sociais e políticos e o sucesso de um movimento social e político revolucionário depende do grau de institucionalização de um sólido sistema de instrução. (Karl Marx, 1859)

Pensar a Educação sempre é um exercício de esperança, ainda que a honestidade crítica exija de nós um profundo senso de verdade que, em algumas conjunturas de exceção, como a que estamos vivendo neste ano de 2020 – o ano que não começou -, possa ser um passo a mais na direção do abismo, que se reconhece como tragédia. Contudo, Viana Filho já afirmava que “*olhar nos olhos da tragédia já é começar a dominá-la*” (VIANA, Oduvaldo, 1973). Esta é a atitude que nos impulsiona a pensar a Educação brasileira em tempos de pandemia e de retrocesso político patente. Mas, convictos de que a história é dialética, continuamos a apresentar as contradições com a finalidade de desarticular as tendências da dominação e da alienação, para refazer a possibilidade de renovar a esperança e de proclamar a imperativa força da vontade. Retomamos o prudente e atencioso recurso de Gramsci: *pessimismo da inteligência, otimismo da vontade* – (GRAMSCI, A. L’Ordine Nuovo, abril de 1920) síntese do fecundo e criterioso método de ver e de agir na direção de transformar o mundo.

Partimos da concepção de que a Educação é uma das mais importantes e possivelmente seja a mais destacada das dimensões sociais. Educar, em última instância, nesse nosso referencial, consiste em produzir o homem para a vida em sociedade. Aqui a palavra “produzir” toma uma dimensão muito maior do que aquela definição operacional; significa “criar, constituir, engendrar”. Assim pensada a Educação pode ser definida como um longo e original processo de humanização, educar é *hominizar-se, fazer-se homem, fazer-se pessoa*. Mas, ao mesmo tempo, educar é projetar as características humanas no mundo, na realidade natural e na civilização constituída pela marcha histórica de toda a comunidade humana. Assim, educar significa manejar um duplo processo: *hominizar-se*, isto é, *fazer-se homem e humanizar*, isto é, *fazer o mundo à medida do homem!* Esta é a tarefa pedagógica, ética e estética, da educação e da escola no tempo histórico em que vivemos. Para isso as sociedades estruturam e sustentam seus sistemas educacionais e escolares. A concepção de *Educação como Humanização* é a premissa de uma Pedagogia Humanizadora.

A educação brasileira pode ser avaliada historicamente como uma instituição da prática social que resulta de uma realidade conjuntiva de estratos diversificados de diversas e cumulativas concepções políticas, de determinações legais, de estruturas institucionais e contraposições de ideais, de concepções pedagógicas e de marcos regulatórios administrativos e normativos. Em sua formação histórica guarda heranças coloniais, com a manutenção de disposições teóricas anacrônicas, reproduzindo práticas políticas autoritárias e baseando-se ainda em fundamentações ético-pedagógicas contraditórias ou contrapostas. Não é uma tarefa fácil a intenção de compreender as origens e de decifrar os estigmas da educação brasileira em sua trajetória histórica, legal, pedagógica e política.

Assumimos a concepção histórica e política que considera a educação uma prática social condicionada, em última instância, pelas relações econômicas e políticas dominantes. Nessa consideração logramos identificar a luta histórica dos movimentos sociais e das organizações políticas dos trabalhadores brasileiros, notadamente no transcorrer do século XX, pela conquista de um sistema público de educação escolar, a saber; universal, democrático e de qualidade social. Estamos atuando nesta senda, com avanços e recuos, como tudo o que é organicamente histórico, em nossa conjuntura e diante da dura realidade atual.

A consideração sobre o tempo presente exige de nós a clareza da significação desta forma de entender a dinâmica social. Sobre esta perspectiva de articulação e de globalidade afirma TRIGUEIRO, enfaticamente:

Na pesquisa educacional é necessário, antes de mais nada, penetrar no domínio do existente. Avaliar a realidade educacional com suas conexões, cada nível de ensino, por exemplo, confrontado com outros, e o subsistema educacional, com o subsistema econômico, político, cultural, todos eles alicerçados pelo sistema social. (TRIGUEIRO, D. 1994, p. 36)

A prática social da Educação, em seu sentido lato, pode ser definida como a própria produção social do homem. As sociedades, em sua dinâmica histórica, e a própria civilização, são as expressões plenas desses processos reais, e somente lograram alcançar o estatuto de diferenciação da Natureza pela material e complexa organização histórica de um sistema de produção e de transmissão das descobertas, de acúmulo das invenções e das realizações humanas coletivas e grupais, singulares e comunitárias. Neste sentido, a educação é entendida como a prática social que é *“inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação”* (SAVIANI, 2008, p. 02). Esta definição endoculturativa e antropológica da Educação sempre guarda importantes categorias e expressa fecundos conceitos que precisam ser considerados numa empreitada reflexiva.

Se de um lado a Educação é a produção social da condição humana em sociedade, por outra dimensão a Educação expressa uma identidade mais específica. Num sentido estrito a Educação é

entendida como *escolarização*, configurando o significado de representar as práticas de produção e de reprodução formal dos conhecimentos e dos saberes, de gerar, de reconhecer, de legitimar e de transmitir as formas de organização da vida material e política, de legitimar e constituir as condutas dominantes e as inspirações hegemônicas de natureza moral e consensual nos agrupamentos humanos, repassando e realizando a transmissão formal e institucional dos bens simbólicos e materiais socialmente acumulados.

1. As duas propostas de políticas educacionais atuais: a encruzilhada política e pedagógica.

Ao fim da segunda década do terceiro milênio, conscientes de avanços efetivos e de esclarecimentos históricos inalienáveis, por um lado, mas, por outro, acossados pelo refluxo de ideias e de práticas conservadoras, no Brasil e no mundo global, temos necessidade de refazer a pauta das lutas e dos cenários de enfrentamentos a serem empreendidos nos tempos que se avizinham. Nossa bandeira maior ainda se expressa na busca de construir uma política pública de Educação que seja expressão das grandes coordenadas modernas, efetivadas por sociedades que produziram transformações estruturais no mundo econômico, social e educacional, com a política de constituir um orgânico sistema educacional com as características estruturais, uma escola pública, laica, universal, gratuita, estatal e obrigatória. Heranças sociais injustas, desagregação econômica e dilaceramentos políticos e éticos marcam o cenário de uma inserção brutal do Brasil na recente economia globalizada, empreitada assistida e protagonizada por todos nós, e que hoje nos interpela dolorosamente. Além da crise econômica e política é salutar destacar, para uma consciência de dever para com o nosso tempo, a crise moral e social, a proliferação da descrença em relação às conquistas modernas materializadas nas teorias racionalistas e humanistas. Esse negacionismo oportunista expressa uma reação política nociva e inescrupulosa.

Buscamos fundamentar nossa reflexão na concepção histórico-dialética da realidade social e política, sobre as formações econômicas estruturais. A compreensão dialética nos remete ao universo econômico-social e histórico e daí decorre a necessidade de fundamentação política para compreender o alcance ético-existencial e sócio-político das propostas sobre a práxis e a dinâmica da identidade humana. Se hoje constatamos uma diversidade de enfoques expressa em tantas linhas interpretativas de nosso momento, algumas delas tão exigentes que suspendem nosso próprio discurso, como recriar uma utopia ética e política capaz de fundamentar uma nova forma de intervenção? Precisamente neste ponto limitarmos o alcance da ciência, para adentrarmos no espaço político. Só a ação política nos porá de novo como construtores de uma nova rede de significação para a vida e para a sociedade humana. Não será o fundamentalismo religioso, o preconceito irracional e o moralismo autoritário que constituirão, de fato, a esperança de um mundo novo. Temos a necessidade de acreditar que a prática da ciência e a ação política racional e equilibrada são nossos instrumentos de buscar a compreensão das coisas e o caminho

de sua superação. Trabalhamos com afinco no campo das Ciências da Educação, nas quais se destaca a Pedagogia, para propor uma possibilidade de emancipação e de superação histórica. Pois, acreditamos que:

Parece ser uma regra que a universidade não se renova sem a renovação da pedagogia. Faz sentido essa constatação, porque o manejo propedêutico educativamente adequado do conhecimento é coisa da Pedagogia. A urgente mudança didática em termos de currículo intensivo, da redefinição do professor como reconstrutor do conhecimento (...) temos, assim, uma chance inédita de, (...) inaugurarmos uma nova pedagogia (...) Parece cada vez mais claro que a educação básica brasileira, para encontrar seu rumo, precisa dessa premissa inicial incontestável: resgatar o professor. Sem isso, nada frutifica. (DEMO, P., 1998, p 45)

A conquista do estado de direito, realizada por movimentos sociais, políticos e culturais na histórica superação da ditadura civil-militar que perdurou no Brasil, de trágica memória, de 1964 a 1985, como tarefa estrutural, necessitava igualmente produzir uma superação do medíocre e contraditório conjunto de dispositivos que podem ser articulados ao redor de uma política educacional daquele modelo de Estado e de Educação. A Lei 5692/1971 traduziu-se no principal instrumento do que se designou definir como o *tecnicismo pedagógico*, uma concepção de educação fundamentada nas premissas das teorias pragmatistas e empiristas da fase industrialista do capitalismo, de inspiração nos dispositivos de produção e de administração do *taylorismo-fordismo*, com alguns acentos de assistência social compensatória.

O governo ditatorial, em suas diversas versões, constituiu uma radical mudança na concepção de educação e de escolarização própria do período anterior, protagonizado pelas medidas nacionalistas-desenvolvimentistas erigidas por Getúlio Vargas (1930-1954) e pelos continuadores de sua política educacional, na sequência de seu projeto no transcorrer da república populista, tragicamente interrompida com o fatídico golpe de estado de 1964. Para sair da clivada estrutura da Educação, organizada pelos governos militares, expressa em duas visíveis redes de educação, a rede pública, com as características tecnicistas voltadas para a subserviência ao mundo do trabalho e carregada de práticas assistencialistas compensatórias, e a rede privada, no campo da Educação Básica, que assume a função de preparar as camadas médias e médias-altas para o acesso à universidade, predominantemente pública, com a finalidade ocupacional de garantir a formação profissionalizante superior, através da franquia às profissões liberais, mantendo a suposta dualidade do espectro político da oferta e do acesso à Educação.

O desafio histórico posto pelos movimentos educacionais pós-ditadura consistia em encontrar meios de superar as marcas da educação e da pedagogia tecnicista protagonizada pela ditadura militar, e que tinha em Jarbas Passarinho (1920-2016), general e ministro da educação do Governo do ditador Emílio Garrastazú Médici (1905-1985), que governou o Brasil de 1969 a 1974, como seu símbolo e identidade, através das medidas que desencadeara na ordenação da educação brasileira daquela década.

Em linhas gerais, em função da natureza deste artigo, podemos definir que o período de 1988, data marcante de promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 05 de Outubro de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, até o ano da pandemia, o atual 2020, vimos serem constituídas duas propostas de saídas históricas e de reconfiguração de duas possíveis políticas públicas educacionais, decorrentes de dois distintos projetos políticos de desenvolvimento econômico, social e político socialmente produzidos nestas conjunturas.

De um lado, as forças políticas que se aglutinaram ao redor da centralidade do projeto de integração da economia brasileira aos ditames do *Consenso de Washington* (1989), com a liderança de Fernando Henrique Cardoso, que governou o Brasil de 1995 a 2003, na política e, na Educação, com a eficiente gestão de seu Ministro da Educação, Paulo Renato da Costa Souza (1945-2011), e sua equipe, na direção de produzir a *Pedagogia das Competências e das Habilidades*, centradas nas práticas focais de alfabetização, de intensas medidas de avaliação e de integração do sistema educacional aos parâmetros da nova etapa do capitalismo de serviços, com as ideológicas apelações para o empreendedorismo e uma cálida apologia da equidade social. A década de 1990 e a metade da primeira década deste terceiro milênio foram amplamente colonizadas pelos dispositivos das “competências e habilidades”, como premissas para integrar o precário sistema educacional brasileiro ao PISA, ao Banco Mundial e aos protocolos de qualidade da educação ditadas pelo novo capitalismo global. A LDBEN (lei 9496/1996) já caduca e ainda vigente, é o fundamento desta empreitada histórica, política, jurídica e pedagógica, seguida do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) deste milênio, a Lei 10.172/2001, ao redor dos quais se integram inúmeros dispositivos, como a criação do FUNDEF, a ordenação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e demais da mesma natureza.

Por outro lado, na primeira década deste milênio, desde seus primórdios até o golpe de 2016, vimos erigir uma segunda política pública educacional, produzida pela sempre complexa e difícil integração entre os representantes políticos do novo bloco histórico inaugurado pela eleição de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2011) e sua sucessão e os movimentos sociais, políticos e populares de Educação e de reivindicação social. Depois de alguns titubeios, a partir de 2005 acentua-se a decisão de constituir uma nova política educacional no Brasil, com a votação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), com a promulgação no Piso Nacional Salarial, com a ampliação da obrigatoriedade da Escola Básica entre os 04 e 17 anos, através da Emenda Constitucional 59, com a ampliação para 09 anos do Ensino Fundamental, com as duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010 e 2014), com a edição do PRONATEC, a criação do FUNDEB, o PROUNI, com a ampliação da oferta de ensino superior público com 14 campi novos das universidades federais e a criação dos Institutos Federais de Educação e Tecnologia, a votação de um terço das horas atividades para a docência, a promulgação da *Educação Inclusiva*, a ampliação da indução da Educação Integral através do programa *Mais Educação*, a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Decreto 7.690 de 02/03/2012) e sua vinculação à Educação, a votação de novos conteúdos curriculares para a Educação, a his-

tória afrobrasileira, a Arte, a Filosofia, a Educação Física, as políticas intersetoriais com a Saúde e a integração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – tudo isso – configura a *Pedagogia da Educação como Direito e do Direito à Educação*, expressão nominal pela qual se reconhece esta conjunção de dispositivos educacionais, pedagógicos, jurídicos e curriculares criados e mantidos a partir de 2005. O Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), com destaque para as 20 metas e a destinação de 10% do PIB para a Educação, descumpridos mas ainda em vigor, a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015) são dois expoentes da anunciada e constituída *Pedagogia do Direito à Educação*, que foi brutalmente interrompida com a trágica medida do Golpe de 2016 que congelou supostos gastos sociais por 20 anos e desvinculou os recursos do Pré-Sal destinados por Dilma Rousseff para a Educação.

Temos diante de nós duas políticas públicas historicamente produzidas no campo da Educação, a *Pedagogia das Competências e Habilidades* e a *Pedagogia da Educação como Direito e do Direito à Educação*. A terceira década do terceiro milênio, a iniciar-se em 2021, será o terreno histórico e a arena política da luta pela hegemonia entre elas e as forças que as constituíram e as sustentarão.

2. As lições da história e a razão crítica.

O recurso à crítica histórica permanece como uma prudente contraposição. O sistema de produção inaugurado pela expansão ultramarina europeia nos séculos XIV e XV, inicialmente conhecido como Mercantilismo, passando séculos mais tarde pelas formas de industrialização, pela expansão do colonialismo, pela acentuação do imperialismo político e pelo monopólio econômico atingindo, já no século XX, novas formas organizacionais e requentadas narrativas ideológicas denominadas pós-industriais e neoliberais, decorrentes da desregulamentação do mercado, da redução do papel do Estado e da afirmação de novas práticas econômicas e culturais, acabando por firmar um terreno histórico pantanoso e complexo, sobre o qual concentramos nossas disposições reflexivas. O rearranjo estrutural do modo de produção capitalista, denominado ambigualmente como *globalização*, pautada na centralização das forças de mercado e na hegemonia da busca do lucro, na maximização da produção e da reprodução das economias especulativas, particularmente ao final dos últimos 25 anos do século XX, e continuada por estas duas décadas do século XXI que abrem o terceiro milênio, acabou por estruturar um conjunto narrativo axiológico que busca sustentar uma nova concepção da vida, pessoal e coletiva, nucleada na base da realidade do cotidiano e redução da esfera pública, ressignificando as matrizes pré modernas, para uma concepção vital de experimentações consumistas e banais, irresponsáveis e despidoras. A crise da razão histórica e a negação da intencionalidade ética de ser possível um modo de buscar a verdade histórica nos joga no terreno do irracionalismo e da barbárie.

A crise das religiões tradicionais e de suas formas de reprodução e de legitimação, numa era de multiplicação de informações e de ampla difusão dos meios de transmissão de dados ampliou ainda mais esse sentimento de *desarraigamento*. O cenário que logramos identificar como

contexto de nossa época encontra-se ilustrado pelo esgotamento crescente dos recursos naturais, pela ameaça constante de guerras e de enfrentamentos bélicos, pela proliferação de distúrbios ambientais e de constantes agressões ecológicas, constituindo um pano de fundo dramático, beirando ao trágico e, em alguns casos, ao deslinde climático e social acentuado para a identidade da necrofilia e do culto do macabro, em nome da competição e do suposto desenvolvimento. Essa sensação de *mal-estar* acentua-se quando observamos o lacunar vazio das expressões culturais da sociedade de massas, a avassaladora perda do sentido do humano nas mais inusitadas práticas, tais como a violência contra as crianças e jovens, a acelerada delinquência juvenil, os ataques às escolas e universidades expressos num fenômeno mundial denominado *bullying*, o individualismo competitivo extremado como valor, a banalização do corpo e da sexualidade, o culto da indolência e a exacerbação do consumo, a expansão de concepções criminosas de racismo, de sexismo e da reprodução de barbáries contemporâneas desse tom e matiz. Esse conjunto de expressões do fenômeno social e cultural de desagregação e de esfacelamento das teias morais e axiológicas de nossa sociedade tem preocupado a educadores, militantes e intelectuais. Este cenário não se constitui em bastidores de esperanças e de superações, em tempos de pandemia.

Dialogamos sempre com Eric Hobsbawm (1917-2012), um dos grandes historiadores de nosso tempo, que credita ao século XX a guinada violenta nas disrupturas racionais e potencialmente libertadoras propostas pela modernidade. E apresenta o sujeito histórico dessas mudanças - as forças produtivas e as relações de produção do capitalismo vitorioso - em dois estágios intensos: do *Consenso de Washington* para o ultraliberalismo. Todavia, a despeito dessa marcha vertiginosa, a contradição nodal aparece sempre, em sua trágica desumanidade. Um século de mudanças estruturais, o século XX, na economia e na política, de rearranjos de interesses das sociedades e dos grupos hegemônicos e da produção de um saldo de sofrimento e de perdas para a grande maioria dos grupos humanos e das sociedades. A forma com que a globalização dos capitais e da cultura foi conduzida em nossa história social e econômica recente aponta para as maiores contradições, a garantia de um suposto equilíbrio econômico às custas de um amplo processo de exclusão e de marginalização social. Habermas nos alerta:

O preço a ser pago pela introdução da economia de mercado inclui: desigualdade social, novas divisões, e uma porcentagem elevada, não passageira, de desempregados. Haverá um número relativamente elevado de desempregados nos novos Estados da Alemanha porque uma parte da população é idosa e a outra mal preparada para suportar a considerável pressão de mudança: para isso é necessária robustez de espírito e preparo cognitivo. Como sempre acontece nos casos de uma transformação social alterada, as crises são descarregadas sobre a vida, a saúde física e psíquica dos indivíduos mais fortemente atingidos. (HABERMAS, J. 1993, p.137)

É fundamental que se compreenda esta contradição sobre a base da relação da teoria com a prática para não proceder-se a uma negação da própria dialética. A realidade mesma do mundo e das coisas, constituídas como dados materiais e sensíveis do mundo, são maiores que o que de-

las se possa saber ou dizer. A dialética mantém a tensão entre o *saber* e o *ser* das coisas articuladas pelo *fazer* do homem. A acentuação da dialética como um referencial essencialmente teórico ou metodológico, que não tivesse raízes constitutivas na concretude da vida material, daria forma a um “positivismo dialético” ou uma concepção positivista da dialética, linear e caricata, que seria uma contra-senso histórico e filosófico. Ao mesmo tempo, extrair da concepção dialética o papel reservado à teoria seria transformá-la num rigoroso pragmatismo, opaco, confuso, um saber amorfo ou um conjunto de princípios de ação desconexos que em nada alterariam o curso da dialética da natureza nem da própria sociedade. MARX apontava já esta tensão entre a universalidade e subjetividade, entre às condições materiais objetivas, postas pela sociedade e pelos determinados modos de produção e a perspectiva de uma essência humana construída em tais relações ao dizer:

O homem apropria sua essência universal de forma universal, isto é como homem total. Cada uma de sua relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar), em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente comunitários em sua forma, são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento desde objetivo, a apropriação deste. A apropriação da realidade humana, seu comportamento desde o objetivo, é a afirmação da realidade humana (...), é a eficácia humana e o sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente entendido, é um *produto* próprio do homem. (...) Ainda que a propriedade privada concebida, por sua vez, todas essas realizações imediatas da possessão somente como meio de vida, e a vida a que servem como meios é a vida da propriedade privada, do trabalho e da capitalização. (MARX, K. 2008, p.56)

Esta potencialidade de unir a teoria e a prática em interdependências fundamenta o caráter crítico da perspectiva que sustenta a Pedagogia Humanizadora. Como *filosofia* busca apresentar de maneira racional e conceitual os principais questionamentos sobre a vida humana, pessoal e social contemporânea, e como *crítica* insere-se na longa tradição teórica da filosofia materialista, na direção de fundar o conhecimento e balizar as experiências em liames de valores e de práticas reais. Não se reduz a uma exegese da linguagem nem a uma heurística da razão, é uma busca de compreender as coisas pela sua totalidade. Sua tarefa crítica consiste em desmascarar toda e qualquer alienação que pese sobre a consciência e sobre a realidade mesma. A consciência não se torna, para esta filosofia crítica que sustenta a Pedagogia Humanizadora, um separado do mundo, ela dá-se no embate com o mundo prático, real, engendra-se nele para nele existir e superar-se neste movimento.

Em nossos dias, Schaff aponta para a trágica dicotomia que paira sobre a realidade desumana da globalização subserviente: *O mundo rico está orientado para o consumo e perdeu o sentido do esforço e da solidariedade, pois em poder de 20% dos homens estão concentrados 80% das riquezas. Se a hegemonia desmedida do Estado restringe a liberdade, não podemos ignorar que a hegemonia indiscriminada do mercado pode nos levar a um ponto de não retorno.* (SCHAFF, A. 2006,

p.32) São alertas que nos chegam beirando ao trágico, mas parecem não comover os processos decisórios atuais.

Sem *teoria revolucionária não há prática revolucionária* (LENIN, V. *Obras Completas, Volume IV, p.380*), apontava LENIN (1870-1924), no começo do século XX. A contemplação, a “*theoria*” como afirmavam os gregos, não tem aqui um significado passivo. Contemplar significa ver com profundidade, com serena racionalidade e plenitude, com metódico cuidado para avaliar e comprometimento com o que se vê. Os olhos do “*lógos*” não se perdem na profusão genérica do ser das coisas. Esta é a base teórica da Pedagogia Humanizadora, que se fundamenta numa premissa ontológica de ser crítica e revolucionária, pois, nos adverte Saviani:

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e, por vezes, decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 2008: 65 a 66).

Estas coordenadas reflexivas levam-nos a incumbir as instituições de formação de educadores e de professores, a promover a pesquisa sempre acurada, efetuada rente aos problemas estruturais da sociedade, pertinentes ao campo de situação e de intervenção da educação e da escola, de modo a sensibilizar os conhecimentos e a esclarecer os afetos na direção de criar as bases históricas, políticas e pedagógicas para a humanização do mundo e a consciente hominização de cada um dos educadores e educadoras que se dedicaram ao preciso ofício de conviver e de ensinar.

3. A Pedagogia Humanizadora: premissas aproximativas

A Educação, tomada como prática social, condensa uma radical identidade ética e política. A formação e apreensão das disposições éticas e o preparo para a ação política são dimensões intrínsecas da atuação educacional. A ação dos educadores implica na consideração das necessidades e das expressões sociais e culturais, necessárias e presentes, mas guarda essencialmente uma potencialidade de formação de imperativos éticos fundamentais para a produção de consensos humanizadores no campo da política e da vida cotidiana.

Temos buscado definir e constantemente esclarecer os fundamentos e as características da *Pedagogia Humanizadora*, que apresentamos em nossos textos, em nossas intervenções formativas e em inúmeros foros de debates. Para nossa compreensão *Humanizar e Educar* são processos integrados, pois, em primeira instância, configuram o mesmo processo ontológico social. O ser hu-

mano detém uma identidade e uma natureza aprendida, isto é, somos feitos seres humanos pela aprendizagem desta ontologia social e histórica. Não nascemos prontos, precisamos do concurso de nossos semelhantes, no terreno da história e da cultura acumulada, para desenvolver em plenitude nossa identidade humana. Educar é produzir a condição humana.

No entanto, os conceitos que manejamos dever indicar uma dupla dinamicidade. O processo de constituição de cada pessoa, de cada ser humano, no contato com a natureza e com a sociedade definimos como um processo de *hominização*, isto é, uma prática constante de apropriar e de desenvolver subjetiva e coletivamente sua própria identidade, *Hominizar-se* significa constituir-se como homem, como ser humano. A *hominização* do homem é a base antropológica e ontológica da Pedagogia Humanizadora. Aprendemos tudo com nossos semelhantes, a partir da experiência cultural historicamente acumulada.

Por outro lado, ao projetar ao nosso mundo as características humanas, seja na direção das pessoas que nos cercam e que conosco convivem, seja pela conjunção coletiva de todos os meios que dispomos em nosso processo educacional, identificamos uma maneira de constituir sentido ao mundo, natural e social, que nos circunda e no qual agimos ne existimos. Assim se configura um segundo movimento, educar como *humanizar* o mundo, projetar no mundo as características humanas criadas e reconhecidas. Humanizar é sempre uma ação cultural, política e educacional. A *Humanização* do mundo é a tarefa da condição humana, subjetiva e coletiva. Deste modo, *hominização e humanização* são estágios do mesmo processo dialético de fazer-se ontologicamente humano.

A Pedagogia Humanizadora assume estas categorias ontológicas sociais como seu fundamento. E acompanha a compreensão de que Educar seja Formar a Pessoa Humana. A Educação não-formal é uma etapa desta formação *omnilateral*, vivida nas unidades parentais e na sociedade, mas a educação formal, isto é, a educação escolar, é uma forma especial igualmente de formação humana. A escola é uma agência especializada em formação humana. Os tempos e etapas da educação escolar acompanham a formação humana integral de cada pessoa e de cada ser humano. Deste modo, a educação escolar deveria considerar, em primeiro lugar, esta base semiológica, educar na escola é desenvolver todas as características humanas das crianças, dos jovens, dos educandos.

Quando a educação escolar for organicamente compreendida como uma etapa de formação humana ela deixará de prestar continências à meritocracia, ao mercado de trabalho, à memorização, à disciplina estreita e à competição, que são fundamentos culturais autoritários que ainda colonizam as práticas educativas e ainda condicionam a formação de professores e professoras no Brasil. A Pedagogia Humanizadora afirma que educar é constituir o ser humano, e a escola é um lugar privilegiado de potenciais e referenciais relacionamentos ricamente humanizados e humanos.

A Pedagogia Humanizadora não se confunde com a consideração ou a estreita apologia do desenvolvimento sócio emocional das crianças e dos educandos, muito menos com o sentimen-

talismo piegas de pseudoteorias e de pseudometodologias que se balizam em inteligência emocional e outros recursos de identificação afetivista ou sentimentalista. Temos clareza que o ser humano é um ser de totalidade e de integralidade, de omnilateralidade e de plenitude, no qual as dimensões afetivas, emocionais, intuitivas e sociais se articulam com as características da razão cognitiva, com os aspectos sensoriais e da motricidade humana, mas entendemos que todas estas dimensões estão subsumidas na concepção de ser humano pleno e *omnilateral*. A Pedagogia Humanizadora assume a educação como formação humana em plenitude e totalidade, não se reduz a posicionamentos de parcialidades.

Dessa forma, requer-se dos educadores e das instituições sociais responsáveis pela formação de professores uma radical reflexão sobre a Pedagogia e a Ética, seus fundamentos e sua natureza, a Política e suas expressões. A Pedagogia Humanizadora, como campo formativo, em seus grupos e composições institucionais, é chamada a assumir claramente um lugar nesse debate emergente, de modo a apresentar razões e elementos que justifiquem um compromisso com valores e coordenadas políticas democráticas, solidárias e humanistas amplas e pluralistas.

Considerações Finais

Mas, a despeito de nossa crítica histórica, estamos com os olhos, corações e mentes cheios de esperança. Estamos num mundo muito estranho. Planetas novos são descobertos e outros perdem sua milenar identidade. O poder da tecnologia é maravilhoso. Mas, se de um lado esta constatação produz admiração em todos os que sentem seu poderio, o contraste se faz presente, depara-se sempre o observador com a exigente dificuldade de criar critérios éticos e políticos para manejar estes potentes recursos. Sempre buscamos compreender a educação como uma resposta aos desafios de nosso tempo. Nesta direção, reiteramos sempre que nosso milênio ainda reserva amplas novidades, é um tempo que acaba de nascer. Um novo tempo ou civilização nos espera. E a educação, que é a produção do homem para viver em sociedade, deve projetar utopias que possam unir e juntar a todos, numa grande marcha para a época de emancipação da condição humana, a instigar um horizonte de esperanças e realizações.

Manipulamos tecnologias incomparavelmente maiores e mais avançadas do que qualquer época humana, portentosas estruturas de manejo material, muito mais expressivas do que a nossa maturidade política ou ética. A destruição da vida nos mares, a erosão na camada de ozônio, o aquecimento global, as chuvas ácidas, a erosão do solo, a expansão do consumo de drogas, os sofisticados sistemas de destruição, acessíveis a qualquer terrorismo compõem o cenário de uma trágica ópera necrófila. A humanidade não poderá sobreviver sem formas mais avançadas de sensibilização estética e de organização social, sem ultrapassar esse caos ordenado e articulado de interesses mesquinhos e corporativos, chamados de direitos e disposições de mercado pelo neoliberalismo e praticados pelo ultraliberalismo atual, e que maneja técnicas de controle e de intervenção universais de impactos cada vez mais absolutos e irreversíveis. A humanização da

educação e da escola passa pela construção de uma nova cultura, baseada em parâmetros éticos e estéticos emancipatórios. A Pedagogia da Educação como Direito e do Direito à Educação é uma proposta histórica, a Pedagogia Humanizadora pode ser sua efetiva realização.

Nos últimos anos construímos algumas coordenadas históricas que podem ser fundamentos de uma nova ética, mais do que a base de novas estruturas jurídicas. Num país marcado pelo estigma das relações escravocratas, pela tragédia da ética da resignação, pelo elogio da vassalagem e da submissão, pela cultura da obediência e comiseração, pela produção de estruturas institucionais injustas, opressoras, excludentes e marginalizadoras, ousamos desafiar a tradição repressiva e tragicamente perversa para propor, ainda que seja somente a propositura, a possibilidade de uma modernização, de uma consequente racionalização de recursos para a Educação, de produção de práticas de esclarecimento, das formas de pensar, organizar, produzir e agir em nossa sociedade. Neste princípio, as escolas, espaços de humanização, são convocadas a compreender o mundo e a transformá-lo.

Pois as escolas são agências criadas pela cultura e pela civilização humana para guardar e transmitir as conquistas e as criações sociais, os saberes e os conhecimentos, as riquezas culturais e simbólicas, presentes e necessárias para produzir o consenso ético e cultural fundamental capaz de constituir a vida em sociedade. A escola faz a ponte entre a cultura do passado, as necessidades do presente e as expectativas do futuro. É a mediadora das gerações, o penhor do passado e a fiadora do futuro. Temos buscado defender, como expusemos no presente artigo, que a prática educativa ou educacional é um processo de Humanização, de construção social e grupal da condição humana. Cada criança, cada jovem, diante de seus educadores e de seus professores, constrói e qualifica sua subjetividade, integrando a marcha histórica de todos os homens e mulheres, dos grupos e sociedades, dos que já viveram e dos que virão depois de nós. A escola nos humaniza, nos faz reconhecer nossa identidade, nos fortalece em nosso próprio ser, na relação com os outros e com o mundo, natural e social. Uma boa escola e uma educação, fundamentada na humanização, é a maior herança que um povo, uma nação, uma família, pode deixar para seus filhos e filhas.

Merecemos apreciar um texto do mestre português Boaventura de Souza Santos que diz:

A democratização da democracia que aqui defendo é parte de um processo mais amplo e radical de democratização das relações sociais que tem como horizonte o longo prazo, embora deva começar hoje sob pena de não começar nunca. Tenho defendido que o sistema político, tal como o conhecemos, é uma parcela muito limitada da vida das sociedades e que estas só se democratizarão verdadeiramente na medida em que a democracia extravasar do campo político convencional e se estender a todas as áreas da minha vida social onde se tecem as relações de poder. Daí a minha definição de democracia: democracia é toda a transformação de relações de poder desigual em relações da autoridade partilhada. Ora, como tais relações atravessam todo o tecido social, a tarefa de democratização da sociedade é imensa. (SOUZA SANTOS, Boaventura. 2011, p.78)

Esta seria a prática dos educadores emancipatórios e revolucionários, consoante aos desti-

nos de seu tempo. Compreender a dialética do passado para decifrar as contradições do presente e, mesmo em condições objetivas adversas, apresentar constituintes de inversão das tendências autoritárias e dominadoras, parece ser uma pauta necessária. Nessa direção, todos somos educadores e todos somos pensadores, autônomos, de nossa prática educacional e política, de modo a ser verdadeira a expressão de Habermas:

Os filósofos não são capazes de transformar o mundo. O que nós necessitamos é de um pouco mais de práticas solidárias; sem isso, o próprio agir inteligente permanece sem consistência e sem consequências. No entanto, tais práticas necessitam de instituições racionais, de regras e formas de comunicação, que não sobrecarreguem moralmente os cidadãos e, sim, elevem em pequenas doses a virtude de se orientar pelo bem comum. O resto de utopia que eu consegui manter é simplesmente a ideia de que a democracia – e a disputa livre por suas melhores formas – é capaz de cortar o nó górdio dos problemas simplesmente insolúveis. Eu não pretendo afirmar que iremos ser bem-sucedidos nesse empreendimento. Nós nem ao menos sabemos se é dada a possibilidade desse sucesso. Porém, pelo fato de não sabermos nada a esse respeito, devemos ao menos tentar. Sentimentos apocalípticos não traduzem nada, além de consumir as energias que alimentam nossas iniciativas. O otimismo e o pessimismo não são as categorias apropriadas a esse contexto. (HABERMAS, 1993, p. 106)

Precisamos estar à altura da educação que ama e do amor que educa, nas urgentes tarefas de reconstituir as práticas educacionais e escolares para além da pandemia, projetando uma *nova educação*, decorrente de uma nova compreensão das relações sociais, econômicas e políticas que até então nos constituíram. A sociedade pós-pandemia precisa reunir condições reflexivas, científicas e honestas, na direção de lograr superar as causas que levaram à pandemia, e estas tarefas são políticas, culturais e educacionais, envolvendo a todos nós.

Referências

ADORNO, Theodor, *Educação e Emancipação*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: Ed. da UNB, 1985.

DEMO, Pedro. *Pesquisa, princípio científico e educativo*. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Editora Círculo do Livro, 1984.

HABERMAS, J. *Passado como Futuro*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

MARX, K. *Obras Completas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, México, 1986, vol I, II e IV.

..... *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008.

NUNES, C. A. *Aprendendo Filosofia*. Campinas: Editora Papirus, 2000.

NUNES, Cesar & POLLI, José Renato. *Educação, Humanização e Cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma Pedagogia Humanizadora*. Campinas: Editora Brasília & Jundiaí: In House Editora, 2020.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o Breve Século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo. *Convite à Estética*. Trad. Gilson Batista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Portugal: ensaio contra a autoflagelação*. Coimbra: Edições Almedina, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

TRIGUEIRO, Durmeval. *Filosofia da Educação Brasileira*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

Artigo Recebido: 23/10/2020

Aprovado em: 25/11/2020

Publicação: Dezembro de 2020