

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TESE DE DOUTORADO

ELISABETH GARCIA COSTA

**EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE –  
O SIGNIFICADO E A MANIFESTAÇÃO  
DE UMA NOVA CONSCIÊNCIA**

Porto Alegre  
2009

ELISABETH GARCIA COSTA

**EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE – O SIGNIFICADO E A MANIFESTAÇÃO DE  
UMA NOVA CONSCIÊNCIA.**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Leda Lísia Franciosi Portal

Porto Alegre

2009

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

**C837e** Costa, Elisabeth Garcia  
Educar para a solidariedade: o significado e a  
manifestação de uma nova consciência. / Elisabeth Garcia  
Costa. – Porto Alegre, 2009.  
212 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Faculdade de Educação, PUCRS.  
Orientadora: Dra. Leda Lísia Franciosi Portal

1. Educação. 2. Solidariedade - Educação. 3. Educação e  
Sociedade. 4. Professores - Formação Profissional. I. Título.

**CDD 370.193**

**Bibliotecária Responsável**

Anamaria Ferreira

CRB 10/1494

ELISABETH GARCIA COSTA

**EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE – O SIGNIFICADO E A MANIFESTAÇÃO DE  
UMA NOVA CONSCIÊNCIA.**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Apresentada em 22 de Janeiro de 2009

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Dra. Leda Lisia Franciosi Portal - PUCRS

---

Dra. Suzana Guerra Albornoz – UNISC

---

Dra. Nadja Mara Amelibia Hermann – PUCRS

---

Dra. Maria Waleska Cruz - PUCRS

Dedico esta tese aos meus pais, Adão (in memória) e Odette, pelos ensinamentos, pelos valores e postura frente à vida, pelo exemplo e pelas palavras ditas permeadas de significados.

## MINHA GRATIDÃO

*“Gracias a la vida que me ha dado tanto”.*  
Pedro Casaldáliga.

Se a virtude é condição humana, nada mais humano do que caracterizá-la por aqueles que contribuíram para que se realizasse uma pesquisa sobre solidariedade que nada mais é que o entrelaçamento de virtudes.

Muito fizeram os tantos humanos que pelo caminho encontrei. A cada um, uma virtude em especial, e a seu passo, tem aqui minha parcela de **gratidão**. Sim, pois *“a gratidão, é a mais agradável das virtudes [...] A gratidão é um segundo prazer, que prolonga um primeiro, como um eco de alegria à alegria sentida, como uma felicidade a mais para um mais de felicidade”*.

Para minha mãe, cujo sorriso tímido e o olhar sereno despojam tantas virtudes: a **serenidade**, a **doçura**, o **amor** que me envolve a cada gesto seu. Agradeço, simplesmente, por você existir em minha vida, mãe.

Para meu pai (in Memória), cuja virtude do **trabalho** foi para mim exemplo durante toda a vida, porque se a virtude pode ser ensinada, é mais pelo exemplo, já diria Comte-Sponville.

Para meus irmãos pelos seus gestos de **generosidade** sempre me encantam. É o que os tornam mais queridos, porque essa generosidade *“somada a doçura, ela se chama bondade”*.

Para meu esposo João, a virtude do **companheirismo**, característico de um belo ser humano que mais de quarenta anos convive comigo e dedica tanto amor. A virtude do **amor**, *“a melhor e mais curta definição de virtude”*, dizia Santo Agostinho. O amor, que tudo supera, e que espera, a cada dia, um sorriso meu. Pela alegria que vejo, constantemente, em seu rosto, pelo companheirismo em todas as horas e pela doçura que se revela em seu amor por mim.

Para minha filha Ana Carolina e genro Thiago, a virtude da **dedicação**, fiéis e companheiros, neste momento, também aparece refletido no apoio e no interesse em serem interlocutores desta construção Sempre atentos aos meus deslizes e a virtude do **carinho**, que encontro em vocês.

Para minha filha Andréa Cristina, sinônimo de **confiança**. Sua firmeza sempre me deu confiança. Sua confiança sempre me deu firmeza nesta caminhada. E ao meu genro Ricardo a **convivência**. Queridos e fiéis companheiros de horas e horas de dedicação a este trabalho, pelo amor que, neste momento, também aparece refletido no apoio e no interesse em serem interlocutores desta construção

Para minha filha Juliana, a virtude da **fortaleza**. Sua força, foi exemplo de vida e a virtude da **justiça**. *“Os justos são os que tendem a ela”* (p.78). Por desejar uma realidade mais justa para todos, minha admiração.

Para minha menina, Gabriela, cuja **doçura** expressa a grandeza de seu coração. Como minha netinha, pela **pureza** que a caracteriza e mostra viva de quanto valeu a pena tantos esforços.

Para minha irmã Margaret, virtude da **humildade**, *sempre insatisfeita consigo mesma*. Mas sempre tão bonita nos seus gestos.

Para minha irmã Ana Maria a virtude da **fidelidade**, fiel a uma causa por tantos anos: transformar a educação? Orgulho-me, assim como todos os que convivem com ela, por compartilhar dessa mesma causa.

Para a amiga Silvia, a virtude do **desprendimento**. Sempre pronta a ajudar! A virtude da **sabedoria**, que *“é melhor do que as pérolas e nenhuma jóia lhe é comparável”*. Pela simplicidade acalentadora com que demonstra toda sua sabedoria, agradeço.

Para minha amiga Dulci, cuja virtude a que relaciono é a **misericórdia**. Diria Comte-Sponville que a misericórdia “deixa o ódio ao odiento, a maldade aos maus, o

rancor aos ruins”. A misericórdia, para a amiga Dulci, por tantas lutas por uma ética que abrigue o humano.

Para minha amiga Vilmara, a **temperança** que é a virtude dos “sábios”, em favor dos que anseiam por cuidado e no cuidado com o outro, expressam a felicidade. É o que seus olhos expressam, e suas palavras me fazem acreditar.

Para a amiga Suzana, a virtude, só poderia ser a **amizade**. Aquela que perpetua histórias, que compreende e aguarda o momento para um abraço festivo.

Para minha nova amiga e orientadora Leda Lísia, agradeço pela virtude da **simplicidade** estampada nos seus olhos azuis e nos pequenos gestos, a virtude da **compreensão**, em cada momento de sua vida, uma manifestação do quanto está atenta à necessidade de compreender o outro, que caminha ao seu lado, pela **disposição** em estar sempre pronto a ouvir e a discutir questões sobre a complexidade do ser humano. Pela confiança e pelo respeito ao meu modo de caminhar e dar conta desta tese.

Para meus colegas de trabalho, Gecelda, Carmen, Emerson, Bianca, Felipe, Amélia que me acompanharam nesta caminhada, pelo carinho, ombro amigo e fundamentalmente pela socialização de experiências, dúvidas, discussões, aprendizagens e leituras que finalizaram na consolidação e construção desta tese. A virtude da **coragem**. A coragem “como capacidade de superar o medo, vale mais que a covardia ou a poltronice, que ao medo se entregam”. Segundo Comte-Sponville, a coragem é a virtude dos que são heróis. E todo herói sabe que sua coragem “*é o que os torna humildes diante de si mesmos e misericordiosos diante dos outros*”.

Para amigas Luci e Anita, a virtude do **cuidado**. Minha gratidão por cuidarem tanto para que a educação de suas crianças seja tão rica em cooperação e respeito mútuo.



Para meus alunos do Centro de Educação Profissional da UNISC, a virtude do **compromisso**. Mais do que com a educação, um compromisso com o humano. Pelas discussões que tanto me enriquecem, agradeço.

Para amiga Carmen Lucia, a virtude da **boa-fé** que é como uma sinceridade, diria Comte-Sponville, ou ligada ao amor, à verdade. Pelas conversas sempre disponíveis e atentas. A virtude da **responsabilidade**. Que sua luta, junto aos nossos alunos, que eu tanto admiro, possa continuar dando os mais belos frutos.

Agradecimentos especiais aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela **dedicação e compromisso**, com quem tive oportunidade de ampliar e construir novos conhecimentos, enriquecendo com isto o meu fazer docente.

Aos meus colegas, A virtude da **acolhida**, sempre prescrita nas suas intervenções e acolhida nos momentos mais difíceis.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de participar de um qualificado programa de pós-graduação.

Para o Deus em quem eu acredito, que é um Deus **solidário**, o Deus dos pobres, dos pequenos, um Deus cujo exemplo humanizou as virtudes. O Deus que está sempre presente em minha história, fazendo-me compreender que é possível acreditar **que o mundo pode ser melhor, e que as pessoas podem ser felizes**.



A sociedade que queremos será construída por  
homens e mulheres – não pelo destino – em solidariedade”  
(Lesbaupin, 1997, p.13)

e  
Solidariedade...  
É quando a gente está dormindo e sonha  
Que todo o servivo do universo  
É uma parte da gente  
E a gente sabe que só vai acordar de verdade  
Quando todas estas partes  
Tiverem despertado.

Autor desconhecido

## RESUMO

O presente estudo, de abordagem qualitativa bibliográfica, insere-se na Linha de Pesquisa Ensino e Educação de Professores, focalizando a educação para a solidariedade, mais especificamente, **EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE – O SIGNIFICADO E A MANIFESTAÇÃO DE UMA NOVA CONSCIÊNCIA**. Nesta Tese defendemos que educar para a solidariedade contribui de forma qualitativa para a transformação da sociedade sendo possível o avanço na formação humanizadora de educadores, que vislumbrem a assunção da cidadania e a expansão da consciência. Argumentamos que a educação não pode estar a serviço da competitividade que escraviza e que exclui e sugerimos àquela que, estando a serviço da emancipação humana, aposta na competência e na solidariedade. Em resposta a questão central deste estudo: como construir uma proposta de educação para a solidariedade que contribua para as transformações e avanços na formação humanizadora de educadore e que proporcione o afloramento de uma nova consciência, apontamos a rede e a cooperação como estratégias alternativas para pensar a racionalidade desde a perspectiva ética das relações. A educação para a solidariedade.neste estudo está orientada na tese de que a formação de redes de parceria solidária e o desenvolvimento dessas parcerias entre escolas e seus profissionais entre si e com a comunidade consistem em estratégias fundamentais de interação e troca. Estratégias nas quais podem apoiar seu trabalho e melhor realizar seus objetivos educacionais, mediante a transformação e melhoria contínua de suas práticas, condição essencial para responder às constantes necessidades de adaptação à evolução do ambiente sócio-econômico-cultural e à contribuição para o desenvolvimento do espírito de humanidade. Contextualiza-se no estudo, pelas falas dos autores que embasam as reflexões, que o cotidiano de uma escola que se propõe trabalhar a favor da justiça social e da solidariedade cuida das suas relações internas para que essas sejam democráticas, participativas, solidárias e busca articular-se com outras instituições e movimentos sociais cujos objetivos e ações estejam comprometidos com os mesmos propósitos. Assumimos e defendemos que a escola é um espaço político que, coletiva e solidariamente com outras instituições, luta em favor da justiça social.e que essa se insere no universo de significações, tecido pela cultura, pelas relações do cotidiano, adquirindo desta forma seu sentido

próprio. A partir do entrelaçamento que este estudo possibilitou construir entendemos a solidariedade como valor ético, como princípio educativo e como fator de desenvolvimento de uma sociedade capaz de conviver com as diferenças e que o diálogo e a ação contextualizada ampliam a consciência que necessariamente passa pela postura do professor.

*Palavras-chave:* educação, solidariedade, transversalidade, diálogo, consciência

## ABSTRACT

The present study, of bibliographical qualitative boarding, is encompassed in the research line Teaching and Teacher Education, focusing the education for solidarity, more specifically, **TO EDUCATE FOR SOLIDARITY – THE MEANING AND THE MANIFESTATION OF A NEW CONSCIENCE**. In this Thesis we defend that to educate for solidarity it contributes of qualitative form for the transformation of the society being possible the advance in the humanizing education of educators, who glimpse the installation of the citizenship and the expansion of the conscience. We argue that the education cannot be the service of the competitiveness that enslaves and that it excludes and we suggest to that, being the service of the emancipation human being, it bets in the ability and solidarity. In reply the central question of this study: as to construct a proposal of education for the solidarity that contributes for the transformations and advances in the humanizing formation of educators and that it provides the outcrop of a new conscience, we point the net and the cooperation as alternative strategies to think the rationality since the ethical perspective of the relations. The education for solidarity.em this study is guided in the thesis of that the formation of nets of solidary partnership and the development of these partnerships between schools and its professionals between itself and with the community consist of basic strategies of interaction and exchange. Strategies in which they can support its better work and to carry through its educational objectives, by means of the transformation and practical continuous improvement of its, condition essential to answer to the constant necessities of adaptation to the evolution of the partner-economic-cultural environment and to the contribution for the development of the humanity spirit. Constituted in the study, you say for them of the authors who base the reflections, that the daily one of a school that if considers to work in favor of social justice and of solidarity takes care of of its internal relations so that these are democratic, participativas, solidary and searches to articulate with other institutions and social movements whose objectives and actions are compromised to the same intentions. We assume and we defend that the school is a space politician who, collectively and solidarily with other institutions, fights for justice social.e that this if inserts in the universe of significações, weaveeed for the culture, for the relations of the daily one, acquiring in such a way its precise meaning. From the

interlacement that this study it made possible to construct we understand solidarity as ethical value, as educative principle and as factor of development of a society capable to coexist the differences and that the dialogue and the constituted action extend the conscience that necessarily passes for the position of the teacher.

*Key words:* education, solidarity, transversality, dialogue, conscience

## SUMÁRIO

<b>1 REFLEXÕES DE MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA .....</b>	<b>16</b>
<b>2 INTRODUÇÃO: A TRANSVERSALIDADE DO COTIDIANO: DA TESSITURA DA REALIDADE À VISÃO HOLOGRAMÁTICA DO HOMO SAPIENS-DEMENS.....</b>	<b>25</b>
<b>3 JUSTIFICATIVA – NOVOS CENÁRIOS: AS MUTAÇÕES NO CAMPO DO SABER E A COMPLEXIDADE.....</b>	<b>42</b>
<b>4 UM OLHAR NA RELAÇÃO HOLOGRÂMICA DO FRACTAL - O SER HUMANO E A INSTITUIÇÃO NO MUNDO – A SER DECIFRADO .....</b>	<b>62</b>
<b>5 SOLIDARIEDADE NUM ENTRELAÇAMENTO DA DIALÉTICA E HERMENÊUTICA – OLHAR CALEIDOSCÓPICO .....</b>	<b>81</b>
5.1 O CONTEXTO DO PROBLEMA NA DEFINIÇÃO DO CAMINHO INVESTIGATIVO .....	81
5.2 O ENCONTRO COM A HERMENÊUTICA DELIMITANDO HORIZONTES METODOLÓGICOS.....	83
5.3 A SUBJETIVIDADE DA EXPERIÊNCIA E DA PERGUNTA NO PROCESSO INTERPRETATIVO.....	91
<b>6 SOLIDARIEDADE: CAMINHO PARA OS HOMENS CONSTRUÍREM NOVOS TEMPOS.....</b>	<b>106</b>
6.1 A SOLIDARIEDADE – SEUS SIGNIFICADOS NOS DIVERSOS MATIZES E VARIANTES.....	106
6.2 CONTEXTUALIZANDO A SOLIDARIEDADE EM NOSSAS VIDAS .....	115
<b>7 ÉTICA E EDUCAÇÃO: UMA COMBINAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA RESPONSABILIDADE SOLIDÁRIA .....</b>	<b>120</b>
7.1 DESAFIO ÉTICO: REFERENCIAL PARA O HOMEM SITUAR-SE AO AGIR NO MUNDO .....	122
<b>8 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: UMA JANELA PARA DIALOGAR.....</b>	<b>131</b>
8.2 DIMENSÃO ÉTICA DA EDUCAÇÃO .....	133
<b>9 EDUCAR PARA O BEM: CRISE DE SENTIDO E DE VALORES .....</b>	<b>139</b>
9.1 A ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE VALORES .....	141

9.2 A FORMAÇÃO ÉTICA: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS CURRICULARES.....	143
9.3 PROFESSOR – “ ESTILOS DE VIDA” .....	147
<b>10 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE: DIALOGO, REFLEXÃO E AÇÃO CONTEXTUALIZADA .....</b>	<b>151</b>
<b>11 CONSIDERAÇÕES.... PONTOS ....ENTRELAÇAMENTOS.... ARREMATES.... TESE – EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE – O SIGNIFICADO E A MANIFESTAÇÃO DE UMA NOVA CONSCIÊNCIA.....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>193</b>



**Na gota que cai.....**

**O movimento espiralado da ressonância....**



**..... e o resultado de expansão e aprofundamento que se evidencia .....**



## 1 REFLEXÕES DE MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA

Somos habitantes da Terra. Citamos a Holderlin e completamos sua frase dizendo: prosaica e poeticamente o homem habita a Terra. Prosaicamente (trabalhando, fixando-se em objetivos práticos, tentando sobreviver) e poeticamente (cantando, sonhando, gozando, amando, admirando), habitamos a Terra.

A vida humana está tecida de prosa e poesia. A poesia não é só um gênero literário, é também um modo de viver a participação, o amor, o fervor, a comunhão, a exaltação, o rito, a festa, a embriaguez, a dança, o canto que transfiguram definitivamente a vida prosaica feita de tarefas práticas, utilitárias e técnicas. Assim, o ser humano fala duas linguagens a partir de sua língua. A primeira denota, objetiva, funda-se na lógica do terceiro excluído. A segunda fala através da conotação, dos significados contextualizados que rodeiam cada palavra, das metáforas, das analogias, tenta traduzir emoções e sentimentos, permite expressar a alma. [...] No estado poético, o segundo estado se converte em primeiro (MORIN, 1995, p.177).

Esta tese, poderíamos dizer que teve seu início há muitos e muitos anos atrás, desde quando comecei a perceber que o sentido do ser humano é infinitamente maior e mais intenso do que aquilo que experimentamos nosso cotidiano, no corre-corre da vida, sem o esforço mais acurado de compreender o significado do que nos acontece.

À medida que fui me envolvendo com a prática docente, ressalto aqui quarenta anos de magistério e de orientação educacional, muitas teorias foram experimentadas, muitos questionamentos foram pensados, alguns respondidos e outros tantos permanecem como que a fazer um enfrentamento na busca de respostas. Mas, fui me encantando com a complexidade da experiência de vida da humanidade, bem como o processo que se dá na descoberta deste, como um ser humano que se reinventa cotidianamente na ação espiralada que é o seu processo de crescimento e finalmente, na possibilidade, de forma progressiva, do despertar do ser.

Na inter-relação com colegas, alunos, pais e comunidade, tanto das escolas de ensino fundamental e médio como da Universidade, fui percebendo que o fator propiciador da diferença entre uma pessoa e outra, tinha a ver com o grau de ampliação de sua consciência, da busca de sentido para sua existência, da ávida necessidade de nova compreensão e alongada ampliação dos significados e dos

sentimentos que nutre a si e ao seu entorno. Dessas observações veio a convicção de que para atingirmos um grau de consciência mais elevado é preciso mudar o que se pensa, o modo de perceber, de sentir, de significar, de se relacionar, enfim nossa visão de mundo, de pessoa, de universo, de futuro e de transcendência.

Tenho a convicção que precisamos estar continuamente abertos ao novo sentido de tudo, o que se experimenta e, para isso, o ser humano precisa ser educado: re-habituar o ser a estar aqui e agora para poder perceber o que está além do aqui e do agora.

O título desta tese ***EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE – O SIGNIFICADO E A MANIFESTAÇÃO DE UMA NOVA CONSCIÊNCIA*** expressa crenças, posicionamentos, escolhas que podemos fazer ao longo da nossa busca de educadores bem como ao longo de nossa formação, das teorias que nos balizaram, das experiências vividas e do próprio conhecimento do tema que envolve este título.

O fio condutor desta pesquisa parte da compreensão de que educar para a solidariedade e a formação de educadores comprometidos com este fazer estão intimamente ligados, nas dimensões político-sociais e culturais, e que a questão não está colocada somente no campo individual e, tampouco, só no âmbito escolar, mas com maior amplitude o que somente um paradigma abrangente pode devolver à visão do todo e à auto-compreensão do ser humano e da humanidade.

Hoje, possuímos a convicção do caráter multidimensional da educação com os avanços recentes no desenvolvimento de uma teoria, epistemologia e do paradigma da complexidade. Os novos cenários com as mutações no campo do saber e a complexidade e o estudo do conceito de complexidade e ética da vida numa abordagem transdisciplinar é o que nos move. O contexto da contemporaneidade onde a reforma do pensamento é uma reflexão necessária através da questão: o que queremos?

Na transversalidade do cotidiano percebemos que a Vida que queremos fundamenta-se num olhar na relação hologrâmica do ser humano.

Quando contextualizamos o ser humano, novo questionamento surge: que sociedade queremos e me vem o desejo de relacionar a esta questão os grandes princípios universais (dignidade, justiça, solidariedade, bem-estar etc), e buscar desvelar os espaços onde esses estejam explicitados.

A educação parece ser uma área de bom espaço para sua experimentação e o educador um sujeito bastante sensível para que este processo possa acontecer. Percebemos ser um campo fértil para que realizássemos nossa investigação, por ela ocupar-se com o crescimento humano que vai se auto-revelando enquanto constrói o conhecimento, que incessantemente busca o despertar de consciências, que através de suas ações nos mostra compatibilidade entre o que se é e o que se faz e neste movimento dialógico entre teoria e prática, se relaciona com a vida humana e seu desabrochar.

Também abrange outro aspecto relevante que é a crença na possibilidade de transformação da sociedade – uma sociedade solidária – tendo a formação humanizadora de educadores como uma utopia-viável num processo dialético. Do desejo de aprofundarmos nossas idéias, de contribuir qualitativamente para a transformação e do avanço do conhecimento sobre a realidade buscamos vislumbrar, pertinência e viabilidade, na construção de uma realidade mais solidária, ousando estender o olhar para a ação pedagógica humanizadora em diferentes espaços, fundamentada na educação para a solidariedade, utopicamente possível.

Mas afinal, para quem anseia obter respostas para suas próprias questões, não é somente aos outros que devemos perguntar, devemos na verdade, ser exploradores de um novo mundo, protagonistas de uma nova era que surge não apenas ligada ao conhecimento e à tecnologia mas, fundamentalmente, cravada em uma postura de vida consciente. É preciso finalmente caminhar rumo a uma realidade mais justa e coerente, baseada não apenas na inteligência objetiva, mas em sabedoria, valores e auto-percepção – na revolução da consciência.

Ao longo da minha vida pessoal e profissional muitas foram as questões que me inquietaram e para algumas as respostas vieram como esta: Buscar uma nova visão de mundo e de nós mesmos, uma visão de natureza transdisciplinar.

O significado da vida humana pode ser entendida como o equilíbrio entre os dois princípios básicos (auto-afirmativo e integrativo) e entre os quatro dimensões constitutivas do ser humano (material, mental, emocional e espiritual).

Dessa forma, uma visão integral, do mundo e da natureza das inter-relações nele contidas, nos leva a compreender sermos cada um de nós também uma Unidade, e que não podemos separar – em todos os níveis – o que é racional do que é emocional, e do que é espiritual; nos faz sentir o Universo como uma magnífica manifestação de um grande substrato trans-físico e nos leva a ousar discutir e reconstruir uma educação para a solidariedade.

Nessa linha de reflexão, vemos que ainda há uma inadequação na educação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades e problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. [...] A hiperespecialização impede de ver o global (que ela dilui). [...] O retalhamento das disciplinas (no ensino) torna impossível apreender "o que é tecido junto", isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo (MORIN, 2000).

Nessa lúcida síntese da atual realidade, no campo do saber institucionalizado, o autor toca no verdadeiro "nervo" da mutação em processo no mundo: a urgência de uma reforma do pensamento que se sintonize com a nova ótica, por meio da qual o mundo vem sendo redescoberto pelas ciências e transformado pela informática.

Pensador dos mais fecundos entre os intelectuais que, desde meados do século XX, vêm analisando as transformações do conhecimento no mundo atual, o sociólogo Edgar Morin, neste último meio século de estudos e polêmicas, tem se dedicado, essencialmente, às pesquisas que podemos chamar de "sondagens de limiar", ou melhor, sondagem dos "pontos de encontro/ desencontro" entre as várias áreas do conhecimento (científicas, culturais, filosóficas, literárias, dentre outras), em busca das novas respostas (ou de uma nova ordem), que só uma nova consciência de mundo poderá dar.

Tarefa difícil e desafiante que, a esta altura dos tempos, já extrapolou as fronteiras dos "estudos avançados" ou da "esfera dos iniciados", essa que vem sendo exercida pelo autor (e outros guias iluminadores) começa a ser exigida a cada um de nós que, bem ou mal, fazemos parte do mundo pensante. Abrir caminho para um número cada vez maior de "pensantes" (professores-educadores, psicólogos e outros) que assumam essa tarefa seminal, vem sendo sem dúvida o grande alvo perseguido pelo sociólogo francês em suas constantes viagens, seminários e colóquios pelas "sete partidas do mundo".

Lembremos que umas das revolucionárias descobertas de nosso tempo é que a ciência já não é o reino da certeza. Se, por um lado, o conhecimento científico se constrói sobre múltiplas certezas, por outro deixou de ser o domínio da certeza absoluta, no plano teórico. Pode-se dizer que o principal "nervo" do pensamento complexo proposto por Morin é a busca de uma nova percepção de mundo, a partir de uma nova ótica: a da complexidade. Em lugar da antiga percepção reducionista, cartesiana, propõe-se a conquista de uma nova percepção sistêmica, pós-cartesiana, ainda em gestação. Claro está, que o conflito entre essas duas percepções ainda está longe de ser resolvido. Sua solução, como sabemos, depende das transformações em processo no mundo. Mas, ao mesmo tempo (como alerta o autor) essas transformações dependem da crescente conscientização dos homens, em relação a elas e ao novo lugar que a cada um de nós cabe ocupar no novo universo.

A complexidade desse novo mundo em processo é pois, a nova perspectiva, por meio da qual o novo conhecimento deve ser procurado, instigando as pesquisas de um novo saber e apontando o pensamento complexo e o método transdisciplinar como possíveis caminhos de busca.

De onde provém o conhecimento? Do objeto, em sua realidade objetiva, sem interferência do sujeito? Ou é produzido no sujeito, que encontra em si próprio os critérios de avaliação e de conceituação do objeto? (interrogações que as descobertas da física quântica vieram suscitar). Enfim, nos rastros do pensamento complexo, o que nos importa ressaltar aqui é o fato de que, no lugar do sujeito seguro, baseado em certezas absolutas (fundado no pensamento tradicional:

positivista, empirista, determinista), está hoje um sujeito interrogante que (tal qual o aprendiz de feiticeiro), diante desse mundo belo/ horrível, em acelerada transformação (e que ele mesmo criou), tenta encontrar um novo centro ou novo ponto de apoio, para uma nova ordem (mesmo que seja provisória), em meio ao oceano de dúvidas e de incertezas que o assaltam.

É em torno desse "sujeito interrogante" e do poder formalizador de sua "palavra" (ou forma de expressão), que gira hoje o interesse maior das pesquisas, nos vários campos do saber, visando descobrir novas práticas que substituam as antigas, já superadas. Em um mundo descentrado como o nosso, cada um de nós se torna um centro responsável pela experimentação de novas práticas, sintonizadas com o novo pensamento sistêmico.

O ato de admirar-se com o mundo, que promove a coincidência ou o estranhamento no encontro com o mundo, atualiza uma idéia de mundo<sup>1</sup>, espiritualidade amalgamada desde teorias científicas, crenças religiosas, intuições poéticas, racionalizações sociais, juízos de valor, ideais, aspirações, etc., originada e integrada historicamente. Essa integração histórica se dá por fatos, eventos e acontecimentos que ocorrem de tal maneira que os fatos, eventos e acontecimentos posteriores se iniciam no seio dos anteriores que, por sua vez, se dissolvem naqueles, sendo sua sucessão não necessariamente sincrônica e necessária.

Assim, a idéia de mundo não é uma idéia estática, mas uma idéia em movimento histórico que se apresenta como movimento de mutação ou mudança, paulatino ou repentino: seus ingredientes são de datas diversas e a idéia integrada por alguns pode estar já em crise de desintegração e em processo de reintegração por outros. No entanto, constitui-se como idéia de mundo porque, mesmo que não se creia em determinados ingredientes que a constituem, a idéia da sua existência está presente.

---

<sup>1</sup> A palavra "idéia", que significa etimologicamente "coisa visível" ou "visão", é também utilizada como sinônimo de conceito ou concepção. A "idéia de mundo" correspondem, também, as expressões "visão de mundo", "concepção de mundo" e, para alguns autores, "paradigma".

Nessa perspectiva, uma idéia de mundo supõe a aspiração de abarcar o conjunto da realidade, não só para conhecê-la como, também, para penetrar seu sentido; refere-se ao conjunto de intuições pelas quais se tem um saber do mundo e da vida em sua totalidade. Imagens filosóficas, científicas e religiosas do mundo, bem como outras diversas, se acham “na” idéia de mundo sem que esta resulte numa mera soma daquelas, mas se constitua como algo distinto que as ilumina.

Deveríamos, portanto, ser animados por um princípio de pensamento que nos permitisse ligar as coisas que nos parecem separadas, umas em relação às outras. Ora, o nosso sistema educativo privilegia a separação em vez de praticar a ligação. A organização do conhecimento, sob forma de disciplinas, seria útil se as disciplinas não estivessem fechadas sobre si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras e assim, o conhecimento de um conjunto global que é o do homem, é um conhecimento parcelado. Se quisermos conhecer o espírito humano, podemos conhecê-lo através das ciências humanas como a psicologia, mas o outro aspecto do espírito humano, que é o cérebro, órgão biológico, vai ser estudado pela biologia.

Vivemos numa realidade multidimensional visto que é simultaneamente econômica, psicológica, mitológica, sociológica, mas estudamos estas dimensões separadamente e não umas em relação com as outras. O princípio de separação torna-nos talvez mais lúcidos sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas torna-nos cegos ou míopes sobre a relação entre a parte e o seu contexto. Além disso, o método experimental, método que permite tirar um "corpo" do seu meio natural e colocá-lo num meio artificial, é um método útil, mas tem os seus limites, pois não podemos estar separados do nosso meio ambiente; o conhecimento de nós próprios não é possível se nos isolarmos do meio em que vivemos. Não seríamos seres humanos, indivíduos humanos, se não tivéssemos crescido num ambiente cultural, onde aprendemos a falar e não seríamos seres humanos vivos se não nos alimentássemos de elementos e alimentos provenientes do meio natural.

A partir dos entrelaçamentos que esta reflexão possibilitou construir, assumimos e defendemos a os alicerces desta tese de que **educar para a**



***solidariedade contribui de forma qualitativa para a transformação da sociedade sendo possível o avanço na formação humanizadora de educadores, que vislumbrem a assunção da cidadania e a expansão da consciência.***

**Num olhar transcendente ... a descoberta do humano com suas profundezas e mistérios...numa visão hologrâmica desta maravilhosa criação.**



## 2 INTRODUÇÃO: A TRANSVERSALIDADE DO COTIDIANO: DA TESSITURA DA REALIDADE À VISÃO HOLOGRAMÁTICA DO HOMO SAPIENS-DEMENS

*Se a criança é portadora de teoria, interpretações, perguntas, e é co-protagonista do processo de construção do conhecimento, o verbo mais importante que guia a ação educativa não é mais falar, explicar, transmitir, mas escutar. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer; é escuta das cem e mais linguagens, com todos os sentidos. É um verbo ativo, pois, como sabemos, não é só registro mas interpretação de mensagem: a mensagem sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legitima o outro porque a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento, e o ato comunicativo que se realiza através da escuta produz significativas e recíprocas mudanças, seguramente enriquecedoras, para os participantes desta forma de troca (RINALDI, 1995, p.122).*

É impossível deixar de observar a obscena ambigüidade, para usar uma expressão de Miná (2003), do atual modelo de desenvolvimento que se de uma parte alarga os privilégios de alguns, de outra condena à exclusão social a maior parte da humanidade. Esse modelo, em sua perversidade, tem como ideário que as pessoas são meios para servir aos seus fins, constituídos pelo mercado e pelo lucro. Assim, para muitos, o neoliberalismo é aceito como único modelo praticável e que não há outra saída. Outros, ao contrário, nutrem a esperança de que é possível pensar e construir um novo referencial de relações sociais cuja base não seja a idolatria ao mercado. Suas lutas encarnam valores “quantitativos, éticos e políticos, sociais e culturais, não redutíveis à quantificação monetária. Valores comuns à maior parte dos grupos e das redes integradas no grande movimento mundial contra a globalização neoliberal” (BETTO, 2003, p.46).

No século XVIII, na crise da passagem do mundo clássico para o mundo romântico, Rousseau já dizia: "Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana". Afirmção que Edgar Morin retoma, ao defender o papel que as ciências humanas devem desempenhar no processo de articulação dos saberes. Diz ele:

Paradoxalmente, são as ciências humanas que, no momento atual, oferecem a mais fraca contribuição ao estudo da condição humana, precisamente porque estão desligadas, fragmentadas e compartimentadas. Essa situação esconde inteiramente a relação indivíduo/ espécie/ sociedade, e esconde o próprio ser humano. [...] Seria preciso conceber uma ciência antropossocial religada. [...] À espera dessa religação — desejada pelas ciências, mas ainda fora de seu alcance —, seria importante que o ensino de cada uma delas fosse orientado para a condição humana (MORIN, 2001, p.61).

De acordo com Morin (2001, p.61), "só existe objeto em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há sujeito em relação a um meio objetivo (que lhe permite reconhecer-se, definir-se, pensar-se, etc., mas também existir)". Abandonados cada um a eles próprios são conceitos insuficientes. O sujeito e o objeto como sistemas abertos, devem estar desprovidos de um princípio de resolubilidade dele mesmo, abrem-se brechas para além do conhecimento, da incerteza. Sempre estarão abertos para novas possibilidades.

Neste contexto, a epistemologia é o lugar da incerteza e do diálogo. Há uma revitalização dos pressupostos teóricos, a partir do progresso do conhecimento, como há rupturas dos sistemas fechados de antigas teorias. As teorias exigem uma metodologia simultaneamente aberta (que integra as antigas) e específica (descrição das unidades complexas).

A ciência, nesta perspectiva, é vista como transdisciplinar. Trata-se de incluir o acaso, a inventividade, a criatividade.

No contexto do pensamento complexo temos que desenvolver não somente a crítica, mas a autocrítica, lutando contra a supremacia da razão, a partir de um diálogo permanente com a coerência. O autor (2001) destaca três princípios interligados que podem nos ajudar a pensar a complexidade:

- a) Dialógico: permite manter a dualidade no seio da unidade. Associa ao mesmo tempo termos complementares e antagônicos. Exemplo: a ordem e a desordem
- b) Recursão Organizacional: "a idéia recursiva é por tanto uma idéia em ruptura com a idéia linear de causa e efeito, de produto/produção, de estrutura/superestrutura, uma vez que tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoproduzido"
- c) Hologramático: perpassa a idéia de que não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. Imobiliza o espírito linear, pois o movimento produtor do conhecimento se enriquece através do conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes (relação antropossocial) (2001, p.107-108)

É nítido o desenvolvimento de uma certa inquietação entre as pessoas diante da velocidade e da pressão do mundo moderno. Frente a tanta competitividade, muitas vezes perdemos o contato com pontos importantes da vida: família, lazer, paz, realização. E, enquanto ainda não encontramos a saída para nossos problemas, somos movidos a perguntar: o que então nos espera para o futuro?

Antes de mais nada, é necessário saber que hoje vivemos a chamada revolução da informação. Estamos na era da Internet, do correio eletrônico, telefone celular, interatividade. Com o desenvolvimento da tecnologia, encurtamos distâncias e agilizamos consultas, nos comunicando em fração de segundos, realizando os mais variados negócios, democratizando a informação.

Esta é de fato a glória do século XX. A tecnologia da informação finalmente nos fornece ferramentas para vislumbrar um ambiente mais democrático, no que liberdade de expressão e livre comunicação sejam práticas comuns e cotidianas. Demos um salto gigantesco rumo à construção de uma nova sociedade, em que controle e censura cedam lugar à cidadania e à participação do indivíduo.

Mas apenas tecnologia não basta. É claro que a democracia necessita de ferramentas concretas para a circulação da informação e conseqüente liberdade de expressão, mas qualidade de conteúdo também é vital. Não adianta apenas a existência de uma cultura tecnológica globalizada é necessário uma visão baseada

em valores, consciência e integridade, uma cultura ética e, verdadeiramente, globocêntrica<sup>2</sup>.

Contudo, essa ainda não parece ser uma perspectiva dos tempos atuais. Paralelamente ao intenso desenvolvimento tecnológico, ainda somos extremamente pobres em nossa vida sentimental. Ultimamente, apesar de prodigiosa inteligência, só conseguimos nos distanciar uns dos outros. Vírus e "hackers" são preocupações entre os internautas. Violência, fome, catástrofes e corrupção são as manchetes dos jornais. Brigas, desentendimentos e separações são nossos assuntos mais comuns. Poder, prazer e status são o que as propagandas e os modismos nos oferecem em troca do nosso dinheiro. Pressa, crise e ansiedade são as marcas do cotidiano, em que "realidade virtual" e "internetholic" são apenas alguns dos novos termos de uma sociedade repetidamente falsa e manipuladora.

Como disse Peter Russel (1992) parece que ainda estamos meio despertos para nossos potenciais, quem sabe ainda perplexos diante da sedução do poder tecnológico, capaz de manipular um mundo sedento por ser explorado. Mas não devemos interpretar tecnologia de forma negativa. Muito pelo contrário, ela é mais do que natural, define o caráter evolutivo e complexo da humanidade, que não pode e nunca será detido.

Devemos conduzir esse processo com cuidado e atenção. Já dizia Herman Melville (2000, p.02), escritor americano: "facas nos servem ou nos cortam, conforme as pegamos pelo cabo ou pela lâmina". Não adianta apenas se adaptar à mudança. É preciso agregar valor, profundidade e consciência àquilo que desejamos mudar.

Se é verdade que a educação é um lugar privilegiado para a regulação e o controle social (SILVA, 1994), podendo servir às mais diferentes ideologias e aos mais amplos interesses da sociedade em geral, cabe perguntar sobre o modelo de

---

<sup>2</sup> Ken Wilber. "[...] o ser humano é inicialmente biocêntrico e egocêntrico, perdido em seus próprios impulsos e incapaz de colocar-se no lugar do outro. Quando o egocêntrico dá passagem ao sociocêntrico, o ser humano passa a tratar os outros de seu grupo com a mesma cortesia que ele dá a si mesmo. E finalmente com moralidade globocêntrica, o ser humano aventura-se a tratar todos os seres humanos com a mesma dignidade ou no mínimo com oportunidades iguais" (2000, p.129).

desenvolvimento que defendemos e sobre a educação que queremos. Para nós, e nos solidarizando aos que, como dizíamos, nutrem a esperança de uma sociedade com justiça social, o referencial de desenvolvimento e de educação que nos interessa é o que tem a vida como razão, meio e fim.

Essa reflexão transporta para o passado cheio de vazios, presente que se faz e o futuro enigmático, cujas certezas e incertezas, as verdades e não-verdades da própria existência humana e da sua convivência com outros da mesma espécie e com a natureza terrena, fazem criar novas formas de pensar e de idealizar o “eu” e o “nós”.

O pensar as ações pedagógicas que se executam dentro da realidade escolar é um processo necessário. É por termos essa convicção que nos lançamos a este trabalho, na tentativa de buscar conhecimentos que pudessem contribuir com a luta em favor da justiça social, por meio da educação para a solidariedade. Assumimos esse desafio porque estamos convencidos, também, que a solidariedade é para a política social um dos princípios éticos mais fundamentais dado que a interdependência humana é um fato e que os problemas dos outros também nos afetam, direta ou indiretamente.

Priorizando o caráter transdisciplinar e a formação de um pensamento aberto e crítico, essa investigação consiste em estudar a complexidade procurando conhecer melhor o homem do presente e as práticas sociais que desenvolvemos. Experimentar caminhos de incertezas, riscos e erros é o desafio reflexivo proposto.

O pensamento complexo de Morin (1986) religa não apenas domínios separados do conhecimento como, também, – dialogicamente – conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica. Constrói-se na cultura do contemporâneo, criando uma sociologia que interroga o concreto, o fenômeno, as teorias. Transita entre todo e parte e se consolida na ética da solidariedade.

A restauração do sujeito responsável implica praticar as éticas do religamento, do debate, da compreensão, da magnanimidade e da resistência social.

Ser intelectual é se auto-instituir como tal, isto é, dar-se uma missão, uma missão de cultura, uma missão contra o erro (do passado e do presente), uma missão de consciência pela humanidade assim como nos diz Morin (1997).

Sem dúvida, uma das conseqüências mais imediatas dos debates que se vêm sucedendo nestes últimos anos em termo do pensamento complexo ou da ótica da complexidade, no rastro das proposições do mesmo autor "cultura cyber" que está em processo de expansão é que cabe ao "mundo pensante" detectar em todas suas complexidades.

Compete, hoje, ao intelectual (em qualquer das áreas de conhecimento em que ele atue) "auto-instituir-se" como novo "missionário", responsável por um novo saber, ainda em gestação e que lhe induz procurar ou difundir no espaço de ação como profissional.

Nessa ordem de idéias, o intelectual deixa de ser o antigo e seguro detentor de um vasto acervo de conhecimentos consagrados pelo Sistema, para se assumir como um "sujeito interrogante", um eu consciente, que se descobre como um dos centros responsáveis, neste nosso mundo descentrado. Um eu pensante que se redescobre com complementariedade essencial com o outro; e cuja palavra contribuirá, para que um dia talvez longínquo um novo real seja nomeado ou reorganizado e emerja do atual caos de valores. Como disse Morin:

Uma cultura cyber está em vias de se expandir, mesmo que só possa ser alcançada por alguns privilegiados. Trata-se de uma revolução radical que marca o surgimento da sociedade pós-industrial e que implica no nascimento de um novo pensamento. /.../ A cultura cyber é simultaneamente destruição e gênese. Essa cultura se unirá com o mito fundador da árvore do conhecimento? (1999, p. 3).

Esse fragmento de fala do autor sintetiza o jogo de forças que se defronta nesta nossa época de aceleradas metamorfoses e que exige de cada pesquisador um novo posicionamento em relação ao conhecimento já consagrado:



- somos hoje habitantes do cyberspaço (espécie de mundo, sem limites, permeado de contradições e cujas reais dimensões escapam à compreensão lógica comum;
- vivemos uma "revolução radical", não só nas estruturas do viver político-econômico-social em seu todo, mas, principalmente, na esfera do saber, em que um novo pensamento está sendo engendrado;
- o caos de formas, que nos desafia a transformá-lo em cosmos, se nos afigura ora como apocalipse (terrível processo de destruição), ora como gênese (poderosa germinação de um novo mundo); e, finalmente,
- a busca de novo conhecimento que tenta se re-ligar ao saber inaugural, mítico, está sendo realizada, através das mil veredas desse "sertão" pós-formal. Não há caminho principal, nem centro orientador. Todos os caminhos são válidos, a partir da ótica da complexidade. Tudo depende do sujeito que está no centro da busca.

A complexidade desse mundo-em-processo é a nova perspectiva ou nova ótica, por meio da qual o novo conhecimento deve ser procurado. É esse, talvez, o sentido maior da extraordinária cruzada, pelos quatro cantos do mundo, a que se entregou Morin, ao levantar a bandeira do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade.

Ambas as proposições (tanto a ótica do pensamento complexo, quanto a estrutura da transdisciplinaridade) têm um mesmo grande alvo: oferecem-se como "caminho" para a busca de um possível novo conhecimento: já não mais compartimentado, mas "tecido junto". Ótica que desarticula pela base, o ensino tradicional.

É esse um dos impactos do pensamento complexo: o desafio ao nosso real conhecimento das coisas, seja no sentido de organizarmos, em "sínteses provisórias", a avalanche de informações que nos assalta por todos os lados: seja

nas incertezas que nos lançam em dúvidas, quanto à validade ou não do próprio processo de conhecer.

Em meio à multiplicidade caleidoscópica dos caminhos de investigação é descoberto um centro comum: o eu pensante e a palavra que o deve expressar. Claro está que esse pretendido novo centro decorre de duas grandes crises: a do eu em relação ao outro (que o complementa) e a da palavra (como representação do real).

Morin (1996), reivindicando a urgente "religação dos saberes", a ruptura dos limites em que as diferentes disciplinas foram "fechadas" (visando à especialização), para que se descubram os "vasos comunicantes" que existem entre as diferentes áreas do saber, tenta abrir passagem para um novo modo-de-ver-e-conhecer o mundo e renomeá-lo ou reorganizá-lo em nova ordem (embora provisória!). É esse o atual desafio aos pensantes...

Para bem entendermos a idéia de complexidade, temos que vê-la em relação ao que se considera usualmente seus opostos. Podemos formar vários pares: simples-complexo, simplificação-complexificação, redução-conjunção, reducionismo-holismo, partes-todo. É preciso frisar, contudo, que a complexidade não funde seus opostos em um todo homogêneo: ela mantém a distinção entre as partes. Ela associa sem tirar a identidade das partes que a compõem, mas sempre considerando que o todo pode e deve ser maior que a soma das partes.

A complexidade do mundo em que vivemos transparece em algumas das expressões que usamos: o mundo das artes, o mundo da política, o mundo da ciência, o mundo acadêmico, o mundo do comércio.... Todos esses mundos se entrelaçam num mesmo espaço-tempo em que vivemos.

Ter esta compreensão entende-se reconhecer as cegueiras do conhecimento, seus erros e ilusões, é assumir o ato de conhecer como um traduzir e não como uma foto adequada da realidade. Trata-se de armar nossas tessituras para o combate vital pela lucidez e isso significa estar sempre buscando modos de conhecer o próprio ato de conhecer.

Por assumir os princípios de conhecimento pertinente, entende-se a necessidade de ensinar os métodos que permitam apreender as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo no mundo complexo. Trata-se de envolver uma atitude mental capaz de abordar problemas globais que contextualizem suas informações parciais e locais.

Ensinar a condição humana deveria ser o objeto essencial de qualquer sistema de ensino e isso passa a considerar conhecimentos que estão dispersos em várias disciplinas como as ciências naturais, as ciências humanas, a literatura e a filosofia. As gerações precisam conhecer a unidade e a diversidade do humano.

Ensinar a identidade planetária tem a ver com mostrar a complexidade da crise planetária que caracteriza o século XX. Trata-se de ensinar a história da era planetária, mostrando como todas as partes do mundo necessitam ser intersolidárias, a vez que enfrentam os mesmos problemas de vida e de morte.

É preciso aprender a tentar as incertezas reveladas ao longo do século XX através da microfísica, da termodinâmica, da cosmologia, das ciências biológicas evolutivas, das neurociências e das ciências históricas. É preciso aprender a navegar no oceano das incertezas através dos arquipélagos das certezas.

Compreender é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana, portanto não pode ser algo desconsiderado pela educação. E, para tanto, precisamos passar por uma reforma das mentalidades.

Como um organismo vivo, a humanidade tem vários começos, novos nascimentos. Morin (2002, p.171) salienta que estamos vivendo na "idade de ferro planetária" que indica que todas as culturas, todas as civilizações estão em comunicação, embora ao mesmo tempo vivamos as barbáries nas relações entre raças, culturas e etnias. Estamos nessa era e ainda não sabemos como sair dela. Ressalta o autor, a idéia que ainda estamos na pré-história do espírito humano, na era da barbárie das idéias, pois estamos submetidos a modos mutiladores e disjuntivos do pensamento, muito distante de pensar de forma complexa. O autor

ênfatiza que sua teoria é um apelo de civilização das idéias. Vivemos na barbárie das idéias, pois não sabemos conviver com as idéias e nem com as teorias.

Empresários, profissionais, professores, estudantes, trabalhadores e a população em geral têm algo em comum: somos seres humanos. Mas que vida queremos? Queremos ser agentes de transformar o social ou ser mais uma safra de clones, que respondem automaticamente aos interesses do sistema econômico dominante? Ao falar sobre os sete saberes necessários à educação do futuro, Morin (2000) ressalta a importância de ensinar a condição humana, de resgatar o afeto, as emoções, o estar com o outro. Para conhecer o humano é necessário situá-lo no universo, integrando os conhecimentos e entendendo o homem como alguém que se realiza na e pela cultura.

Qual é o recurso que nos pode ajudar? Zohar e Marshall (2000), apresentam a importância da autoconsciência nesse processo, assim como o estado atual de seu desenvolvimento na atual sociedade globalizada: "A autoconsciência é um dos critérios mais importantes da inteligência espiritual elevada, mas também uma das prioridades mais baixas da cultura espiritualmente embotada em que vivemos" (p.121).

Desde os primeiros dias na escola, somos treinados a olhar para fora, e não para dentro. Virtualmente, nenhum incentivo, na educação ocidental nos encoraja a refletir sobre nós mesmos, nossa vida interior, nossos motivos, nossa espiritualidade. Ninguém nos estimula a dar asas à imaginação.

Mas o que seria "espiritual"? Boff (2001, p. 29) diz: "Espiritualidade é aquilo que produz uma mudança interior, uma transformação em nós". Como consequência desse estado de coisas, para atingir essa transformação, é mister uma mudança essencial nas estruturas básicas em que se apóiam o pensar, o sentir, o significar e o agir.

É impossível essa tarefa? Se lermos um pouco de História, percebemos que não. Por exemplo, nas trevas medievais predominava o pseudo-espiritualismo da Santa Inquisição, aliada com o poder físico da nobreza. Entretanto, o espírito

humano não suportava mais essa prisão; é nesse contexto que surge o racionalismo, que era outro modo de pensar, sentir, significar e agir.

Hoje, o racionalismo, que já deu um bom serviço à Humanidade, é insuficiente para abordar com amplitude a atual problemática planetária. Portanto, o espírito humano – necessariamente – quebrará os grilhões em procura de vôos mais altos, representados atualmente pela abordagem holística.

Da mesma forma que no Renascimento, a renovação se produziu primeiro do racionalismo e da liberdade artística, no século XXI ela ocorrerá, apoiada na convergência entre a Ciência mais avançada e a espiritualidade milenar, aliança que começou a se desenvolver rapidamente nos últimos 30 ou 40 anos. Nesse contexto, deve-se lembrar um conceito espiritual básico: tudo o que precisamos está dentro de nós.

Nesse contexto, deve-se lembrar um conceito espiritual básico: tudo o que precisamos está dentro de nós. Ou seja, não precisamos nos tornar alguma coisa: empresários bem sucedidos, trabalhadores satisfeitos ou professores destacados. Mas para encontrar dentro de nós esse "todo" essa "inteireza", temos que reconhecer e aprimorar-nos na disciplina mais abrangente que existe: o desenvolvimento espiritual<sup>3</sup>. E quando o incorporamos aos estudos universitários, não estaremos entrando num inconsequente sonho aéreo, e sim, apenas seguindo as recomendações da organização educacional mais importante do mundo: a Unesco.

Hoje, a discussão nas aulas universitárias, em grande parte exacerbadamente racionalista, não aborda o significado da vida humana (bem que gostaríamos conhecer alguma Escola onde esse assunto fosse tratado com profundidade!).

Não temos espaço aqui para discutir as pesquisas científicas realizadas nas grandes Universidades, comprovando experimentalmente a existência da

---

<sup>3</sup> Boff, 2001 – significado da vida humana.

inteligência espiritual (WOLMAN, 2001; ZOHAR e MARSHALL, 2000, entre outros). Esses autores separam claramente espiritualidade de religiosidade. Zohar e Marshall (2000) definem inteligência espiritual como a inteligência com que abordamos e solucionamos problemas de sentido e de valor. Percebem os seres humanos, essencialmente, criaturas espirituais, porque são impulsionados pela necessidade de buscar o significado de suas vidas e o quê a torna digna de ser vivida.

Wolman (2001, p. 135) a define como: "a capacidade humana de fazer as perguntas fundamentais sobre o significado da vida, e de experimentar, simultaneamente, uma conexão perfeita entre cada um de nós e o mundo em que vivemos". É um conceito abrangente, do qual as religiões são subsistemas.

Numa reflexão pessoal acrescentaria que a espiritualidade fala à necessidade mais fundamental de todas: a necessidade de saber que, de algum modo, somos importantes, que nossas vidas significam alguma coisa, que contam como algo mais que um simples lampejo momentâneo do Universo.

E nós perguntamos: existe para um ser humano não petrificado, algo mais importante que tentar respostas para tão abrangente assunto? E se não o discutirmos nas Universidades, que representam o acúmulo do conhecimento universal através de todos os tempos, onde poderíamos trocar idéias?

Por sua vez, Hawley (1995, p. 134) afirma: "Espírito tem a ver com fome de objetivo, significado e identidade. Temos fome de um contato mais rico com a vida; ansiamos pela experiência de uma vida plena, vibrante, enquanto nos encontramos neste planeta. Temos fome de compreender quem somos e como nos encaixamos neste todo". E como se todo o tempo que passamos sem respostas, tivesse feito com que a fome crescesse. Já, Assagioli (1971, p.49) define o drama central da Humanidade como a "necessidade da fusão de nossa personalidade com nosso Eu Interior".

Aqui voltamos ao passado. O futuro não pode ser grandioso e nem sequer digno, se esquecermos o que os homens mais desenvolvidos nos têm ensinado. Até

o iconoclasta Nietzsche reconhece a prevalência do espírito. E lá estão Jesus, Buda, Paulo, Platão, Hermes Trismegisto, Aquenaton e os modernos Luther King, Gandhi, Madre Tereza e Dalai Lama.

Mas isso é, em todo caso, uma redescoberta, pois há milênios, os sábios reunidos em locais inexpugnáveis como as Pirâmides, conheciam esse fato como o credo básico de todas as escolas místicas e de qualquer religião. Entretanto, algumas destas, penetradas pela ambição e pela ignorância, e apenas vestindo máscaras de espiritualidade sob um corpo afundado na pseudoespiritualidade, através de assalto às posições de poder, como foi o caso de Torquemada, levaram a pessoas lúcidas (entre elas Marx; a religião é o ópio dos povos), a descrer de tudo o que não podem perceber com seus recursos sensoriais.

Em resumo: que vida queremos? Acreditamos que seja uma vida palpitante, cheia de luz, solidária, frugal e harmoniosa. Essa vida plena deve crescer a partir das sementes que individualmente cada um de nós semear todos os dias, a despeito que muitas sejam dispersas pelo vento, afundadas nas águas, comidas pelos passarinhos, calcinadas pelo sol ou extraviadas entre os espinhos, sempre haverá algumas que cairão em terra fértil e cada uma delas, frutificará em mil grãos, que continuarão o Ciclo Cósmico.

A Teoria do Pensamento Complexo é uma possibilidade de reflexão, pois é considerada uma teoria de inclusão. Aberta em sua filosofia o pensamento complexo considera todas as possibilidades teóricas de reflexão, não se esgotando em apenas um pressuposto. Busca ampliar os pensamentos simplificadores das teorias e dos pressupostos teóricos, partindo da não completude do conhecimento e da aceitabilidade da diversidade.

Para Morin (2002), tudo está em relação, nada está isolado. É um pensamento intitulado rotativo, ou seja, a parte está no todo e o todo está na parte. Por exemplo, a escola está na sociedade e a sociedade está na escola. O todo está no todo reciprocamente.

O pensamento complexo embasa-se a priori, na teoria dos sistemas, na cibernética, na teoria da organização e na teoria da informação. Estes pressupostos sistêmicos possibilitam o autor conceber a realidade a partir de um sistema vivo em movimento, em constantes mudanças, considerando que a partir deste sistema, há ordem, desordem, interação e organização. O movimento deste sistema leva à degradação, no qual se faz necessário uma nova ordem que gera novas estruturas e, assim, sucessivamente. Quando este movimento se interrompe há a entropia, ou seja, a morte do sistema.

Para Morin (2002, p.101), todo sistema vivo gera relações complexas, complementares, recorrentes e antagônicas. A partir deste contexto o sujeito não é um ser passivo, mas interage neste processo sendo parte integrante como produto e produtor. De acordo com a filosofia do pensamento complexo de Morin, se explica a partir de um tetragrama:

- a) Os sistemas vivos se desenvolvem em um processo de organização ativa (ordem);
- b) Toda informação encontra outra que a precede (interação);
- c) Este processo gera interferências (desordem);
- d) É necessária uma disposição de relações entre os elementos que produzem um sistema para descobrir qualidades desconhecidas que se expressam com as atividades (organização).

A epistemologia do pensamento complexo se constitui a partir deste tetragrama, considerando a incerteza como uma constante. De acordo com Morin (2002), a ação, por exemplo, é uma aposta, pois não se sabe o que esta pode gerar. Nada é absoluto, fixo e irremediável. O autor, parte do pensamento simplista, amplia-o a partir de novas dimensões, entendendo que não é algo fácil, mas acredita que com esta visão há possibilidades de novas descobertas, de novas possibilidades, incertezas e com isto um novo renascer.

Concebe o autor, que o mundo poderia ser melhor, se os homens não agissem e nem pensassem linearmente, abrindo assim possibilidades, para outras possibilidades e tendo a certeza que nada é certo, seguro. Todavia, há necessidade de uma ordem, não como determinista, mas, sim, relacional, que necessita de uma desordem para se regenerar. Para Morin (2002, p.47) "[...] esquemas simplificadores



dão lugar a ações simplificadoras e esquemas unidimensionais, dão lugar a ações unidimensionais".

As crises são elementos essenciais na constituição do pensamento complexo, pois exigem novas estratégias, novas ações para novas saídas de um sistema, já falido. É um eterno repensar, reflexionar com e no meio em que o sujeito está inserido, pois não há certezas, nem verdades.

A teoria de Morin é essencialmente interessante, principalmente quando não concebe a visão simplificadora do fenômeno. Todavia, questiono-me da sua visão sistêmica, de eterno recomeço sem a possibilidade de transformação da realidade. Há uma forte conotação de evolução não de transformação como se trabalha a partir da dialética. Esta evolução não é linear, de causa e efeito, mas uma evolução "rotativa" a partir de um ciclo de ordem, desordem, interação e organização.

A crítica está presente nos pressupostos teóricos do pensamento complexo, porém as classes sociais, a ideologia e a historicidade não fazem parte como categoria de análise de um contexto mais complexo. No caso da Escola Compreensiva, na qual busca a igualdade de oportunidades diante da diversidade, os aspectos sociais, políticos e econômicos não são considerados. Parece uma teoria com conceitos macros de aceitabilidade da realidade sem a possibilidade de transformação, ocorrendo apenas evoluções.

Por outro lado, não se almeja uma escola que ignore estes pressupostos, de igualdade de oportunidades para todos, mas que respeite e a partir de então, desenvolva relações de crítica e de transformação do e no seu meio social. O que me parece muito salutar nesta teoria é a exigência do fazer pensar, do reflexionar, de um novo recomeçar mesmo que este não seja um pensar que gere transformação, mas, sim, o início de um novo recomeçar.

Outra concepção desta teoria é a do sujeito como produto e produtor do seu meio. Questiono-me até que ponto o sujeito realmente é produtor do seu meio? Incluindo aí vários fatores de análises sociais que interferem na constituição deste sujeito. Concordo com o autor na concepção do sujeito como ser ativo, mas em

alguns meios este sujeito não é produtor do meio, apenas produto, como por exemplo, nas relações de trabalho.

A idealização desta teoria é fantástica no sentido de ampliar o pensamento simplificador, mas a ausência de categorias sociais de análise, faz com que a sociedade, vista de forma sistêmica, fique mais sujeita à entropia. Em contrapartida, como alerta o próprio Morin, para o sujeito ser ativo este deve dispor de algumas condições que o fazem um ser ativo, como autonomia, educação, cultura, entre outros fatores. Por outro lado, aqueles que não dispõem destas condições, como poderão exercitar um pensamento complexo? Não estarão no limiar do pensamento simplificador?

Minha análise ainda pode ser simplista partindo do pressuposto desse autor. É apenas uma tentativa de reflexionar sobre o pensamento de um dos grandes filósofos do século XX, que sem dúvida, vem contribuindo para uma nova visão de sociedade, mais planetária no sentido de inclusão, em que toda reflexão, é bem vinda, a partir de uma certeza de que nada é absoluto e a incerteza é o grande desafio da humanidade. Mas para tanto, devemos romper com o pensamento limitante, redutor da realidade.

Muito mais que uma teoria, é um desafio. Pois pensar complexo, é desafiar os preceitos, os valores, a ordem até então estabelecida. É olhar a desordem como um meio de aprendizagem. A crise como uma possibilidade. É entender o fenômeno social como uma desordem e/ou ordem com possibilidades de evolução e de mudanças.

Ciente que tenho muito que ler e estudar, vejo estes escritos, apenas como uma reflexão, uma análise ainda limitante do que vem a ser o pensamento complexo, a transdisciplinaridade necessária entre as disciplinas para que se possa tecer o conhecimento e a utopia de construirmos uma educação para a solidariedade. Todavia, alguns dos pressupostos aqui colocados foram permeados, com a certeza da necessidade de um estudo mais aprofundado, e da não limitação destas teorias em si.

**NAS MÁSCARAS.....**

**.....O CUIDADO.....**

**.....A NÃO IDENTIFICAÇÃO... A PROTEÇÃO ....**



**ATÉ QUANDO PODEREMOS MANTER-NOS ASSIM ? .....**

### 3 JUSTIFICATIVA – NOVOS CENÁRIOS: AS MUTAÇÕES NO CAMPO DO SABER E A COMPLEXIDADE

*Para Sheldrake (1994), a energia é o princípio causativo do processo de mudança. É o fluxo energético do universo que está na base do tempo, da mudança e do vir a ser do universo. Através de processos de mudança, algo se transforma no tempo e no espaço e torna-se diferente do que era anteriormente. Implica transformação tanto de um ser, como de um fazer, de um ambiente, de um fato, de um evento, de um processo ou de uma situação qualquer, a partir dos quais ocorrem modificações de natureza qualitativa ou quantitativa... a mudança está presente em nossa realidade, em nossa corporeidade, já que ela é parte intrínseca da natureza da matéria...nas circunstâncias que nos envolvem... em nossas estruturas biológicas...nos processos de construção do conhecimento, na aprendizagem e na maneira como interpretamos a realidade... no modo de construir, desconstruir e reconstruir conhecimento...no diálogo sujeito/objeto, nos processos auto-organizadores da vida que permite o desenvolvimento da autonomia e a emancipação do sujeito... isto pelo fato da mudança fazer parte da própria dinâmica organizadora da vida (MORAES, 2004, p.192-193).*

Nosso objetivo nesta tese é precisamente melhor compreender para melhor agir. Até agora o paradigma dominante na ciência tem nos levado à contínua divisão do conhecimento em disciplinas e dessas em subdisciplinas. Nesse trabalho o esforço é no sentido contrário, é o de religar. Permeia essa tese uma posição pragmática. A busca é do conhecimento relevante que possa gerar ações que redundem em benefício do ser humano.

Tentaremos explorar as novas dimensões do saber utilizando as categorias: da complexidade, da transdisciplinaridade, dos valores e da ética, que vem se delineando a partir do estágio atual em que se encontram as redes de comunicação de novos estudos da ciência contemporânea e que têm evidenciado uma transformação considerável da própria natureza do conhecimento científico e que têm seus reflexos cada vez mais visíveis na composição da vida e da sociedade do mundo atual.

Por sua vez, este cenário em processo permanente de mudanças nos desafia a lançar um novo olhar sobre o ato de aprender e suas novas determinações.

A abordagem hermenêutica de Gadamer, desenvolvida em sua obra *Verdade e Método* (1960), me permitiu iniciar uma discussão da pesquisa em educação em um outro horizonte de compreensão. Nesse horizonte, aos poucos, a questão da solidariedade foi ganhando força e assumindo um caráter de centralidade em meus estudos, isso porque, para o autor, é na inquietante experiência do encontro com o outro que surge a possibilidade da compreensão. O encontro com o outro se apresenta na hermenêutica como o verdadeiro motor da reflexão. Assim sendo, é com Gadamer que começo a pensar a questão da solidariedade situada no processo de compreensão do outro. Aos poucos, a interpelação pela questão do outro foi se constituindo em mim uma forte inquietação. Inquietação que me conduziu até a teoria do pensamento complexo (MORIN), a prática educativa vivida com afetividade e alegria e a relação dialógica (FREIRE), o educar em e para os direitos humanos (SANTOS), a macroética da responsabilidade solidária (GARRAFA), o sentido da educação, tendo o homem como centro e razão, para que a vida possa ser fecundada (OLIVEIRA), a educação e a sua dimensão ética (ALMEIDA), as dimensões acerca da noção de valor (GONZÁLEZ), metodologias globalizadoras que implicam um processo de formação e desenvolvimento de atitudes (PÉREZ SERRANO), estratégias e formas de solidariedade (BUSQUETS) e seus pensamentos da solidariedade.

A partir da Hermenêutica filosófica de Gadamer, criou-se a possibilidade para pensar a solidariedade situada no processo de compreensão do outro em permanente diálogo com a tradição.

Nesse trabalho que explora um território de contornos ainda um tanto indefinido, mas não menos provocante, navegamos mais pelos problemas que se põem do que na busca ansiosa por soluções a esses novos desafios advindos da necessidade de aprendizagem, entretanto não perdendo de vista uma aproximação dessa nova dimensão do saber/aprender com a realidade escolar.

As tecnologias de comunicação atuais vêm se constituindo como um vasto campo de possibilidades de realização ao unir espaços antes separados, espaços e tempos compactados, ou, ao contrário, desterritorializa atividades antes localizadas,

permitindo miríades de novas conexões entre os homens e milhares de formas de interação com o meio ambiente.

Podemos considerar a idéia de que somos produto de um conjunto de circuitos e canais propiciados por tais tecnologias. Isso faz mais sentido à medida que admitimos que as tecnologias intelectuais que circulam num novo espaço de relações – o ciberespaço – vêm alterando e ampliando muitas de nossas funções cognitivas: nossa memória ganha um poder maior de expansão via banco de dados e hipertexto; nossa percepção via realidades virtuais, sensores digitais e telepresença; nossa imaginação pode ser otimizada via simulações; nosso raciocínio via inteligência artificial.

Assim, a humanidade dá uma nova virada histórica na relação com o saber. Outras viradas aconteceram, ocasionando mudanças profundas na vida cotidiana e nas subjetividades. A passagem da oralidade à escrita, por exemplo, possibilitou maior difusão do conhecimento, principalmente a partir da impressão, em que o conhecimento deixou de circular somente na esfera dos intelectuais produtores de um determinado saber, podendo ser a partir de então descontextualizado de quem o produzia, possibilitando ser lido e interpretado por um maior número de pessoas, saindo dos domínios restritos de seu autor.

Estamos vivendo uma verdadeira mutação antropológica, na qual a constituição do humano ganha uma nova abordagem. A ciência chega a novas considerações, mudando algumas posições em relação à racionalidade e à verdade científica. A racionalidade na ciência ocidental fundou-se no princípio de que o real é universal e objetivamente válido, desta forma, a realidade poderia ser compreendida através de argumentos racionais objetivos.

Indo nessa direção, Assmann (1998) nos leva ao entendimento do conceito de complexidade, advertindo para que ultrapassemos as idéias de senso comum que vinculam a complexidade como "uma espécie de curinga verbal para aludir a coisas complicadas.

Para Meireu (1998) em seus termos:

A complexidade preocupa. Na verdade, é quase sempre confundida com a complicação. Ora, se a segunda é efetivamente o fruto de uma intervenção que vem 'embaralhar as cartas', a primeira é, por outro lado, a expressão da solidariedade que liga todas as outras coisas entre si e rege sua interação. Enquanto que a segunda nos priva do poder, a primeira nos o traz: um sistema complexo não é um sistema que foge a nossa compreensão, é um sistema que se oferece a nossa ação, um conjunto de elementos que estão ligados de tal forma que a transformação de um determinará a modificação dos outros e, conseqüentemente, terá efeitos sobre todo o sistema (MEIREU, 1998, p.155).

Temos, assim, um princípio que requer a necessidade de solidariedades, em que o respeito às singularidades deve constituir-se peça chave nas interações, levando-se em consideração fatores tais como surpresa e imprevisibilidade na natureza desses contatos. Chamando atenção ao respeito às individualidades no convívio com o caos ambiente, Lévy (1999) assim se coloca:

Todos nós, instituições, comunidades, grupos humanos, indivíduos, necessitamos construir um significado, providenciar zonas de familiaridade, domesticar o caos ambiente. [...] Mas, por um lado, cada um deve reconstruir à sua maneira totalidades parciais, de acordo com seus próprios critérios de pertinência (p.161).

O que temos visto até aqui neste texto vai se apresentando como uma espécie de trampolim, ou seja, um ponto que nos lança a uma espécie de reflexão a respeito das novas relações que nós humanos travamos com o conhecimento a partir deste cenário em evidente mutação, propiciados pela fase atual de rapidíssima evolução das tecnologias de informação e de comunicação, bem como a novidade dos desafios que outras áreas científicas, em especial as biociências, vem lançando à Educação.

Indo mais especificamente ao assunto, nosso recorte de preocupações versa a respeito de um processo vital nos dias de hoje a toda espécie humana: a necessidade de um estado permanente de aprendizagem (como diz ASSMANN, 1998). Assim, espera-se também contemplar as dimensões do aprender nos contextos formais de educação. O aprender na prática pedagógica. O aprender no cotidiano de nossas escolas.

Diante da crescente quantidade de informação produzida no mundo, torna-se cada vez mais difícil para uma pessoa manter-se atualizada, especialmente se

forem utilizados métodos convencionais de ensino e de aprendizagem. Com o advento da rede mundial de computadores o problema começa a deixar de ser a obtenção da informação, passando a ser: como transformar tanta informação em conhecimento?

Precisamos estar atentos ao fato de que as tecnologias de comunicação e de informação atuais não garantem por si só uma implicação no sujeito de forma que este venha construir/reconstruir estruturas mentais cada vez mais refinadas capazes de processar conhecimentos cada vez mais complexos.

Acompanhando este raciocínio, tal questionamento nos põe de frente a uma realidade que se constata (e de forma inevitável!) mais e mais com o passar dos dias: que se pode aprender sempre e em qualquer lugar! Aprendemos em muitas situações da vida! Com todas as transformações enfrentadas pelas sociedades nestes novos tempos, viver significa aprender e aprendemos para viver. Somos então aprendentes por natureza.

O humano se encontra em um processo constante de aprendizagem – como Assmann (1998) tem caracterizado o estado de aprendizagem em que os homens estão a todo instante a buscar soluções para os mais variados problemas, um constante estado de alerta em que está em jogo a preservação de nossa espécie.

Assim sendo, esta atividade de aprender tende a cada dia sair mais dos domínios restritos da Escola. E este fato ganha ainda mais peso quando nos deparamos com uma realidade em que a aprendizagem na instituição escolar parece se concretizar por sua redução aos produtos, resultados, conclusões, sem compreender o valor determinante dos processos, a nossa trajetória de humanos e que os resultados são sempre provisórios e cambiáveis. A distância entre a cultura dos aprendizes com as preocupações do mundo das disciplinas tem criado um fosso enorme nos percursos da aprendizagem.

Esta estrutura fundada numa racionalidade linear em que as disciplinas, através de seus conteúdos, se mostram com a ambição de verdades absolutas tem tantas vezes sufocado a criatividade e não menos sacrificado as relações



interpessoais no cotidiano de nossas escolas. Tudo isso em nome de uma pretensa aprendizagem para o futuro, como se a vida para ser vivida devesse esperar toda uma fase de preparação, como se aprender fosse desvinculado do viver.

Um contexto que solicita os nossos melhores esforços no sentido de aperfeiçoar métodos, ferramentas e recursos humanos para viabilizar o trabalho educacional num cenário de desafios trazidos por novas necessidades sociais.

A questão central deste estudo assim se põe: ***Como construir uma proposta de educação para a solidariedade que contribua para as transformações e avanços na formação humanizadora de educadores, que possa proporcionar o afloramento de uma nova consciência?***

Não se trata de decretar aqui a morte da instituição escola e todo o seu fazer pedagógico, mas de enfatizar a necessidade em poder redimensioná-la num contexto em mutações provocadas pelo estágio em que se encontra a sociedade da informação. Um contexto que solicita os nossos melhores esforços no sentido de aperfeiçoar métodos, ferramentas e recursos humanos para viabilizar o trabalho educacional num cenário de desafios trazidos por novas necessidades sociais.

Este estudo tem como objetivo investigar a pertinência e a viabilidade da ampliação da consciência pretendendo elevar os padrões de qualidade na educação e a formação de um sujeito com ética, sensível e holístico.

***O argumento central que fundamenta este trabalho é que temos a convicção de que a história não é determinação e sim possibilidade, e que a educação representa um importante espaço para o embate das idéias e de práticas que podem contribuir para a construção deste homem. Centralizando a reflexão em proposições que identificam a solidariedade como valor ético, como princípio educativo e como fator de desenvolvimento de uma sociedade capaz de conviver com as diferenças, e que a ampliação da consciência passa pela postura do professor.***

Diferentemente das práticas assistencialistas que promovem a dependência e a tutela, a solidariedade tem a ver com a participação política, de qualidade de vida e com o exercício da cidadania. A partir disso, e considerando a solidariedade como princípio ético-educativo, desenhamos uma proposta pedagógica apoiada em pressupostos teórico-metodológicos que defendem a formação do professor e do aluno como ser de inteireza, com sua essência humana plena, o respeito à pluralidade cultural e à educação do desejo como forma de superar o fatalismo e construir a utopia solidária. O trabalho procura aproximar dialética e hermenêutica em atitude investigativa que busque uma compreensão dinâmica e historicizada do fenômeno em estudo.

Desse modo, o título desta Tese **EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE – O SIGNIFICADO E A MANIFESTAÇÃO DE UMA NOVA CONSCIÊNCIA** inserindo-se no universo de significações tecido pela cultura, pelas relações do cotidiano e pelos téricos que balizaram as reflexões adquire sentidos próprios, nem sempre coincidentes com o discurso e a intencionalidade que os motivou.

A aproximação entre a dialética e a hermenêutica, utilizada como caminho investigativo, permite explorar a virtualidade do campo simbólico na busca dos significados que a tradição e a cultura local imprimem às propostas, sem desconsiderar os fatores e as relações históricas que definem as políticas de educação.

Para sustentar uma atitude hermenêutica no percurso do estudo e desvelar a possibilidade de uma nova racionalidade, apóia-se no pensamento de filósofos como Heidegger, Gadamer e Habermas e nas proposições de teóricos do planejamento social e da administração educacional como Matus (1987) e Sander (1995), concluindo que

Num mundo que já conta com uma espécie de escola sem muros, o lugar do saber produzido a partir da reflexão sobre o vivido, no caso a instituição escolar, ainda ocupará espaço na sociedade à medida que centrar seus esforços no aprender, considerando a aprendizagem como criação de sentido, em que os indivíduos tomam informações em seu meio em função de um projeto pessoal (MEIREU, 1998, p.54).

Para isso, o novo professor saberá que o que importa fazer não é informar sobre fatos, mas antes sobre estruturas, isto é, sobre como organizar, associar, interpretar fatos que podem ser obtidos com grande facilidade, de diferentes formas e em diferentes lugares, por qualquer um.

A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, à pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p. 171).

Essa é a nossa nova realidade que vai se construindo pela aquisição de um saber que fundamente a necessidade de um tipo de convivência em que o homem renove profundamente as formas do laço social, no sentido de uma maior fraternidade, de modo que possa colaborar ajudando a resolver muitos dos problemas com os quais a humanidade vem se debatendo.

A educação só poderá ter sentido quando passar a se preocupar com o processo de criar experiências de aprender, de produzir situações que propiciem a emergência de criatividade para construir conhecimentos, assim como para o desenvolvimento de habilidades para acessar fontes de informação a respeito dos mais variados assuntos (DE LÁZARI, 1998, p. 6).

Assim, somos levados a pensar conjuntamente em duas noções que até agora se encontravam separadas porque durante muito tempo não podíamos compreender a autonomia do ponto de vista científico, visto que o conhecimento científico clássico só conhecia o determinismo. A autonomia só podia ser pensada do ponto de vista puramente metafísico, quer dizer, excluindo qualquer laço material. Por um lado tínhamos, portanto, uma ciência com dependência mas sem autonomia e por outro lado uma filosofia com autonomia mas sem conceber dependência. Ora, penso que o pensamento complexo é um pensamento que deve permitir ligar a autonomia e a dependência.

Há, por isso, um sistema em que o efeito atua retroativamente sobre a causa. Deixamos de ter uma visão linear para a substituir por uma visão circular. Ficamos assim com a idéia de causalidade retroativa que permite compreender um

fenômeno de autonomia. Esta autonomia provocada pela regulação (circularidade retroativa) é ela própria produzida por uma circularidade mais intensa chamada circularidade autoprodutiva. Em que consiste esta circularidade? Consiste no fato de produtos e efeitos serem necessários ao produtor e ao causador.

Tomemos dois exemplos: a vida e a sociedade. A vida é um sistema de reprodução que produz os indivíduos. Somos produtos da reprodução dos nossos pais. Mas, para que este processo de reprodução continue é necessário que nós próprios nos tornemos produtores e reprodutores de nossos filhos. Somos, portanto, produtos e produtores no processo da vida. Da mesma maneira, somos produtores da sociedade porque, sem indivíduos humanos, não existiria a sociedade mas, uma vez que a sociedade existe, com a sua cultura, os seus interditos, as suas normas, as suas leis, as suas regras, produz-nos por sua vez como indivíduos e, uma vez mais, somos produtos produtores.

Para De Lázari (1998) produzimos a sociedade que nos produz e, ao mesmo tempo, disse algo que não devemos esquecer: somos, não só, uma pequena parte de um todo que é o todo social, mas esse todo está no interior de nós próprios, o que quer dizer que temos as regras sociais, a linguagem social, a cultura e normas sociais no nosso interior. Segundo este princípio, não só a parte está no todo como o todo está na parte.

Deste modo, **o fundamento central da Tese** está desdobrada nas seguintes questões:

- ***Indagar sobre a pertinência e a viabilidade da educação para a solidariedade nas escolas para uma nova consciência. A pergunta sobre as condições de possibilidade (pertinência e viabilidade) é motivada pelo argumento que as justifica como estratégia para promover a “eqüidade social” eliminando a exclusão, historicamente presente nas práticas educativas das escolas e, em conseqüência, a instalação da violência.***

- ***Frente aos diversos autores, afirmando que a escola é uma instituição fracassada no que diz respeito à sua tarefa fundamental que é a de educar para a solidariedade e a competência, cabe questionar: quais devem ser as características da educação escolar para que ela possa formar seres com tais atributos? O que é a solidariedade?***
  
- ***Como o fazer pedagógico de educadores no educar para a solidariedade pode contribuir para transformações e avanços solidários e libertadores em diferentes formas e espaços educativos?***
  
- ***Que possibilidades e resistências apresenta o educar para a solidariedade no desenvolvimento e expansão de uma nova consciência, voltada para a essência do ser?***

Quando esta perspectiva é trazida para o âmbito das práticas educativas, o horizonte do perguntar alarga-se para as respostas que representam as políticas de educação. e, no caso específico deste estudo, dirige-se para os fatos ou razões que motivam uma proposta institucional procurando inferir sua pertinência a viabilidade como **resposta**: A educação para solidariedade é uma proposta institucional? Que motivos justificam esta proposta? É possível e pertinente a busca nos diversos espaços da escola? Que exigências são colocadas no âmbito das relações internas e externas da escola para que estas respostas sejam efetivadas?

Tomando as teses dos pensadores tais como respostas às demandas de reorganização da sociedade, inseridas em uma educação mais ampla, mais humanizadora, mais formadora de um sujeito com uma visão e prática solidária, a investigação bibliográfica busca, no movimento histórico da sociedade e na tradição que tem conduzido a educação, as razões que fundamentam essa proposta da escola como instituição. Ao mesmo tempo, o processo de compreensão tenta interpretar as condições de possibilidade de uma intervenção dessa ordem no currículo pelos diversos espaços existentes na escola, considerando a perspectiva da experiência hermenêutica e a percepção de que o fenômeno em estudo está

situado em um contexto de relações particulares, subjetivas e culturais, articuladas e determinações legais e normativas que orientam, hoje, o sistema educacional e a sociedade brasileira.

A dialeticidade dessas relações conduz a pesquisa por caminhos que tentam desvelar: as condições processuais e o jogo de interesses implicados na elaboração e a viabilização de uma proposta de educação para a solidariedade como referência aos princípios como ética, solidariedade; a ação dos agentes que, em processos de comunicação, instituem as relações pedagógicas que se refletem na organização e dinâmica do currículo da escola e a função mediadora das políticas educacionais no âmbito das relações (políticas, econômicas e sociais) que fazem a articulação escola/comunidade, explicitando fatores externos, determinantes na constituição de uma proposta pedagógica de âmbito institucional.

Nessa perspectiva, a Educação para a solidariedade é vista como expressão de intencionalidades políticas e pedagógicas, ou seja, como respostas da instituição a situações e demandas sociais. Na sua processualidade, mediadas pelo contexto que as acolhe, estas respostas revestem-se de elementos culturais e subjetivos em (re)construção permanente, o que fragiliza a sua condição de orientação objetiva para o desenvolvimento curricular e a formação do profissional formador.

É preciso que essa emergência do novo se torne uma possibilidade organizacional, um atributo da organização como um todo, que possa surgir espontaneamente (e continuamente) na presença de condições propícias. Se o futuro dos ambientes é imprevisível, para onde escolheríamos tentar dirigir o processo de mudança organizacional? Ao contrário, devemos tentar facilitá-lo, e criar condições para que ele possa emergir de forma congruente com as macroemergências ambientais.

Dito em outras palavras, as teorias científicas mais avançadas, atribuem ao Universo a propriedade de ser uma espécie de holograma gigante. Mas uma vez, e agora de forma cientificamente convincente, se nos oferece uma visão das coisas tipicamente holística: energia subjacente e manifestação. Manifestação é o que percebemos sensorialmente; energia subjacente é o que confere existência àquela.

A manifestação envolve matéria e mente; a energia subjacente, afetividade e espiritualidade.

Mas o que é, a final um holograma? Trata-se de um conceito que pode ser compreendido intuitivamente sem muita dificuldade, mas que intelectualmente se apresenta complexo. Holograma seria um tecido contínuo que tem diversos níveis ou “ordens implícitas” segundo Bohm (1992). Ou seja, o Universo é uma teia única, e tudo o que existe é parte dessa continuidade. Portanto, não existe separação ou independência entre os elementos; a individualidade humana, tão cara à filosofia de vida americana, acontece só a um certo nível (princípio auto-afirmativo); mas num nível cada vez mais profundo (princípio integrativo), somos parte do Todo, do Universo. Para restabelecer essa compreensão, que é essencial se realmente desejamos melhorar a sociedade atual, devemos utilizar todos os recursos necessários. E por isso que a dimensão espiritual deve ser alvo de preocupação na Educação.

Por exemplo, diz Talbot (1991)

acreditamos que podemos lidar com vários problemas em nossa sociedade, tais como crime, pobreza e drogas, sem considerá-los como um todo e assim por diante. Para superar esta grande limitação, precisa-se abordar em forma holística, o Universo, a Natureza, a Humanidade, cada ser humano etc. (p. 98)

A característica mais notável de um holograma é que mesmo um fragmento muito pequeno dele pode reconstruir a totalidade! Ou seja, dentro de cada parte está incluído o Todo!

Mas que totalidade é essa? Sabetti (1991) diz:

Está acontecendo uma silenciosa revolução que afeta nossos padrões de vida e nossa compreensão sobre o funcionamento do Universo .... Trata-se de uma mudança sutil, embora radical, que penetra todos os segredos da vida moderna. Esta revolução é a redescoberta do senso de totalidade ... Essa totalidade, tem sido esquecida com demasiada frequência num mundo de objetivos lineares e de produção rápida. No entanto, aos poucos, estamos começando a redescobrir que todas as expressões humanas “na atmosfera, no lar e no trabalho [...] são círculos de energias que, em última análise retornam a nós (p.131).

Esta é a revolução: um retorno à natureza da totalidade, que é a essência do nosso Universo como um Todo. Esta afirmação envolve a dimensão espiritual. Acrescenta Sabetti (1991):

a totalidade é um campo vibratório que traz ordem, harmonia e integração à vida, através da energia vital, trata-se do princípio básico do Universo. Manifesta-se no corpo como saúde, no plano emocional como amor, e no plano espiritual como a alma (p.143).

Na educação, dizemos nós, a totalidade se manifesta em nível humano como ética, em nível planetário como responsabilidade ambiental, em nível universal como espiritualidade. Trata-se de uma verdadeira trindade, cuja subjacência é a totalidade. Entretanto, no mundo da educação o que hoje prevalece é uma visão fragmentada, individualista, utilitarista e imediatista. Para uma mudança necessitamos da força que permeia os diferentes níveis do Universo, impregna todas as coisas e as faz movimentarem-se, chama-se energia vital.

Entretanto, a integração da ciência com a tradição da sabedoria milenar, fornecerá uma formidável via para a expansão da compreensão de coisas simples, mas até agora não respondidas pela Ciência, e pouco ou nada discutidas na Universidade, nossas instituições formadoras. Por exemplo, para que estamos aqui? Ou seja, qual é o significado da Vida Humana? E fundamental sim, conhecer o mundo físico (eis o grande papel da Ciência).

Mas isso é apenas um meio para o fim fundamental: conhecer o ser humano e transformar a sociedade num lugar melhor para viver, onde valores universais (dignidade, solidariedade, bem-estar, etc.) sejam os grandes objetivos da vida. Essa é a sociedade que queremos.

Portanto, dando mais força ao coração e à alma sem esquecer a necessária atividade física e mental, precisamos formar nas Universidades, profissionais diferenciais que serão a massa crítica capaz de catalisar a reformulação de nossa sociedade. A missão a cumprir será a de que essa sociedade possa servir para satisfazer as autênticas necessidades humanas, substituindo a "realidade atual", na



qual as pessoas são utilizadas para satisfazer as necessidades dos grupos de poder.

A perspectiva de uma ciência mais humana, indeterminista, complexa e subjetiva é muito bem-vinda para superar barreiras e reconciliar as linguagens e os paradigmas dos cientistas com a das pessoas que pautam suas vidas sobre outros modos de conhecimento.

***Nos limites deste estudo e dentro desta perspectiva toma-se como objeto específico de investigação – Como se dá a tessitura dos diversos movimentos de aproximação com os processos da transdisciplinaridade e da complexidade e mais, a pertinência e viabilidade destes em fundamentar a construção de uma educação para a solidariedade.***

É por termos essa convicção que nos lançamos a este trabalho, na tentativa de buscar conhecimentos que pudessem contribuir com a luta em favor da justiça social, através da educação para a solidariedade. Assumimos esse desafio porque estamos convencidos, também, que a solidariedade é para a política social um dos princípios éticos mais fundamentais dado que a interdependência humana é um fato e que os problemas dos outros também nos afetam, direta ou indiretamente.

***Torna-se, então, necessário assumir uma postura de objetivação, mesmo sem pretender (conforme explicitado na definição da linha teórica) objetividade na interpretação e nesse sentido as categorias de análise – pertinência e viabilidade – tornam-se instrumentos úteis, evitando a prolixidade na medida em que delimitam o “horizonte” dentro do qual as relações são estabelecidas coordenando o fluxo da reflexão e definindo os “contornos” do fenômeno em estudo.***

Portanto, a hermenêutica que se toma aqui como referência não significa, apenas, uma teoria da interpretação e sim uma inserção profunda na *práxis*, na qual o caminho metódico não exclui pressupostos subjetivos. A abertura e a circularidade hermenêutica, assumidas como atitude investigativa, supõem que as condições de possibilidade das políticas de intervenção no currículo escolar sejam questionadas a

partir das experiências vividas pelos sujeitos/atores do processo, considerando que as próprias normas do sistema ou propostas governamentais, inseridas em processos históricos, já se constituem em respostas a questões anteriores.

Esta reflexão nos leva as seguintes inquietações:

- A exclusão social é presença tão forte em nossos dias que “muitos grupos e pessoas estão propondo o tema da solidariedade como eixo central de todas as discussões sobre economia e questões sociais”. Assim, reconhecer que a solidariedade é imprescindível para que as pessoas possam viver com dignidade, entendemos que muito mais do que as intenções e a eloquência das palavras, e que precisamos de ações fundamentadas em princípios éticos para promover a transformação das relações sociais tão fortemente marcadas pela competição e pela indiferença;
- Se para sobreviver na sociedade contemporânea precisamos de conhecimentos que nos permitam ser competentes, entendemos, assim como Sung (2000), que a urgência está em desenvolvermos competência e sensibilidade solidária. Para atender a esse desafio, e educação escolar pode – e deve – trazer importante contribuição desde que, superando a visão de transmissora de conhecimentos, a escola se transforme em ambiente de aprendizagem cujo trabalho educativo tenha como pressupostos: ajudar as pessoas a perceberem a interdependência e a complexidade da realidade e da nossa vida social; tomar consciência da nossa condição humana: não somos nem infra-humanos, que necessitamos de mercadorias de marca para nos tornarmos humanos, e nem super-humanos; relativizar as certezas, respeitar e reconhecer os diferentes, aprender a tolerar os outros e a si próprio nas limitações e falhas; conviver com a resistência da realidade social em se adaptar aos nossos mais sinceros e honestos desejos de uma vida baseada na justiça e na solidariedade e perseverar em ações solidárias, materializações da sensibilidade solidária, como caminho de ser fiel aos nossos desejos mais profundos de um mundo mais solidário e humano;

- É inquestionável que os seres humanos necessitam aprender a lutar contra a exclusão social, criando espaços para viver a justiça e a solidariedade. A educação, enquanto forma de intervenção social (FREIRE, 1996), é indispensável para essa luta, no sentido de que pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, participativos, conscientes dos seus direitos, atores de seus próprios destinos, responsáveis pela história (BRANDÃO, 2000) e capazes de viver coletiva e solidariamente;
- A solidariedade não pode ficar apenas em nível de discurso, ela tem que se tornar parte do próprio ato de aprender, conhecer e viver (ASSMANN; SUNG, 2001). Assim sendo, necessitamos conhecer os fundamentos através dos quais poderemos desenvolver uma educação comprometida com a formação solidária;
- A contribuição deste estudo deverá ter como compromisso ético a defesa e a promoção da vida. A solidariedade humana não tem outro sentido que não seja a defesa da própria vida.

Como caminho investigativo e possibilitador de um reconhecimento da busca deste compromisso ético e de defesa da vida, nos propusemos como ***objetivo desta tese conhecer as concepções e práticas pedagógicas relacionadas com a solidariedade, com vistas a uma educação de qualidade e desenhar algumas alternativas para subsidiar o trabalho pedagógico das escolas no que diz respeito à educação para a solidariedade.***

Desenvolvemos esta tese **“EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE – O SIGNIFICADO E A MANIFESTAÇÃO DE UMA NOVA CONSCIÊNCIA”** fundamentados no pensamento dialético histórico-estrutural, pelo pressuposto que é preciso “não se deixar paralisar pelas perplexidades, o pensamento comprometido com a transformação do real trata de se recompor, de repensar seus problemas, de refazer suas escolhas e de fundar em novas bases seus valores” (KONDER, 1990, p.8). Assim é que ao nos depararmos com as profundas contradições sociais, nos damos conta que não nos cabe fugir ou silenciar. Nos cabe, sim, aprender, “refletir

sobre a riqueza e o vigor delas, que são maiores do que pensávamos” (ibidem, p.8) e buscar alternativas para a sua superação.

Com base nos princípios da dialética e a hermenêutica fomos pensando e repensando conceitos, construindo e desconstruindo idéias para dar corpo a este trabalho que acabou sendo organizado em oito capítulos.

No primeiro, apresentamos um olhar na relação hologrâmica do ser humano e a instituição educacional, em que comparamos este processo a um fractal que deve ser decifrado e, por meio de diversos autores vamos conceituando e estabelecendo as conexões com o momento atual em que vivemos. Ressaltamos que a educação para solidariedade perpassa a educação para que possamos formar o sujeito com a ética e a consciência cósmica desenvolvida.

No segundo, apresentamos a fundamentação metodológica do trabalho que, como já dissemos, foi orientada pelo método dialético e hermenêutico. Levando-se em conta que a inquietação maior que mobiliza a realização desta pesquisa consiste na questão da Solidariedade, assumo discutir a problemática da relação ética desde a perspectiva da solidariedade na educação, tendo como principal interlocutor Paulo Freire, Sequeiros, Oliveira, Omeñaca, Mariotti, Boff, Hermann, Bohadana, Zabalza, González, La Taille, Pérez Serrano entre outros...Essa opção deve-se à possibilidade de dialogar com pensadores da sociologia, filosofia e antropologia contemporâneas, que situam a questão da solidariedade no centro de seu pensamento, apresentando grandes contribuições e inovações no modo de pensar a solidariedade para além da “filosofia do Mesmo”.

No terceiro, além de discutirmos alguns dos diferentes sentidos da solidariedade, fazemos reflexões sobre a utopia, utopismo e interdependência e destacamos a dimensão política das práticas solidárias.

Para analisar as tramas existentes entre a ética e a educação, trazemos no quarto capítulo uma discussão sobre a atual sociedade do fetiche e da tecnociência e apontamos para a necessidade de as escolas desenvolverem um referencial básico para desenvolver a responsabilidade solidária enquanto valor ético.

No quinto capítulo nos ocupamos da função social da escola, discutindo as implicações da educação com a construção do projeto neoliberal. Destacamos a questão da qualidade em educação na perspectiva do ideário dos Programas, e da racionalidade crítica, para sublinhar a importância da redefinição das práticas pedagógicas em favor não só da instrumentação exigida pelo mundo da tecnologia e do trabalho, mas também em favor da construção de uma cultura da solidariedade. Nas questões que trouxemos e que tratam sobre educação, uma pergunta foi tomando corpo e, entremeando-se, nos provocando à reflexão: qual é a função social da escola em nossos dias?

Na elaboração do sexto capítulo procuramos trazer um estudo sobre a importância da educação de valores nas escolas, partindo da idéia de que é impossível educar sem uma idéia do bem (PRESTES, 1997). Nesse sentido, apresentamos os três níveis através dos quais a escola poderá desenvolver a educação de valores: por meio dos compromissos institucionais, do currículo e do exemplo dos professores.

O capítulo sete analisa algumas abordagens metodológicas para o desenvolvimento da educação para a solidariedade, enfatizando que a relação dialógica é condição essencial para que essa educação possa se viabilizar. Considerando que a solidariedade precisa ser legitimada através da crítica, da ação e do engajamento, apresentamos atividades que poderão contribuir para o trabalho nas escolas, destacando que educação *para* a solidariedade se faz com educação *pela* solidariedade, fazendo uma conexão com a tese aqui defendida.

Finalmente, no capítulo oito – Considerações.... Pontos... Entrelaçamentos..... Arremates... Tese – Educar para a solidariedade – o significado e a manifestação de uma nova consciência – foi especialmente desafiador, e exigiu uma série de relações com todos os demais capítulos para que pudéssemos construir algumas proposições. Discorrendo as formas possíveis pelas quais a educação para a solidariedade pode ser uma das estratégias da dinâmica e fortalecimento do desenvolvimento de três propostas, cujos pressupostos teórico-metodológicos são: 1) a formação política dos alunos, tendo em vista a construção da cidadania e o reconhecimento dos efeitos de poder da solidariedade; 2) o

respeito à pluralidade cultural, na perspectiva de saber se colocar na cultura do outro e 3) a educação do desejo como forma de superar o fatalismo e buscar a construção da utopia solidária.

As propostas de trabalho que apresentamos emergiram de uma convicção: o futuro não é inexorável, ele é problemático e a escola, como vimos, é espaço de produção do conhecimento e, como tal, não é neutro, podendo servir às mais diferentes concepções ideológicas e aos mais amplos propósitos da sociedade em geral. A educação é ato essencialmente humano e não haveria educação se os seres humanos fossem acabados e que, por isso, nos educamos em razão da nossa incompletude.

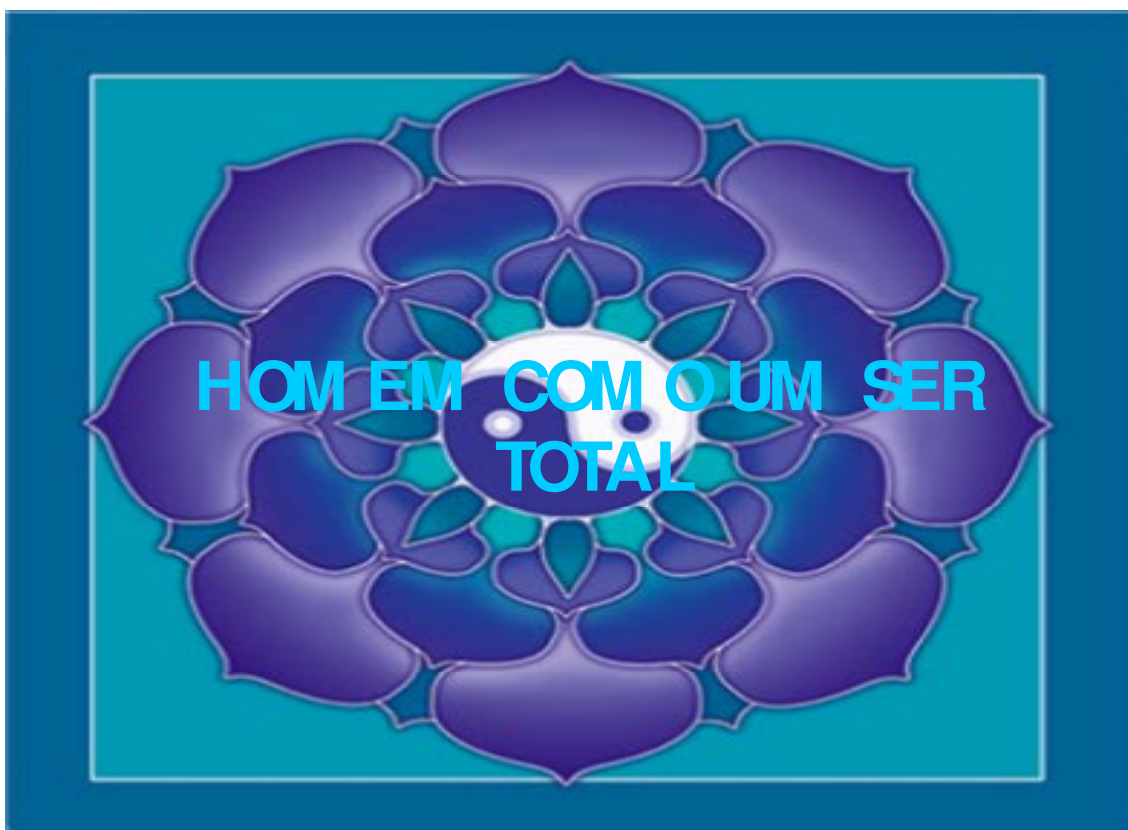
Mais importantes, a propósito, são os valores que nós, como instituição e como comunidade educadora, possuímos, já que grande parte de nossa capacidade educadora (ao menos no que se refere aos valores) dependerá disso. Por isso, é mais relevante que nós, as escolas, analisemos: qual o nosso estilo de funcionamento, a dinâmica institucional que foi criada em nossa instituição e o modelo educativo que é respirado entre nós?

O entendimento dessas questões será buscado nas próximas seções desse estudo, pela articulação dos elementos históricos à situação social.

No enigma de um fractal ....



.....o desvelamento do humano ...



através da mandala .....

.....na busca da inteireza do ser

#### **4 UM OLHAR NA RELAÇÃO HOLOGRÂMICA DO FRACTAL – O SER HUMANO E A INSTITUIÇÃO NO MUNDO – A SER DECIFRADO**

*Educar na biologia do amor e da solidariedade implica a integração entre o sentir, o pensar e o agir, a integração entre razão e emoção, o resgate dos sentimentos como expressão de nossa verdade interior. É educar visando a restauração da inteireza humana e conspirar a favor da multidimensionalidade do ser..... é educar para a escuta do sentimento e abertura do coração... Para tanto, é necessário criar um espaço acolhedor, desafiante, amoroso e não competitivo, um espaço onde se corrija o fazer em contínuo diálogo com o ser (MORAES, 2003, p.05).*

Dentro da instituição escolar, onde circundam em seus espaços as pessoas, sendo ora sujeitos ora objetos, há tempos distintos que se inter-relacionam, criando elos ou atritos conforme o momento histórico.

Os tempos, experimentados pelas pessoas, são diferentes uns dos outros, e às vezes, parecem até opostos. Existem tempos difíceis de medir-tempos diluídos e tempos extremamente concentrados. Há uma multiplicidade de tempos, nas quais as imagens (televisão, gráficos, propagandas) são introduzidas na vida diária. Isto também significa separações, interrupções mais definidas que no passado – muito mais perceptíveis do que em estruturas sociais relativamente homogêneas – entre os diferentes tempos em que se vive.

Existe o tempo do adulto e o tempo do adolescente, o tempo da escola e o tempo da família, e há ainda o tempo da sociedade de produção e da consumista. O tempo é simbólico, é um instrumento que auxilia na orientação e na regulação da coexistência humana. O tempo tornou-se a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas seqüências de caráter individual ou puramente físico.

A interpretação de tempo, vai além da dimensão física e passa a ser vista, a partir do momento em que a sociedade se integra como sujeito do saber no campo da observação, como um símbolo de origem humana.



O espaço, nesta perspectiva, também é simbólico. Refere-se ao lugar que as coisas ocupam e onde os fatos ocorrem. Isto, dentro de uma ótica societária e uma dimensão do universo que vai além do físico.

Neste tempo e espaço, circulam pessoas que podem ser ora sujeitos ora objetos. A interpretação de pessoa utilizada é a que considera o ser humano como sujeito em permanente construção, que não nasce pré-determinado, definido, tem um processo natural de evolução: nasce (criança), desenvolve-se (adolescente/adulto/idoso) e morre, aposta-se nesta possibilidade para superação deste caos social em que se encontra (MORIN, 2000).

O espaço que circunda estas pessoas é dentro de uma instituição escolar, ou seja, como um complexo de formas sociais que se cristalizam e tem uma função social específica (doméstica, religiosa, econômica, política, educacional...), que se destina a assegurar a unidade e continuidade do grupo, organização, corporação, associação, entidade (FERREIRA, 1987)

Logo a escola, entendida como estabelecimento onde se recebe o ensino científico, literário ou artístico, é onde se dá sentido ao encontro de pessoas (professores e alunos) que estão interligados com o objetivo de constituírem uma relação com o saber. Situa-se nesta a relação, entre o adolescente e o adulto, as suas subjetividades, as suas histórias de vida e também as relações societárias construídas historicamente que repercutem no ensino-aprendizagem.

Para Paulo Freire (1998, p. 109): “A prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinde da formação científica séria e da clareza política dos educadores (as)”.

A realidade é complexa e, cada vez mais intensa na vida cotidiana do homem moderno (contemporâneo). A contextualização do mundo que cerca o adolescente é importante para entender que nada está solto nesta vida. Não se pode, simplesmente, delimitar uma questão, sem ver o que está interagindo com esta, pois o mundo é dinâmico e mutável, e também, globalizado.

Globalização, que segundo (GOMEZ, 1997) é uma efetiva transformação do espaço e do tempo, com implicações importantes para análise, como exemplo, a de que a globalização não deve ser equacionada exclusivamente como fenômeno econômico ou como um processo único, mas como mistura complexa de processos freqüentemente contraditórios, produtores de conflitos e poder, que interpelam fortemente a subjetividade e as tradições, exigindo maior flexibilidade na ação diante do incremento da complexidade e da incerteza.

Para Santos (2002), existem várias globalizações. Importante ressaltar a mercantilização, onde o mercado sobrepõe-se ao poder político, e não há grande preocupação das escolas em atendê-lo pelo grau de envolvimento e de sedução que faz à pessoa.

A exclusão social, assim com a inclusão, faz parte do processo. Uma convive com a outra. O mecanismo que sustenta este sistema, incorpora no homem valores e conceitos que induzem a fazer parte da produção. Daí, surgem as frustrações que poderão impulsionar atitudes de autodestruição alheia, ou seja, posturas, comportamentos, atitudes violentas que podem se expressar de maneira simbólica ou visível, sendo portanto, uma das versões interpretativas da violência na contemporaneidade.

Portanto, na escola que circulam muitas pessoas, há um grande número de histórias de vida, que estão inseridas no bairro e na escola e sem abandonar sua subjetividade e nem seu grupo de origem. Nesta instituição que se estabelece e se determina o tempo e o espaço serão necessários para que nela ocorra a interação ou exclusão do aluno.

Na escola, o tempo histórico de cada sujeito está ligado a um calendário e a uma carga de horas, estabelecendo o momento de aprender ou ensinar, dentro de um espaço físico adverso a sua casa e neste, os corpos devem permanecer imóveis, seguindo uma rotina disciplinar.

O potencial regulador é essencial para o ser humano na sua sobrevivência no plano individual e coletivo. Este potencial cultural de autodisciplina, desenvolvido

desde a infância, fortalecido na escola, frente à irrupção momentânea de suas pulsões e impulsos afetivos, reflete no âmbito de uma comunidade humana, e segundo normas precisas de regulação das condutas e dos sentimentos produz uma ressonância na vida.

Portanto, é o saber social ligado à necessidade de sobrevivência, e as disciplinas civilizadoras dos afetos e das pulsões, que se dão através das instituições sociais, como a escola e a família (ou similar-abrigo, entre outros) que se institui e fortalece o processo de regulação social do tempo.

O movimento das pessoas, espaços e tempos circundam entre os sujeitos e objetos dentro da instituição escolar. Tem muitos olhares, ou seja, vários prismas: o político, o econômico, o social, o administrativo, o legal, olhares exteriores e interiores da instituição escolar.

A escola é um lugar de som, com ritmo próprio, regularidade, marcando a entrada, a fila, o recreio, a saída. É um lugar de tempos, compassados, onde o tempo dos sons se mistura aos códigos, sinais e símbolos de movimento e regras de convivência. É espaço, lugar de cheios e vazios, de sons, de silêncios, de corpos, lugar de tempos para estar cheia e vazia, de distribuição desses corpos, gestos, falas, olhares. Os espaços fixam os lugares e os papéis das coisas e das pessoas – lugar de aluno, de professor, da direção, lugar de estudar, fazer reuniões, de brincar, lugar de estar sério, rir. Há espaços flexíveis, que permitem mudanças circunstanciais, outros, são modificados na superfície, abrindo a possibilidade da festa, do encontro. Há também o espaço que atravessa todas as paredes, resguardando o teto e as vigas. O espaço do olhar, que tudo vê, vigia, controla, mas finge não estar vendo. Olhar panóptico, íntimo, secreto.

Nesta vivência diária, de acertos e conflitos, encontra-se na escola o conhecimento e a instrução, nela, ocorrem as inter-relações subjetivas entre professores, alunos, funcionários, direção e pais, sendo que estas formarão as imagens e auto-imagens de si mesmas e proporcionarão, ou não, a construção de um saber próprio ou induzido.

Para entender as significações da escola, é preciso ver a sua identidade institucional, ou seja, a sua imagem que transparece, que é visualizada pela sociedade. A escola, portanto, deve aparecer como espaço de aquisição e produção de cultura e de conhecimento, assim como de socialização, de subjetivação, de construção de identidades.

A escola, enquanto instituição social, é também um espaço de luta no processo de conquista da hegemonia política e cultural na sociedade. A Constituição Federal estabelece o direito do cidadão (criança e adolescente) e a obrigatoriedade do mesmo em cursar o ensino fundamental, cabendo a responsabilidade aos sujeitos adultos (pais ou responsáveis e Estado) a garantia de que se cumpra a lei, oportunizando também para os que não tiveram acesso o mesmo direito.

O entendimento de educação de acordo com a LDB segundo (COUTO, 2000) é que esta abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações civis e nas manifestações culturais, o autor enfatiza alguns princípios preconizados na LDB:

- igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais;
- valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legalização dos sistemas de ensino;

- garantia de padrão de qualidade; valorização de experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Entre as alternativas de solução, tem-se destacado aquelas que centram-se no caminho educativo, com eixo na não violência, denominadas genericamente como educação para a paz ou a educação para a solidariedade.

A educação para a solidariedade tem emergido, na interlocução da comunidade internacional, como uma alternativa eficaz e significativa à violência social. Tarefa mundial, exigência indiscutível, componente importante dos programas educativos, são alguns dos atributos referidos à educação para a paz. Não basta estigmatizar a violência, é preciso potencializar os esforços de paz e de mudança presentes nas pessoas.

As experiências educativas mais conseqüentes, aquelas que têm obtido um resultado mais eficaz nas alternativas à violência, são exatamente aquelas que estão conseguindo criar espaço de ação política em seu próprio seio. A juventude tem se mostrado muito aberta e receptiva a tudo que vem promover e desenvolver a cidadania e o protagonismo juvenil.

Multiplicar o número de educadores comprometidos com a educação para a solidariedade, para assessorar grupos de jovens comprometidos com a não-violência, revela-se como uma alternativa para a busca de solução do complexo problema da violência no meio escolar.

A experiência que estamos realizando como humanidade é a do fracasso de uma modernidade que desejava a tolerância e o emergir de um sem número de guerras étnicas e religiosas e, ao mesmo tempo, a da queda de nossas ilusões sobre a possibilidade da modernidade em nos trazer a paz.

É Boaventura de Souza Santos quem nos recorda que,

no que respeita à promessa da paz perpétua que Kant tão eloqüentemente formulou, enquanto no século XVIII morreram 4,4 milhões de pessoas em 68 guerras, no nosso século morreram 99 milhões de pessoas em 237 guerras. Entre o século XVIII e o século XX a população mundial aumentou 3,6 vezes, enquanto os mortos na guerra aumentaram 22,4 vezes. Depois da queda do Muro de Berlim e do fim da guerra fria, a paz que muitos finalmente julgaram possível tornou-se uma cruel miragem em face do aumento nos últimos 6 anos dos conflitos entre Estados e sobretudo dos conflitos no interior do Estado (SANTOS, 2000, p. 24).

Frente ao paradigma dominante, Boaventura de Souza Santos postula um outro paradigma – o emergente. Para este autor, no início do terceiro milênio, estamos assistindo ao culminar de um processo, onde “o paradigma da modernidade deixa de poder renovar-se e entra em crise final” e onde, “entre as ruínas que se escondem atrás das fachadas, podem pressentir-se os sinais, por enquanto vagos, da emergência de um novo paradigma” (p. 15-16).

Se aplicarmos esta categoria do paradigma emergente à questão em discussão, poderíamos, complementando Santos, afirmar que, no horizonte do mundo, desenha-se um novo senso comum emancipatório e uma prática societal eminentemente não-violenta. Isto é, a violência não é a última palavra da civilização, e, literalmente, entre os destroços e cinzas deixadas pela razão bélica, se desenha um novo paradigma, o qual poderia ser descrito através da categoria da cultura de paz.

Educar em e para os direitos humanos supõe revisar criticamente a posição e a significação que se dá ao sujeito que aprende em sua identidade individual e cultural. Uma declaração que propicie o encontro do homem e da mulher consigo mesmos, com o seu pertencer a uma cultura própria, com seu ser, com seu corpo, com seu potencial de ser, é uma educação que forma um sujeito de direito. Existe o direito a ser pessoa. Uma educação em e para os direitos humanos deve necessariamente afastar-se do conjunto de negações e de discriminações que na escola ainda perduram à respeito de gênero, de cultura, de condição social ou de étnica, etc.

De fato, devemos concordar que uma nova ordem de paz está sendo construída. Tudo isto configura aquilo que Boaventura de Souza Santos (2000) descreve como um novo senso comum emancipatório e uma nova prática societal,

servindo de paradigma para todo esforço de educação para a paz. A cultura de paz, como paradigma emergente, apresenta-se como o único referencial a partir do qual pode emergir um caminho de superação, filosófica e dialeticamente entendido, à violência. Postular medidas contra a violência é, ainda, permanecer sob sua regulação. Por essa razão, não basta reagir à violência ou à cultura de violência, mas é preciso pensar como construir uma sociedade verdadeiramente pacifista e uma cultura de paz e a contribuição da escola e da educação para a solidariedade neste processo.

Na educação para a paz, o pacifismo se converte em referência temporal. Desde 1964, por iniciativa do educador espanhol Llorenç Vidal, foi organizado e articulado internacionalmente o *DENIP, Dia Escolar para a Não Violência e Paz*, com boa difusão entre as escolas europeias. Além desta data, são vários autores, como a espanhola Aguilera, que fazem referência a um calendário pacifista para estruturar a educação para a paz, seja na escola, seja fora dela. Num programa de educação para a paz, estas datas funcionam tanto como referências pacifistas, como oportunidade de trazer para o mundo da escola algumas preocupações da humanidade e estruturar o tempo numa perspectiva pacifista<sup>4</sup>. Não só o tempo extraordinário pode ser uma referência para a educação para a paz, mas, principalmente, o tempo ordinário. Aqui nos referimos às vivências cotidianas na escola, os recreios, as relações, as aulas, etc. Os recreios, muitas vezes, se caracterizam como tempos da violência, tais como, os relatos da roda punk<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Algumas datas trabalhadas pela educação para a paz: 30/01 - Aniversário da morte de Mahatma Gandhi (+1948); 1º/03 - Aniversário da entrada em vigor do Tratado de Ottawa, contra as minas terrestres; 08/03 - Dia internacional da mulher; 21/03 - Dia internacional para eliminação da discriminação racial; 1º/05 - Dia internacional do trabalhador e trabalhadora; 15/05 - Dia internacional dos objetores de consciência; 04/06 - Dia internacional das crianças vítimas da agressão; 05/06 - Dia internacional da ecologia e do meio ambiente; 26/06 - Dia internacional contra o uso e o tráfico de drogas; 09/07 - Dia internacional do desarmamento; 06/08 - Memória da Bomba Atômica de Hiroshima (1945); 09/08 - Dia internacional dos povos indígenas; 08/09 - Dia mundial da alfabetização; 21/09 - Dia internacional da paz; 16/10 - Dia mundial da alimentação; 17/10 - Dia internacional para erradicação da pobreza; 20/11 - Dia mundial da criança; Quarta quinta-feira e quarto sábado de novembro - Dia Internacional de Protesto contra os Brinquedos de Guerra; 1º/12 - Dia de solidariedade para com as pessoas presas pela causa da paz; 1º/12 - Dia mundial de solidariedade com as vítimas da AIDS; 03/12 - Dia mundial para abolição da escravidão; 03/12 - Dia mundial de pessoas portadoras de deficiência; 10/12 - Dia mundial dos direitos humanos (Cf. GUIMARÃES, 2002, p. 71).

<sup>5</sup> Na roda punk, os alunos delimitam uma área e giram no centro uma garrafa plástica. Um dos participantes chuta a garrafa: aquele que é tocado pela garrafa torna-se o escolhido sobre o qual os outros o perseguem com pontapés, tapas e socos (Cf. ZERO HORA, Caderno Escola, segunda-feira, 1º de julho de 2002, p. 4-5).

Algumas escolas estão desenvolvendo a experiência dos recreios autogestionados, como construção e oportunidade de vivências de novas relações e isto configura-se em educação para a solidariedade.

Um outro conjunto de práticas é o que diz respeito às relações que se estabelecem entre os sujeitos, competitivas e individualistas, ou cooperativas e comunicativas. A concepção positiva de paz diz respeito à presença de elementos de cooperação e de solidariedade. Aprende-se a paz, aprendendo práticas cooperativas e comunicativas e sendo solidário.

Educar para a solidariedade é inserir a comunidade nestes jogos de linguagem que constituem a luta e a busca da humanidade por paz, tais como aqueles relativos à produção cultural da violência e da paz. Há palavras e jogos de linguagem (como as piadas) que expressam preconceitos culturais, etnocentrismos, relações machistas, de forma que o não-falar implica o não compactuar com a violência presente nos jogos de linguagem cotidianos, expressos por meio de preconceitos, estereótipos, símbolos militaristas. Ao mesmo tempo, há elementos que devem ser falados para marcar e afirmar a paz, a solidariedade.

Assim, a escola entendida como centro para a paz e solidariedade tem como interlocutor privilegiado todos os sujeitos, individuais e grupais, governamentais ou não, que estão operando a cultura de paz. A solidariedade se estabelece a partir de um horizonte, isto é, do engajamento em um movimento organizado, articulado e estruturado em prol da paz, muito mais do que a partir do conceito de pacífico, indicativo de virtude e de traço de caráter.

Trata-se, portanto, de proporcionar a inserção no quadro global da humanidade que caminha para a paz e fazer repercutir no cotidiano aquilo que é a busca das pessoas comprometidas com a paz no mundo. Fundamentalmente, torna-se uma experiência de descoberta e de articulação com os movimentos e de suas múltiplas frentes, estabelecendo relações, desenvolvendo o sentimento de pertença a este imenso mutirão pela paz que se observa no início do terceiro milênio, fortalecendo conexões e partilhando experiências em busca de uma educação para a solidariedade.



Na educação para a solidariedade, busca-se recuperar a memória subversiva e escondida da luta pela paz e reconstruir a história da não-violência, conhecendo e apropriando-se de uma história que é a própria busca da humanidade pela paz<sup>6</sup>. Estas narrativas podem ser recuperadas e trabalhadas de muitas formas na educação para a solidariedade, seja recuperando o próprio fato de narrar, seja através de recursos visuais, como o filme. Marcelo Guimarães, em seu subsídio didático, *Cidadãos do Presente*, traz uma série de instrumentais para trabalhar com adolescentes estas narrativas.

Por outro lado, os elementos lúdicos, tais como os jogos, as brincadeiras, a música, as festas, as artes, as celebrações, apresentam um enorme potencial na linha da educação para a paz e a não-violência, como caminho e referência para estabelecimentos de referências pacifistas e na construção de uma educação para a solidariedade. Aprende-se a paz brincando com ela!

Finalmente, uma escola com proposta de vivenciar a educação para a solidariedade necessita da redefinição dos objetivos escolares, redefinindo-os ou apresentando novos, como a formação de um consenso para a paz, a crítica da violência oculta e a formação e o desenvolvimento do protagonismo para a paz. Cabe à escola oportunizar um espaço para a formação desse consenso, propiciando

---

<sup>6</sup> Esta releitura da história ainda está por ser feita. Alguns trabalhos se ocuparam desta tarefa, tais como Gene Sharp, em *Poder e Força*, primeiro volume de sua trilogia *Políticas da Ação Não-Violenta*. Ali, ele resgata algumas narrativas importantes a serem consideradas, mesmo considerando que a longa história da ação não-violenta foi perdida por falta de interesse em registrar e contar estas lutas (SHARP, 1973, p. 75). Sharp destaca, nesta recuperação de histórias não-violentas, a contribuição de Gandhi, especialmente sua luta em Vykom, Índia, 1924-1925, onde, por 16 meses, dia e noite, mesmo na estação das chuvas, apoiados por Gandhi, manifestantes se posicionaram frente ao templo brâmane de Vykom, reivindicando a suspensão das medidas contra os membros da casta dos intocáveis, proibidos até mesmo de passar em frente; ou a história da Marcha do Sal, em 1930, quando, diante da lei que proibia aos indianos a pagar por qualquer compra de sal uma tarifa ao governo inglês, Gandhi organizou uma marcha de centenas de quilômetros através da Índia até o mar para realizar o gesto simbólico de recolher água para separar dele o sal. Sharp narra também alguns exemplos de luta não-violenta na resistência contra os nazistas, tais como a resistência dos professores noruegueses ao governo colaboracionista, em 1942, que, ao fim de oito meses, teve que levantar as medidas coercitivas baixadas; ou a ação das cristãs casadas com judeus, em Berlim, 1943, que conseguiram a libertação da prisão de seus maridos. Entre as histórias latino-americanas, Sharp conta a mobilização civil da Guatemala, em 1944, que derrubou o ditador Gen. Jorge Ubico. Nos movimentos contra regimes comunista, cita a ação dos condenados dos campos de Vorkuta, em 1953, por melhores condições e tratamento; e a resistência civil da Checoslováquia, em 1968 – a chamada *Primavera de Praga* – que deteve e fez reformular a ação dos militares soviéticos. Da luta pelos direitos civis americanas, Sharp resgata os boicotes dos transportes urbanos pelos negros de Montgomery, no Alabama, em 1955-56.

a definição de um projeto e de uma agenda, seus pontos essenciais, suas condições, suas conseqüências.

Segundo Boaventura de Souza Santos, o pensamento crítico, para ser eficaz, tem de assumir uma posição paradigmática para, partindo de uma crítica radical do paradigma dominante, tanto dos seus modelos regulatórios como dos seus modelos emancipatórios, desenhar os primeiros traços dos horizontes emancipatórios em que eventualmente se anuncia o paradigma emergente (SANTOS, 2000, p. 16).

O senso comum, muitas vezes, concebe a solidariedade e a paz como um ideal distante, como algo do amanhã ou prerrogativa de governantes e instituições globais e, por isso, mesmo irrealizável. Desconstruir este idealismo da idéia trazendo a solidariedade e colocando-a em estreita relação com o cotidiano e, desta forma, ao nível dos cidadãos comuns, é um dos primeiros e necessários passos para superar a passividade que certas compreensões nos trazem. A solidariedade está ao nosso alcance e nós temos poder para operá-la. A possibilidade da solidariedade funda-se na habilidade humana, não apenas para agir, mas para agir em concerto, constituindo-se em uma das mais decisivas experiências humanas. É preciso capacitar as pessoas para que desenvolvam seu potencial de mudança e trabalhem as dimensões de poder, influência e mudança em vista de um maior engajamento.

Podemos dizer que estamos sob a égide de uma ética brutalmente individualista e esse vazio de sentido que atravessa a trama das relações sociais, alimentado pela visão instrumental e mecanicista, “borra os contornos das relações de poder e nos impede de perceber o exercício de formas cruéis de sujeição e exclusão” (COSTA, 2000, p.19), atinge em cheio o atual projeto educacional brasileiro que vem orientando-se pelo imediatismo, dispensando a reflexão e reforçando a cultura do saber prático (SANTOS, op.cit).

Para desmistificarmos os cânones dessa cultura, pensamos que é necessário admitir que a educação e a escola corporeificam as relações sociais mais amplas e que a escola, por sua vez, como espaço onde as articulações de natureza política, social e econômica imbricam-se para produzir, reproduzir e disseminar

conceitos culturais, é um texto que pode ser escrito e reescrito para desenvolver a sensibilidade ética e dar voz à subjetividade. Pensamos, por isso, que a eticidade da educação é uma discussão que se faz necessária, uma vez que “educar é constituir o homem ético, uma espécie de segunda natureza, onde a primeira é convertida em outra, espiritual e moral, através de um processo de aperfeiçoamento constante” (PRESTES, 1997, p.177).

Por entendermos que a escola ainda ocupa lugar de destaque na atual configuração social, é indiscutível e urgente que se pense no seu projeto pedagógico, ou seja, já que ela ocupa lugar privilegiado e de alcance universal, é necessário que sua função não seja apenas a da transmissão de informações, ou de conhecimento científico relevante, mas a formação global dos alunos para que possam conhecer e intervir na realidade, “como cidadãos plenos, identificados com os valores éticos que sejam voltados à construção de um projeto social solidário” (KRUG; AZEVEDO, 1999, p.7). Trata-se, portanto uma educação escolar comprometida com tais desafios.

Assim, se desejamos fazer da cultura de paz e da educação para a solidariedade, nossa bandeira, é preciso pensar como colocar a paz e a solidariedade no coração do currículo, entendido como conjunto de vivências realizadas no processo educacional, superando o episódico que caracteriza, muitas vezes, iniciativas pedagógicas em torno do tema. Muitas vezes, nas escolas e em outros ambientes educativos, com o intuito de tematizar pedagogicamente o tema se organiza um evento, mas não se pensa todo o ambiente educativo a partir do eixo deste. É essa uma nova forma de ver, de sentir, de significar e de compreender as coisas, e sobretudo de agir em consonância com ela.

Daí a pergunta relacionada, que escola queremos? Aquela que hoje prevalece e se assemelha mais a uma fábrica de profissionais, ou queremos uma organização formatrix, que forma cidadãos, que simultaneamente, dominam um campo de conhecimento.

Em *A Cabeça Bem Feita*, Morin dedica especial atenção ao impasse sociedade-escola e ao "buraco negro" que vem engolindo as sucessivas tentativas

de reforma, esse buraco negro que lhes é invisível, só seria visível se as mentes fossem reformadas. E aqui chegamos a um impasse: não se pode reformar uma instituição, sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

Essa é uma impossibilidade lógica que produz um duplo bloqueio. Há resistências inacreditáveis a essa reforma, a um tempo una e dupla. A imensa máquina da educação é rígida e inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomia disciplinares. [...] Para eles o desafio é invisível. [...] Mas é preciso começar e o começo pode ser desviante e marginal. (...) Como sempre, a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. Depois, a idéia é disseminada e, quando se difunde, torna-se força atuante.

Assim, a psicologia, tendo como diretriz o destino individual e subjetivo do ser humano, deveria mostrar que *homo sapiens* também é, indissolúvelmente, *homo demens*; que *Homo faber* é, ao mesmo tempo, *homo ludens*; que *homo economicus* é, ao mesmo tempo, *homo mythologicus*; que *homo prosaicus* é, ao mesmo tempo, *homo poeticus*.

A sociologia seria orientada para nosso destino social; a economia para nosso destino econômico; um ensino sobre os mitos e as religiões seria orientado para o destino mítico-religioso do ser humano. (...) Quanto à contribuição da história para o conhecimento da condição humana, deve incluir o destino, a um só tempo determinado e aleatório da humanidade (...). Todas as disciplinas, tanto das ciências naturais como das ciências humanas, podem ser mobilizadas, hoje, de modo a convergir para a condição humana.

É nessa ordem de idéias que se insere a sugestão de Morin, de que a literatura seja escolhida como um dos possíveis eixos transdisciplinares, nos futuros currículos. É urgente a re-humanização e a rearticulação interativa do ensino. Em suas palavras:

A literatura teria certa superioridade sobre a história e a sociologia, na medida em que ela considera os indivíduos inseridos em um meio, uma sociedade, uma história pessoal. [...] Ela trata os seres como sujeitos com suas paixões, seus sentimentos, seus amores — coisas que, falando do singular, do concreto das individualidades, se tornam, na maior parte das vezes, apagadas pela sociologia (MORIN, JOURNÉES, 1998).

Pela nossa longa experiência docente, iríamos mais longe em sua defesa como possível elo para "religar os saberes" num currículo transdisciplinar. Os atuais problemas ainda em aberto na esfera do conhecimento tais como (o eu como centro privilegiado ou como mero satélite do processo de conhecer; as relações sujeito-objeto; a relatividade do conhecimento; a dialética reducionismo/holismo.) podem ser descobertos e melhor compreendidos, por meio da transfiguração literária.

É nesse ponto de emergência do "informe", em busca de uma nova forma, que está hoje o mundo. E também estamos nós, aprisionados no ciberespaço sem limites em que o mundo se transformou, e que tanto pode levar-nos a uma nova e esplendorosa civilização quanto lançar-nos em uma nova barbárie. Morin está entre os que nos alertam para o fato de que tudo depende de nós e que a principal via de ação é a busca do novo conhecimento — o da complexidade —, a partir da auto-conscientização do eu como força atuante no contexto em que lhe cumpre viver.

Cabe a cada um de nós a escolha: ficarmos à margem da correnteza ou mergulharmos nela. Medos e incertezas no exercício da prática profissional problematizam os limites da cultura profissional e sugerem o exame crítico na restauração do sujeito responsável.

Urge uma disposição ético-estético-afetiva que perceba a educação como processo intercultural de humanização e de gestão do Cuidado; de uma perspectiva teórico-conceitual que possa privilegiar a complexidade dos espaços de relações e das redes de significados nos diversos âmbitos sócio-políticos, culturais e existenciais que se configuram como pedagógicos; de uma proposta metodológica transdisciplinar, que contemple uma reflexão teórico-crítica e uma sensibilização intuitivo-reflexiva, que valorize o movimento e a diversidade na reflexão e na análise dos processos sócio-culturais, educacionais e das políticas públicas e que possibilitem o surgimento de uma educação para a solidariedade.

Para tanto, parte de algumas bases teórico-conceituais: a de que a educação, enquanto âmbito do humano e constituinte do processo de humanização, constitui o humano e é constituída por ele; a de que o humano se caracteriza como processo bio-antropo-sócio-cultural autopoiético, cuja presença no mundo se expressa por um ser e estar ético-estético através de mediações cognitivas; a de que as instituições, a escola entre outras, se materializam como dimensão ético-estético-política do processo sócio-cultural de criação e organização dos âmbitos de convivência do humano e das diferentes manifestações existenciais da vida.

Pensar a educação implica pensar a natureza do humano que somos, cujo problema, hoje, não é somente de conhecimento, mas de destino. Essa perspectiva situa o pensar como um pensar ético, constituído desde um ser e estar de presença em relação, que se manifesta como (re)ligação afetiva, e constitui o junto-com-os-outros solidário. Assume o entendimento dado por Maturana (1998), para quem

a ética não tem fundamento racional, mas sim emocional” e a preocupação ética, como preocupação com as conseqüências que nossas ações têm sobre o outro, é um fenômeno que tem a ver com a aceitação do outro e pertence ao domínio do amor (p. 72-73).

Essa compreensão poderia ser complementada da seguinte forma, para quem, ao contrário da moral que é universal e aplicável em todos os lugares e em todos os tempos, a ética é particular, às vezes momentânea, funda uma comunidade e elabora-se a partir de um território dado, seja ele real ou simbólico.

Para Morin, pensar o humano tem como fundamento um desafio ético: em meio à incerteza e à contradição, sem salvação, sem promessa, “precisa se alimentar de uma fé, apoiar-se em uma antropologia e conhecer as condições e situações em que é praticada” (MORIN, 1997, p. 107). Para isso se apóia numa ética da compreensão e numa ética da compaixão. A ética da compreensão é a que incorpora a consciência da complexidade humana enquanto realidade física, biológica, psicológica, social, mitológica, econômica, sociológica, histórica, poética, espiritual

Essa consciência supõe o entendimento desses vários aspectos como unidade e multiplicidade, a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, constituído por circuitos bioantropológicos distintos tais como cérebro/mente/cultura, razão/afetividade/pulsão, todos em relação instável, permutante, não apenas complementares, mas, também antagônicas, com qualidades egocêntricas e altruísticas. Uma condição de “humano que se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional” (MATURANA, 1998, p. 18).

A ética da compaixão é a que, além de incorporar a consciência da complexidade humana, também se implica fraternalmente, sente-se parte do destino comum de uma humanidade que vive a tragédia paradoxal de um Homo sapiens que também é Homo demens; que se reconhece, também, como complexidade, como “unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades” (MORIN, 2000, p. 98), a de ser sábio e louco, trabalhador e lúdico, empírico e imaginário, econômico e consumista, prosaico e poético, cujo destino autopoiético é produzir o sistema circular auto-referente que o produz de forma criativa (MATURANA, 1998).

Daí que pensar o humano, além da dimensão ética, também contempla uma dimensão estética – a de um ser e estar enquanto presença criadora, que se manifesta como constante criação da vida e do viver, do humano e do existir intencionalmente no mundo e com o mundo – e uma dimensão cognitiva – enquanto ser e estar de organização e gestão da presença em relação criadora, do junto-com-os-outros solidário, criativo e intencional. A consciência intencional, ao dar sentido ao mundo, manifesta um mundo e o sentido que ele tem, imprimindo um cunho humano ao mundo, constituindo uma historicidade que é o próprio sentido que um povo dá a sua existência. Essa forma intencional de ser e estar no mundo com os outros historicamente se materializa como institucionalização. Nesse sentido, a instituição é a manifestação da própria existência histórica das relações e (re)ligações humanas, o que a consagra – esta expressão tomada no seu sentido original de tornar sagrado – como o lugar do Cuidado.

Nessa perspectiva, a educação torna-se o lugar de um novo tipo de humanismo que privilegia uma formação apropriada às exigências destes novos

tempos, onde o mundo, constituído por uma realidade multidimensional e multireferencial, emerge da coexistência entre a pluralidade complexa e a unidade aberta, no que nenhum dos diferentes e concomitantes níveis de realidade constitui um lugar privilegiado para compreender todos os outros.

Em resumo, o que proclamamos como necessário é o reconhecimento que os aspectos éticos, sociais e ambientais, devem prevalecer sobre os grosseiros objetivos atuais, estampados a fogo no seio da sociedade moderna: status, poder, domínio sobre os outros, impunidade, o e consumismo. Ou seja, a educação criadora deveria incorporar – para possibilitar o desenvolvimento de si mesma em forma plena, harmônica e auto-realizada, e sua posterior expansão à comunidade que a mantém – de uma forma ou de outra – uma verdadeira dimensão holística. Nesse caso, fará justiça e honra a seu próprio nome: escola.

Em nosso entender, urge salientar também os objetivos básicos de formação de um profissional da educação, que de forma muito resumida, são assim definidos:

a) Objetivos técnico-científicos

- preparação adequada de profissionais, capacitados para se desempenharem satisfatoriamente no ensino superior e médio, assim como em projetos de pesquisa científica ou tecnológica;
- preparação de profissionais capazes de desenvolver de forma satisfatória, atividades em organismos assessores e planejadores do setor público correspondente;
- preparação de profissionais que possam se encarregar de planejar, dirigir e executar tarefas relativas a sua formação, no âmbito da atividade privada.

b) Objetivos éticos-sociais

- preparar cidadãos que estejam informados dos grandes problemas de seu tempo e que – portanto “sejam capazes de analisar criteriosamente as diversas e complexas situações que devem ser enfrentadas constantemente em nossa sofisticada sociedade moderna;



- preparar cidadãos que estejam capacitados para conhecer o significado, o conteúdo e os limites da ciência e da tecnologia, e sua relação com o renovado sonho da espécie humana de paz, fraternidade, igualdade, liberdade e justiça;
- preparar cidadãos que desenvolvam um sentido ético a partir de critérios de validade social e autêntica espiritualidade (e não em base a dogmas herdados de deturpações dos ensinamentos originais ou engendrados em nossa atual sociedade de consumo);
- preparar cidadãos dotados de compreensão holística e ecológica, capazes de perceberem o Universo, o planeta e a Natureza como uma Unidade, onde nós, seres humanos, não tecemos a rede da vida. Em troca, somos apenas um fio dela. Desta forma, o princípio integrativo, tão escasso hoje em dia, poderá equilibrar-se com seu oposto complementar, o princípio auto-afirmativo.

Acreditamos que, embora a tarefa seja hercúlea, essa é a educação e a formação que queremos. Esse referencial traz uma ampliação no entendimento da natureza da educação, a de considerá-la não apenas como um lugar de produção e aprendizado de conhecimentos, mas também como um lugar de cultura, de arte, de espiritualidade e de vida; como um processo inter-cultural, humano e humanizador, que se constitui e se expressa como movimento e no movimento de produção, organização e gestão da vida e do viver; como gestão do Cuidado.

**NO CAMINHO INVESTIGATIVO.....**



**.....UM FEIXE DE LUZ A MOSTRAR À DIREÇÃO.....**

**.....OS PRIMEIROS PASSOS SÃO DADOS.....**

## 5 SOLIDARIEDADE NUM ENTRELAÇAMENTO DA DIALÉTICA E HERMENÊUTICA – OLHAR CALEIDOSCÓPICO

*Temos que nos perguntar porque um texto desperta nosso interesse. A resposta pode ser que esse interesse se deve a que o texto em questão nos proporcione uma informação sobre algum fato. Ao contrário, temos que ir atrás desse fato para despertar nosso interesse por ele, ou tornamo-nos conscientes dele. Os fatos se encontram nos enunciados. Todos os enunciados são respostas. Porém isso não é tudo. A pergunta a respeito da qual todo enunciado é uma resposta está, por sua vez motivada. Por conseguinte, em certo sentido, toda pergunta é igualmente uma resposta. Responde a uma necessidade. Sem uma tensão interna entre nossas expectativas de sentido e as concepções amplamente difundidas, e sem um interesse crítico nas opiniões dominantes, não existiria qualquer pergunta (GADAMER, 1983, p. 72).*

A citação de Gadamer, indica a postura que conduz este estudo, pois a tarefa infundável de ir atrás das perguntas que motivam nossos interesses, ou antes, dos fatos que geram nossas perguntas, faz parte de nossa práxis de “ser histórico” que constantemente indaga sobre o sentido de sua ação no mundo. Daí porque o acercamento de um fato, fenômeno ou objeto de pesquisa está ligado à nossa história de vida e tem como motivação mais imediata a intenção de entendimento das nossas práticas.

### 5.1 O CONTEXTO DO PROBLEMA NA DEFINIÇÃO DO CAMINHO INVESTIGATIVO

*O conhecimento científico surge da necessidade de o homem não assumir uma posição meramente passiva, de testemunha dos fenômenos, sem poder de ação ou controle dos mesmos. Cabe ao homem, através da utilização da sua racionalidade, propor uma forma sistemática, metódica e crítica da sua função de “desvelar” o mundo (KÖCHE, 1985, p. 18).*

Existe algo mais intrigante do que o conhecimento humano? Tema dos mais complexos, ao longo dos séculos tem provocado o surgimento de variadas, conflitantes e contraditórias teorias que nos levam a analisá-lo sob os mais diferentes ângulos. Essas teorias nos permitem vislumbrar o quanto o ser humano é capaz de problematizar a si próprio, por meio de um diálogo permanente e desafiador com a realidade. O que é o conhecimento? O que é a realidade? Essas

são perguntas que atravessam os tempos e que ainda estão a nos desafiar. São como projetos que se fazem e que se refazem, porque os caminhos ainda estão para serem construídos e reconstruídos. É na subjetividade e na história que se vai conformando o objeto de estudo.

Se, na observação dos efeitos da educação, agregarmos aos aspectos contraditórios já citados, outros elementos – como a tradição, a cultura e a historicidade que permeiam a comunicação, o entendimento e a execução das propostas curriculares – é possível suspeitar que existam mediações não suficientemente explicitadas que transitam entre as internacionalidades das teorias e a atuação do profissional em suas práticas e que a compreensão, interpretação e aplicação destes processos são fundamentais na nossa percepção. Esta suspeita induz ao desafio de investigar as condições dos fatos desde um ponto de vista pessoal até o institucional, usando uma racionalidade que considere a historicidade e não excluem as mediações culturais e lingüísticas que imprimem significados diferenciados a objetos e fenômenos semelhantes em contextos desiguais.

Um desafio desta ordem dá origem às primeiras perguntas de caráter metodológico que orientam este estudo: como abordar o objeto de investigação mantendo uma racionalidade científica sem exclusão dos elementos históricos, subjetivos e culturais que envolvem, tanto o fenômeno em estudo quanto o pesquisador? Que referencial teórico poderá iluminar uma análise de práticas docentes e de filosofia institucional que se propõem a mexer com a formação de um sujeito ativo, participante, crítico, competente para atuar no contexto e que seja transformador de sua realidade, considerando sua característica de fenômeno capaz de assumir feições diferenciadas em virtude da racionalidade que o conduz ou do contexto sócio-histórico que o acolhe? Onde ancorar o objeto e as questões de análise: na Sociologia? Na Filosofia? Na Filosofia da Educação? nos Estudos Culturais? ou na Ciência Política, nos Estudos Organizados, na Administração perspectiva contextual, histórica e subjetiva, que procura entender a Educação?

A estas questões somam-se a dificuldade e o risco, bastante comum na pesquisa educacional, de “tomar emprestadas” idéias de autores cujas teorias situam-se em outros campos ou áreas de conhecimento, “forçando” explicações e

soluções para as questões educativas. Ou ainda, o perigo de mudar a perspectiva do olhar, assumindo o referencial de uma corrente teórica sem, todavia, mudar a racionalidade que orienta a pergunta.

A opção, então, foi centrar as referências teóricas desta pesquisa na hermenêutica e na dialética, para que possam orientar o entendimento das perguntas provocadas, de uma atitude investigativa, de elementos metódicos e das questões metodológicas formuladas na busca do aprofundamento da atual discussão de uma educação voltada à solidariedade, na formação de um sujeito ético, mantendo a vigilância teórico-conceitual que requer um trabalho científico e que Demo (1995), muito bem coloca quando fala da dialética

A metodologia mais conveniente para a realidade social, ao ponto de a tomarmos como postura metodológica específica para essa realidade no sentido em que não se aplica à realidade natural, porque esta é destituída do fenômeno histórico subjetivo (p.88).

No entanto, seguindo ainda um pouco mais nas reflexões de Demo (1995),

É preciso deixar claro [...] que não existe “a” dialética, como se todos os dialéticos formassem um exército com a mesma roupa e as mesmas armas. Este fenômeno seria muito pouco dialético. Na prática encontramos não só dialéticas diferentes, divergentes, mas até mesmo contraditórias, como em qualquer campo metodológico (p.88).

## 5.2 O ENCONTRO COM A HERMENÊUTICA DELIMITANDO HORIZONTES METODOLÓGICOS

A busca de uma pergunta, antes da resposta, leva a perceber que o objeto de investigação, neste estudo – Educação para a solidariedade – existe dentro de um “horizonte de sentidos”<sup>7</sup> situado na tradição e na história. Daí porque sua abordagem não pode desconsiderar os elementos macro-estruturais, contextuais e

---

<sup>7</sup> Esta expressão refere-se à perspectiva em que Gadamer coloca o conceito de *horizonte* histórico. Isto é, a noção de situação, ponto de vista e limite que se coloca em todo presente finito: “El concepto de la situación se determina justamente en que representa una posición que limita las posibilidades de ver. Al concepto de la situación le pertenece esencialmente el concepto de *horizonte*. Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto”. (GADAMER, 1993, p. 372).

intersubjetivos, que constituem os “pré-juízos”<sup>8 5</sup> e determinam o modo de ver a realidade. A atitude investigativa, então, deve ser de abertura para o encontro com o outro, fundindo “horizontes”, na consciência de que

El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni ‘neutralidad’ frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas e prejuicios (GADAMER, 1993, p. 335-336).

Esta análise da Educação para a solidariedade, inscreve-se, assim, na tendência que, nos últimos anos, tenta aproximar a investigação científica na área das ciências sociais e humanas à reflexão filosófica, articulando o método dialético e a hermenêutica como duas posturas teóricas que se complementam enquanto procedimento capaz de superar a rigidez metódica, situando-se na contingência histórica.

Para além da tentativa de excluir a fragmentação e os dualismos (sujeito/objeto, teoria/prática...) que marcam a racionalidade científica da modernidade, esta orientação teórica procura superar, tanto as posturas crítico-descritivas que, ainda presas a processos de objetivação, correm o risco de uma interpretação parciaisadora, quanto à análise participante que “subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer” (BRANDÃO, 1982, p. 12).

Buscando caminhos que possam conduzir à reflexão filosófica e à investigação no campo das ciências humanas para uma racionalidade que dê conta da consciência de nossa condição histórica, mantendo a continuidade da reflexão e a aspiração de verdade, Stein (1989) argumenta que a presença da dialética e da hermenêutica, nas ciências humanas, pode resgatar o fundamento universal e filosófico que as diversas técnicas metodológicas tendem a negar considerando que, no confronto entre essas duas concepções filosóficas, está em jogo a relação como nosso tempo que ambas procuram apreender pela reflexão, pois

---

<sup>8</sup> Expressão de Gadamer que explica a antecipação de sentido que guia nossa compreensão situando o processo hermenêutico na tradição e na história, desde que o todo só é compreensível a partir do individual e, simultaneamente, o individual só se explica no todo.

Enquanto a crítica se dirige basicamente contra seu tempo, a hermenêutica procura penetrar cautelosamente em seu tempo. São as duas possibilidades de que dispõe a reflexão para se encontrar com a realidade histórica: em vez de refletir sobre conteúdos abstratos que se lhe opõem, procura tornar-se consciente dos condicionamentos que determinam sua posição dentro da constelação histórica. Através da compreensão, a hermenêutica procura atingir o sentido que nos vem do passado e que abrange, num único movimento, aquele que compreende e aquilo que é compreendido (STEIN, 1989, p. 21).

Assim, para estabelecer relações reflexivas entre os fatores que tecem as determinações materiais e subjetivas responsáveis pelo rumo da educação, a contribuição dos dois métodos permite, ao pensamento, atingir dimensões totalizadoras privilegiando os aspectos da *práxis* dos sujeitos envolvidos. Se o método dialético auxilia na identificação dos aspectos histórico-sociais e ideológicos que constituem a base material na qual se gestam as escolhas e as fundamentais teorias da educação, a atitude hermenêutica situa a investigação no campo empírico, em pesquisa permeada de ações de fala e comunicação encaminhando uma interpretação que leva em consideração: a) o universo simbólico dos sujeitos envolvidos em processos de organização e dinamização da proposta educacional; b) os elementos culturais e históricos que imprimem significado aos textos basiladores da sua prática docente, conduzindo as ações nas diversas instâncias em que o projeto se desenvolve; c) os aspectos performativos que relativizam os processos interpretativos da comunicação.

Embora sem pretensão de universalidade, o procedimento dialético-hermenêutico, que ocorrer na processualidade da pesquisa tece na reflexão interpretativa condições materiais, tradição, historicidade e significações simbólicas articuladas pela linguagem, procurando fugir de três tendências que considero de risco reducionista na investigação, em ciências humanas, voltada à interpretação de realidades empíricas: as análises objetivadoras, que vêem o campo empírico como uma estrutura estática e determinada; o relativismo exagerado das descrições qualitativas; as análises lógico-semânticas que reduzem o processo interpretativo a uma exegese textual.

Assim, a atitude hermenêutica aqui referida, inscreve-se no movimento mais recente do pensamento filosófico, desde Heidegger e Gadamer que a consideram como base metodológica para a

interpretação das expressões essenciais da vida humana... que implica um ato de compreensão histórica, uma operação fundamentalmente diferente da quantificação, do domínio científico do mundo natural; porque neste ato de compreensão histórica está em causa um conhecimento pessoal do que significa sermos humanos (PALMER, 1989, p. 50).

São consideradas, também, as críticas e as aproximações propostas por J. Habermas, Karl-Otto Apel e Ernildo Stein, cujas contribuições tornam mais claras as possibilidades da hermenêutica como atitude metodológica para a investigação em ciências sociais.

Para Gadamer (1983), o grande mérito de Heidegger foi ter desfeito a evidência com a qual os pensadores gregos utilizavam o conceito de ser, rompendo com o paradigma da consciência que se constitui no princípio fundamental do pensamento moderno. Desde Heidegger, o que importa indagar não é o que deve ser ou o que se pretende que seja, mas o que efetivamente é. Desse modo, a radical mudança que a filosofia heideggeriana introduz no campo da hermenêutica é o sentido da pergunta que, ao ser transferida para a investigação em ciências sociais, produz uma efetiva ruptura paradigmática, pois este modo de perguntar “o que é?”, “por que é assim?”, “de onde chega algo a ser assim?” significou, para a filosofia, a libertação do mítico e do religioso, criando um novo conceito de interpretação.

O novo conceito de interpretação – e conseqüentemente de hermenêutica - que aqui aparece, supera, obviamente, os limites de uma teoria hermenêutica, por mais que ela seja entendida universalmente. Reside nela, finalmente, um conceito de compreensão e de autocompreensão totalmente novo (GADAMER, 1983, p. 68).

Nessa perspectiva, mesmo estando voltado para um objeto situado em contexto empírico, o olhar investigativo não busca interpretações objetivadoras e definitivas, e sim um conhecimento que leva em conta sua própria condicionalidade pois, ainda segundo Gadamer, a correspondência entre as palavras “hermenêutica” e “interpretação” já indica um distanciamento da pretensão de explicar completamente um fato, pois “a palavra interpretação faz referência à finitude do ser humano e à finitude do conhecimento humano” (id., p. 71), o que inviabiliza a possibilidade de uma interpretação definitiva.



Se Heidegger e Gadamer inauguram a hermenêutica filosófica, indagando sobre as condições de possibilidade do conhecimento objetivo nos limites postos pela tradição e pela subjetividade, Apel, Habermas, Lorenze e Rorty buscam a eliminação definitiva dos dualismos da racionalidade moderna na aproximação entre hermenêutica, epistemologia e crítica da ideologia.

A “*virada lingüística*”, ao reconhecer a íntima unidade entre a palavra e as coisas, não pode manter a distinção entre “*explicar*” e “*compreender*” que separa a epistemologia, enquanto explicação causal que caracteriza o padrão metodológico das ciências naturais, e a hermenêutica que, por fundamentar-se na compreensão, é vista como método das “*ciências do espírito*”.

Não foi apenas a fragilidade da verdade metódica, no confronto com a tradição e a subjetividade, que conduziu a aproximação da filosofia com a teoria hermenêutica. O desvelamento das estruturas ideológicas responsáveis pelas distorções da interpretação, cuja crítica mais contundente encontra-se no materialismo histórico, foi, também, responsável pela configuração de uma hermenêutica crítica que procura “as causas da compreensão e da comunicação distorcidas que actuam a coberto de uma interação aparentemente normal” (BLEICHER, 1980, p. 202).

Desse modo, enraizando-se nas condições materiais dos sujeitos envolvidos em ações comunicativas (condições essas que constituem a contingência empírica dos processos intelectuais e do conhecimento) a “*compreensão crítica*” não exclui uma explicação causal, entrelaçando, dialeticamente a hermenêutica e a epistemologia. É nesse sentido que Apel afirma a indissociabilidade entre método científico (epistemologia) e método hermenêutico, pois “a compreensão – característica básica do método hermenêutico – sempre se faz presente na elaboração da explicação monológica-dedutiva da epistemologia” (BOMBASSARO, 1992, p. 118).

Apesar da acusação de “*transgressão injustificável*” cometida pela hermenêutica crítica ao julgar possível o acesso ao sentido exterior, subjacente a autocompreensão (BLEICHER), é inegável a contribuição dos filósofos que a ela se

filiam na construção de um paradigma de investigação que tem como fundamento os processos de comunicação situados na pragmática do *“mundo da vida”* (HABERMAS), isto é, na condição histórica determinada pela cultura, pela sociedade e pela personalidade dos sujeitos que interagem na realidade, conhecendo, compreendendo e explicando na infindável processualidade do *“círculo hermenêutico”* (GADAMER).

Ao admitir a imperfeição da comunicação, determinada pela dialética relação entre explicação e compreensão, a hermenêutica crítica aceita a relatividade e, ao mesmo tempo reitera a legitimidade, do conhecimento construído em ações comunicativas e introduz a idéia de uma *“comunidade comunicativa ideal”* (APEL, 1985) que pressupõe condições de diálogo argumentativo numa sociedade livre.

A substituição paradigmática do ‘eu penso’ pelo ‘eu argumento’, salientando a dimensão pragmático-lingüística, impõe à epistemologia uma maneira completamente diferente de considerar o conhecimento, na medida em que não se torna mais possível encontrar padrões de racionalidade independentemente do mundo prático onde o conhecimento é produzido e no qual a historicidade constitui-se em elemento central (BOMBASSARO, 1992, p. 120-121).

É nessa perspectiva que se invertem os padrões de racionalidade, substituindo a razão instrumental – mais preocupada com os fins que se deseja alcançar e, em consequência, com o controle externo dos meios – pela racionalidade pragmático-comunicativa, onde o que importa é o processo e a interação entre os agentes.

A interpretação, segundo Gadamer, passa, necessariamente, pela compreensão e esta é por ele descrita como o movimento circular da tradição, no qual o intérprete está inserido em processo de desenvolvimento mútuo contínuo.

No es simplemente un presupuesto bajo el que nos encontramos siempre, sino que nosotros mismos la intauramos en cuanto que comprendemos, participamos del acontecer de la tradición y continuamos determinándolo así desde nosotros mismos (GADAMER, 1993, p. 363).

O círculo de compreensão hermenêutica não é, portanto, um mero procedimento “metodológico”, mas sim um processo estrutural ontológico no qual o sujeito está envolvido pelo uso da linguagem. Tal envolvimento supõe o encontro de

individualidades na **conversa**ção em que os sujeitos se “*enredam*” construindo acordos de sentido sobre as coisas. Compreender o que alguém diz não significa simplesmente colocar-se em seu lugar e reproduzir suas vivências, mas sim, pôr-se de acordo em suas manifestações.

La conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender lo que dice (Id., *Ibid.*, p. 463).

Habermas (1987, p. 14). considera que o que deve ser posto em questão não é a dicotomia entre verdade e método, pois entende que é exatamente a tensão entre ambos que exige a presença da hermenêutica. Desse modo, sua postura amplia as possibilidades da hermenêutica na investigação das ciências sociais e humanas.

Concordando com Gadamer acerca do papel da tradição e da comunicação lingüística no processo de compreensão e de interpretação, Habermas reconhece a linguagem como vivência no seio de uma tradição na qual as relações intersubjetivas determinam acordos que passam a valer como critério de verdade. Descreve os proferimentos lingüísticos como um processo pragmático que preenche três funções:

a) a função de reprodução cultural ou de presentificação das tradições...; b) a função da integração social ou da coordenação dos planos de diferentes atores na interação social...; c) a função da socialização da interpretação cultural das necessidades (HABERMAS, 1989, p. 41).

Considera, ainda, que tudo aquilo que a cultura humana exhibe em matéria de traços universais está fundamentalmente ligado à infra-estrutura racional da linguagem, do conhecer e do agir e assim explica o que entende por hermenêutica:

Toda expressão dotada de sentido – seja um proferimento (verbal ou não verbal), um artefato qualquer como, por exemplo, um utensílio, uma instituição ou um documento – pode ser identificada numa perspectiva bifocal, tanto como ocorrência observável, quanto como a objetivação inteligível de um significado. Podemos descrever, explicar ou prever um ruído que equivalha ao proferimento vocal de uma frase falada, sem ter a menor idéia do que esse proferimento significa. Para captar (e formular) seu significado, é preciso participar de algumas ações comunicativas (reais ou imaginadas) no curso das quais se empregue de tal modo a frase mencionada que ela seja inteligível para os falantes e ouvintes e para os membros eventualmente presentes da mesma comunidade lingüística. (HABERMAS, 1989, p. 39-40).

Na aproximação, proposta por Stein, entre a filosofia e as ciências humanas, estas devem tratar dos objetos dentro do mundo e àquela da descrição do mundo. Estreitando a relação entre hermenêutica e atitude metodológica, este autor define a situação hermenêutica como “uma espécie de ‘lugar’ que o investigador atinge através dos instrumentos teóricos que tem à disposição para apartir dele poder fazer uma avaliação do campo temático” (STEIN, 1996, p. 53). Nessa posição, ocupada pelo investigador, o método não é apenas um procedimento técnico pois amplia-se na atitude hermenêutica assumindo um caráter especulativo através de três procedimentos básicos:

- a) primeiro, por meio da história conceitual, ou história das idéias, através da qual podemos estabelecer articulações que permitam uma compreensão melhor do objeto;
- b) o segundo momento refere-se à análise do “contexto da descoberta e do contexto da justificação” (id. *ibid.*, p. 97), correspondente a uma reflexão que transcende à descrição histórica e à análise do sentido ligado à atualidade da situação. Trata-se de olhar para o “contexto da justificação, procurando uma forma lógica para aquilo que formos observar no contexto das descobertas” (id. *ibid.*, p. 98);
- c) o terceiro aspecto é o da especulação na qual está implícita a capacidade de **perceber**, no texto e no contexto, desenvolvendo o próprio discurso de reconstrução e de interpretação histórica.

A conseqüência, para as ciências humanas e sociais, desta inserção no campo da hermenêutica é a consideração de que a racionalidade está, inevitavelmente, associada ao movimento histórico no qual sujeito e objeto constituem-se mutuamente em processo contínuo de transformação de sentidos. Não há, portanto, “a verdade” transcendental e absoluta nem, tampouco, objetivações em que o sujeito possa colocar-se como observador neutro.

É bem verdade que o esforço teórico para entender uma tradição requer, como diz Gadamer, um “*horizonte histórico*”<sup>9</sup>, porém, este só é determinado a partir de uma “*situação histórica*”, que não é objetiva nem subjetiva, mas sim a descrição de uma compreensão como interpretação do movimento da tradição e do movimento de intérprete (GADAMER, 1985).

Portanto, a hermenêutica que se toma aqui como referência não significa, apenas, uma teoria da interpretação e sim uma inserção profunda na *práxis*, onde o caminho metódico não exclui pressupostos subjetivos. A abertura e a circularidade hermenêutica, assumidas como atitude investigativa.

### 5.3 A SUBJETIVIDADE DA EXPERIÊNCIA E DA PERGUNTA NO PROCESSO INTERPRETATIVO

Segundo Gadamer, a historicidade da experiência foi desprezada pela ciência moderna que associou este conceito à lógica da indução na experimentação empírica sujeita a controle. Transportada para as ciências humanas, essa concepção moderna de experiência objetivada pela organização metódica desconsidera o enraizamento histórico e a singularidade individual das ações humanas que se processam em espaços de relações imprevisíveis, nas quais a *experiência* válida como aprendizagem não está referida a um resultado, mas sim ao processo que a faz *pertencer* a um sujeito ou grupo.

---

<sup>9</sup> Com a expressão “horizonte histórico” Gadamer quer demonstrar a mobilidade histórica da existência humana. “El horizonte es más bien algo en lo que hacemos nuestro camino y que hace el camino con nosotros. El horizonte se desplaza al paso de quien se mueve...” (id., *ibid.*, p. 375).

Cuando se considera la experiencia sólo por referencia a su resultado se pasa por encima del verdadero proceso de la experiencia; pues éste es esencialmente negativo. No se lo puede describir simplemente como la formación, sin rupturas de generalidades típicas (GADAMER, 1993, p. 428).

Isso significa que a verdadeira experiência, aquela que se integra nos processos vividos, é movida por indagações ou incertezas que ampliam os horizontes de saber. Assim sendo, pode romper, confirmar ou refutar generalidades em permanente abertura para o novo, fazendo provisória qualquer verdade. Nessa perspectiva, Gadamer explica que se fala de experiência em dois sentidos, “por uma parte como las experiencias que se integran en nuestras expectativas y las confirman, por la outra como la experiencia que se ‘hace’.” (id., *ibid.*, p. 428). A experiência verdadeiramente humana é dialética; despojada da rigidez metódica; não possui resultados previsíveis e se abre a novas experiências, alargando os horizontes de quem a efetua. Concebida dessa forma, a experiência faz parte da essência histórica do homem, tem a ver com a tradição e é constantemente adquirida relativizando qualquer possibilidade de previsão, portanto

La experiencia es, pues, experiencia de la finitude humana. Es experimentado en el auténtico sentido de la palabra aquél que es conciente de esta limitación, aquél que sabe que no es señor ni del tiempo ne del futuro; pues el hombre experimentado conoce los límites de toda previsión y la inseguridd de todo plan (Id., *Ibid.*, p. 433).

Da mesma forma, situar a experiência na tradição não significa, apenas, concebê-la como um “acontecer” que se pode conhecer e dominar, mas, antes, percebê-la como uma linguagem que fala por si mesma, na perspectiva de uma consciência histórica que vê a alteridade do passado na mesma dimensão em que situa a compreensão do outro como pessoa singular.

Entender desse modo a experiência hermenêutica implica indagar, não só sobre as condições que viabilizam uma educação para a solidariedade, mas também sobre a pertinência de propostas que não tenham sido concebidas na concretude das práticas cotidianas, bem como sobre as razões que determinam que se façam estas e não outras propostas.

Na perspectiva de Gadamer, em toda experiência está pressuposta a estrutura de uma pergunta. Um texto ou uma experiência realizada é, sempre,

resposta a uma pergunta anteriormente feita, daí porque a sua interpretação requer a compreensão dessa pergunta para a qual ele ou ela se faz resposta. Isto significa que o processo de compreensão somente é possível quando se alcança o “horizonte” do perguntar, cuja maleabilidade contém, necessariamente, outras respostas possíveis.

O que caracteriza a verdadeira pergunta é que ela se faz no diálogo, portanto, é aberta não possuindo respostas previamente fixadas. Seu limite é estabelecido pelo horizonte em que é colocada, no qual os pressupostos a partir dos quais se desvelam as dúvidas a fazem plena de sentido, abrindo múltiplas possibilidades de respostas. Daí porque o processo investigativo se desencadeia a partir de perguntas, dúvidas, pressupostos teóricos, ou hipóteses sobre as quais se interroga, fazendo-se necessário buscar na tradição e na consciência histórica o sentido da própria pergunta.

Na primazia da pergunta sobre a compreensão e o conhecimento, Gadamer situa o limite que a idéia de método impõe ao saber. Na sua opinião não há método que ensine a perguntar, a ver o que é questionável numa circunstância qualquer, pois perguntar implica querer saber, e querer saber pressupõe saber que não se sabe de maneira tal que é este não saber que conduz à pergunta. Eis porque o senso comum, ou opinião (doxa), reprime a pergunta, pois se apresenta como decisão ou consenso aceito pela maioria e possui uma tendência expansionista centrada muita mais na resposta, ou na solução imediata que uma ocorrência representa, do que na pergunta que lhe deu origem. Daí porque é a negatividade da experiência que induz a pergunta impulsora do saber, pois

en realidad el impulso que representa aquello que no quiere integrarse el las opiniones preestablecidas es lo que nos mueve a hacer experiencias. Por eso también el preguntar es más un padecer que un hacer. La pregunta se impone; llega un momento en que ya no se la puede seguir eludiendo ni permanecer en la opinión acostumbrada (id. *ibid.*, p. 444).

É nesse sentido que se justifica dizer que o processo investigativo tem origem em “problemas” ou indagações que se gestam no contexto de nossas vivências, quando já não se fazem satisfatórias as relações ou estruturas que se

impõem como respostas para as ações da vida prática. Partimos, então, em busca da pergunta que lhes deu origem, indagando sobre outras respostas possíveis.

Quando esta perspectiva é trazida para o âmbito das práticas educativas, o horizonte do perguntar alarga-se para as respostas que representam as políticas de educação. e, no caso específico deste estudo, dirige-se para os fatos ou razões que motivam uma proposta institucional procurando inferir sua pertinência a viabilidade como **resposta**: A educação para solidariedade é uma proposta institucional? Que motivos justificam esta proposta? É possível e pertinente a busca desta proposta? Que exigências são colocadas no âmbito das relações internas e externas da instituição para que estas respostas sejam efetivadas?

A questão central deste estudo é a seguinte: ***Como construir uma proposta de educação para a solidariedade que contribua para as transformações e avanços na formação humanizadora de educadores, que possam proporcionar o afloramento de uma nova consciência?***

O argumento central que fundamenta deste trabalho é que temos a convicção de que a história não é determinação e sim possibilidade, e que a educação representa um importante espaço para o embate das idéias e de práticas que podem contribuir para a construção deste homem. Centralizando a reflexão em proposições que identificam a solidariedade como valor ético, como princípio educativo e como fator de desenvolvimento de uma sociedade capaz de conviver com as diferenças, e que a ampliação da consciência passa pela postura do professor.

***Deste modo, o fundamento central da Tese está desdobrada nas seguintes questões:***

- Indagar sobre a pertinência e a viabilidade da educação para a solidariedade nas escolas para uma nova consciência. A questão sobre as condições de possibilidade (pertinência e viabilidade) é motivada pelo argumento que a justifica como estratégia para



**promover a “eqüidade social” eliminando a exclusão, historicamente presente nas práticas educativas das escolas e, em consequência, a instalação da violência.**

- Frente aos diversos autores, afirmando que a escola é uma instituição fracassada no que diz respeito à sua tarefa fundamental que é a de educar para a solidariedade e a competência, cabe questionar: quais devem ser as características da educação escolar para que ela possa formar seres com tais atributos? O que é a solidariedade?**
  
- Como o fazer pedagógico de educadores no educar para a solidariedade podem contribuir para transformações e avanços solidários e libertadores em diferentes formas e espaços educativos?**
  
- Que possibilidades e resistências apresenta o educar para a solidariedade no desenvolvimento e expansão de uma nova consciência voltada para a essência do ser?**

Torna-se, então, necessário assumir uma postura de objetivação, mesmo sem pretender (conforme explicitado na definição da linha teórica) objetividade na interpretação e nesse sentido as categorias de análise – pertinência e viabilidade – tornam-se instrumentos úteis, evitando a prolixidade na medida em que delimitam o “horizonte” dentro do qual as relações são estabelecidas coordenando o fluxo da reflexão e definindo os “contornos” do fenômeno em estudo.

Tomando como respostas às demandas de reorganização da sociedade, inseridas em uma educação mais ampla, mais humanizadora, mais formadora de um sujeito com uma visão e prática solidária, a investigação busca, no movimento histórico da sociedade e na tradição que tem conduzido a educação, as razões que fundamentam o processo de compreensão e de interpretação das condições de possibilidade de uma intervenção, considerando a perspectiva da experiência

hermenêutica e a percepção de que o fenômeno em estudo está situado em um contexto de relações particulares, subjetivas e culturais articuladas. A dialeticidade dessas relações conduz a pesquisa por caminhos que tentam desvelar:

- a ação dos agentes que, em processos de comunicação, instituem as relações pedagógicas que se refletem na organização e dinâmica do processo do ensinar/aprender;
- a função mediadora das políticas educacionais no âmbito das relações (políticas, econômicas e sociais) que fazem a articulação entre escola e comunidade, explicitando fatores externos, determinantes na constituição de uma proposta pedagógica de âmbito institucional;
- como se dá a tessitura dos diversos componentes curriculares num movimento de aproximação com os processos da transdisciplinaridade e da complexidade e mais, a pertinência e viabilidade destes em fundamentar a construção de uma educação para a solidariedade.;

Assim, tomado como um fenômeno social que precisa ser interpretado em dimensões de totalidade, isto é, a partir das relações e das contradições que determinam sua historicidade. É importante destacar que a totalidade concebida pela aproximação entre método dialético e hermenêutica

implica a recusa da totalidade da tradição metafísica, de um lado. E, de outro, introduz uma idéia de totalidade que se faz no próprio processo, que é operada no trabalho teórico. Mas que não se finaliza e não se completa. Essa totalidade como ela é sempre teórico-prática, repõe-se a cada momento do esforço teórico e permanece uma espécie de horizonte regulador nas questões práticas (STEIN, 1989, p. 23).

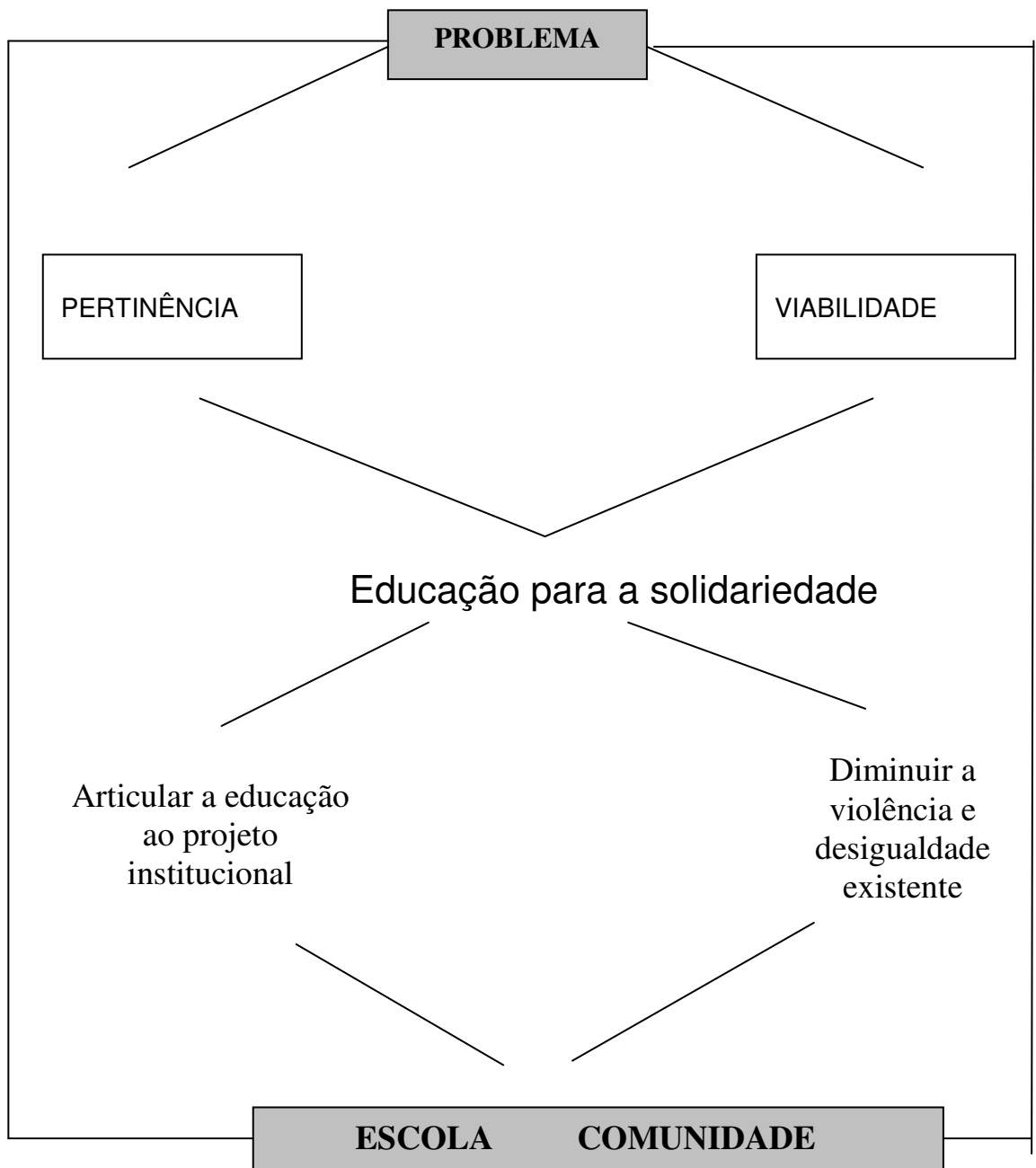
Trata-se, pois, de uma percepção de reciprocidade nas relações que articulam determinantes internos e externos do fenômeno, permitindo interpretá-lo como um produto da vida social, resultado de interações constantes que provocam seu movimento e transitoriedade. Nessa perspectiva, a Educação para a solidariedade é vista como expressão de intencionalidades políticas e pedagógicas, ou seja, como respostas da instituição a situações e demandas sociais. Na sua

processualidade, mediadas pelo contexto que as acolhe, estas respostas revestem-se de elementos culturais e subjetivos em (re)construção permanente, o que fragiliza a sua condição de orientação objetiva para o desenvolvimento curricular e a formação do profissional formador.

Leva ao movimento de indagar sobre a pertinência e a viabilidade da educação para a solidariedade no currículo das escolas, objetivando a articulação da educação com o objetivo de desenvolvimento de um sujeito com características humanizadoras e efetivamente solidárias na sua atuação profissional, pela redução dos fatores que geram a violência.

A pergunta sobre as condições de possibilidade (pertinência e viabilidade) de tais pretensões é motivada pelo argumento que as justificam como estratégias para promover a equidade social eliminando a exclusão, historicamente presente nas práticas educativas das escolas e, em conseqüência, a instalação da violência.

Esquemáticamente, a questão e o objeto de pesquisa podem ser representados pelo organograma a seguir:



Em primeira instância, o esforço teórico aqui empreendido nesta pesquisa está voltado para a compreensão na sua dimensão histórica, estabelecendo articulações que possam aclarar as motivações, geradas no contexto social e político, que elevaram a uma preocupação com a questão da solidariedade e da educação. Mais especificamente, essa incursão pela história mais recente da educação e das teorias que a balizam, dos conceitos de solidariedade pretendeu situar a preocupação com o desenvolvimento de um currículo humanístico, visto como estratégia para minimizar as desigualdades sociais. Isto supõe o

estabelecimento de relações de ordem mais ampla para explicitar intencionalidades e interesses de poder, voltados à educação no contexto histórico que os determina, pretendendo-se perceber o fenômeno em estudo na sua dimensão dialética, que supõe uma visão de totalidade e, ao mesmo tempo, investigá-lo a partir de uma atitude hermenêutica, inserindo-o na circularidade da tradição para indagar sobre suas condições de possibilidade na consideração, não só dos aspectos materiais que acompanham as políticas públicas de educação, mas também dos processos comunicativos e das subjetividades daqueles que as interpretam e as executam.

Num segundo momento, o diálogo com o texto (material escrito e entendimento conceitual do objeto) abre-se para o “contexto da descoberta” buscando, na inserção performativa entre os diversos autores estudados e das práticas escolares, a compreensão do sentido que está sendo impresso ao conteúdo do objeto desta pesquisa.

Na relação desses dois processos, que ocorrem de forma dialética e simultânea, é que se poderá inferir a pertinência e a viabilidade de recursos dessa ordem utilizados como respostas às demandas sociais por qualidade educativa e como estratégias de solução para o problema das desigualdades sociais.

Esta concepção implica perceber as políticas como o arcabouço estrutural configurado nas relações do Estado com a sociedade civil na qual as demandas e as pressões exercidas pelo conjunto dos cidadãos associam-se aos interesses de ordem econômica e política, definindo linhas de ações institucionais. Sendo assim, na configuração estrutural das políticas estão em jogo, não só a vontade ou os interesses mas, também, formas de regulação desenvolvida e colocada em prática de cada sociedade a partir do seu estágio de desenvolvimento e de conscientização política.

Nas sociedades complexas, independentemente do nível de autoritarismo ou de liberdade democrática determinado pelas ideologias que sustentam as relações de poder, a regulação se dá pela resistência ou adesão às propostas, determinando o seu grau de legitimidade. Desse modo, a *pertinência* das políticas, na área social, pode ser definida pelo caráter de legitimidade suposto nas suas orientações

normativas, o que implica, segundo Habermas (1980), em um “acordo”, somente possível quando existe condições de equilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Analisando a legitimação do poder normativo nas sociedades capitalistas, Habermas distingue *normas justificáveis*, que se baseiam “num consenso racional” e normas “que realmente estabilizam relações de força” (1980, p. 141), concluindo que um acordo somente pode ser justificável, enquanto tal, na medida em que o equilíbrio de poder entre as partes envolvidas exclua a possibilidade de generalização de interesses negociados<sup>10</sup>. Se qualquer uma dessas condições gerais de formação do acordo (equilíbrio de poder e não generalização de interesses) deixar de ser preenchida, “estamos lidando com pseudo acordo” (1980, p. 142 a 143). Nesse sentido, é possível concluir que uma política é pertinente na medida em que se configura como possibilidade de acordo entre Estado e sociedade, vislumbrando possibilidades de engajamento consciente.

Para tanto, toma-se como referência a análise feita por Sander (1982) sobre administração da educação no Brasil e sua proposta de um paradigma de estudo e da prática administrativa multidimensional, que considere as tendências históricas incorporadas na administração pública e educacional brasileira. Sua proposta teórica está embasada na “*síntese contemporânea*, manifestada nas últimas décadas pela articulação dos paradigmas tradicionais a critérios sócio-políticos de orientação antropológica e sociológica.

A síntese totalizadora, proposta por Sander (1982), está fundamentada na “*análise das confluências e contradições*” e considera os fenômenos administrativos como realidades globais de múltiplos aspectos. Assim, o **paradigma multidimensional de administração da Educação**, por ele concebido, é constituído de quatro dimensões (econômica, pedagógica, política e antropológica) que se integram a partir de três pressupostos básicos:

---

<sup>10</sup> Habermas usa o termo “interesse” para definir necessidades que se tornam subjetivamente desligadas “pela extensão da desistência de legitimação e o aparecimento da consciência e de conflitos, cristalizando valores apoiados pela tradição (e tornados vinculantes em normas e ações)” (HABERMAS, 1980, p. 144).

O primeiro pressuposto é o de que os fenômenos educacionais e os fatos administrativos são realidades globais constituídas de dimensões ou planos multicêntricos com ênfases ora opostas ora complementares. O segundo pressuposto é o de que no sistema educacional existem dimensões intrínsecas de natureza antropológica e pedagógica ao lado dimensões extrínsecas de natureza política e econômica. O terceiro pressuposto é o de que o ser humano, como ente individual e social, politicamente engajado na sociedade, constitui a razão de ser da existência do sistema educacional (SANDER, 1982, p. 16).

Nessa perspectiva, o paradigma multidimensional proposto por Sander não apenas explicita a categoria *pertinência*, como também se articula, de modo coerente, na visão dialético-hermenêutica que orienta teoricamente a abordagem do problema.

A relevância, que Sander considera como conceito central na construção de um novo paradigma, situa-se na dimensão mais específica e subjetiva, estando associada à qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional. Diz respeito àquilo que em uma comunidade é valorizado e considerado importante, portanto, está inserida nas relações culturais mais específicas. Isto significa que a relevância de um projeto é definida pelos significados concretos de suas ações na qualidade de vida dos participantes e, se esta é determinada pela percepção de valor incorporada nos sistemas simbólicos dos grupos sociais, somente poderá ser avaliada pela inserção performativa do pesquisador na comunidade em estudo.

Portanto, a **pertinência** considerada como categoria multidimensional que incorpora todos esses elementos (eficácia, eficiência, efetividade e relevância) deve ser avaliada, na proposta de uma educação para a solidariedade, observando-se: 1) sua contribuição para a organização da sociedade; 2) sua coerência e articulação com o projeto de desenvolvimento da comunidade; 3) o envolvimento e a participação da comunidade na elaboração e no desenvolvimento de propostas que incorporem as perspectivas particulares aos objetivos mais amplos de educação.

Desse modo, investigando a pertinência do tema em questão, na perspectiva de um horizonte hermenêutico que se abre para múltiplas possibilidades, a reflexão é conduzida para outras respostas possíveis na ordenação e na condução da educação, a partir de um olhar situado em racionalidade diferente.

Os instrumentos conceituais, que se organizam em torno desta categoria e ampliam-se na processualidade da pesquisa, orientam a investigação da hipótese inicial segundo a qual os textos e discursos oficiais – no processo hermenêutico de compreensão, interpretação e aplicação em experiências diversificadas –, impregnados pela tradição que tece o universo simbólico da cultura escolar, adquirem significados próprios, nem sempre coincidentes com a intencionalidade política oficial.

Na perspectiva teórica em que o problema de pesquisa é abordado, uma segunda categoria deve somar-se à categoria de pertinência: *a viabilidade*, determinada pelas condições de possibilidade de “*acordo*” para que ocorram as *mudanças* pretendidas dentro da *situação* social onde se desencadeiam as ações educativas.

Para definir a categoria da viabilidade, toma-se como referência a teoria das situações sociais proposta por Matus (1980). Segundo este autor, na mesma realidade podem coexistir, simultaneamente, diversas *situações* condicionadas pela forma como estão situados os agentes sociais ou pelos interesses, objetivos e valores que orientam suas ações. As múltiplas formas de ver uma mesma realidade leva os sujeitos a ““seleccionar aspectos muy dispares de la realidad, a ordenarlos y valorarlos de manera muy distinta, y a enfrentar problemas y fuerzas perfectamente diferenciados. De manera que la situación es todo aquello relevante para la accion” (MATUS, 1980, p. 55).

Inspirando-se em Heidegger, Gadamer e Ortega, Matus define a situação como a realidade reconhecida na condição histórica de sujeitos que agem e/ou planejam suas ações por dentro do contexto do qual são parte e não como algo a ele distinto. Assim, a idéia de situação como o envolvimento intrínseco de sujeito e realidade, exclui a possibilidade de um conhecimento objetivo, mas não impossibilita o planejamento de ações a partir de consensos estabelecidos pela compreensão historicizada da necessidade de mudança social.



No entanto, a possibilidade de estabelecer acordos de ações na planificação de situações sociais supõe a consideração da complexidade social, fazendo-se necessário, entre outros fatores,

precisar quien explica la realidad y reconocer que tal explicación es una forma específica de comprenderla en relación a los propósitos del actor y la situación de éste en ella; toda explicación tiene un autor que debemos identificar; la explicación promedio de dos actores es la explicación de nadie; toda explicación es relativa a la situación del actor que explica (Id., *ibid.*, p. 264).

Matus enfatiza, ainda, que na relação estabelecida entre ator e ação determinando a situação não estão em jogo apenas as apreciações diferentes efetuadas por atores que perseguem objetivos diversos pois, objetivamente, a realidade é diferente para os distintos atores envolvidos nas situações sociais. Explica, também, a situação existe como uma realidade produzida e possui estabilidade porque é resultado de fatos e de forças anteriores que se articulam ao presente na relação dos agentes situados em determinado contexto.

Assim, toda situação possui dois elementos em permanente interação: a) um componente estrutural, isto é, um sistema de estruturas que a caracteriza e distingue e b) um “contorno fenomênico” específico que a envolve. A ação, movida por interesses, valores e objetivos distintos, pode tornar-se estratégia na relação entre esses dois elementos. É o caso das forças sociais, nesse caso, a ação sobre o contorno fenomênico pode ocultar ou atribuir relevância a ações relativas a objetivos que buscam obter a máxima eficiência de um projeto, justificando, desse modo, a manutenção da estrutura.

É nesse jogo de forças entre o componente estrutural e o contorno fenomênico, que caracteriza a situação como um sistema complexo – permeado de elementos históricos e culturais; condicionado por interesses subjetivos e políticos; definido por ações ou práticas sociais concretas –, que se pode vislumbrar a viabilidade de propostas de educação que pretendem interferir no desenvolvimento e na formação dos cidadãos, voltadas para uma educação solidária.

Daí porque, considerando a hipótese decorrente da categoria de pertinência, no que se refere à viabilidade pode-se supor que as inovações curriculares, ressignificadas pela cultura e pelas situações sociais específicas do contexto escolar, distanciam-se da sua intencionalidade original. Esta indagação sobre a viabilidade das propostas oficiais, também, diz respeito aos aspectos dialético e hermenêutico imbricados no contexto da compreensão, interpretação e aplicação das orientações curriculares emanadas do sistema. Isto porque, as situações que definem a viabilidade das propostas oficiais estão referidas às dimensões política, social e também cultural e econômica que condicionam a visão de mundo, os interesses e os objetivos das ações dos sujeitos participantes do sistema educacional, atribuindo relevâncias distintas a aspectos específicos de um mesmo projeto.

Nessa perspectiva, para inferir sobre a viabilidade, as perguntas estão voltadas para questões que se referem:

- a) ao *componente estrutural* das políticas de orientação curricular no qual se pretende distinguir: a função atribuída à educação e à possibilidade de intervenção efetiva no currículo escolar; e o modo como pretendem atender as demandas do campo social e econômico;
- b) ao *contorno fenomênico* que envolve o processo para criar condições que determinem possibilidades para sua execução (como, por exemplo, suportes tecnológicos, comunicacionais e de gestão); pelo contexto histórico-cultural da interpretação, aceitação e aplicação de suas orientações teórico-metodológicas, pela sua utilização em processos e adequando-os à realidade local.

O entendimento dessas questões será apresentado nas próximas seções desse estudo, pela articulação dos elementos históricos à situação social que se faz ação, aliando a metodologia aqui proposta, buscando desta forma evidenciar a pertinência e a viabilidade da construção de uma educação para a solidariedade e na conseqüente ampliação da consciência dos profissionais educadores e dos educandos em geral.

**No aconchego da mão.... a proteção necessária.....**

**.....a intenção explícita.... de amorosidade e respeito .....**



**..... numa demonstração de solidariedade.**

## 6 SOLIDARIEDADE: CAMINHO PARA OS HOMENS CONSTRUÍREM NOVOS TEMPOS

*Certamente, a utopia que não está em “nenhum lugar” se encontra em certa relação com o real. Longe de aceitá-lo, de conformar-se com o que é, distancia-se da realidade e a julga e critica a partir dos princípios e valores que predominam em sua imagem ou projeto de uma sociedade melhor, e portanto, preferível à existente. Existe, pois, antecipação dessa sociedade, porque reage criticamente perante a existente. Mas, por sua vez, a realidade presente se vê e se critica com os olhos da utopia. Assim, pois, não existe utopia, antecipação de uma sociedade melhor, e por isso, desejável, sem crítica a crítica da sociedade existente e indesejável por ser inferior ou pior que a desejada. E não há crítica que não sobreponha os valores e princípios que hão de se encarnar – mais além da sociedade criticada – no que ainda não é, mas se considera que possa ou deva ser (SÁNCHEZ VASQUEZ, 2001, p.361).*

Solidariedade é uma das palavras mais usadas em nossos dias. Assumindo os mais diferentes sentidos, está presente nos noticiários dos jornais, nas revistas, nos programas de televisão, nos discursos políticos, nas propostas de governo, nas justificativas para a criação de organizações não-governamentais, nas pregações dos representantes das diferentes igrejas, enfim, no cotidiano das pessoas.

### 6.1 A SOLIDARIEDADE – SEUS SIGNIFICADOS NOS DIVERSOS MATIZES E VARIANTES

Tem sua origem no latim, solidariedade vem de solidus, (Novíssimo Dicionário Latino-Português, 1993, p.1109) palavra que designava uma moeda de ouro sólida, consolidada, não variável. “Daí derivam os termos soldo, soldado, soldar, consolidar, solidez e, a partir da metade do século XIX, solidário e solidariedade” (IZQUIERDO MORENO, 2001, p.150).

Assmann; Sung (2000, p.68), afirmam que “solidariedade não é palavra de um só significado. Além de ter vários nem todos convergem. Não é termo unívoco, mas polissêmico e por vezes ambíguo”. A polissemia desta palavra pode ser atribuída ao fato de

Cada pessoa, de acordo com sua própria cultura e seu sistema de valores, dá a solidariedade alguns conteúdos que lhe são significativos e a remetem a outros conjuntos de conceitos que, aparentemente, são sinônimos: justiça, proximidade, adesão, amor, auxílio, gratidão, compaixão; e a destinatários bem diferentes: marginais, destituídos de seus direitos, pobres, terceiro Mundo, aqueles que não têm desenvolvimento humano e social adequados, os que têm fome, os desempregados, e exigem soluções dos políticos, da sociedade e das empresas (SEQUEIROS, 2000, p.20).

Recorrendo ao dicionário da língua portuguesa Novo Aurélio Século XXI, podemos ler e comprovar a polissemia da palavra solidariedade:

Solidariedade. (De solidário (o) + -idade) 1. Qualidade de solidário. 2. Laço ou vínculo recíproco de pessoas ou coisas independentes. 3. Adesão ou apoio à causa, empresa, princípio, etc., de outrem. 4. Sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses e às responsabilidades dum grupo social, dum nação, ou da própria humanidade. 5. Relação de responsabilidade entre pessoas unidas por interesses comuns, de maneira que cada elemento do grupo se sinta na obrigação moral de apoiar o (s) outro(s): solidariedade de classe 6. Sentimento de quem é solidário [...]. 7. Dependência recíproca [...] 8. Jur. Vínculo jurídico entre os credores (ou entre os devedores ) dum mesma obrigação, cada um deles com direito (ou compromisso) ao total da dívida, de sorte que cada credor pode exigir (ou cada devedor é obrigado a pagar) integralmente a prestação objeto daquela obrigação (FERREIRA, 1999, p.1879).

Para Sousa (2000), a palavra solidariedade não se presta a definições científicas e, por isso, é importante que se examine com cuidado de que solidariedade se está falando. Partindo dessa observação pertinente, vamos trazer algumas formas de pensar (e praticar) a solidariedade para que, a partir delas, possamos nos posicionar e desenvolver este trabalho. Assim, e iniciando por Pérez Serrano (2002, p.99), podemos constatar que a solidariedade “implica vincular-se à causa de outro e, com isso, ultrapassa os limites da justiça e de qualquer tipo de intercâmbio, implica uma responsabilidade comum”. Na mesma direção Sousa (2000) afirma que:

Não se pode confundir solidariedade com partilha de bens materiais que se dá aos pobres. Isto pode ser uma ação filantrópica, desprovida de maior sentido. A solidariedade é bem mais do que matar a fome momentânea de quem não tem pão. Exige uma atitude de com-vivência, de cumplicidade, de colaboração, de compromisso, de comum-união. Em sua origem latina, o termo nos remete ao sentido de agir in solidum, agir em bloco. Uma co-responsabilidade entre as pessoas e comunidades, entre os povos e nações, em função da ética e da dignidade humana, da justiça e da paz. Esta deve ser a dimensão mais perene e essencial da solidariedade, no mundo atual (p.1).

O conceito de Omeñaca; Ruiz (2001), também relaciona solidariedade à justiça social:

La solidariedad se refiere a la actuación comprometida com lãs causas consideradas justas que se encuentran implicadas otras personas. Es um valor que se asienta sobre la igualdad entre los humanos y sobre la justicia em lãs relaciones que rigen la convivência (OMENACA; RUIZ, 2001, p.121).

Sequeiros (2000) considera a solidariedade como “categoria ética, como atitude”, e comendo uma interessante metáfora diz que:

Sob o imenso guarda-chuva da solidariedade, estão protegidos muitos outros valores, como tolerância, interculturalidade, sensibilidade internacional, compartilhar, ações voluntárias, esmola, dar e se dar, respeitar os valores dos outros, etc. (p.20).

Demo (2002) nos provoca ao afirmar que:

Solidariedade é princípio ético fundamental da Política Social. Como tudo é ambíguo na sociedade, pode reverter-se em artimanha para evitar que os marginalizados se rebelem, à medida que a “pregação” de cima se torne “domesticação” de baixo. Sobretudo a solidariedade de primeiras-damas e de governos pode ser tática de envolvimento capcioso. Solidariedade tem sido muito mais abusada do que praticada. Questiona-se a proliferação atual de políticas sociais “mínimas”, do tipo “renda mínima”, porque a cidadania exige o “necessário”, não o mínimo. Solidariedades mínimas tornam as pessoas ainda mais “mínimas” (contracapa).

Assim como Sequeiros (2000) e Demo (2002), Leônidas (1998) reconhece na solidariedade a dimensão ética ao dizer que:

O termo solidariedade contém uma dimensão ética. Indica um compromisso, uma obrigação com o irmão, porque considera a pessoa humana como um ser social e interdependente. Diz muito mais que sociabilidade, ajuda, colaboração que não implica em obrigação ética, mas mera sensibilidade social, generosidade, ou até decorrerem de interesses egoístas, como a possibilidade de manter seus privilégios, fazendo com que se mantenham os sistemas que os favorecem. É por exemplo, em nossos dias, o caso das ajudas, da colaboração das parcerias, em obras ou instituições voltadas para os mais necessitados, de grupos ou pessoas que de forma alguma admitem que ponham em cheque ou questionam o sistema liberal (p.43).

Na análise de Gandin (1998), solidariedade pode ser pensada e praticada a partir de três maneiras básicas e estas concepções, para o autor, são as que definem a forma de trabalho das mais diferentes instituições sociais:

1. A primeira é a ajuda às pessoas que são excluídas socialmente. São campanhas do tipo que se faz no Natal, na Páscoa ou em outras datas especiais. São ajudas que se oferecem a algumas pessoas para que possam sobreviver, ou até, viver um pouco menos indignamente. [...] este tipo fortalece a desigualdade fundamental que a sociedade criou.
2. A segunda é a promoção de alguns (ou de muitos) excluídos para que se aproximem dos que gozam os benefícios da estrutura social existente. Organizam-se programas de inclusão de todos os tipos, sejam de adoção de crianças pobres por famílias ricas ou de classe média, sejam, programas de distribuição de terras, para só mostrar dois exemplos de algo que aparece bastante [...]
3. A terceira é a construção de uma sociedade estruturalmente solidária [...] Sempre se tem falado na conversão das pessoas; cada vez fica mais clara a influência das estruturas sobre cada um de nós [...] . Talvez mais agora – como sempre – o próximo não é aquele que está junto de nós, mas aquele que de alguma forma é excluído; talvez agora – como não era tanto em outros tempos – sarar as feridas do próximo seja lutar para que a produção de feridas não seja uma consequência inevitável das próprias estruturas sociais; que a existência de feridas, se inevitável, seja sempre um acidente (GANDIN, 1998, p.9-10).

Concordamos que a solidariedade é muito mais do que uma palavra ou um conceito, que ela é “vivência”, “atitude”, “com-partilhar”, “com-viver”, e que as “ações solidárias não se bastam por si mesmas. Não são um fim em si mesmas. São instrumentos ou sinais que levam os cidadãos a tomarem consciência dos seus direitos” (SOUSA, 2000, p.1-4). Pensamos assim, porque partimos da idéia que a solidariedade não deve ser tomada como sinônimo de assistencialismo. Para nós, o assistencialismo, é uma das formas mais ineficazes de lidar com a exclusão social, porque “desfaz a noção essencial de direito e de cidadania, recriando a miséria sob a forma de tutela” (DEMO, 1996, p.11). Em uma perspectiva muito similar, Sequeiros (2000) nos lembra que

A solidariedade não é somente um movimento voluntarista de aproximação beneficente, ela deve ser planejada, e levar a uma mudança social. É tão importante conhecer os problemas quanto refletir sobre as condições que geram essas situações. Os problemas de marginalização são solucionados indo às raízes geradoras da não-solidariedade (SEQUEIROS, 2000, p.64).

Se quisermos desenhar algumas características do comportamento solidário, podemos dizer, parafraseando a Izquierdo Moreno (2001), que a pessoa é solidária quando:

Vê com toda a clareza que o amor aos demais define realmente sua personalidade; [...] está convencido de que a solidariedade será palavra vazia se [...] não fizer alguma coisa pelos outros; [...] tem as mãos sempre abertas para ajudar e servir aos que estão marginalizados e marginalizadas da grande dignidade humana; descobriu que foi criado para viver para os demais, ou seja, viver em solidariedade; [...] compromete-se a erradicar as escravidões do seu ambiente familiar, escolar e social [...] (IZQUIERDO MORENO, 2001, p.159).

Aqueles que acreditam e defendem a solidariedade podem acabar sendo chamados de utópicos. É que a palavra utopia<sup>11</sup>, tendo significados tão diferentes, também pode ser interpretada como algo irrealizável, quimera e fantasia, aquilo que se busca sem, contudo, alcançar. Mesmo que se dê à palavra utopia um significado pejorativo, o fato é que sem ela acabamos por nos conformar com o que temos. Dito isso, vamos iniciar a análise da solidariedade como utopia, utopismo e poder, tomando por base o pensamento do sociólogo Pedro Demo.

Ainda que a utopia possa aparecer como conceito negativo,

Precisamos dessa referência negativa idealizada para termos sempre adiante de nós um parâmetro crítico que nos permita ver além do que a história concretiza. *Quem não alimenta utopia, contenta-se com o que tem.*<sup>12</sup> É sempre fundamental distinguir utopia e realidade: esta desenha o que foi ou é possível na história concreta, aquela o que seria ideal irrealizável, estabelecendo a tensão necessária para podermos sempre renovar a história (DEMO, 2002, p.142-43).

É assim pensando que podemos dizer que a solidariedade é utopia, uma vez que as sociedades concretas não são solidárias e o que temos são sociedades relativamente solidárias, “dentro das vicissitudes históricas de cada qual, o que significa concretamente: dentro das condições dadas e construídas de administração das desigualdades” (ibidem, p.144). As sociedades que desejam ser solidárias não eliminarão os efeitos de poder e, por isso, o serão de forma relativa, ambivalente e

---

<sup>11</sup> “Thomas More cunhou a palavra “utopia” para descrever o lugar (uma “ilha”) que não está em “lugar nenhum”. Mas é preciso deixar claro que se refere a “lugar nenhum” real, pois a utopia existe em outro mundo – ideal – como projeto ou antecipação do que pode ser. Não se localiza, pois, em um espaço real. Por analogia poder-se-ia dizer que não está em “nenhum tempo”? Não o está certamente na utopia platônica, [...] enquanto existe no mundo das Idéias, é atemporal. Mas como nos faz ver nosso retrospecto histórico, a utopia moderna se insere no fluir do tempo, e justamente nesta dimensão sua que é o futuro. Assim como o presente é o tempo do real, o futuro é o tempo da utopia. E o é enquanto sua realização está no futuro, embora antecipe sua realidade no presente. Tal é o lugar – atemporal e irreal – da utopia. (SÁNCHEZ VASQUEZ, 2001, p.361).

Conforme dicionário da língua portuguesa Novo Aurélio Século XXI, utopia é palavra de origem grega: ou, “não” + -top(o)- + -ia: “de nenhum lugar” (1999, p.2038)

<sup>12</sup> Os grifos em itálico são nossos.



ambígua<sup>13</sup>. É que não se pode ter um “exemplo consumado de solidariedade” e “muito menos sua maneira histórica de concretizá-la”, porque

A única solidariedade que realmente interessa – ainda que seja ambivalente – é aquela da qual somos o sujeito decisivo e que podemos, ao mesmo tempo, cultivar e questionar. Autocrítica é relação central da solidariedade, para que os efeitos de poder não se tornem o próprio poder e para infirmar a pretensão grotesca de povo eleito. Povo eleito é uma perspectiva profundamente acrítica, porque nega no outro o que reivindica para si.” (ibidem, p.144-145)

Afirmando que as sociedades podem ser mais igualitárias, mas nunca iguais, porque sociedade igual é “algo linear, não-dialético, improdutivo” Demo esclarece que toda proposta de solidariedade precisa “encaixar-se na dialética histórica” e é por isso que imaginar que é possível “implantar na história a sociedade em que todos cooperam para o bem comum” torna a solidariedade utopismo. Utopismo, então, tanto pode indicar o fato de imaginarmos que “podemos implantar sociedades perfeitamente solidárias, quanto aceitar que determinada formação histórica seja acabadamente solidária” (ibidem, p.143). É que esta idéia, para o autor, apóia-se no igualitarismo e, como tal, defender a história concreta sem poder é inviável, porque “a luta contra o poder implica poder” (ibidem, p.145), o que equivale dizer que as sociedades sem poder permanecem, ainda, como utopia. Com essas referências, podemos compreender porque Pedro Demo entende a solidariedade como *efeito de poder*.

Concebendo o poder como estrutura histórica e o fato de que sociedades igualitárias ainda são utopia, Demo nos diz que

---

<sup>13</sup> , a realidade se diz ambígua quando possui estrutura difusa, não-linear, caótica, apresentando-se como autêntica unidade dos contrários. Embora na estrutura indique sempre formatos também padronizados, sendo estrutura dinamizada pela flecha do tempo, é, além de não reversível, como todo fenômeno histórico, campo de força ou de energia, cuja polarização é crucial para dar conta da dinâmica. [...].

A realidade se diz ambivalente quando sua dinâmica manifesta direções opostas no mesmo modo. O termo ambíguo designa traços da estrutura da realidade, enquanto o tempo ambivalente aponta para modos de seu vir a ser [...]. Trata-se de alinhamentos desalinhados, paralelismos desencontrados, comportamentos também imprevisíveis. A dinâmica – para ser dinâmica de verdade – precisa ser não linear, caótica, reconstrutiva. Não há dinâmica no que apenas se reproduz ou replica. As partes possuem pesos diferenciados e identidades próprias, e este amálgama contrário produz a energia própria de fenômenos dinâmicos” (DEMO, 2002, p.20-21).

Sociedades mais solidárias são viáveis, desde que se precavem contra os efeitos de poder. Não basta pregar, é preciso, sobretudo, fazer acontecer. Entretanto, fazendo acontecer, não é menos necessário manter a crítica e principalmente a autocrítica, pelo menos por dois motivos: i) para ter sempre em mente o pouco que ainda se fez; ii) para não vender a experiência como final e única (ibidem, p.147).

As sociedades colonialistas por tradição podem encobrir os efeitos de poder por meio do discurso da solidariedade para tentar evitar o confronto entre oprimidos e opressores quando, na verdade, segundo o autor, é através do confronto que os oprimidos ou excluídos poderão sair da sua condição de marginalizados. Tal confronto não necessita caracterizar-se pela violência física, mas pela “violência que marca o encontro de dois sujeitos em lados opostos” (ibidem, p.149). Assim, para que os excluídos possam se emancipar, a solidariedade mais interessante é a solidariedade que vem de dentro, ou seja, “aquela da qual somos sujeitos”, aquela em que os excluídos são solidários consigo mesmos por compartilharem dos ideais de utopia e, através do bom combate, são capazes de fazer o controle democrático. Enfatizando a necessidade da solidariedade que vem de dentro, já que a solidariedade que vem de fora pode “cultivar a condição de massa de manobra”, Demo entende que os oprimidos devem buscar solidariedade para além do grupo, considerando-se que fechando-se sobre si mesmos poderiam ficar ainda mais enfraquecidos. Para o autor, essa busca teria que

estabelecer hierarquias de proximidade com a causa: vêm antes aqueles que, mesmo não sendo do grupo, possuem problemas similares aos do grupo, ou seja, são oprimidos por outras razões e sabem o que é opressão; depois podem vir instituições sensíveis à causa, como igrejas, universidades, ONGs, etc.; podem vir, em seguida, potenciais parceiros de caminho, que é o caso conquistar. Por fim, pode-se contar também, embora com grande dificuldade, com a solidariedade de quem não esperamos, seja porque estão entre os opressores manifestos, seja porque se aloca de modo muito distantes das pretensões históricas alternativas (ibidem, p.150).

Também “infectada de efeitos de poder”, é a solidariedade defendida pelo centro e pela elite, a que Demo chama de *solidariedade de cima*. Lembrando os Estados Unidos da América do Norte, o autor nos diz que aquele país ao colocar-se como baluarte dos direitos humanos, da liberdade, da democracia<sup>14</sup>, não consegue

---

<sup>14</sup> Pedro Demo entende que os Estados Unidos têm alguns componentes pertinentes “se olharmos para o fato de que a sociedade norte-americana é mais democrática que muitas das nossas, ou que os cidadãos são melhor organizados e combativos, ou que existe um pouco mais de *welfare state*, e assim por diante” (ibidem, p.153).

esconder a sua prepotência quando se trata de outros povos e culturas, tanto que o “seu ímpeto colonizador é, na prática, o mesmo de sempre, em todos os sentidos, que vai desde a economia até a cultura” (ibidem, p.152-153). Sob a bandeira dos direitos humanos e da solidariedade, os Estados Unidos promovem barbaridades e “vendem neoliberalismo predador a torto e a direito” (ibidem, p.155).

Além do exemplo já apresentado, Demo aponta como solidariedade de cima o discurso das propostas pedagógicas solidárias que não trazem uma visão crítica acerca dos efeitos do poder<sup>15</sup>. Para o autor, a solidariedade enquanto *princípio educativo* deve permitir “saber postar-se na cultura do outro, tentando honestamente partir dela” (ibidem, p.155). Também faz crítica à excessiva valorização da sensibilização dessas propostas pedagógicas, uma vez que para trabalhar a solidariedade, deveriam trazer uma “análise mais séria do embate em torno do conhecimento”, porque a falta de solidariedade pode ter por detrás “estruturas fortes de conhecimento colonialista que tiveram e mantêm o duplo efeito de destruir a natureza e tornar a maioria dos povos marginalizada” (ibidem, p.158).

Nas palavras de Demo, da solidariedade de cima podemos esperar muito pouco e é, por isso, que destaca o terceiro setor e a economia dos setores populares como duas promessas da *solidariedade de baixo*. Saudando estas iniciativas nas quais “pululam atribuições de uma sociedade e de uma economia solidárias, com tons freqüentes de mudança mais radical de paradigma civilizatório”, o autor diz que,

de novo, porém, há que afastar os utopismos, em particular a idéia de que arroubos voluntários e residuais possam abalar sistema firmemente plantado na competitividade econômica capitalista e supremacia dos Estados Unidos e do Ocidente em geral. Com regra, tanto o terceiro setor quanto a economia dos setores populares são saudados tendencialmente como salvação de um sistema muito injusto, embora não passem de remendos eventuais por vezes. Mesmo assim, podem conter germes de alternativas, razão pela qual recomenda-se tomá-los a sério, sobretudo em nome da utopia solidária (ibidem, p.164).

---

<sup>15</sup> Pedro Demo critica a pedagogia proposta por Leandro Sequeiros em seu livro *Educar para a Solidariedade*: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos. Porto Alegre: Artmed, 2000, por apresentar, segundo o autor, uma “falta flagrante de visão dos efeitos de poder” (ibidem, p.155).

Essas iniciativas, a mais de representar uma possibilidade de oposição ao neoliberalismo, são um apelo à utopia porque a utopia

teria precisamente esta significação: olhar mais longe, perceber alternativas, vislumbrar luzes na contraluz. A utopia representa nossa teimosia e rebeldia, incluindo-se nela, em seu extremo, a idéia de que “contra fatos sempre há argumentos”. O que existe nunca será parâmetro do que poderia existir (ibidem, p.164).

A solidariedade é para Demo uma das utopias mais instigantes que a humanidade produziu dado que ela não é situação histórica concreta, mas “a visão crítica do que falta a todas as situações concretas que querem ser solidárias” (ibidem, p. 263). Assim dito, e para que se possa buscar as realizações relativas da solidariedade na história concreta, o autor elege o conhecimento e a cidadania coletiva organizada como fatores essenciais para a intervenção na sociedade, uma vez que

*o conhecimento talvez seja a invenção mais potente do ser humano, porque é sua ferramenta de intervenção tanto na natureza como na sociedade (...). Não substitui claramente as condições ambientais, as heranças genéticas, as estruturas sociais, a infra-estrutura econômica, mas ele permite intervir em todas elas. E isso nos leva à segunda grande invenção, que é a cidadania popular, representada na idéia de “hierarquia reversa”, permitindo que a força do conhecimento não se traduzisse apenas em privilégio da elite, mas igualmente, pelo menos até certo ponto, em bem comum. Tanto no conhecimento quanto na cidadania, podemos reconhecer como energia substancial a capacidade de revolta, confronto, superação<sup>16</sup>* (ibidem, p.255).

A revolta, o confronto e a superação só se viabilizam quando há conhecimento e cidadania capazes de estabelecer a crítica e, em especial, a autocrítica, porque evita os efeitos de poder e permite o controle democrático. De fato, o conhecimento com autocrítica permite avaliar-se “se o progresso vale a pena, se a ética não teria seu lugar, se a marginalização relativa crescente seria aceitável” e a cidadania, se autocrítica, “evita corporativismo, povo eleito, redução de tudo ao olhar do grupo” (ibidem, p. 256). Não esquecendo jamais que as relações de poder têm suas artimanhas, entendemos que do ponto de vista da democracia

---

<sup>16</sup> Os grifos em itálico são nossos.

o jogo da cidadania parece ser exatamente este: a população pode exercer razoável controle democrático sobre os mandantes, *desde que se possa forjar satisfatória consciência crítica, geralmente com base em processos educativos críticos*<sup>17</sup>, impulsionar modos de organização da sociedade para exercer cidadania coletiva competente e partir para vias de fato, mudando os rumos da história. (ibidem, p.30).

## 6.2 CONTEXTUALIZANDO A SOLIDARIEDADE EM NOSSAS VIDAS

Analisando as sociedades do mundo antigo que tinham a terra como centro da vida social e econômica, Sung (2002) observa que o conhecimento do ritmo da natureza era a competência exigida. Naqueles tempos, “ninguém conseguia viver sozinho, mesmo que quisesse, porque é muito difícil alguém trabalhar sozinho na terra e tirar todas as coisas necessárias para a sua vida” (ibidem, p.25-26). Em razão disso, e reportando-se às idéias de Durkheim sobre a *solidariedade mecânica*, Sung lembra-nos que nessas sociedades a noção de individualidade praticamente não existia e o que havia, então, era uma forte noção de coletividade, dado que sem a solidariedade não haveria possibilidade de sobrevivência.

Modernamente, e com as grandes transformações que as sociedades viveram, o conhecimento exigido passou a ser outro e “é preciso ter outra postura corporal, uma outra forma de lidar com o tempo e com a vida “ (ibidem, p.15). As relações interpessoais são consideradas, cada vez mais, relações comerciais, de compra e venda, de troca de serviços e a noção de solidariedade deixou de ser valorizada. Com as transformações sofridas, em razão do modelo de produção que exige conhecimentos cada vez mais especializados para atender à tecnologia do mundo moderno, agigantou-se a exclusão social, até porque muitos postos de trabalho foram eliminados em razão de que as máquinas são capazes de realizar sofisticadas operações, substituindo a mão humana, em menor tempo e de forma mais precisa. Não podemos esquecer, também, que a exclusão social vem sendo agravada graças ao ideário neoliberal, através de políticas econômicas patrocinadas pelo Fundo Monetário Internacional – FMI – e pelo Banco Mundial que, com a

---

<sup>17</sup> Os grifos em itálico são nossos

concentração de renda nas mãos de poucos, submete uma grande maioria de pessoas a uma vida miserável.

A exclusão social é presença tão forte em nossos dias que “muitos grupos e pessoas estão propondo o tema da solidariedade como eixo central de todas as discussões sobre economia e questões sociais” (ibidem, p.41). Assim, e reconhecendo que a solidariedade é imprescindível para que as pessoas possam viver com dignidade, entendemos que muito mais do que as intenções e a eloquência das palavras, precisamos de ações fundamentadas em princípios éticos para promover a transformação das relações sociais tão fortemente marcadas pela competição e pela indiferença.

Já que os seres humanos necessitam de vivências, argumentos e testemunhos para que a solidariedade seja acolhida como princípio ético, “o reconhecimento de que estamos de fato interligados é o primeiro passo para uma atitude de solidariedade ativa” (ibidem, p.81). Reconhecer essa interligação pode trazer, para muitos, uma certa estranheza, porque a vida moderna tem levado os humanos, como já dissemos, a pensar que independem uns dos outros. Sobre essa forma de pensar e agir que nega a alteridade, Mariotti (2000) afirmou:

Eis a mentalidade criada pelo adestramento das pessoas para a “competitividade”. Ela começa pela negação do outro. Este só existe para que possamos ver nele o que não queremos ver em nós próprios: a incompetência, os erros, os acidentes, os resultados da violência e assim por diante. Logo não é de admirar que tenhamos dificuldade de entender que nossas potencialidades só podem ser desenvolvidas por meio da convivência (p.135-136).

Reverter essa realidade implica mudar, essencialmente, o modo de pensar e de ver a realidade. Se a solidariedade é uma necessidade para a vida social, deveremos, também, olhar com atenção o trabalho que as escolas vêm desenvolvendo, pois é sabido que o ensino nas instituições escolares, em geral, pouco contribui para que isso aconteça, uma vez que tem sido feito de forma fragmentada, fruto do próprio parcelamento no campo das ciências (PELLANDA, 1997). A nossa cultura escolar tem promovido uma espécie de cegueira para a compreensão da interdependência, porque

fomos ou somos preparados para conhecer “pedaços” independentes da realidade. As disciplinas funcionam quase sempre como segmentos autônomos, que recortam um aspecto ou uma parte da realidade e estabelecem pouca ou quase nenhuma relação com outras disciplinas do curso. E no interior da disciplina aprendemos analisar, isto é, dividir a parte que coube à ciência em questão em pedaços ainda menores, sempre em busca de verdades que se confundem com certezas. A realidade é aprendida como algo constituído por partes que se justapõem, cada uma exercendo uma função dentro do todo. Em suma, não aprendemos ver as relações de interdependência. E, como sabemos, ver é uma questão de aprendizagem (ASSMANN; SUNG, 2001, p.78).

Se ver é uma questão de aprendizagem, como afirmam os autores parece que estamos de olhos vendados, vivendo uma aguda crise de percepção, crise, aliás, que nos faz acreditar que os problemas dos outros são exclusivamente dos outros e que jamais afetarão nossas vidas. Para que se possa superar essa visão fragmentada da realidade e

para que o conhecimento teórico da interdependência se transforme em um reconhecimento existencial, é preciso encontrar ou dar sentido existencial a essa relação de interdependência com pessoas pobres e excluídas [...]. Sem isso, não há passagem para a solidariedade como postura de vida, como valor ético (SUNG, 2002, p.59).

Rolim (2002), com aguda percepção, nos diz que vivemos um tempo de solidão, de zelo pelas armas, de cálculo e de gestos avulsos. Tempo de silêncio e de vazio. “o que há de humano em nós, o que sobrevive, dói”. “Dentro do tempo que recebemos, entretanto, pulsa um outro tempo: tempo de encontro, tempo de bosque, de lábios e seiva. Um tempo solidário para que nos importe o outro” (ibidem, p.1). A realidade pois é mesmo assim: contraditória. É como um grande útero, capaz de parir equívocos e encontros, punhos fechados e afagos. E, apesar de tantos equívocos, de tantas dores, nem sempre consegue colocar a todos de joelhos. Para continuar vivendo – ou sobrevivendo– as pessoas têm buscado caminhos dos mais distintos e, mesmo com o pesado fardo da indiferença, da exploração e da exclusão social que minam a vida, não se curvam à idéia do fatalismo. Antes, com rebeldia e resistência, organizam-se, cooperam, solidarizam-se para que a existência não sucumba à morte, à desesperança. Acreditamos que a solidariedade pode ser um dos caminhos para os humanos construírem novos tempos, nos quais a dignidade não seja subtraída em nome da cultura do ter.

Se para sobreviver na sociedade contemporânea precisamos de conhecimentos que nos permitam ser competentes, entendemos, assim como Sung, que a urgência está em desenvolvermos competência e sensibilidade solidária. Para atender a esse desafio, a educação escolar pode – e deve – trazer importante contribuição desde que, superando a visão de transmissora de conhecimentos, a escola se transforme em ambiente de aprendizagem cujo trabalho educativo tenha como pressupostos:

- ajudar as pessoas a perceberem a interdependência e a complexidade da realidade e da nossa vida social;
  - tomar consciência da nossa condição humana: não somos nem infra-humanos, que necessitamos de mercadorias de marca para nos tornar humanos, e nem super-humanos;
  - relativizar as certezas, respeitar e reconhecer os diferentes, aprender a tolerar os outros e a si próprio nas limitações e falhas;
  - conviver com a resistência da realidade social em se adaptar aos nossos mais sinceros e honestos desejos de uma vida baseada na justiça e na solidariedade;
  - perseverar em ações solidárias, materializações da sensibilidade solidária, como caminho de ser fiel aos nossos desejos mais profundos de um mundo mais solidário e humano.
- (ibidem, p.74)

Sabemos das dificuldades para a realização de um trabalho com esta dimensão, até porque tais idéias fazem coro contrário aos fatos do cotidiano. Porém, é preciso lembrar que se a solidariedade é possível valerá sempre todo o esforço a ser empreendido. Fazer da vida um exercício rumo à utopia de uma sociedade solidária é manter o olhar para um horizonte que nos acena com tempos melhores do que estes que estamos vivendo. Vale lembrar aqui o que disse Leonardo Boff a respeito da necessidade da utopia para as nossas vidas:

o que constatamos é que o ser humano e a sociedade não podem viver sem uma utopia. Quer dizer, não podem deixar de projetar seus melhores sonhos nem desistir de buscá-los dia após dia. Se não houvesse utopias, imperariam interesses menores. Todos se chafurdariam no pântano de uma história sem esperança, porque dominada pelos mais fortes. [...]

No entanto a utopia não pode ser utopista. Se assim fosse, transformar-se-ia em pura fantasia e fuga irresponsável da realidade. Ela deve realizar-se num processo histórico que tente dar corpo ao sonho e construir passo a passo os mil passos que o caminho exige. A história exige tempo, paciência, espera, superação de obstáculos e trabalho de construção (BOFF, 1999, p.81-82).



O olhar de espanto..... o reconhecimento..... o espelho .....



..... enfim, a descoberta.....



o caminhar sem retorno.

## 7 ÉTICA E EDUCAÇÃO: UMA COMBINAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA RESPONSABILIDADE SOLIDÁRIA

*A formação do professor não se dá de fora para dentro. Ele se forma, não é formado. A formação não precede o exercício da profissão, ela se dá no exercício desta. E para que isto aconteça é necessária uma reorganização da escola. É preciso tempo para o professor refletir, é preciso espaço a fim de que os professores se encontrem, estudem, troquem experiências, discutam sobre suas atitudes e ações, reflitam juntos sobre suas práticas, sobre as questões que os afligem e também tenham um salário condigno (RIBAS, 1989, p.68).*

Estamos sob a égide do discurso da competição e de uma ética brutalmente individualista. Os sentimentos de solidariedade e de cooperação dão lugar aos de competição e disputa. Esse vazio de sentido que atravessa a trama das relações sociais, alimentado pela visão instrumental e mecanicista, “borra os contornos das relações de poder e nos impede de perceber o exercício de formas cruéis de sujeição e exclusão” (COSTA, 2000, p.19), atinge em cheio o atual projeto educacional brasileiro que vem orientando-se pelo imediatismo, dispensando a reflexão e reforçando a cultura do saber prático (SANTOS, op. cit.). Devemos urgentemente reatar os nós desatados pela modernidade cartesiana como nos diz Frei Betto<sup>18</sup> (2002). Com isso, as questões da educação e da escola deixam de ser tratadas como questões político-pedagógicas para assumirem feição técnico-gerencial, e Santos (1999) nos adverte que:

corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade.

Daí, a difusão acelerada de propostas que levam a uma profissionalização precoce, à fragmentação da formação e à educação oferecida segundo diferentes níveis de qualidade, situação em que a provatização do processo educativo pode constituir um modelo ideal para assegurar a anulação das conquistas sociais dos últimos séculos. A escola deixará de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos e tornar-se-á um celeiro de deficientes cívicos (ibidem, p.5).

---

<sup>18</sup> Expressão de Frei Betto, utilizada na palestra “educação: formar consumidores ou cidadãos? – Dimensão ética e espiritual, realizada em evento promovido pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, na cidade de Brasília, em 15 de maio de 2002: “Falar de educação é falar de sociedade. Um dos reflexos da concepção cartesiana que temos da educação é que as distinções são mais acentuadas do que as conexões. Por isso, hoje se fala em concepção holística da educação, de modo a reatar os nós desatados pela modernidade cartesiana”

O desenvolvimento científico-tecnológico logrado pela humanidade e que parecia impensável para muitos, modela a face da modernidade<sup>19</sup> que traz uma expressão de assombro e, ao mesmo tempo, de dor pelo seu custo social, humano e ecológico. Paradoxalmente, mesmo com todo o desenvolvimento que temos, é sabido que grande parte da população mundial encontra-se excluída dos seus benefícios e, sem acesso às mínimas condições de dignidade, vive as conseqüências da miséria e da desnutrição. Vivemos um processo de marginalização e de exclusão social de tão grande espectro que, como disse Touraine (1996), acaba enfraquecendo a consciência da cidadania, levando as pessoas a sentirem que não participam da sociedade.

O modelo de desenvolvimento predatório que temos contribui para a construção de uma racionalidade que parece seguir uma determinada lógica, a da *macdonalização*. Baseando-se em estudos realizados por Ritzer (1996)<sup>20</sup>, Michelle Clauvet (1997) entende que essa lógica desumaniza as relações sociais por constituir-se em um processo

mediante el qual los principios del restaurante de comida rápida están dominando más y más sectores de la sociedad americana, al igual que em resto del mundo. La oferta de bienes y servicios está regida por los parámetros de eficiencia, cuantificación, previsibilidad y control, cuyo resultado es la irracionalidad de la racionalidad. A estos rasgos los resalta no solo para el consumo de alimentos, sino incluso para ámbitos como la educación, el trabajo académico, la salud, los deportes y el entretenimiento. El modelo pregona eficiencia en la satisfacción de necesidades, ofrece cantidad en lugar de calidad, disminuye la incertidumbre al brindar la seguridad de que sus productos y servicios serán los mismos a través del tiempo en todo lo lugar, y, por último, ejerce un control a través de la sustitución del trabajo humano por la tecnología (CHAUVET, 1996, p.7-8).

Este modelo de racionalidade que privilegia a eficiência, a quantidade, a previsibilidade e o controle tecnológico vai direto ao coração das relações humanas, a ponto de essas relações parecerem desconectadas do mundo real que as produz.

---

<sup>19</sup> Segundo o que consta no dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, alguns dos possíveis significados para o termo moderno são: dos tempos atuais ou mais próximos de nós e recente. Wallerstein (1995), recorreu ao Dicionário Oxford de Língua Inglesa para registrar que a palavra moderno é historiográfica e significa algo que é oposto ao antigo e medieval, e Mariotti (2000), traz a informação de que o termo *modernus* foi usado pela primeira vez no final do século V para diferenciar a Roma cristã da Roma pagã. Historicamente, há uma tendência em se colocar o início da modernidade no século XVIII, correlacionando-a aos fatos da Revolução Francesa.

<sup>20</sup> George Ritzer (1996) trabalhou com as idéias de Max Weber e publicou *The McDonaldization of society*.

Assim, a vida social cuja racionalidade beira a irracionalidade, se apresenta, como coisa, desumanizada. Essa racionalidade sustentada por um discurso favorável à democracia, à cidadania, e à individualidade é, na verdade, enganosa e apenas retórica. Os valores dessa nova ética como disse Santos (1999), são outros e com efeitos avassaladores:

a idéia de emulação é compulsoriamente substituída pela prática da competitividade, o individualismo como regra de ação erige o egoísmo como comportamento quase obrigatório, e a lei do interesse sem contrapartida moral supõe como corolário a fratura social e o esquecimento da solidariedade.

O mundo do pragmatismo triunfante é o mesmo mundo do “salve-se quem puder”, do “vale-tudo”, justificados pela busca apressada de resultados cada vez mais autocentrados, por meio de caminhos sempre mais estreitos, levando ao amesquinamento dos objetivos, por meio da pobreza das metas e da ausência de finalidades (p.5-8).

Para desmistificarmos os cânones dessa cultura, pensamos que é necessário admitir que a educação e a escola corporeificam as relações sociais mais amplas. A escola, por sua vez, como espaço onde as articulações de natureza política, social e econômica imbricam-se para produzir, reproduzir e disseminar conceitos culturais, é um texto que pode ser escrito e reescrito para desenvolver a sensibilidade ética e dar voz à subjetividade. Pensamos, por isso, que a eticidade da educação é uma discussão que se faz necessária, uma vez que “educar é constituir o homem ético, uma espécie de segunda natureza, onde a primeira é convertida em outra, espiritual e moral, através de um processo de aperfeiçoamento constante” (PRESTES, 1997, p.177).

## 7.1 DESAFIO ÉTICO: REFERENCIAL PARA O HOMEM SITUAR-SE AO AGIR NO MUNDO

Podemos afirmar que ao longo da história da humanidade todas as sociedades viveram e ainda vivem referenciadas por valores que representam a idéia de bem e de mal. Esses valores constituem as normas morais, as orientações do agir humano, o julgamento do que é correto ou incorreto, do que é permitido ou proibido. A interpretação, a problematização dessas normas morais são realizadas pela ética que “é a busca de uma compreensão racional dos princípios que orientam

o agir humano” (HERMANN, 2001, p.15). De origem grega, a palavra ética<sup>21</sup> vem sofrendo transformações em seu significado e hoje, cada vez mais, passa a identificar-se com a palavra moral. Como nos diz La Taille (2000):

na verdade, se temos duas palavras moral e ética, é porque as herdamos de dois idiomas antigos que, cada qual com o seu termo (*mores* em latim e *ethos* em grego), referiam-se às normatizações das condutas humanas, situando-as seja do lado do bem, do desejável, do obrigatório ou permitido, seja do lado do mal, do indesejável, do proibido ou do desaconselhável. Ou seja, na sua raiz etimológica, os conceitos de moral e de ética são sinônimos. É também verdade que, com o passar dos séculos, eles acabaram recebendo sentidos filosóficos diferentes. Para alguns, por exemplo, moral referir-se-ia aos valores e costumes das comunidades humanas, enquanto a palavra ética significaria “filosofia da moral”, um estudo sistemático destes valores e normas (p.7).

Discussões semânticas à parte, neste trabalho vamos nos orientarmos pelo que afirma Hermann (2001) que, após criteriosa análise dos usos dos termos a partir do pensamento de Aristóteles (1973), Lima Vaz (1995) e (1999), Mora (1996), Habermas (1993) e Tugendhat (1996), conclui:

ambos os termos podem ser empregados de forma equivalente. Porém, mais que as similitudes e diferenças dos termos, tais esclarecimentos conceituais e semânticos permitem observar que, desde seu significado mais originário, a ética representa a luta do homem pela liberdade, o que implica escolha de ação. A liberdade não é um fato da natureza, não existiu desde tempos imemoriais e está relacionada com uma construção penosa, uma luta contra as paixões mais repulsivas. O homem dá a si a liberdade, através de um longo processo de formação, que instaura limite, moderação. Somos julgados bons ou maus, conforme regulamos as paixões, uma vez que não temos como cancelá-las. A escolha incide sobre o nosso modo de agir diante das paixões (ibidem, 2001, p.19).

Acompanhando as idéias até aqui apresentadas, podemos concluir que uma escolha entre o bem e o mal só poderá ser considerada ética se realizada com liberdade, ou seja, sem constrangimentos externos e, tampouco, sem estar

---

<sup>21</sup> "(...) a palavra *costume* se diz, em grego, *ethos* – donde, ética – e, em latim, *mores* – donde, moral. Em outras palavras, ética e moral referem-se ao conjunto de costumes tradicionais de uma sociedade e que, como tais, são considerados valores e obrigações para a conduta de seus membros. [...] No entanto, a língua grega possui uma outra palavra que, infelizmente, precisa ser escrita, em português, com as mesmas letras que a palavra que significa costume: *ethos*. Em grego, existem duas vogais para pronunciar e grafar nossa vogal e: uma vogal breve, chamada *épsilon*, e uma vogal longa, chamada *eta*. *Ethos*, escrita com a vogal longa significa costume; porém, escrita com a vogal breve, significa *caráter, índole natural, temperamento*, conjunto das disposições físicas e psíquicas de uma pessoa. Nesse segundo sentido, *ethos* se refere às características pessoais de cada um que determinam quais virtudes e quais vícios cada um é capaz de praticar. Referem-se, portanto, ao senso moral e à consciência ética individuais" (CHAÚÍ, 1994, p.340).

submetida à passionalidade humana? Parece-nos que sim, e vamos nos socorrer de Chauí (1999) para fundamentar nosso raciocínio. Diz a autora:

a ação ética só é virtuosa se for livre e só o será se for autônoma, isto é, se resultar de uma decisão interior do próprio agente e não de uma pressão externa. Evidentemente, isso leva a perceber que há um conflito entre a autonomia da vontade do agente ético (a decisão emana apenas do interior do sujeito) e a heteronomia dos valores morais de sua sociedade (os valores são dados externos ao sujeito). Esse conflito só pode ser resolvido se o agente reconhecer os valores de sua sociedade como se tivessem sido instituídos por ele, como se ele pudesse ser o autor desses valores ou das normas morais, pois, nesse caso, ele será autônomo, agindo como se tivesse dado a si mesmo sua própria lei de ação. Enfim, a ação só é ética se realizar a racionalidade, liberdade e responsabilidade dos outros agentes, de sorte que a subjetividade ética é uma intersubjetividade socialmente determinada (p.1).

Toda vez que o sujeito não se reconhecer numa ação, toda vez que o sujeito for reduzido à condição de objeto porque não pode usar da sua vontade de forma consciente e livre para realizar uma escolha, poderemos dizer que houve uma violência moral contra esse sujeito. A violência, contrariamente ao que se costuma pensar, não só se dá no plano da agressão física, ela se entende também ao constrangimento psíquico, ou seja, às situações em que a pessoa é coagida a realizar algum ato contrário à sua vontade e aos seus interesses, provocando sofrimento. A violência, seja ela física ou psíquica, é sempre um ato que atinge os seres humanos em sua dignidade, porque:

considerando que a humanidade dos humanos reside no fato de serem racionais, dotados da vontade livre, de capacidade para a comunicação e para a vida em sociedade, de capacidade para interagir com a Natureza e com o tempo, nossa cultura e sociedade nos definem como sujeitos do conhecimento e ação, localizando a violência em tudo aquilo que reduz um sujeito à condição de objeto. Do ponto de vista ético somos pessoas e não podemos ser tratados como coisas. Os valores éticos se oferecem, portanto, como expressão e garantia de nossa condição de sujeitos, proibindo moralmente o que nos transformem em coisa usada e manipulada por outros (Idem. 1994, p.337).

Em uma sociedade como a nossa, em que as pessoas são violentadas em sua dignidade, em que se lhes é negada a condição de sujeitos, é possível compreender porque o tema ética está tão presente nas discussões e ocupando os mais diferentes setores da vida humana. Como disse Prestes (1997), o interesse que o tema desperta está relacionado com o sintoma de falta.

Na verdade, as transgressões no campo da ética são tantas que a vida social, não raramente, se vê transformada no exercício da força e da arbitrariedade. Vivemos uma intensa crise ética e frente à cultura da fetichização, da alienação, da qualidade total, do crescente individualismo, em que a lógica da exclusão e da competição parece estar institucionalizada, nos vemos perguntando acerca do sentido da vida. A realidade, que parecer estar tecida pelas nossas incertezas, descortina um tempo que se redesenha com as nossas angústias existenciais. Tentamos reconfigurar a nossa existência e nos perguntamos não só de onde viemos mas por que viemos. Somos peregrinos de nós mesmos (BOHADANA, 2001).

Nossa capacidade criativa, que anda a passos largos e de mãos dadas com nosso poder destrutivo, parece dizer que necessitamos de um novo sentido para a vida, de uma nova ética. O atual estágio de desenvolvimento técnico-científico alcançado pela humanidade não trouxe a tão esperada qualidade de vida. De fato,

depois de séculos brincando com Deus, ao ampliar o horizonte de suas explicações, os cientistas passam a brincar de Deus, ampliando o poder de suas interferências, em um jogo no qual tudo se passa como se o êxito maior da ciência, ao explicar o mundo, carregasse o germe de seu fracasso, ao ameaçar destruí-lo com o saber criado. Conhecem os meios, mas não têm o controle dos resultados. Salvo se dispuserem de uma normatização dotada por valores éticos.

O que leva a que o grande êxito da ciência carregue o seu germe de fracasso é que o lado da razão, aplicado à lógica de controlar o real do mundo físico, evoluiu de maneira muito mais rápida do que o lado do sentimento de definição de propósitos do controle que o homem, como ser social, exerce sobre a realidade. Criou-se uma ciência que se realiza à globalidade das explicações e do horizonte do poder, mas mantêm-se o funcionamento social com base em motivações individuais, no máximo nacionais. Criamos o poder de destruição planetária, mas não criamos uma consciência planetária (BUARQUE, 1990, p.15)

Os vaticínios de que graças à técnica viveríamos em uma sociedade de liberdade e de justiça não se realizaram, e conforme Buarque

foi o desprezo à ética como orientadora e o menosprezo à estética e pela espiritualidade realizadoras da civilização que, juntos, levaram ao desastre construído pela técnica. Mas o despertar para a ética não poderia ocorrer antes do momento em que o poder da técnica atingisse níveis catastróficos e provocasse a percepção de que a técnica necessita de regulação ética.

[...] quando a técnica adquire poder catastrófico e os homens percebem os desastres sociais e ecológicos que essa técnica está provocando para atender aos desejos insaciáveis que ela mesma cria nos homens, descobre-se a necessidade de controlar os desejos sociais e regular o poder da técnica.

A ética é o espaço dos desejos legitimados.

Trata-se portanto de regular o uso da técnica, regulando os desejos sociais da civilização (ibidem.1995, p.96).

Se, em 1995, Cristovan Buarque falava da necessidade da regulação da técnica, hoje, passados doze anos, podemos perceber que o tema continua em pauta, tanto que Volnei Garrafa (2002)<sup>22</sup>, ao realizar sua análise sobre o atual desenvolvimento científico e tecnológico, afirma que esse desenvolvimento, gerou, na verdade, pobreza, desigualdade e subdesenvolvimento para a maioria da população e que é deste diagnóstico que nasce a consciência da necessidade de uma nova ética, já que a moral construída a partir da racionalidade estratégico-instrumental, não é capaz de “enfrentar os desafios e fundamentar as bases de uma macroética da responsabilidade solidária” (ibidem. 2002, p.3).

Por ética do gênero humano, entendemos uma abordagem que considere tanto o indivíduo, quanto a sociedade e a espécie. E isso não se ensina dando lições de moral. Isso passa pela consciência que o humano vai adquirindo de si mesmo como indivíduo, como parte da sociedade e como parte da espécie humana. Isso implica conceber a humanidade como uma comunidade planetária composta de indivíduos que vivem em democracias.

Para a construção dessa responsabilidade solidária, entendida como um valor ético necessário à atual cultura que vem se orientando pelo individualismo exacerbado, não podemos desconsiderar a importância da educação já que

---

<sup>22</sup> Volnei Garrafa, professor da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília e membro da Sociedade Brasileira de Bioética.



é indubitável que a educação participa na constituição da consciência espiritual e moral de uma comunidade. Entre ética e educação se estabelece uma relação originária, em cujo desenvolvimento não apenas se evidencia a permanente exigência ética, mas também os diferentes modos como a educação pode ser justificada e articulada com uma idéia de bem (HERMANN, 2001, p.11-12).

São tantas e tão diferentes as normas e valores existentes no nosso mundo contemporâneo, que vemos tornar-se impraticável o delineamento de um modelo de vida que se fundamente num objetivo universal. De fato, o mundo atual, tal como ele se apresenta, é de pluralidade, heterogeneidade e diferença e a multiplicidade das orientações valorativas existentes se aninha no centro dos debates sobre os fins da educação, obrigando-nos a refletir acerca da possibilidade de educar para o bem. Assim,

talvez tenhamos que reconhecer que, no mundo de hoje, especialmente entre nós na América Latina, estamos passando por uma crise muito profunda em relação à educação, que consiste precisamente no fato de que nós só somos capazes de instruir e não de educar, isto é, de fazer emergir um relacionamento com o todo. Nossas instituições educativas parecem que são hoje instituições de instrução destinadas a preparar os futuros funcionários da sociedade, ou seja, os quadros que nela sistematicamente se devem inserir, sem sermos capazes de educar a pessoa humana como tal (OLIVEIRA, 1995, p.109).

A educação dá sentido, direciona a instrução, isto é, não fica restrita à aquisição de informações e de conhecimentos para a vida social, ela busca, sim, um outro tipo de relacionamento do homem com o mundo. A principal preocupação da educação, portanto, não é a de simplesmente preparar bons funcionários que possam se subordinar à lógica do capital e do mercado. Entendemos, assim como Frigotto (2002), que a ética do capital e do mercado, que com sua concepção utilitarista, mutila e aliena o ser humano tanto psíquica quanto fisicamente, não pode ser o imperativo para os processos educativos e, tampouco, para a ciência, o trabalho e a tecnologia. Estamos convencidos de que o sentido da educação não é o de promover ou desenvolver competências para a empregabilidade; o nosso entendimento acerca do sentido da educação é o de que ela deve ter o homem como centro e razão, para que a vida possa ser fecundada. Como bem expressou Oliveira (1995):

a educação dá um rumo, uma orientação à instrução, pois ela não fornece simplesmente informação a respeito de fenômenos e eventos no mundo, mas é antes a aprendizagem de um relacionamento justo com o todo da vida humana, uma ajuda para que o homem possa encontrar seu lugar no todo da realidade. Portanto, a primeira preocupação da educação não pode ser com a formação dos funcionários de um sistema vigente, mas com o “ato de personalização” da pessoa, com o processo de libertação da liberdade do homem: trata-se de dar ao homem um quadro referencial básico, onde ele possa situar-se ao agir no mundo. É uma visão básica a respeito da natureza, do homem, da sociedade, da vida humana enquanto tal e um projeto de vida coerente com esta visão. É em função deste quadro de referenciais últimos que se educa alguém, pois sem ele a educação se interverte em instrução (OLIVEIRA, 1995, p.109-10).

Estamos, portanto, frente a frente com um desafio ético dos mais apaixonantes: que referenciais são necessários para a educação não se converta em simples instrução e possa dar ao homem o referencial básico para situar-se ao agir no mundo? Primeiramente, temos que lembrar que

não há garantia de uma determinação da vida moral através da orientação teórico-educativa, mas só a estabilização de hábitos o que aponta para a multiplicidade de experiências. A educação é um acontecimento temporal, complexo incontrolável e necessário. Não há garantia possível da ação correta que assegure a obtenção do fim desejado, porque não há mais um modelo de natureza humana para orientar a ação, como ocorre na tradição clássica. [...] Não há uma fundamentação metafísica que esteja acima da própria contingência da condição humana (HERMANN, 2001, p.129).

Assim, o que podemos entender, a partir da afirmação da autora de que a teoria não é suficiente para desencadear a ação e que a educação se encontra sempre circunscrita a um determinado espaço, é que não há como delinear e muito menos dar sustentabilidade a um modelo ideal de educação. Não obstante a isso, não há por que passarmos ao abandono de qualquer tentativa de educar baseados em uma idéia de bem, mas, antes, considerar que a cultura se interpõe quando pensamos nas questões pedagógicas e que em educação é indispensável “reconhecer que os princípios éticos que a orientam só existem nos contextos, que todos eles limitam-se pela crítica e que se aprende no erro” (ibidem, 2001, p.130).

A pluralidade de contextos, portanto, não pode ser desconsiderada ao tratarmos da educação moral, ainda que em todos os contextos se reclame por uma educação moral. Com isso, estamos diante de uma questão paradoxal: por um lado a educação não pode ser orientada pelo bem metafísico, mas, por outro, embora não possa fundamentá-lo, a educação necessita de bem (PRESTES, 1997, p.187).

Como vemos, a idéia de bem deve sempre ser submetida à crítica e, conforme o entendimento de Hermann (2001):

ao manejar com a ética, a educação abre-se à discussão da pluralidade compreendendo que sua reivindicação não se limita ao contexto no qual foi formulada. [...]

A pluralidade incita a educação a considerar as múltiplas dimensões da idéia de bem e a conseqüente necessidade de reconhecer que, mesmo sob a orientação de uma idéia de bem universal, não há uma determinação *a priori* da educação correta.

A relação da educação com a moral não pode ser de um otimismo desmedido, mas de aceitação da imprevisibilidade e da vulnerabilidade, pois, de certa forma, o ser humano permanece um enigma (p.136-7)

Ao nos defrontarmos com a imprevisibilidade da educação, parece que nos foge as ilusões, e como disse Prestes (1997):

a idéia de bem aparece como ponto de cruzamento de uma multiplicidade de idéias sobre o bem viver, que concorrem entre si e por isso não um fundamento ou uma substância que assegure. *O Bem*. [...] Cada época constrói, entre as pluralidades de perspectivas, algumas idéias que orientam a vida humana, dependentes da experiência comunicativa de sujeitos que vivem biografias próprias, em cada época.

Um enfrentamento sério da perda de estabilidade metafísica exige da educação um recuo das ilusões, o que não impede a constante exigência de legitimidade. Na medida em que a educação é ressonância de um amplo contexto histórico, para ela se voltam, com todo o direito, muitos dos sonhos da humanidade (p.188)

O semear é possível? Sim.



... o desabrochar da semente ..... o nascimento da vida.

O olhar no espelho..... a descoberta de si .....



.....o reconhecer das oportunidades ....o vislumbre das possibilidades .....

..... e o juntar solidário das mãos para um novo recomeço...



## 8 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: UMA JANELA PARA DIALOGAR

*É o educar para sentirpensar que produzirá a prática da integralidade e da integridade, da escuta inclusiva e da ênfase no cuidar do ser, a partir de um fazer mais coerente com os pensamentos e os sentimentos. É através do sentir que estaremos desenvolvendo as competências necessárias e a formação em torno de uma antropologia holística, cada dia mais necessária. Educar para a formação do ser integral é ajudar o indivíduo a encontrar o seu centro, a descobrir a virtude que, segundo Buda, está no centro... Educar, reconhecendo a totalidade do ser humano, é a forma de nós, educadores, fazermos justiça ao todo que somos, lembrando que necessitamos, mais do que nunca, conspirar a favor da inteireza humana para que possamos ser mais felizes em nossa própria humanidade.*  
(MORAES, 2003, p.127)

A educação é ato essencialmente humano. Paulo Freire (1983) nos diz que

começamos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação. Qual seria este núcleo captável a partir de nossa experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. [...] A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado (p.27-28).

Se a educação é um fenômeno próprio da natureza humana, a escola não o é. Nas sociedades pré-capitalistas, não havia escolas e muito menos professores. A educação era, como disse Ponce (1986), espontânea, para a vida e por meio da vida. Todos aprendiam com todos. Com o passar do tempo, e à medida em que os processos culturais foram se complexificando, surgiram as primeiras escolas com a finalidade de transmitir o saber culturalmente produzido. É na Idade Média, que a educação se torna produto da escola e que algumas pessoas especializam-se na transmissão do saber. Esse tipo de escola durante séculos ficou reservado às elites e só mais tarde passou a atender à burguesia que exigia os mesmos privilégios que detinha a aristocracia.

A escola que temos hoje surgiu com o capitalismo que, caracterizando-se sobretudo pela exploração da força do trabalho e pela retenção dos meios de produção, dá à classe detentora desses meios os maiores benefícios dos bens produzidos, tanto social, coletiva quanto historicamente. Como disse Porto (2002):

esse processo econômico tem uma inserção profunda no modo de produção e transmissão da cultura, quando o trabalho é pensado por um e executado por outro, na clássica distinção entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática. É nesse contexto que surge o modelo atual: é aí que surgem o professor, a escola e o aluno, no modelo de escola simultânea que tem como objetivo a preparação para o trabalho e transmissão do conhecimento elaborado. Embora tenha surgido tanto tempo atrás, este modelo perdura até os nossos dias. E a ação pedagógica escolar encontra-se embasada nas contradições que este tipo de sociedade tem emergidas desde sua criação com a ascensão da burguesia (PORTO, 2002, p.87-88)

Como podemos perceber, o cotidiano da educação escolar é entrecruzado por questões políticas, melhor, é ação política, dado que a forma de conceber e de trabalhar o conhecimento, a seleção de conteúdos, o sistema de avaliação, enfim todo o trabalho que dá corpo à vida da escola, só adquire sentido se analisado contextualmente, a partir do mundo em que vivem os sujeitos. Nesse sentido, vários e importantes estudos foram e são realizados pela sociologia da educação para explicar como se produz e reproduz a estrutura social e qual é o papel da educação escolar nesse processo. Silva (1992), em seu estudo sobre a Sociologia da Educação e as teorias de reprodução, a teorização crítica em torno do currículo escolar e as relações entre a educação e trabalho, nos diz que:

nem tudo na educação contribui para reproduzir o existente, fazendo com isto a sua parte na manutenção de relações sociais assimétricas e de exploração. A educação *também* gera o novo, cria novos elementos e novas relações, gera resistências que vão produzir situações que não constituem mera repetição das posições anteriores. [...] a educação não apenas reproduz – ela também produz.

A educação seria, então, ao mesmo tempo, produção e reprodução, inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação. Seria justamente a tensão constante entre esses dois pólos que caracterizaria o processo de funcionamento da educação (p.59).

Nas afirmações de Silva (1992), está contida a idéia de que a educação, a escola, a vida, enfim, aí estão para serem criadas e recriadas, produzidas e reproduzidas. Pensamos que a educação escolar, frente à possibilidade *de gerar o novo e de criar novos elementos e novas relações*, é espaço social dos mais legítimos e importantes na sociedade moderna. Pensando sobre a instituição escolar no século XXI, Almeida (2002) assim se posicionou:

no mundo globalizado a educação tem seguido a mesma tendência de globalização de outras instituições, acompanhando as diversas esferas da vida social. Cada vez mais todos estão convencidos de que se há um bem maior a ser instalado nas sociedades, isso dependerá mais e mais da educação. [...] não se trata de simplesmente assumir a educação como processo natural na vida humana, tarefa que poderia ser desempenhada “naturalmente” por qualquer instituição social, como já foi o caso da família e de instituições religiosas; não, hoje, cada vez mais se tem clareza da importância da escola para a preparação da vida societária e mais, de uma escola capaz de responder os desafios do mundo contemporâneo [...] É necessário, contudo, perguntar: a instituição social capaz de dar conta da formação que o mundo de hoje exige, inclusive para libertá-lo das escravidões as quais ele está submetido, é a escola? Parece que, por mais tímida que seja a resposta, a escola ainda é uma unanimidade (ALMEIDA, 2002, p.22).

Se escola ainda ocupa lugar de destaque na atual configuração social, é indiscutível e urgente que se pense no seu projeto pedagógico, ou seja, já que ele ocupa lugar privilegiado e de alcance universal, é necessário redefinir as práticas pedagógicas vigentes em favor não só da instrumentalização exigida para o desempenho no mundo da tecnologia e do trabalho, mas também em favor da construção de uma cultura de solidariedade, de justiça social e de paz. A escola com um projeto pedagógico dessa amplitude legitima-se não só como um lugar de resistência à exclusão social, mas como “um lugar por excelência da conspiração amorosa a favor da vida” (ALMEIDA, 2002, p.24).

## 8.2 DIMENSÃO ÉTICA DA EDUCAÇÃO

Neste início de século em que tantos acontecimentos vêm provocar mudanças na ordem político-internacional e nos modelos socioeconômicos dominantes, a função social da escola continua a representar uma preocupação não só para os pesquisadores mas, também, para os professores, pais e alunos, provocando as mais diferentes e contraditórias reflexões. A escola não só é questionada sobre os seus métodos, ela é questionada, em nossos dias, especialmente no que diz respeito aos seus fins (GADOTTI, 2000). Sobre os seus fins, Grossi (1998) diz que a escola:

serve para propiciar conhecimentos que, por sua complexidade, não conseguem ser aprendidos sem professor, sem planejamento e sem sistematização. Questões amplas de ética, sexualidade, princípios políticos filosóficos de vida, perpassam todos os momentos de aprendizagem de uma pessoa e também serão repensados pela escola, mas não constituem o seu núcleo. Este núcleo é a sua tarefa insubstituível de provocar a produção de pensamentos com base no patrimônio científico e cultural de toda a sociedade humana (GROSSI, 1998, p.28).

Para McLaren (1998), as instituições escolares:

devem tornar-se locais de produção do conhecimento crítico e da ação sócio-política. Mais do que em qualquer outra época da história mundial as práticas escolares precisam focar as condições objetivas, materiais dos locais de trabalho e das relações de trabalho dentro do capitalismo global. É uma tarefa urgente, uma vez que o grande desafio a seguir é o de educar uma cidadania capaz de superar a exploração sistemática que envolve tantas populações do mundo. As escolas devem prover aos alunos uma linguagem crítica e de esperança, a qual será usada para preparar os estudantes para estabelecer claramente a relação entre os seus sonhos e desejos particulares e os sonhos coletivos. [...] As escolas precisam patrocinar o sonho coletivo, um sonho que fala à criação da justiça social para todos os grupos e a gradual eliminação do classicismo, do racismo e do sexismo (p.29).

E Cardona (2000) enfatiza que:

a escola forma para atuar socialmente fora dela e não para atuar unicamente nas horas de permanência nela; esta compreensão nos obriga a manter as relações escola-entorno, escola-cultura muito mais claras. A afirmação de que a escola forma para a vida é bastante contundente e sugestiva e deve ser reconhecida em toda a magnitude que a define; formar para a vida significa formar para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, biológico, cristivo e estético de cada pessoa, para que ela seja reconhecida como valor supremo, e também implica formar para o desenvolvimento e para a consolidação de projetos sociais, culturais e políticos, porque neles há, também, uma maneira de expressar a vida, já que as metas e os sonhos coletivos de comunidades específicas. O homem e as sociedade inventaram a escola como uma entre outras estratégias de educação e de formação (p.321)

Se a escola tem como função a formação desse tipo de ser humano, ético e comprometido com um projeto social solidário, é de perguntar: terá a escola cumprido com sua função social? Pellanda (1998) concluiu que não, e argumenta que:

se entendemos conhecimento como uma maneira de ser no mundo, como uma forma de integrar as várias dimensões do ser humano enquanto ser de relações, a instituição escola, tal como a conhecemos hoje fracassou. Ela não tem ajudado a formar seres solidários e competentes, que é a tarefa fundamental da educação (PELLANDA, 1998, p.47)



Frente ao que disse Pellanda (ibidem), afirmando que a escola é uma instituição fracassada no que diz respeito à sua tarefa fundamental que é a de educar para a solidariedade e a competência, cabe questionar: quais devem ser as características da educação escolar para que ela possa formar seres com tais atributos? E mais: o que é a solidariedade? O que é ser competente? Competência de quê? Para quê?

Pensar em uma educação escolar comprometida com tais desafios e características, é reconhecer na educação a sua dimensão ética porque, como lembra Almeida (2000):

se nossa educação separou a dimensão ética da dimensão instrumental em detrimento da formação moral, então, estamos iludidos ao imaginar que a educação instrumental é capaz de responder aos apelos humanistas sobre os problemas mais gritantes de nosso tempo. Se não estamos sendo educados para atingir uma visão de conjunto, então, não seremos capazes de dar respostas aos problemas sociais de nossa época. Se nossa educação não é capaz de sensibilizar os alunos para a justiça e para o bem, não apenas seremos incapazes de nos confrontar com a tragédia gerada pela miséria social e pela violência rural e urbana, como também podemos até estar favorecendo-as (ALMEIDA, 1999, p.85).

Uma educação fundamentada em pressupostos éticos e instrumentais concebe o ser humano como um ser de totalidade, e Vasconcellos (2001) entende que esse tipo de educação:

corresponde a esse amplo esforço pessoal e coletivo, de construir o ser humano na sua plenitude. [...] Não temos um modelo pronto e acabado de humanidade; o homem é, essencialmente, um vir-a-ser, projeto aberto. Todavia, pela história, já temos algumas clarezas bem definidas do que nega a humanidade, e estas podem ser desde logo pontos de apoio para orientar a tarefa formativa (VASCONCELLOS, 2001, p.90)

Considerando as idéias aqui apresentadas, é possível, ainda que de forma não acabada, identificar algumas das características necessárias para que a educação escolar atenda à sua função precípua, qual seja, a de formar seres solidários e competentes:

1º – Enquanto prática transformadora, a educação deverá estar centrada no sujeito do educando para que ele possa, unindo o saber e o agir, participar em ações concretas que defendem as relações sociais justas (SANTOS, 1996).

2º – A leitura crítica do mundo é imperiosa e, para tal, o currículo escolar, concebido como um produto das relações sociais e, portanto, da cultura, não poderá ser desligado de suas conexões com as relações de classe, de gênero, de raça e com as relações globais entre nações (SANTOS, loc.cit.).

3º – A escola, num enfoque permanente, deverá buscar espaços para discutir os fundamentos da universalidade humana contidos nos direitos humanos. Para tanto, é necessário que se trabalhe com a tradição marxista, considerando que existem duas grandes tradições de direitos humanos: a liberal que dá prioridade aos direitos cívicos e políticos, negligenciando os direitos econômicos e sociais; e a tradição marxista que, sem perder de vista os direitos cívicos e políticos, dá prioridade aos direitos econômicos e sociais. A tradição marxista tem um campo de reciprocidade mais amplo: os direitos econômicos e sociais são fundamentais para o exercício efetivo dos direitos cívicos e políticos (SANTOS, loc.cit.);

4º – Para viver neste mundo tão diverso, complexo e contraditório, a educação que se faz necessária é a educação para a diversidade. Para isso, as práticas curriculares deverão ser descolonizadas (SILVA, 1995), isto é, será necessário que se supere a visão monocultural de currículo e para romper com as práticas curriculares colonizadas, o currículo escolar deverá promover o conflito epistemológico e, essencialmente, o conflito cultural, já que a diversidade cultural do nosso tempo tem estado ausente dos sistemas educativos (SANTOS, loc.cit.);

5º – Uma proposta metodológica comprometida com a formação de seres competentes e solidários deverá ter como eixo articulador a vida cotidiana, o contexto social dos alunos, das suas famílias e da sua comunidade. Refletir sobre esse contexto é romper com a desarticulação da educação escolar que, não raramente, tem separado as práticas educativas da vida. A complexidade do cotidiano deverá estar presente na produção do conhecimento, para que se possa recuperar o valor da vida. Sime, citado por Candau (2000, p.159), fala de uma pedagogia de indignação, de uma pedagogia que seja capaz de formar seres sensíveis, capazes de indignar-se e escandalizar-se frente às formas de violência e humilhação e de uma pedagogia da admiração pelas formas individuais e coletivas que buscam a promoção da vida.

A busca pela sobrevivência, pela valorização e afirmação da vida devem ser destacadas nas práticas escolares, dado que elas apontam para a dimensão ética da educação. A educação adquire consistência ética quando a esperança, a justiça, a liberdade, a capacidade crítica e a solidariedade pautam as práticas escolares, porque, segundo Candau (2000):

o direito à vida, a uma vida digna e a ter razões para viver, deve ser defendido e promovido para todas as pessoas, assim como para os diferentes grupos sociais e culturais. Esta é uma afirmação com raízes antropológicas, éticas, políticas e transcendentais, que apontam para a construção de uma alternativa de um futuro mais humano, comprometido com a afirmação da vida na escala mundial e planetária (p.161).

Será utopia pensar em uma educação com essas características? Assmann e Sung (2000) dizem que:

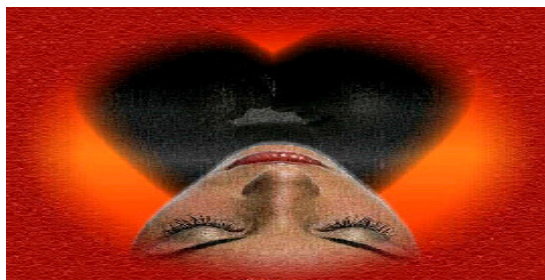
não é saudável meter-se a profeta de sonhos exagerados. Não é possível identificar-se com todas as situações socialmente desafiadoras. Nem é preciso. Para fazer algum bem neste mundo e sentir-se parceiro da construção de um mundo mais solidário, basta alentar, com fruição profunda, sonhos modestos que ao menos algumas outras pessoas possam compartilhar conosco. Ninguém de nós deveria sentir-se individualmente responsável por carregar todo o peso do mundo. Seria um “castigo” totalmente injusto, uma dívida não cobrável, uma responsabilidade impossível de ser assumida. Por outro lado, porém, não cabe dúvida de que – a esta altura da evolução da nossa espécie, com todo o avanço da ciência e da tecnologia, suas promessas reais e seus riscos evidentes – o “nós” coletivo da humanidade já não pode querer eximir-se da responsabilidade, que lhe toca assumir, por aquilo que acontecerá com a evolução da vida nesse planeta daqui por diante? (p.18-19).

Pensamos, também, que todo e qualquer trabalho pedagógico que se fundamente na luta em favor da vida e da solidariedade, não poderá prescindir do diálogo que reconhece o outro como legítimo interlocutor. Como afirmou Almeida (2002):

na escola, a cultura de massa deve ser regurgitada dialogicamente e sem tréguas, se isso não acontecer estaremos deixando de trabalhar a matéria-prima da emancipação humana hoje e estaremos perdendo a grande oportunidade de efetivar a educação escolar como laboratório de humanidade (ALMEIDA, 2002, p.28).

**O CORAÇÃO A BATER..... NUM DESCOMPASSO ....**

**.....NUM FRENÉTICO SOM**



**EIS CHEGADA A CERTEZA DE QUE TODO O HUMANO  
ESTÁ CENTRADO E PROVÊM DO AMOR**



## 9 EDUCAR PARA O BEM: CRISE DE SENTIDO E DE VALORES

*Esta mudança de visão teórica do relacionamento homem/mulher/mundo:natureza altera profundamente a relação ética do ser humano consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o sagrado.....Essa nova visão requer transformações profundas em nossa forma de ser, de atuar e de estar no mundo. Requer uma expansão em nossa compreensão, em nossas percepções e uma significativa ampliação no esquema de valores vigente, para que possamos reconhecer que o bem comum não pertence apenas à raça humana, mas a toda a comunidade terrestre e que tudo que existe, co-existe, merece existir, viver e conviver. (MORAES, 2004, p.147).*

Dependendo do momento histórico e da cultura, cada sociedade e cada grupo social acaba por criar um conjunto de valores que funciona como código de ética, orientando a vida dos seus membros. Quando falamos em valores, podemos dizer que eles funcionam como opções, como projetos de vida para cada um de nós e, nas palavras de Zabalza (2000), os valores

são uma espécie de aura visível e invisível [...] Os valores são como desuses da antiga Grécia, ou seja, como grandes e contraditórias fontes de energia e de força que movem as pessoas e os grupos em uma direção ou outra. Estimulam-no, orientam-no, exigem-lhe, condicionam-lhe, dão-lhe força, salvam-no, mas podem também destruí-lo. [...] No fundo, embora não sejam algo especialmente nítido e consciente, não podemos mover-nos sem eles e, de uma maneira ou de outra, impregnam o que fazemos, dão-lhe um certo sentido (p.21).

Por estarem inexoravelmente presentes em cada decisão que tomamos, os valores “são como imãs que nos atraem e que para alcançá-los condicionamos nosso caminhar, mesmo que isso inclua sofrimento” (NERY, 1982, p.50). As definições sobre valor são muitas e González (1990)<sup>23</sup>, citado por Omeñaca (2001), analisando algumas dessas definições, destacou quatro dimensões acerca da noção de valor:

---

<sup>23</sup> González, Lucini F. Educación em valores y diseño curricular. Madrid: Alhambra-Longman, 1990.

- los valores son proyectos ideales de comportarse y existir que el ser humano aprecia, desea y busca.
  - los valores son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.
  - los valores son creencias que se integran en la estructura de lo conocimiento.
  - los valores son características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.
- (GONZÁLEZ, 1990, citado por OMEÑACA, 2001, p.99).

Como fundamentos do convívio humano, os valores da sociedade atual vêm sofrendo um profundo questionamento. No capítulo que trata sobre ética e educação, ao observarmos que vivemos em uma sociedade cuja cultura se caracteriza pela impregnação do cotidiano das pessoas de relações competitivas e individualistas. De fato, nossa cultura que vive sob o “império do sólido [...] acabou produzindo uma visão reificante do mundo” (MARIOTTI, 2000, p.165). Estamos, pois, frente à frente com uma realidade que beira a barbárie e que põe à prova valores como a solidariedade, a justiça e a liberdade, para citar alguns. Mesmo correndo o risco de repetir o que é voz corrente, é impossível deixar de perceber que vivemos uma aguda crise de valores que pode ser “entendida muito mais como uma indefinição de valores do que propriamente ausência de valores” (NOGARO, 1997, p.11). A indefinição de valores que ora se vivencia, e que traz a sensação de suspeita sobre o agir humano, é próprio do momento que estamos vivendo, momento de perguntas, de incertezas e de muitos sentidos. No entendimento de Oliveira (1995),

nosso tempo é um tempo de muitos sentidos, de uma enorme concorrência de sentidos, até mesmo de dúvidas a respeito do sentido ou pelo menos da possibilidade de tematizar um sentido abrangente capaz de articular com significação a globalidade de nossa existência. No entanto, a própria experiência do não-sentido numa vida cotidiana embrutecida, em nosso Terceiro Mundo, torna mais preemente a pergunta sobre o donde e o para onde de nossa existência, ou seja, a pergunta pelo sentido do mundo e com isso pelo sentido de nossas vidas (p.107).

Todas estas inquietações, a mais de desvelar que atravessamos uma crise de sentido e de valores, apontam também para o fato de que a educação se vê atingida por esta onda de incertezas, porque “a educação trata justamente dos valores” (ZABALZA, 2000, p.21), é

importante, então, atentar para o fato de que a “crise de valores” propalada oculta uma armadilha, um jogo que permite que determinados valores sejam efetivados em detrimentos de outros. É a falsa visão do lugar vazio, quando na verdade ele está ocupado por interesses e fins que beneficiam apenas alguns grupos. [...] As pessoas não pensam sem referências, elas o fazem a partir de um determinado contexto histórico-social e ideológico. É preciso, portanto, construir coletivamente este referencial comum que torna possível a construção da ética pela educação (NOGARO, 1997, p.12)

## 9.1 A ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE VALORES

Já dissemos que é impossível educar sem uma idéia de bem (PRESTES, 1997). Ainda que se possa aprender valores sem todos os espaços sociais, é inegável que a escola desempenha um importante papel nesse aspecto, até porque a educação escolar só tem sentido se estiver comprometida com os valores. Embora saibamos que a escola não é a redentora da sociedade, ela “não pode renunciar ao cumprimento de sua função formadora, seja qual for o meio social e cultural no qual se move” (ZABALZA, 2000, p.22). Assim, cabe perguntar sobre que valores devem ser trabalhados pela escola? Parece ser uma unanimidade que a escola deva trabalhar com os valores que façam frente à exclusão social, promovendo ações que privilegiem a defesa de uma cultura de paz, de respeito à natureza, de justiça social, de sensibilidade ao multiculturalismo e de solidariedade, porque é imprescindível que a escola resgate e prolifere a esperança em um mundo melhor, instalando “redes de cooperação que ultrapassem limites nacionais, diferenças culturais, políticas, étnicas e religiosas” (ALMEIDA, 2002, p.24).

Se é possível partimos desta unanimidade quanto aos valores a serem trabalhados pela escola, ainda necessitamos questionar sobre como fazê-lo. Antes de entrarmos nesta discussão de como os valores podem se presentificar na ação pedagógica, necessitamos lembrar que “não habitamos um mundo *a priori* comum, que a educação não dispõe de uma descrição da natureza humana essencial” Hermann (2001, p.128). Dito isso, e com fundamento nos estudos realizados por Zabalza (2000, p.23), entendemos que a escola pode desenvolver a educação de valores através de três níveis de ação: “a) por meio dos próprios compromissos institucionais; b) por meio do currículo; c) por meio de nosso próprio exemplo como

professores/as”. Iniciaremos abordando o primeiro nível de ação, trazendo as contribuições do autor já citado e de outros estudiosos do assunto.

De uma maneira geral, como aponta Omeñaca (2001), é possível observar uma certa contradição nos meios escolares no que diz respeito à educação ética: apesar das exigências feitas aos alunos para que estes atendam a determinados princípios éticos, “ se dedica escasa o nula atención, al menos de forma explícita, a la educación sistemática em el campo de los valores” (ibidem. P.99). Se é importante e necessário que os alunos desenvolvam determinados valores, a escola deverá, então, criar as condições para tal. A questão que se apresenta frente à necessidade de a escola trabalhar com a formação ética é quanto à forma, quanto ao encaminhamento para que esta educação venha a se efetivar. Nesse sentido, pensamos que a instituição escolar não deve partir para práticas autoritárias, impondo valores aos alunos sem o devido questionamento e reflexão<sup>24</sup>. Entendemos assim, como importante trazer a contribuição de La Taille (2000) que, refletimos acerca da legitimidade da escola em ensinar e cobrar a adesão dos alunos a determinados valores, questiona:

a adesão aos valores e normas apresentadas e discutidas na sala de aula depende do livre arbítrio dos alunos? Ou tal adesão é obrigatória? Perguntando de outra maneira: é apenas aconselhável ou desejável os alunos se comportarem seguindo certos valores? Ou, pelo contrário, isto é exigido? Se a primeira alternativa for a escolhida, estaremos em pleno relativismo moral e ninguém terá o direito de cobrar o que quer que seja de ninguém. Porém, se escolhermos a segunda alternativa teremos alguns limites ao livre arbítrio: as pessoas são livres para o que querem, contanto que respeitem determinados valores e regras que balizam e dão sentido ético a esta liberdade (LA TAILLE, 2000, p.8).

Sob pena de renunciarmos ao que vimos defendendo até aqui acerca do papel da escola e da necessidade da formação ética, não tomaremos uma atitude de indefinição frente a esse questionamento: nossa posição é a de que algumas regras e valores devem ser exigidos pela escola, para não cairmos em contradição e, tampouco, incorreremos naquilo que o autor denominou de *relativismo moral*. Ao assumirmos esse posicionamento, sabemos que será imprescindível que a

---

<sup>24</sup> La Taille (2000, p.8) nos lembra da experiência que as escolas brasileiras tiveram durante o regime militar, em que a Disciplina de Educação Moral e Cívica foi criada e tinha como maior objetivo a imposição de um sistema moral, que consistia basicamente ensinar “sem maiores dramas de consciência, onde estava o bem (como o amor à Pátria) e onde estava o mal (como a apropriação da propriedade privada), e exigir [...] uma aceitação incondicional do sistema de valores apresentado”.



instituição escolar declare quais valores e quais regras serão tidas como obrigatórias, independentemente das circunstâncias e do contexto. Assim, e a título de exemplo, a escola não poderá acolher atitudes racistas, dado que isso afronta o direito de que todos devem receber tratamento com igual dignidade.

A escola também pode contribuir eficazmente na formação ética dos alunos através das vivências cotidianas. Se considerarmos essa questão a mais do que é declarado aos alunos e exigido deles, temos que dar especial atenção às vivências cotidianas. Queremos dizer com isso que é muito importante que a escola proceda uma séria avaliação do seu próprio funcionamento, porque

não adianta de nada declarar que se quer educar em valores os estudantes que procuram as escolas se a própria instituição escolar não assume como compromisso próprio os valores que deseja transmitir.

Como pode educar na democracia e na autonomia uma escola que tenha um funcionamento ditatorial? Que tipo de mensagem sobre igualdade entre as pessoas transmite uma escola que exclui certos sujeitos por suas características? Quem pode supor que os alunos sejam educados em um estilo de cooperação e ajuda mútua se a escola que freqüentam se move em uma cultura da competitividade e do conflito permanente? Mais importantes, a propósito, são os valores que nós, como instituição e como comunidade educadora, possuímos, já que grande parte de nossa capacidade educadora (ao menos no que se refere aos valores) dependerá disso. [...]

Por isso, é tão importante que nós, as escolas, analisemos nosso estilo de funcionamento, a dinâmica institucional que foi criada em nossa instituição e o modelo educativo que “é respirado” entre nós” (ZABALZA, 2000, p.33).

## 9.2 A FORMAÇÃO ÉTICA: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS CURRICULARES

O planejamento curricular das instituições acaba sempre por revelar as concepções que se tem sobre pessoa, conhecimento, sociedade e cultura, tendo em vista a construção dos sujeitos sociais. Como fenômeno histórico, o currículo escolar resulta das tramas sociais, políticas e pedagógicas e expressa de forma indissociável a concepção de como é adquirido, assimilado e construído o conhecimento. Se o que sustenta as teorias de currículo é o sentido que se dá ao conhecimento, podemos afirmar, concordando com Marques (1999), que o currículo numa concepção fixista, entende o conhecimento como algo acabado, prefixado, acumulado e que, uma vez ordenado em disciplinas enclausuradas, necessita

apenas ser repassado aos alunos. Essa concepção, alheia e insensível ao mundo vivido pelos alunos, coloca-se acima das relações sociais, éticas e políticas.

Por outro lado, e opondo-se à concepção fixista, temos a concepção dinâmica de currículo que entende o conhecimento como “produção histórica, sempre provisória, falível e reiterativa, inseparável de seus portadores reais, vivos, que o produzem em suas práticas concretas, entre as quais se situa a educação” (ibidem, p.16). Em uma programação curricular coerente com esta visão do conhecimento, teoria e prática fecundando-se mutuamente, busca-se superar a fragmentação entre o mundo da vida e o mundo da escola. O isolamento entre as disciplinas dá lugar a um diálogo permeado pela intercomplementaridade e pela transversalidade. Um planejamento curricular, assim pensado, é compatível com o nosso tempo, e sensível à idéia de que o currículo não é uma simples, inocente e neutra ordenação de conteúdos. Ao contrário, admite que o currículo é um imenso universo de possibilidades pois

a procriação de saberes, através dos nossos encontros cotidianos na escola e na educação, exige esforços, arbitragens, tensões e intensidades no querer e no agir. [...] Toda a relação com o saber é também uma relação de poder porque envolve interesses, conflitos, estratégias, pactos, ruínas, edificações, abandonos, encontros, perdas e conquistas. Na relação saber-poder, os jogos entre a verdade e o erro promovem as estrepolias do caos e da ordem. Percorrer os caminhos tortuosos que nos conduzem à transfiguração do currículo reivindica o embate de forças, através do qual saber e poder se conjugam e produzem seus efeitos (PIMENTEL, 2002, p.190).

Como espaço em que se embatem saberes e poderes, o currículo escolar e as suas diferentes abordagens teóricas gravitam em torno da concepção de ser humano que se considera necessário para a sociedade. Como afirma Silva (1999):

qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

No fundo das teorias de currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim “*curriculum*”, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 1999, p.15-16)

Os aspectos apontados por Silva (1999), especialmente os que dizem respeito à identidade e à subjetividade, devem ser seriamente considerados ao pensarmos o planejamento curricular em se tratando da formação ética dos alunos, há que se prestar muita atenção quanto à forma com que se dá a organização curricular, já que é através dela que se pode consubstanciar a educação de valores. Assim pensando, e considerando os elementos fundantes que sustentam a idéia da complementaridade das ciências, apontados na concepção dinâmica de currículo, é que entendemos que a proposta de um trabalho a partir de temas transversais poderia conferir

uma nova dimensão ao currículo, que em nenhum momento pode ser compartimentado em áreas isoladas, sem conexão entre si, mas que é estruturado em diferentes eixos claros de objetivos, conteúdos e princípios de ação das aprendizagens que lhe dão coerência e solidez. Dessa ótica, os eixos transversais podem contribuir para definir mais claramente o horizonte educacional para o qual se está voltado (PÉREZ SERRANO, 2002, p.59)

Para abordarmos os fundamentos desta proposta de organização curricular, é importante lembrarmos que a sua origem está vinculada ao questionamento que a escola sofreu – e que continua sofrendo – tanto no que diz respeito ao seu papel na sociedade quanto aos conteúdos e à forma com que são trabalhados. Essa reflexão surgiu ao final do século XX, “num contexto novo de emergência de valores pós-materialistas, na transição à ultra-modernidade, diante da constatação da forte deterioração que o humanismo sofreu após um século de vertiginoso

desenvolvimento material sem orientação moral” (YUS RAMOS, 1998, p.9). Foi assim que várias organizações governamentais, e também não-governamentais, “começaram a desenvolver projetos educacionais e a pressionar os Estados para que incluíssem na estrutura curricular das escolas temas que abordassem conteúdos mais vinculados ao cotidiano da maioria da população”<sup>25</sup> (ARAÚJO, 1999, p.12). Além disso, a organização curricular por meio de temas transversais representava a

possibilidades, histórica, de fazer frente à concepção compartimentada do saber que caracterizou a escola dos últimos anos e “fazer educação”, formar indivíduos autônomos e críticos, com um critério moral próprio e capazes de fazer frente aos problemas apresentados hoje pela humanidade. Isto acontece porque, como muitos profissionais do ensino admitem, a transversalidade é uma opção ideológica que induz a novas propostas metodológicas, à medida que ajuda a dimensionar todo o processo em função dos aspectos que a comunidade educativa considera relevantes para a formação das novas gerações. Educar na transversalidade, implica uma mudança importante na perspectiva do currículo escolar, à medida que vai além da simples complementação das áreas disciplinares, trazendo elementos éticos ou sociológicos, a não ser que, levada até suas últimas conseqüências, remova os fundamentos da sólida instituição escola anacrônica, para rejuvenescê-la e colocá-la a serviço das exigências dos habitantes desta “aldeia global” que constitui nosso planeta (YUS RAMOS, 1998, p.11).

Apresentados alguns fatos da origem desta proposta de orientação curricular, queremos sublinhar, mais uma vez, que a sua principal intenção, além de conferir uma nova dimensão ao currículo, que deve ser trabalhado não mais em áreas compartimentadas e desconexas, é a de trazer para o centro das discussões os elementos éticos ou sociológicos que tecem as questões contemporâneas dos contextos sociais reais. Assim é que temas relacionados com a ética, saúde, violência, sexualidade, paz, ambiente e outros passam a fazer parte da organização curricular, não se constituindo, no entanto, em novas disciplinas, mas em “núcleos temáticos centrais que podem ser abordados de uma perspectiva interdisciplinar. Pretende-se que os temas transversais impregnem as áreas e estas os temas transversais. Não se quer introduzir conteúdos novos no currículo, através de

---

<sup>25</sup> Alguns países como o Brasil e a Espanha, por exemplo, acabaram por incorporar nas suas reformas educativas um conjunto de valores a serem trabalhados nas escolas. Na Espanha, a inclusão de temas transversais deu-se em 1989, quando da reforma do sistema escolar espanhol, que tinha como objetivo “tentar diminuir o fosso existente entre o desenvolvimento tecnológico e o da cidadania” Araújo (1999, p.12). No Brasil, além dos valores previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, temos os previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, cuja análise foi realizada no presente trabalho, no capítulo O lugar da solidariedade nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

ensinos transversais, e sim organizar alguns conteúdos em torno de um eixo educativo” (PÉREZ SERRANO, 2002, p.59). Com essas considerações, podemos dizer que a organização curricular por meio de temas transversais corresponde a um conceito transformador de ensino, uma vez que

permitirá encarar as disciplinas atualmente obrigatórias do currículo não mais como fins em si mesmas, mas como “meio” para se atingir outros fins, mais de acordo com os interesses e necessidades da maioria da população. [...]

As transformações da realidade escolar precisam passar necessariamente por uma mudança de perspectiva, em que os conteúdos escolares tradicionais deixem de ser encarados como “fim” na educação. Eles devem ser “meio” para a construção da cidadania e de uma sociedade mais justa (ARAÚJO, 1999, p.15).

De um modo geral, os temas transversais vêm ao encontro das expectativas que a sociedade tem sobre a função da escola, qual seja a de trabalhar para a promoção de uma vida digna e ética e podemos dizer, de forma pontual, que um tema é transversal quando tratar de conhecimento que:

- seja um fato social complexo;
- repercuta na vida cotidiana dentro e fora da classe;
- a necessidade de seu tratamento surja de seu contexto social, no qual, historicamente aparece a consciência coletiva de sua problemática: discriminação em função do sexo, degradação do meio, recepção acrítica da informação recebida através dos meios de comunicação social, estilos de vida pouco saudáveis;
- tenha consciência social da necessidade de atuar sobre a educação do cidadão/da cidadã;
- não esteja configurado como área ou disciplina nos currículos;
- seus conteúdos (quanto a conceitos, procedimentos e atitudes) devam ser tratados ao longo de todas as etapas educacionais;
- seus conteúdos (quanto a conceitos, procedimentos, atitudes) demandem um tratamento interdisciplinar (PÉREZ SERRANO, 2002, p.60-61).

### 9.3 PROFESSOR – “ESTILOS DE VIDA”

A importância dos professores na educação de valores parece ser um fato inquestionável. Prova disto, é que mesmo quando a escola não expressa formalmente em sua proposta pedagógica quais os valores que deseja trabalhar, acaba educando para determinados valores por meio das ações e relações que são

estabelecidas entre professores e alunos. Inoue (1999) nos dá um exemplo claro de como isso pode acontecer:

[...] quando o professor grita: “ Eu não admito que gritem na sala”, ele está passando valores. Ele tem valores que se explicitam na sua atitude cotidiana nas menores ações. Quando ele faz isso ou quando não respeita o aluno, mas exige ser respeitado, está ensinando um valor – no caso, o respeito unilateral (INOUE, 1999, p.24).

Zabalza (2000, p.24) também nos alerta para esse fato ao dizer que, muito mais do que por meio das palavras, os professores educam pelos seus atos: “Transmitimos valores não apenas quando os ensinamos, mas também quando nós mesmos os transformamos em nosso “estilo de vida”, pois professores são sempre “modelos”. Tanto se o pretendemos quanto se não, transformamo-nos, nós mesmos, em instrumentos de persuasão, ainda mais, inclusive, do que somente por nossas palavras”. Parece-nos que ambos os autores estariam apontando para o que Freire (1996) denomina de corporeificação das palavras pelo exemplo. Para esse autor, os professores devem ter uma prática testemunhal, ou seja,

o professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (p.38).

Admitindo que o trabalho no campo dos valores não é tarefa fácil e que os professores desempenham um papel central e da maior magnitude, Pérez Serrano (2002) recomenda que os professores: examinem seus próprios juízos morais e admitam que há, além das suas, outras possibilidades de juízo acerca das questões morais; evitem de antecipar de forma sistemática as suas posições; expressem o seu ponto de vista caso isso seja solicitado; resguardecem a divergência de opiniões entre os alunos mesmo que estas divergências encontrem-se em minoria; estejam atentos ao fato de como a vida diária dos alunos é afetada pelos temas morais; incentivem os alunos a que, de forma reflexiva, expressem suas opiniões sobre os temas trabalhados e que provoquem discussões sobre temas morais, habilmente introduzidos através de boas perguntas.

Como podemos observar a partir das recomendações apresentadas, a tarefa do professor no que diz respeito à educação de valores é, realmente, trabalho dos mais desafiadores e exige, não raramente, dedicação por toda uma vida. Além das considerações já trazidas e que oferecem alguns caminhos para o trabalho dos professores no que se refere à formação ética dos alunos, pensamos que as idéias de La Taille (2000) são igualmente importantes e merecem a nossa reflexão:

Para que se possa cumprir com os nossos deveres éticos, precisamos de disposições de caráter que pressupõem o cultivo das virtudes. Por exemplo, para ser justo, é preciso às vezes ser corajoso; para dialogar é preciso humildade (do contrário não se ouve o que o interlocutor tem a dizer), para ser solidário é preciso ser generoso, e assim por diante (p.09)



**NA TRANSCENDÊNCIA ..... A CONEXÃO NECESSÁRIA .....**

**.....A POSSIBILIDADE DA CONSCIÊNCIA AMPLIADA**



## 10 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE: DIALOGO, REFLEXÃO E AÇÃO CONTEXTUALIZADA

*Para o biólogo Humberto Maturana, educar e aprender são fenômenos biológicos fundamentais que envolvem todas as dimensões do ser humano, em total integração do corpo e do espírito, e do ser com o fazer. e quando isto não ocorre, se produz alienação e perda do sentido social e individual no viver....educar é enriquecer a capacidade de ação e de reflexão do ser aprendente; é desenvolver-se em parceria com outros seres; é desenvolver-se na biologia do amor que traduz a dinâmica relacional constitutiva do humano e que se expressa na aceitação do outro em seu legítimo outro. amor como emoção, como conduta relacional dos seres viventes; como modo do viver uma vida no respeito mútuo, na justiça e na solidariedade. (MORAES, 2003, p.02).*

Já apresentamos em outros momentos deste trabalho algumas idéias acerca da importância que a escola tem na formação ética dos alunos, seja mediada dos seus valores institucionais, práticas curriculares ou da atuação dos professores. Buscaremos trazer, agora, algumas considerações sobre como realizar este trabalho, lembrando que todo método ou técnica tem suas implicações e obedece a critérios que não podem ser considerados neutros. Assim, entendemos que uma proposta de trabalho de formação ética deveria caracterizar-se por:

estímulo à participação dos sujeitos. Permissão da discordância: não há verdadeira prática democrática se não há comunicação. Metodologias interdisciplinares: a aprendizagem dos direitos humanos permite o conhecimento dos problemas mundiais que são interdisciplinares por natureza. Metodologias globalizadoras: a aprendizagem dos direitos humanos implica um processo de formação e desenvolvimento de atitudes. Por conseguinte, os enfoques devem adaptar-se aos três componentes das atitudes: cognitivos, afetivos e de conduta (OLGUIN, 1986, p.50 apud PÉREZ SERRANO, 2002, p.75).

Esta proposta de trabalho, que ora trazemos, tem na relação dialógica o seu principal fundamento, dado que o diálogo é “uma das características básicas da personalidade moral e é também um procedimento que deveria ser apreendido pelos alunos. Também devemos considerar o diálogo como um valor em si, como valor universal que cada pessoa pode desejar” (PUIG, 1988, p.191). Quando as pessoas dialogam, as suas consciências se confrontam, além do que, ao dialogar, cada pessoa ao pronunciar a sua palavra está pronunciando a si mesma, revelando a sua intimidade a ponto de “tornar visível o invisível” (BENINCÁ, 1994, p.87).

O diálogo, como disse Freire (1987), é uma exigência existencial e

a existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, *é pronunciar o mundo*, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...]  
O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1987, p.78).

Dialogar nem sempre é um processo fácil, e Benincá (1994) nos adverte que a parcialidade do conhecimento, a resistência à revelação da interioridade e a acomodação podem trazer dificuldades ao estabelecimento do diálogo. A parcialidade resulta do fato de se acreditar que, por conhecer a intimidade do outro, não é necessário ouvi-lo e como o diálogo não é um simples palavrório, exigindo a revelação da interioridade das pessoas, é possível compreender-se o quanto isso pode resultar difícil, porque as pessoas, em geral, “não gostam de expor sua intimidade ao público e, quando a expõem, preferem fazê-lo ficticiamente, como se fossem personagens de uma representação teatral, mas não como um verdadeiro pronunciamento e desnudamento de si mesmos” (BENINCÁ, 1994, p.87). A acomodação, também apontada pelo autor como um dos empecilhos para o diálogo, está relacionada com o fato de as pessoas não quererem comprometer-se, uma vez que dialogar exige compromisso com o ouvir e o falar.

A realidade na qual vivemos, e como já tivemos oportunidade de expressar, é uma realidade com profundas marcas de perversidade e entendemos que “educar para a solidariedade e a paz exige esclarecimento, formação da consciência crítica e uma ação contextualizada visando à superação das situações injustas” (PÉREZ SERRANO, 2002, p.114). A análise dessa afirmação nos permite dizer que além do indispensável conhecimento, também é necessário pensarmos em ações concretas para que possamos fazer frente à injustiça social, ou seja:

no contexto social em que vivemos, é quase impossível educar para a justiça, para a solidariedade e para a paz a partir de abstrações quando as injustiças fazem parte do contexto concreto do momento histórico. Em consequência, educar para a solidariedade e para a paz não é apenas uma palavra de ordem ética, mas também – e sobretudo – uma prática realmente definida em ações concretas a partir de opções claras e precisas (PÉREZ SERRANO, 2002, p.140)

O pensamento de La Taille (2000) também vai nesta direção e comunga da idéia de que a escola deve legitimar por meio de ações os valores que defende, porque “a ética pede ação, crítica e engajamento”. Ao defender a necessidade de instrumentalização, o autor nos adverte que

não basta querer ser ético, é preciso saber como ser ético, ter meios para isto. Penso que cada escola deveria, por exemplo, dar aulas de primeiros socorros. Há pesquisas que mostram que pessoas que sabem objetivamente como ajudar os outros costumam ter condutas mais solidárias (LA TAILLE, 2000, p.1).

Para a formação ética, várias experiências já foram desenvolvidas e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, classificando-os como tendências, comentam em seu Volume 8 – Apresentação do Temas Transversais e Ética, os pressupostos das tendências filosófica, cognitivista, afetivista, moralista e democrática. As cinco tendências, segundo o documento governamental, apresentam aspectos importantes para o trabalho escolar, mas pode-se perceber textualmente que é a tendência democrática a que reúne maiores e melhores condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico no que diz respeito à educação de valores. A tendência filosófica, cuja preocupação não a de apresentar o que seja Bem e Mal, mas sim “as várias opções de pensamento ético, para que os alunos os conheçam e reflitam sobre eles”, recebe a crítica de que o conhecimento sobre a filosofia, ainda que importante, “não é suficiente para tornar desejáveis as regras aprendidas e pensadas. Nem sempre excelentes argumentos racionais fazem vibrar a corda da sensibilidade afetiva” (ibidem, p.92).

A tendência cognitivista, tal como a filosófica, privilegia a reflexão acerca de questões morais através da discussão de dilemas morais abstratos sem, contudo, determinar que valores devem ser aprendidos pelos alunos. A crítica feita a essa tendência é a mesma que se faz à tendência filosófica: privilegia apenas a racionalidade e limita-se ao objeto eleito para a reflexão. Buscando com que os

alunos encontrem “seu equilíbrio pessoal e suas possibilidades de crescimento intelectual mediante técnicas psicológicas” (ibidem. p.90), na tendência afetivista os alunos analisam situações concretas do seu cotidiano e refletem sobre os seus sentimentos em relação a elas. Contrariamente ao que já se viu nas tendências filosófica e cognitivista, essa tendência acerta ao considerar a afetividade dos alunos no trabalho da formação ética, já que “as regras devem ser desejáveis para serem legitimadas, e isso leva ao campo afetivo” (ibidem, p.91). No entanto, como aponta o texto dos PCNs, a tendência afetivista apresenta três problemas: a ) pelo fato de se fazer de um trabalho centrado na afetividade, é possível que os alunos cheguem a uma moral relativista, ou seja, “ cada um é um e tem seus próprios valores”, e ainda que se deva respeitar as individualidades, sabe-se que para o convívio humano são necessárias normas comuns; b) o trabalho de sensibilização, propriamente dito, exige profissional especializado na área da psicologia e o professor, via de regra, não tem esta formação específica; c) não há nenhuma garantia de que o sigilo sobre o que os alunos vierem a expressar em público seja mantido, o que caracterizaria invasão de intimidade.

Trazendo uma substancial diferença em relação às tendências anteriores, em vista do seu caráter normatizador, a tendência moralista tem como objetivo “ensinar valores e levar os alunos a atitudes consideradas corretas de antemão” (ibidem, p.90). Com o seu caráter doutrinador, essa tendência, explicita em seu propósito de impor determinados valores, apresenta problemas de caráter ético e pedagógico. No que diz respeito à questão ética, o problema reside no fato de que o seu método é autoritário, uma vez que não respeita a autonomia dos alunos e nem a sua capacidade de reflexão. Do ponto de vista pedagógico, “ o método não surte efeito, pois ouvir discursos, por mais belos que sejam, não basta para convencer de que são válidos. [...] As aulas tornam-se maçantes, não sensibilizam os alunos e acabam por desenvolver uma espécie de ojeriza pelos valores morais” (ibidem, p.91).

A tendência democrática, contrariamente a todas as outras tendências apresentadas, privilegia as relações entre todos os sujeitos da escola, uma vez que,

de fato, as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas, são os melhores e mais poderosos “mestres” em questão de moralidade. Para que servem belos discursos sobre o Bem, se as relações internas à escola são desrespeitosas? [...] E mais ainda: relações de cooperação, de diálogo, levam à autonomia, ou seja, à capacidade de pensar, sem a coerção de alguma “autoridade” inquestionável (ibidem, p.92).

Com a afirmação de que todas as outras tendências têm aspectos importantes e que, por isso, não devem ser desconsideradas, os PCNs destacam a tendência democrática para o trabalho da educação de valores, porque “o cuidado com a qualidade das relações interpessoais na escola é fundamental” (ibidem, p.92). Fundamenta-se no princípio da transversalidade que, “além de resgatar a importância das experiências efetivamente vividas no ambiente escolar, também leva em conta a necessidade de deixar claro alguns valores centrais [...], a apreensão racional da moral e a base afetiva de sua legitimação (ibidem, p.92).

Comungamos com a proposta dos PCNs no que diz respeito aos fundamentos da tendência identificada como democrática, por entendermos que

os valores e as atitudes são fomentadas sempre em contextos de realidade, de relação e interação da pessoa com os outros, com o meio e com a realidade em que vive. Não são algo abstrato que se aprende e que se incorpora conceitualmente na estrutura do conhecimento. Traduzem-se em atividades e em comportamentos concretos, comprometidos com a realidade.

Mais ainda, nenhum valor afetivo pode ser vivenciado sem um envolvimento ativo. Precisa-se de espaços significativos para facilitar experiências que ajudem a descobrir, a observar e, sobretudo, a viver a essência comunitária de valores (PÉREZ SERRANO, 2002, p.115).

Também é relevante lembrarmos as palavras de Omeñaca e Ruiz (2001), que enfatizam a necessidade do envolvimento de toda a comunidade educativa na formação ética dos alunos. Dizem os autores:

en lo que respecta al modo de acometer la educación de valores, creemos importante señalar que ésta debe implicar a toda la comunidad educativa para llegar, a través de la reflexión y el diálogo, a un conjunto de criterios morales y a unos principios normativos que rijan la actividad escolar. Y es importante que exista una confluencia en los distintos ámbitos de actuación del niño. ¿ De qué serviría, de no ser así, promover unos valores en la escuela si éstos no son los que rigen la vida del alumno en el ámbito familiar o en el grupo de iguales? (OMENACA; RUIZ, 2001, p.101)

Todas as idéias que fomos tecendo até aqui, e que talvez poderão auxiliar na educação de valores em geral e da solidariedade em particular, têm o diálogo, a reflexão e a vivência como seus elementos fundantes. Tentando trazer a educação para a solidariedade para o centro do debate, especialmente no que diz respeito a atividades e conteúdos que poderão ser desenvolvidos, queremos declarar, de antemão, que o caminho para a construção da solidariedade é a própria solidariedade. Acreditando nesse pressuposto e tendo-o como ponto de partida, trazemos a contribuição de Sung (2002) que, sintetizando as idéias que considera fundamentais para a educação da sensibilidade solidária, afirma que tal trabalho pressupõe e implica:

Ajudar as pessoas a perceberem a interdependência e a complexidade da realidade e da nossa vida social;  
Tomar consciência da nossa condição humana: não somos nem infra-humanos, que necessitamos de mercadorias de marca para nos tornar humanos, e nem super-humanos;  
Relativizar as certezas, respeitar e reconhecer os diferentes, aprender a tolerar os outros e a si próprios nas limitações e falhas;  
Conviver com a resistência da realidade social em adaptar aos nossos mais sinceros e honestos desejos de uma vida baseada na justiça e na solidariedade;  
Perseverar em ações solidárias, materializações da sensibilidade solidária, como caminho de ser fiel aos nossos desejos mais profundos de um mundo mais solidário e humano (p.74).

Educar para a solidariedade é, sem dúvida, um desafio. Mas é um dos desafios mais bonitos que se pode enfrentar. Educar para a solidariedade exige que não se duvide da capacidade que os seres humanos têm em aprender e da possibilidade de alcançarem uma vida melhor. Não esquecendo que educar *para* a solidariedade exige educação *pela* solidariedade, firmamos nossa convicção de que

A esperança vem de conhecer pessoas que, apesar de tudo, são capazes de amar a si próprias, amar aos outros, apostar juntos. Esperanças compartilhadas são capazes de gerar movimentos solidários, que se não mudam o mundo como um todo, são capazes de mudar o mundo da vida das pessoas, de grupos sociais. E quando a vida dessas pessoas muda, o mundo muda para melhor e a vida da gente também melhora. E faz valer a pena continuar lutando (SUNG, 2002, p.76)

E complementamos com Maria Cândida Moraes que nos traz

Educar na biologia do amor e da solidariedade implica a integração entre o sentir, o pensar e o agir, a integração entre razão e emoção, o resgate dos sentimentos como expressão de nossa verdade interior. É educar visando a restauração da inteireza humana e conspirar a favor da multidimensionalidade do ser....é cuidar do desenvolvimento do pensamento e das inteligências e, ao mesmo tempo, educar para a escuta do sentimento e abertura do coração....é necessário criar um espaço acolhedor, desafiante, amoroso e não competitivo, um espaço onde se corrija o fazer em contínuo diálogo com o ser (2003, p.02).

Tais citações nos fazem refletir sobre um pensamento de Capra (1996, p. 230): “Somente então poderemos compreender que a identidade, a individualidade e a autonomia não implicam separatividade e independência.” Dessa forma podemos falar sobre grupo que carrega consigo a idéia de que as aprendizagens podem ser mediadas pelas pessoas que estão inseridas no mesmo grupo cultural em que pode haver importantes relações, pois o construir conhecimento implica e ação partilhada e processo de reciprocidade que une os participantes deste sistema.

**Na manifestação da vida.....**

**o aconchego do abraço .....**



**.....a certeza de estar no caminho certo.**



## **11 CONSIDERAÇÕES.... PONTOS ....ENTRELAÇAMENTOS.... ARREMATES.... TESE – EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE – O SIGNIFICADO E A MANIFESTAÇÃO DE UMA NOVA CONSCIÊNCIA**

A exclusão social que é resultante de um processo altamente complexo e que tem na mudança do padrão de produção uma das suas principais causas, poderia parecer, à primeira vista, como algo inevitável e até natural. É certo que o avanço de tecnologia provoca transformações no padrão de produção, mas tratar a exclusão social como inevitável e natural, entendemos que é um grande e sério equívoco:

ao que parece, as pessoas imaginam que um modo de vida que a cada dia provoca mais exclusão social não trará maiores conseqüências. É como se os assaltos, os seqüestros e todas as demais formas de violência e abalo social fossem coisas abstratas. Como se elas só acontecessem aos outros. É como se não tendessem, como tendem, a aumentar, em escala mundial. (MARIOTTI, 2000, p.27-28)

As reflexões feitas pelo autor nos ajudam a compreender que não há como justificar e declarar inocência frente à exclusão social. Mudança no padrão de produção é algo inevitável na história da humanidade. Pois as tecnologias se modificam, e num dado momento avanços acumulados geram um salto qualitativo no padrão de produção. E quando ocorre esta mudança, é claro que isto gera uma crise na sociedade. Afinal, muitas habilidades, competências e hábitos que antes eram adequados são descartados, e exigem-se novas habilidades e competências. Nesse processo, muitas pessoas têm dificuldades em se adaptar, e o próprio sistema econômico passa por crises e dificuldades internas. Mas há uma diferença muito grande entre viver essa transição em uma sociedade que se preocupa com as pessoas com dificuldades em se adaptar ao novo padrão de produção e em uma sociedade insensível aos direitos e sofrimentos dessas pessoas e, que as “descarta” do mercado e da sociedade. A inevitabilidade da crise na transição não significa que não haja diversas formas de tratar e solucionar os problemas e oportunidades que surgem.

A competitividade e a exclusão social que transformam os seres humanos em predadores da própria espécie, não são processos naturais, ambos são criações

humanas e, como tal, podem ser revertidos (GUARESCHI, 1998). Não podemos ignorar o quanto a educação pode contribuir. Não queremos, com isso, absolutizar o poder da educação, o que seria uma grande ingenuidade, como também não podemos desconsiderar a sua relevância para a construção da justiça social, uma vez que “ é na educação que se geram as habilidades e destrezas que asseguram a produtividade requerida para competir, na escala mundial, e os valores e idéias que podem gerar a convivência humana mais alta e solidária” (FERNÁNDEZ, 1996, p.24).

Com efeito, a educação que defendemos, não pode estar a serviço da competitividade que escraviza e que exclui. A educação de que falamos é aquela que, estando a serviço da emancipação humana, aposta na competência e na solidariedade, porque

a “competitividade” é uma dimensão da esperteza. A competência está no âmbito da inteligência. Dizer que precisamos trabalhar por mais inteligência e menos esperteza equivale a propor que é necessário buscar mais individualidade e menos individualismo. A individualidade é o ponto de partida natural para a interpessoalidade. O individualismo é o marco inicial da competição predatória. O homem que se individualiza é aquele que se diferencia da massa, mas não imagina que pode se isolar de seus semelhantes. É o que se torna indivíduo sem se deixar alienar.(....) Esperteza (“competitividade”) é querer vencer eliminando os vencidos. [...] A mão fechada é o começo da separação. A mão estendida é o início do abraço (MARIOTTI, 2000, p.321)

Se também as escolas e os educadores têm responsabilidade no que diz respeito à exclusão social, se faz necessário pensar seriamente acerca da educação que tem sido desenvolvida. Que referenciais têm a sua prática pedagógica? Esses referenciais têm contribuído para a conscientização dos mecanismos que levam à injustiça social e, por sua vez, à exclusão? Não estará a própria escola, por meio das suas estruturas e práticas, contribuindo para a exclusão social? Trazemos essas questões porque as estruturas físicas, sociais e pedagógicas, administrativas e econômicas da escola, a maneira como a organizamos, maneira de pensar o conhecimento, a forma de encarar o ato pedagógico, a postura dos educadores, a metodologia, a avaliação, enfim, toda a prática pedagógica, todo o ritual da escola, de sala de aula, quer queiramos, quer não, têm sempre uma dimensão política, isto é, contribuem para a organização da “polis”. \estão assim relacionados à construção

do bem comum, seja em seu sentido pleno, de respeito à dignidade humana de todos com condições de vida digna.

Argumentamos que é por meio de uma educação crítica e cujas práticas testemunham a luta ética contra a exclusão social que educadores e educadoras poderão contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária. Defendemos que o cotidiano de uma escola que se propõe a trabalhar a favor da justiça social e da solidariedade deva cuidar das suas relações internas para que essas sejam democráticas, participativas, solidárias e busca, também, articular-se com outras instituições e movimentos sociais cujos objetivos e ações estejam comprometidos com os mesmos propósitos, considerando que

seria ingênuo admitir que a mudança social possa partir das escolas, há outras instâncias sociais mais fortes e significativamente mais influentes do que as escolas. Um outro nível externo, necessário à construção de uma cultura de solidariedade estrutural é o da articulação das escolas com outras instituições que lutem pelos mesmos ideais: Partidos Políticos, Organizações Não Governamentais, Movimentos Sociais, etc. Articular-se com esses movimentos significa muito mais do que discutir suas teses, problemas em sala de aula. É historicizá-los, isto é, discutir que relações e/ou fatos históricos geraram/possibilitaram seus surgimento, os movimentos que ele produziu/produz ao existir, analisar as influências positivas/negativas advindas de sua ação pública e, a partir do referencial da área de conhecimento (também construída pelo grupo), problematizar, discutir e, com os alunos e com a escola, empreender os esforços possíveis para apoiá-los (CRUZ, 1998, p.69-70)

Para além de toda e qualquer retórica, acreditamos que a escola não pode continuar a ser vista unicamente como espaço de produção de conhecimento. Defendemos a escola como espaço político que, coletiva e solidariamente com outras instituições, luta em favor da justiça social. Não basta educar para que os alunos conheçam a história, é indispensável que eles como sujeitos da própria história, possam vivê-la intensa e comprometidamente. Assim nos posicionamos, porque aprendemos com Freire (1996) que a educação não pode ser ingenuamente considerada apenas como reprodutora ou desmascaradora da realidade, uma vez que

como experiência especificamente humana, e educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou a outra dessas coisas. [...] Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é torná-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência (FREIRE, 1996, p.110-111).

Não nos é possível pensar em qualquer proposta de desenvolvimento <sup>26</sup> seja para um país, estado ou região sem que se coloque a educação como um dos seus componentes mais essenciais. Ainda que esse reconhecimento não seja recente, parece que

finalmente chega a nós a convicção já usual em países desenvolvidos de que a educação é componente substancial de qualquer política de desenvolvimento, não só como bem em si e como mais eficaz instrumentalização da cidadania,mas igualmente como primeiro investimento tecnológico (DEMO, 1996, p.22).

Sublinhando a importância da educação, lembramos as palavras de Delors (2001)<sup>27</sup>, para quem o desenvolvimento deve ter como causa a realização do ser humano:

um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades.Tendo em conta o ponto de vista aqui adotado é, em todos os seus componentes, que a educação contribui para o desenvolvimento humano (DELORS, 2001, p.82).

As concepções mais recentes preocupam-se com a educação, admitindo a sua relevância social, e alcançando uma dimensão ética importante, defendem a necessidade de que o desenvolvimento tenha um sentido humanista e humanizador,

---

<sup>26</sup> Estamos estabelecendo diferenciação entre crescimento e desenvolvimento: “enquanto o primeiro aponta para uma evolução tipicamente econômica, o segundo se volta para um olhar interdisciplinar, abrangendo todas as dimensões consideradas relevantes da sociedade” (DEMO, 1999, p.14).

<sup>27</sup> Jacques Delors, antigo ministro da Economia e das Finanças da França, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO. O relatório que esta comissão produziu para a UNESCO e que teve início em março de 1993 e conclusão em setembro de 1996, ficou conhecido como Relatório Jacques Delors, ainda que seu título original seja *Educação: Um tesouro a descobrir*.

ao elegerem a dignidade do ser humano como sua principal causa. Já não é mais possível sustentar a esquizofrenia de um crescimento econômico que não traz às pressas o mínimo de vida digna. Demandando sensibilidade ética, o que podemos observar é cada vez mais se estar procurando fugir à visão reducionista de desenvolvimento que colocava o ser humano como mero coadjuvante ou, ainda, alcançando a dimensão perversa do utilitarismo, como meio de produção.

A partir dos entrelaçamentos que esta reflexão possibilitou construir, assumimos e defendemos os alicerces desta tese de que ***educar para a solidariedade contribui de forma qualitativa para a transformação da sociedade sendo possível o avanço na formação humanizadora de educadores, que vislumbrem a assunção da cidadania e a expansão da consciência.***

O que hoje se busca, como sustenta Boisier (2002), é

colocar em el centro de la cuestión del desarrollo la posibilidad para todo individuo de alcanzar su plena dignidad como **persona humana**, en un marco de valores en el cual la libertad, la democracia, justicia, la ética, la estética, la solidaridad, y la variedad coconstituyen sus elementos definitorios. En realidad el objetivo central de toda propuesta de desarrollo no puede ser otro sino otorgarle a los seres humanos su dignidad como persona. Como es claro que jamás el desarrollo será un proceso individual (no se puede ser persona si no es entre personas), este objetivo supone colocar a los seres humanos en el tejido social que hay que densificar y articular hasta que se transforme en una verdadera **comunidad**, es decir, en una asociación de personas que basan su asociatividad en “la razón natural”, esto es, en la emocionalidad y en un sentido de pertenencia [...]. (p.57-58)

Porém, a questão central deste estudo assim se põe: ***Como construir uma proposta de educação para a solidariedade que contribua para as transformações e avanços na formação humanizadora de educadores, que possa proporcionar o afloramento de uma nova consciência?***

Investigar a pertinência e a viabilidade da ampliação da consciência pretendendo elevar os padrões de qualidade na educação e a formação de um sujeito com ética, sensível e holístico fez a aproximação entre a dialética e a hermenêutica, utilizada como caminho investigativo, permitindo explorar a virtualidade do campo simbólico na busca dos significados que a tradição e a cultura

imprimem às propostas, sem desconsiderar os fatores e as relações históricas que definem as políticas de educação.

Tomando as teses dos pensadores tais como respostas às demandas de reorganização da sociedade, inseridas em uma educação mais ampla, mais humanizadora, mais formadora de um sujeito com uma visão e prática solidária, a investigação bibliográfica busca, no movimento histórico da sociedade e na tradição que tem conduzido a educação, as razões que fundamentam essa proposta da escola como instituição. Ao mesmo tempo, o processo de compreensão tenta interpretar as condições de possibilidade de uma intervenção dessa ordem no currículo pelos diversos espaços existentes na escola, considerando a perspectiva da experiência hermenêutica e a percepção de que o fenômeno em estudo está situado em um contexto de relações particulares, subjetivas e culturais, articuladas e determinações legais e normativas que orientam, hoje, o sistema educacional e a sociedade brasileira.

Com base nos princípios da dialética e a hermenêutica fomos pensando e repensando conceitos, construindo e desconstruindo idéias para dar corpo a este trabalho que acabou sendo organizado em oito capítulos.

Nossa concepção é de que se dá na medida em que as pessoas são capazes de interagir e reconhecer que vivem em interdependência, estando profundamente identificada com o conteúdo do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, que tem como um dos pilares do conhecimento o “ aprender a viver juntos”<sup>28</sup>. De fato, em nossos dias, e como afirma Featherstone (1997):

---

<sup>28</sup> O relatório propõe que “ a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens que, ao longo da vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta” (DELORS, 2001, p.89-90).

tornou-se um clichê a afirmação de que vivemos em um único mundo. Aqui temos em mente uma variedade de imagens: as fotos do planeta Terra tiradas do espaço pelos astronautas da Apollo que voltavam de sua missão, após pôr os pés na lua; o senso de um desastre global minente, através do efeito estufa ou alguma outra catástrofe provocada pelo homem; as visões ecumênicas de vários movimentos religiosos, novos e tradicionais, no sentido de unir a humanidade; o uso comercial do sentimento ecumênico, que vemos nos anúncios da Coca-cola, com imagens características de legiões de jovens com um brilho no olhar, provenientes de várias nações cantando juntos: “Somos o mundo”, Essas imagens realçam o senso de que somos interdependentes, que os fluxos de informação, conhecimento, dinheiro, mercadorias, pessoas e imagens têm se intensificado, a ponto de ter-se desgastado o senso de distância espacial, que separava e isolava as pessoas da necessidade de levar em conta todas as demais pessoas que constituem aquilo que passou a ser conhecido como a humanidade. Com efeito, todos nós estamos no quintal uns dos outros (FEATHERSTONE, 1997, p.123-124).

Essa constatação nos faz pensar que a educação deve cuidar para que, cada vez mais, se aprenda a conviver com o pluralismo cultural. Essa atenção é urgente e, talvez, mais urgente ainda seja a necessidade de pensarmos em escala planetária, mobilizando “todos os recursos internos e externos para construir um mundo baseado na solidariedade e não na destruição mútua” (SINGH, 2001, p.244), o que nos leva a acreditar que, para vivermos juntos, a tolerância já não é suficiente e, sim, a cooperação ativa, já que essa “implica esforços comuns para proteger a diversidade. Em vez de *sou tolerante* passar-se-á a dizer *eu respeito*” (KORNHAUSER, 2001, p.236-237). Na perspectiva do desenvolvimento social, para que possamos viver juntos e desenvolver a consciência da interdependência, é urgente que passemos da assistência à cooperação. Com efeito,

assiste-se hoje em dia a uma alteração da concepção e os papéis a atribuir à assistência internacional. Estamos num momento de mudança em que são postas em questão as formas clássicas de assistência e de cooperação e em que começa a se impor a necessidade de transformar a “assistência “ em “ Parceria”. Tanto os países que recebem ajuda como os que a concedem buscam novas formas de cooperação assentes verdadeiramente na troca e na vantagem mútua. Num contexto em que, independentemente, dos fatores locais, a maior parte dos problemas a resolver transcendem as fronteiras locais e regionais, a cooperação é uma exigência ao mesmo tempo política e prática (DELORS, 2001, p.201).

***Deste modo, o fundamento central deste trabalho e objetivo desta tese: conhecer as concepções e práticas pedagógicas relacionadas com a solidariedade, com vistas a uma educação de qualidade e desenhar algumas alternativas para subsidiar o trabalho pedagógico das escolas no que diz respeito à educação para a solidariedade. está desdobrado na seguinte tese de***

**que a** formação de redes de parceria solidária e o desenvolvimento de redes de parcerias de escolas entre si e com a comunidade, assim como de seus profissionais entre si, baseadas na solidariedade, consistem em estratégias fundamentais de interação e troca entre instituições e profissionais, de modo que possam apoiar-se reciprocamente em seu trabalho e melhor realizar seus objetivos educacionais, mediante a transformação e melhoria contínua de suas práticas, condição fundamental para responder às constantes necessidades de adaptação à evolução do ambiente sócio-econômico-cultural, e o de contribuição para o desenvolvimento do espírito de humanidade pelo qual, solidariamente nos ajudamos uns aos outros a despertar e a desenvolver as dimensões pessoais e sociais que nos tornam seres humanos plenos. Portanto cabe-lhes, voltarem-se para o seu ambiente não apenas próximo, como também o remoto, os quais também experimentam os mesmos desafios. Essa estratégia depende da prática de uma cultura de rede, que pressupõe um contínuo intercâmbio e interrelação, para o desenvolvimento de um ideário conjunto.

No contexto de um mundo em transformação e sua demanda explícita pela formação de redes. São analisadas mudanças no mundo das organizações, que estabelecem as redes como necessárias, assim como pressupostos e princípios orientadores do estabelecimento dessas redes e os fundamentos e práticas da solidariedade como um conceito fundamental para orientar a vida humana. Importante é o significado e a formação de redes e parcerias como base para o entendimento de sua expressão nesse processo solidário recíproco.

Tomando por base os pressupostos até aqui apresentados e com o lúcido e necessário distanciamento de qualquer pretensão que possa parecer que estamos fazendo prescrições para o um modelo de educação para a solidariedade, vamos desenhar algumas idéias que devem ser entendidas como possibilidade para que o trabalho realizado nas escolas encontre na educação para e com a solidariedade, quem sabe, um dos seus eixos e estratégias de dinâmica e fortalecimento, já que o processo de desenvolvimento pode ser, enquanto possibilidade, um processo aberto em que as mudanças brotam do próprio processo de desenvolvimento. Assim, para enfrentarmos o desafio de realizar uma educação de qualidade e comprometida com



o desenvolvimento humano<sup>29</sup>, partimos dos seguintes pressupostos teórico-metodológicos: 1º) é necessário trabalhar a formação política dos alunos tendo em vista a construção da sua cidadania, para que possam por meio da autocrítica reconhecer os efeitos de poder da solidariedade; 2º) educar para o respeito à pluralidade cultural, ou seja, trabalhar na perspectiva de saber se colocar na cultura do outro; 3º) por meio da educação do desejo, trabalhar para a superação do fatalismo, na busca da construção da utopia solidária.

Vislumbra-se nesse contexto, também, a necessidade de se evidenciar o espírito de solidariedade entre instituições e de se estabelecer códigos de ética entre elas. O estabelecimento de redes e de parcerias passa a constituir-se em uma necessidade fundamental, que vai além da solidariedade convencional e de senso comum. Organizações que eram competidoras entre si reconhecem que seu isolamento é muito mais um problema do que uma solução. Precisam associar-se, não apenas para sobreviver, mas para também desenvolver-se. Organizações educacionais, fazendo parte do mesmo contexto sócio-econômico-cultural, não podem ser diferentes das demais organizações. Os desafios de desenvolvimento e de gestão para esse fim são os mesmos, os seus processos estão se tornando cada vez mais complexos, tecnologizados, rápidos e dinâmicos.

Dentre outros aspectos, a formação profissional, a inovação dos mecanismos de gestão, a dinamização do currículo escolar, a relação família-escola, o marketing institucional, a compreensão e atendimento a uma série de fatores, como o stress social que repercute nas famílias, nas crianças e nos profissionais da educação, constituem-se em algumas das questões sobre as quais os estabelecimentos de ensino e os profissionais podem, com muito proveito cooperar.

**Desta forma, a solidariedade consiste na responsabilidade que se estabelece entre pessoas e organizações, caracterizada por laços duradouros, motivados por um reconhecimento de igualdade. Trata-se de laço ou ligação mútua e fraternal, motivada por um sentimento de união pelos mesmos**

---

<sup>29</sup> Nossa compreensão de desenvolvimento humano apóia-se no que diz Demo (1999, p.14): “ o adjetivo “humano” dispensa todos os outros classicamente usados, a começar pelo “econômico”, e mesmo o “sustentável” [...]”.

**interesses, em vista do que as pessoas e organizações se ajudam reciprocamente. Compartilham os mesmos problemas, desafios e objetivos e com um caráter de reciprocidade, e ao mesmo tempo de interdependência, pelo reconhecimento de que sobrevivem todos apenas em interação de uns com os outros. Tratar-se-ia de uma ação cooperativa de desenvolvimento recíproco.**

A solidariedade passa a demandar um exercício que exige organizações sólidas e inteiras e, o que é mais importante, passa sempre pela educação, pois é por ela que as pessoas se tornam sólidas e plenas. Ela passa pelo princípio de desenvolvimento do potencial humano como ser social pleno e pelo de igualdade entre todos.

Oferecer educação de qualidade constitui, portanto, em si uma tarefa eminentemente solidária pela qual se propicia às pessoas assegurar os seus direitos essenciais, assim como os seus deveres básicos estabelecidos pelo regime natural e social de interdependência. E nada melhor para realizar esse trabalho, do que estabelecer entre as instituições que assumem essa responsabilidade, uma rede solidária de apoio recíproco na realização de seus objetivos educacionais que, por si, é pedagógica, uma vez que cria um ambiente educativo em seu modo de ser e de fazer.

Esse entendimento de solidariedade, portanto, vê no trabalho de construção de redes e de parcerias, a sua objetivação, isto é, deixa de ser apenas uma aspiração, um sentimento e uma atitude e passa a representar ações concretas que promovem diferenças significativas no fazer humano.

A concepção de rede corresponde a uma nova metáfora iluminadora da realidade, que procura apreender as relações características entre elementos, atores, ambientes e cenários que a constituem. Essa metáfora faz parte de um conjunto de novas concepções sobre a realidade, ao qual estão associados conceitos como ecologia, interdisciplinaridade, holismo, globalização, gestão, dentre outros.

A idéia de rede tem como pano de fundo a compreensão da realidade como um sistema, no qual todos os elementos estão interligados por um princípio de interdependência, de maneira que o que acontece em um elemento do sistema, afeta a todos os demais elementos que o compõem. Dessa forma, estabelece-se sobre o reconhecimento de que todos são complementares e suplementares entre si, mas que, somente usufruem dessas condições, mediante a capacidade de organização e interação marcadas pela interação cooperativa e solidária. Essa associação foi identificada como coesão, referida como capacidade de manter solidariedade<sup>30</sup>.

A formação de redes, não de uma estratégia ou de uma solução técnica a problemas de interação, mas sim de uma concepção maior e mais profunda, que emana de um novo paradigma, uma nova concepção de mundo, uma nova epistemologia pela qual se compreende a realidade e se age sobre ela. Diz respeito a um novo norteamento de ações que se traduzem em todos os âmbitos e áreas de atuação. Através dele, busca-se não apenas a maior eficácia e eficiência em ações, mas sobretudo, a transformação de práticas para transformar instituições, de modo a tornarem-se mais plenas e autênticas no empreendimento humano que desenvolvem. Em seu sentido pleno, as redes estariam para além da solidariedade.

A prática da solidariedade pela formação de redes não é necessariamente fácil. Para estabelecer esta cultura, é necessário que se cultive um espírito de colaboração recíproca, marcado pela lógica do ganha-ganha, pela qual entendemos que, para ganharmos alguma coisa que possa ser útil, sustentável e duradoura, é necessário que os benefícios que desejamos para nós mesmos, sejam compartilhados com as instituições e pessoas que formam o nosso ambiente. Para tanto, é fundamental reconhecer e manter vivos o princípio da solidariedade, assentado no entendimento de que a dimensão de ser humano se alcança pela plenitude do ser e pelo reconhecimento de igualdade entre todos, por sobre as diferenças de expressão observadas.

---

<sup>30</sup> In Jerome ROBOW. *Sociology, students and society*. California: Goodyear Publishing Company, 1972

Atuar em rede é reconhecer o fato de que juntos, mediante a combinação dos nossos talentos e energia, podemos construir muito mais e melhor do que isolados e, dessa forma podemos nos realizar mais plenamente. A troca e a reciprocidade são elementos substanciais para a necessária formação de sinergia que transforma organizações e lhes dá vitalidade.

**Defendendo quatro pressupostos que embasam as ações em rede**, que sustentam a idéia de rede e que podem ser citados como sustentadores da idéia de rede são:

- reconhecimento de que, na realidade, todos os elementos são interligados, funcionando em cadeia, fazendo parte de um sistema, uma vez que nada é isolado e cada unidade do conjunto se explica apenas por sua interação com o conjunto.
- compreensão de que a proatividade e a ótica do ganha-ganha é produtiva, enquanto que a reatividade e a ótica do perde-ganha é negativa, por promover o enfraquecimento geral do sistema.
- realidade social é construída socialmente, mediante a interação dos agentes sociais que a compõem.
- transformações das organizações e das pessoas ocorre a partir da interação sinérgica entre elas e nelas se revitaliza em caráter de reciprocidade.

A parceria diz respeito à associação que as organizações estabelecem entre si, com o objetivo de se apoiarem reciprocamente, e tirarem alguma vantagem dessa associação. Por exemplo, um colégio de ensino fundamental e pré-escolas podem fazer parcerias pelas quais, a pré-escola compromete-se a encaminhar alunos de suas escolas, para estudarem no colégio de ensino fundamental, em troca de orientação pedagógica para seus professores, de alguma forma de marketing e consultoria periódica. Ambas as escolas ganham alguma coisa, mas não se transformam, mantendo um certo distanciamento entre si, preservando a sua

individualidade. Eventualmente, podem romper a parceria a qualquer momento, uma vez que sintam que seus interesses não estão sendo atendidos com a associação. Os seus vínculos tendem a ser formais e superficiais, uma vez que centrados em ações específicas.

A rede, por sua vez, diz respeito à intercomunicação constante entre organizações e profissionais, que comungam dos mesmos propósitos e ideais, no sentido de construírem em conjunto uma ação social, em vista do que estão continuamente trocando idéias a respeito de como podem se apoiar reciprocamente para realizarem os objetivos comuns.

As redes são abertas e dinâmicas. São iniciadas a partir do reconhecimento de propósitos e do entendimento comum de que querem juntos alcançar uma transformação e se propõem a apoiar-se reciprocamente na realização desses objetivos. Portanto, não são pontuais, eventuais ou estabelecidas a partir de interesses conservadores e limitados. Dessa forma, a rede objetivaria a solidariedade para além da simples coesão e voltada para o sentido de realização plena do seu conjunto, em interação recíproca com a sociedade.

Não basta, portanto, o estabelecimento de objetivos e propósitos comuns, para se construir a rede. Torna-se necessário que se dedique continuamente e com atenção especial, ao seu funcionamento. A rede só existe pela ação constante de comunicação, associação, intercâmbio e reforço recíproco que fazem entre si as partes componentes das redes, no sentido de sustentar, alimentar e promover o seu ideário e identidade comum, onde podemos nominar alguns princípios importantes a serem assumidos para sua efetivação.

Para que isto aconteça proponho alguns princípios para o funcionamento de redes:

- Identificação, por parte dos estabelecimentos de ensino e de seus profissionais, de que fazem parte de um sistema, pelo reconhecimento de que o que acontece em um, afeta os demais e o conjunto todo.

- Reconhecimento de igualdade de valor entre todas as instituições de ensino, independentemente de seu tamanho, tempo de existência e localização, ou entre profissionais, independente de sua área de atuação, tempo de serviço e nível de formação, de modo a se evitar a concepção de hierarquia entre eles.
- Aproveitamento dos, valores, competências e experiências recíprocas, que são importantes, do ponto de vista cultural, independentemente de sua abrangência.
- Identificação de necessidades comuns, de caráter construtivo e estratégico, como elemento concreto de manutenção do ideário de rede.
- Estabelecimento de um compromisso conjunto para o atendimento dessas necessidades e cultivo de entusiasmo e práticas de intercâmbio e reciprocidade.

E como Estratégias, de modo a sugerir maior objetividade para as ações em rede:

1. Realização de projetos especiais de desenvolvimento de inovações em gestão, segundo os princípios da participação, proatividade, competência e promoção de resultados avançados.
2. Manutenção de contactos contínuos com profissionais e instituições como forma de troca de experiência e dinamização de sub-projetos conjuntos, a partir de referenciais mais avançados.
3. Estabelecimento de intercâmbio entre outros sistemas de ensino e de instituições, na busca de referências positivas para a transformação do próprio trabalho.
4. Promoção de seminários e de cursos de atualização sobre desdobramentos significativos da gestão do sistema em conjunto.

5. Formação de grupos de estudo e reflexão sobre assuntos de gestão, tendo por base a análise de experiências diversificadas e inovadoras na área, bem como a expansão do seu significado e de sua aplicação.
6. Divulgação de conhecimentos produzidos no contexto da Rede e fora dela, de modo a incentivar a construção de conhecimento a partir das bases, seguindo o princípio de que a autonomia se faz com o desenvolvimento da competência e da autoria.
7. Promoção de visitas de estudo e de intercâmbio de experiências em instituições de ensino de alto nível e centros de estudos em gestão educacional nacionais e internacionais.
8. Participação em eventos nacionais e internacionais de educação e gestão educacional e disseminação de seus resultados na rede.
9. Realização de Fóruns temáticos, visando ao debate, ao melhor entendimento e ao encaminhamento para a resolução de problemáticas específicas.
10. Manutenção de intercâmbio constante, troca de informações e divulgação e intercomunicação, por meio de correspondência, newsletters, fax, telefone e e mail.

As propostas de trabalho que apresentamos emergiram de uma convicção: o futuro não é inexorável, ele é problemático e, assim sendo, há lugar para a luta e a utopia (FREIRE, 2001).

Portanto, a **pertinência** considerada como categoria multidimensional deve ser avaliada, na proposta de uma educação para a solidariedade, observando-se: 1) sua contribuição para a organização da sociedade; 2) sua coerência e articulação com o projeto de desenvolvimento da comunidade; 3) o envolvimento e a participação da comunidade na elaboração e no desenvolvimento de propostas que incorporem as perspectivas particulares aos objetivos mais amplos de educação.

Diferentemente das práticas assistencialistas que promovem a dependência e a tutela, a solidariedade tem a ver com a participação política, de qualidade de vida e com o exercício da cidadania. A partir disso, e considerando a solidariedade como princípio ético-educativo, desenhamos uma proposta pedagógica apoiada em pressupostos teórico-metodológicos que defendem a formação do professor e do aluno como ser de inteireza, com sua essência humana plena, o respeito à pluralidade cultural e à educação do desejo como forma de superar o fatalismo e construir a utopia solidária.

Nesse trabalho procuramos aproximar dialética e hermenêutica em atitude investigativa que busque uma compreensão dinâmica e historicizada do fenômeno em estudo ou seja, fundamentamos de que temos ***a convicção de que a história não é determinação e sim possibilidade, e que a educação representa um importante espaço para o embate das idéias e de práticas que podem contribuir para a construção deste homem solidário e humanizado. Centralizando a reflexão em proposições que identificam a solidariedade como valor ético, como princípio educativo e como fator de desenvolvimento de uma sociedade capaz de conviver com as diferenças, e que a ampliação da consciência passa pela postura do professor.***

Desse modo, a Tese **EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE – O SIGNIFICADO E A MANIFESTAÇÃO DE UMA NOVA CONSCIÊNCIA** se insere no universo de significações tecido pela cultura, pelas relações do cotidiano e pelos teóricos que balizaram as reflexões, adquirindo desta forma seu sentido próprio.

É por vivermos em uma comunidade global que as questões, sejam elas de ordem social, econômica, ambiental, cultural, educacional ou religiosa, necessitam ser pensadas em termos de totalidade, pois os problemas transcendem quaisquer limites, sejam eles locais, regionais ou até nacionais, isso porque a organização espacial nestes tempos de globalização se complexificou e, em razão das contradições dos fatores políticos, econômicos e sociais, não mais se constitui em um simples rearranjo estrutural, mas, como criação humana, é um fenômeno de mediação entre o universal e o singular e, por isso, de totalidade, conforme Corrêa (1997) e Rossato (1985).



De fato, as relações sociais de produção geram referencial econômico com identidade mundial, o espaço é cada vez mais diferenciado, mais articulado e as regiões, multifacetadas, vão se tecendo como redes de tramas complexas, fluídas, ora temporais, ora de caráter mais permanente. Pensar e compreender a organização espacial hoje, é conceber a sua singularidade e universalidade dialeticamente, num mundo cada vez mais fragmentado e, nem por isso, com menos capacidade de se articular.

Essa capacidade de articulação que os humanos têm, e que em diferentes momentos da história foi decisiva para a sua sobrevivência, necessita de bases cooperativas e não assistencialistas, pois essa parte de uma visão fragmentada da sociedade, em que o necessitado, ou o pobre, é tratado como coitado e como objeto de favores.

Não estamos com esses argumentos querendo desqualificar ou negar a necessidade e a importância da assistência, já que esse tipo de trabalho é decisivo quando as pessoas encontram-se em situação de risco. O que queremos defender, no entanto, é o referencial cooperativo que, se identificado com a solidariedade.

Faz-se necessário trabalhar para a conquista da cidadania. A pessoa que está excluída socialmente, para nós, é aquela a quem é negada a sua cidadania, e é por isso que defendemos a necessidade de que as escolas trabalhem na perspectiva da educação para e com a cidadania, uma vez que a educação da cidadania com os direitos que a garantem, são fundamentais para a consolidação e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática.

Quando esta perspectiva é trazida para o âmbito das práticas educativas, o horizonte do perguntar alarga-se para as respostas que representam as políticas de educação. e, no caso específico deste estudo, dirige-se para os fatos ou razões que motivam uma proposta institucional procurando inferir sua pertinência e viabilidade como **resposta**: A educação para solidariedade pode ser uma proposta institucional? Que motivos justificam esta proposta? É possível e pertinente a busca nos diversos espaços da escola? Que exigências são colocadas no âmbito das relações internas e externas da escola para que estas respostas sejam efetivadas?

O que defendemos é a solidariedade transformadora que, partindo de um conceito dialético de sociedade e entendendo que a exclusão social e o subdesenvolvimento não se constituem em uma simples etapa, mas são produtos das estruturas, dos conflitos e da contradição social, se propõe a trabalhar de forma crítica, desocultando a realidade e, como tal, um trabalho voltado para as transformações sociais. Não se trata de levar soluções prontas, mas a formação de associações e cooperativas, na organização social e política, e no próprio clamor que nasce da vontade de sobreviver.

A solidariedade poderia ser considerada, então, como um dos caminhos para o desenvolvimento do individual e do coletivo? Estamos convencidos que sim. Por estar intrinsecamente relacionada com a justiça social, a solidariedade se opõe a todos os mecanismos que geram a exclusão social, e

como a unificação de pequenas gotas d'água que fazem uma enchente, desperta a força revolucionária que arrancará os dormentes da sua letargia, quebrará as amarras embrutecedoras, superará a mediocridade opressora e impulsionará a humanidade em um movimento ascendente para uma fase superior da civilização (CATTANI, 2001, p.9).

Revolucionária e impulsionadora da humanidade, a solidariedade pode contribuir para o desenvolvimento social desde que as pessoas estejam politicamente organizadas. Apontando esse aspecto como fundamental e propondo um outro tipo de internacionalismo que não o do dinheiro, Passet (2001, p. 205)<sup>31</sup> entende que é preciso “reunir a comunidade humana e com uma atribuição tripla, e impreterível de solidariedade”:

---

<sup>31</sup> René Passet é professor emérito da Universidade de Paris I, autor de livros como *L'illusion néolibérale*. Paris: Fayard, 2000; *L'Économique et l'ê Vivant*. Paris: Economia, 1996.

- solidariedade entre os povos do mundo, pela anulação da dívida pública dos países pobres, pelo reforço da ajuda internacional em seu favor e pela fusão das instituições internacionais em torno de uma Organização Mundial do Desenvolvimento Social <sup>32</sup> [...];
- solidariedade entre os seres humanos de cada nação, ou comunidade de nações, por uma redução de jornada de trabalho, de forma a permitir empregos para todos, e por novas modalidades de distribuição de renda, garantindo a cada um a sua parte da riqueza, cuja produção é, cada vez mais, fruto de um trabalho coletivo;
- solidariedade entre os seres humanos, através das gerações, para com a efetivação de políticas de proteção à natureza – bem comum da humanidade – e de desenvolvimento durável, permitindo às gerações presentes uma melhor resposta às suas necessidades, sem, no entanto, comprometer a capacidade de gerações futuras atenderem às suas. (PASSET, 2001, p.209).

***Nos limites deste estudo e dentro desta perspectiva toma-se como objeto específico de investigação – Como se dá a tessitura dos diversos movimentos de aproximação com os processos da transdisciplinaridade e da complexidade e mais, a pertinência e viabilidade destes em fundamentar a construção de uma educação para a solidariedade.***

Nossa concepção de educação para a solidariedade vai mais além da questão dos direitos individuais e a consideramos como a salvaguarda contra as armadilhas da alienação e o primeiro passo para garantir a existência real da democracia e de qualidade digna de vida para todos. Assim, seria também o primeiro passo para a compreensão do valor da organização e da negociação aberta dos diversos interesses e idéias que compõem a vida coletiva, pois é nessa esfera que se cultivam a solidariedade, a tolerância, o respeito à diversidade, a noção dos limites da vontade individual, a coesão e o conflito produtivo entre idéias e propostas.

Se hoje o termo cidadania “passou a compreender todo membro da comunidade humana, com direitos e deveres pessoais universais indisponíveis, inalienáveis, naturais, transculturais, trás-históricos e transgeográficos” educar para a cidadania é tarefa que exige a superação da simples retórica, para que a escola e a sala de aula passem a ser “ uma caixa de ressonância das aspirações do social. A

---

<sup>32</sup> Essa Organização “democraticamente constituída, seria credenciada para negociar em nome dos povos e com os povos – “contratos” que garantissem o desenvolvimento de todos, tanto no que se refere aos direitos fundamentais dos homens quanto de produção à natureza” (PASSET, 2001, p.209).

escola precisa derrubar os muros invisíveis que a separam da comunidade imediata e do mundo” (BALESTRERI, 1992, p.9-11).

O que queremos destacar é que a educação para a solidariedade, por meio do desenvolvimento de atitudes e de práticas participativas, estará dando ênfase ao viés político, uma vez que é através da mediação política que a sociedade civil<sup>33</sup>, de forma organizada, poderá gerar novos conteúdos, formas e espaços necessários para as transformações desejadas.

Nessa perspectiva, educar para a solidariedade será o exercício de uma prática política e fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito a diferença e as identidades, a solidariedade. Se admitirmos que as relações sociais são, sempre, relações políticas, ou seja, de poder, podemos compreender por que a escola que vier a realizar um trabalho com essas características estará desenvolvendo a formação cidadã dos seus alunos, ou seja, transformá-los em homens políticos é fazer com que tenham consciência histórica, que sabem dos problemas e buscam soluções, não aceitam ser objeto e sim desejam comandar seu próprio destino, sendo atores, não expectadores. Criativos, não produto, politicamente competentes, ou seja, não se iludindo sobre as suas limitações; mas com a disposição para enfrentá-las, por meio da organização para preservar seus direitos. instituido regras do jogo retirando a selvageria do poder.

---

<sup>33</sup> Na tradição ocidental, esse conceito ajudou a definir os espaços democráticos da ação dos cidadãos, mas também os espaços de exclusão daqueles que não eram considerados cidadãos, como as mulheres, os trabalhadores, os negros, os indígenas.... De acordo com esse conceito original, muita gente ficou de fora da cidadania. Nos anos 80, emergiu a proposta “neoliberal” de desenvolvimento, que nos conduziu ao atual modelo de globalização. Temos que ter em mente que esse modelo apoiou muito a idéia de sociedade civil, devolvendo-lhe competências que estariam indevidamente nas mãos do Estado. Condenou-se o controle estatal de empresas públicas e do sistema de previdência social, saúde, educação... Dessa forma, se fortaleceu um conceito de sociedade civil que tem muito a ver com mercado e privatizações.[...] Quando nós falamos de sociedade civil, estamos falando de outra coisa. Falamos da união de cidadãos trabalhando em ações voluntárias, para conversar, discutir, criar soluções... sem visar lucro. É essa concepção de sociedade civil, baseada na solidariedade, voluntariado e reciprocidade, que nos interessa hoje. Além do mais, numa sociedade onde o mercado se tornou dominante, a sociedade civil solidária passou a envolver os oprimidos e explorados” (SANTOS, 2003). Disponível em: <<http://www.novae.inf.br>>.

Os efeitos de poder da solidariedade<sup>34</sup> só poderão ser percebidos se os alunos viverem uma educação cidadã que, desenvolvendo a capacidade de realizar a autocrítica e o controle democrático, possibilite o questionamento das condições que promovem a exclusão social. Nesse caso, não seria demais lembrar o óbvio: o conhecimento necessário para tal educação, é aquele que permite aos alunos colocarem-se como sujeitos da história, ou seja, “como algo que se constrói e reconstrói permanentemente, fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos, apontando e superando a “dicotomia teoria/prática, trabalho manual/trabalho intelectual”, que se articula “ organicamente com o sistema produtivo, contrapondo-se à concepção de conhecimento pronto e acabado, que pode ser guardado, transmitido e manipulado” (KRUG; AZEVEDO, 1999, p.11-12). O conhecimento, portanto,

exige uma presença curiosa do sujeito em face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu reconhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1988, p.27-28).

O pensar as ações pedagógicas que se executam dentro da realidade escolar é um processo necessário para reavaliar, afinal de contas, que mundo se quer e como se chegará a ele?

Ao longo de nossas reflexões constatamos que a exclusão social é presença tão forte em nossos dias, que muitos grupos e pessoas estão propondo o tema da solidariedade como eixo central de todas as discussões sobre economia e questões

---

<sup>34</sup> “solidariedade como efeito de poder significa que, em vez de servir aos marginalizados, atrela-os ainda mais aos poderosos, à medida que estes fazem de solidariedade a tramóia piedosa para evitar o confronto. Como princípio ético e como utopia da política social, nada a objetar. Muito pelo contrário, precisamos dela mais do nunca. Mas como práxis histórica, tem servido para “imbecilizar” e envolver malandramente os pobres, tornando-se procedimento comum de políticas governamentais assistencialistas e clientelistas.[...] toda proposta solidária precisa, necessariamente, contribuir para plantar a capacidade dos marginalizados de exercerem sua cidadania com redobrada autonomia. Reduzi-los a “ beneficiários” é cultivar atrelamentos que impedem a gestação de sujeitos capazes de história própria” (DEMO, 2002, contracapa).

sociais. Assim, reconhecendo que a solidariedade é imprescindível para que as pessoas possam viver com dignidade, entendemos que muito mais do que as intenções e a eloquência das palavras, o que precisamos são de ações fundamentadas em princípios éticos que promovem a transformação das relações sociais tão fortemente marcadas pela competição e pela indiferença.

A solidariedade não pode ficar apenas em nível de discurso, ela tem que se tornar parte do próprio ato de aprender, conhecer e viver (ASSMANN; SUNG, 2001). Assim sendo, necessitamos conhecer os fundamentos através dos quais poderemos desenvolver uma educação comprometida com a formação solidária. Se para sobreviver na sociedade contemporânea precisamos de conhecimentos que nos permitam ser competentes, entendemos, assim como Sung (2000), que a urgência está em desenvolvermos competência e sensibilidade solidária. Para atender a esse desafio, a educação escolar pode – e deve – trazer importante contribuição desde que, superando a visão de transmissora de conhecimentos, a escola se transforme em ambiente de aprendizagem cujo trabalho educativo tenha como pressupostos: ajudar as pessoas a perceberem a interdependência e a complexidade da realidade e da nossa vida social; tomar consciência da nossa condição humana: não somos nem infra-humanos, que necessitamos de mercadorias de marca para nos tornarmos humanos, e nem super-humanos; relativizar as certezas, respeitar e reconhecer os diferentes, aprender a tolerar os outros e a si próprio nas limitações e falhas; conviver com a resistência da realidade social em se adaptar aos nossos mais sinceros e honestos desejos de uma vida baseada na justiça e na solidariedade e perseverar em ações solidárias, materializações da sensibilidade solidária, como caminho de ser fiel aos nossos desejos mais profundos de um mundo mais solidário e humano.

É inquestionável que os seres humanos necessitam aprender a lutar contra a exclusão social, criando espaços para viver a justiça e a solidariedade. A educação, enquanto forma de intervenção social é indispensável para essa luta, no sentido de que pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, participativos, conscientes dos seus direitos, atores de seus próprios destinos, responsáveis pela história e capazes de viver coletiva e solidariamente. A contribuição deste estudo

tem como compromisso ético a defesa e a promoção da vida. A solidariedade humana não tem outro sentido que não seja a defesa da própria vida.

Como caminho investigativo e possibilitador de um reconhecimento da busca deste compromisso ético e de defesa da vida, nos propusemos conhecer as concepções e práticas pedagógicas relacionadas com a solidariedade, com vistas a uma educação de qualidade e desenhar algumas alternativas para subsidiar o trabalho pedagógico das escolas no que diz respeito à educação para a solidariedade.

Se considerarmos que “vivemos num momento que o cidadão local é instado a ser também cidadão planetário” (CANDAU, 2002, p.41), poderemos compreender o quanto de relevância e de necessidade tem esta questão para pensarmos o desenvolvimento do ser humano e de suas relações sociais. Também propusemos a educação para o respeito à pluralidade cultural como pressuposto teórico-metodológico com vistas a esse desenvolvimento por entendermos que não é mais possível ignorar esta realidade, considerando que

as sociedades são cada vez mais multiculturais e pluriétnicas. O multiculturalismo surgiu como situação social que afeta cada vez mais comunidades e escolas, as quais se convertem em microcosmos da diversidade cultural da sociedade mundial. A convivência entre pessoas de culturas diferentes torna-se condição primordial para um clima saudável de aprendizagem (PÉREZ SERRANO, 2002, p.9-10).

É nessa direção, a de articular igualdade e diferença e, principalmente, de respeito à diversidade cultural que estamos apresentando esta proposta educativa, lembrando o que já tivemos oportunidade de discutir no capítulo 2 desta tese: a solidariedade enquanto princípio educativo deve permitir “saber postar-se na cultura do outro, tentando honestamente partir dela” (DEMO, 2002, p.155). Não desconhecemos o quanto se torna complexo realizar um trabalho com essa envergadura, especialmente se considerarmos que a história da humanidade vem acompanhada pela diversidade cultural<sup>35</sup> e reagir diante dessa diversidade é próprio dos humanos (THOMAZ, 1995).

---

<sup>35</sup> Para Rodrigues (1989), não se poderia falar em cultura mas em *culturas*, dado que há tantas culturas quantos são os grupos humanos existentes.

Esta reflexão nos leva as seguintes constatações:

Acreditamos que muitas ações podem contribuir para a cultura da solidariedade e Díaz Salazar<sup>36</sup> (1996), citado por Sequeiros (2000, p.82-83), apresenta sua proposta reunindo estas ações em quatro grandes blocos: 1. Pertencer a Organizações de Solidariedade Internacional; 2. A sensibilização e a conscientização sobre as desigualdades internacionais; 3. Ações coletivas de solidariedade internacional; 4. As mediações políticas e sociais para a construção de um internacionalismo solidário. Cada um desses quatro blocos de ações contém um interessante detalhamento de atividades, das quais selecionamos as seguintes:

1. Pertencer a Organizações de solidariedade Internacional: a condição para educar para a solidariedade é ser solidário e a solidariedade “não pode ser uma ação individual, mas deve ser canalizada em diferentes organizações, pois não é concebida uma solidariedade internacional solitária” (ibidem, p.83). A escola por meio do seu projeto educativo, deve prever atividades para os alunos, sejam crianças ou jovens, e respeitada a sua fase de desenvolvimento, venham a participar de movimentos organizados cujos objetivos estejam comprometidos com a solidariedade<sup>37</sup> Em suma, refletir sobre as atividades das organizações voltadas para a solidariedade, e delas fazer parte ativamente, permite aos alunos aprender a trabalhar em conjunto com outras pessoas.

2. A sensibilização e a conscientização dos cidadãos para as desigualdades internacionais: não é necessário um grande esforço para perceber as desigualdades existentes entre as nações do mundo, e para “acordar do sono em que costumam estar as sociedades ricas do ocidente” (ibidem, p.88), pode-se desenvolver algumas propostas como: a) através de leituras, debates e seminários promover a informação e a formação crítica sobre os problemas enfrentados pelos países pobres; b)

---

<sup>36</sup> DIAZ SALAZAR, R. *Redes de solidariedad internacional: para derribar el muro nort-sur*. Madrid: Ediciones HOAC, 1996

<sup>37</sup> Algumas características de organização que deve ser evitada: “a) Estejam centradas no assistencialismo [...] f) suas contribuições e ações não façam parte de projetos de desenvolvimento integral e multiplicador – conexão da saúde, educação e economia. g) seus projetos sejam excessivamente pequenos e pontuais e, além disso, não façam parte de uma estratégia de desenvolvimento local contínuo, sustentável, integral e a longo prazo. h) haja um excesso de burocracia, e, por isso, grande parte dos recursos econômicos acabe em salários e infra-estrutura” (SEQUEIROS, 2000, p.86-87).



envolvendo alunos, professores, pais, mães e comunidade, a escola poderia criar a semana da escola, com o objetivo de discutir e planejar ações com vistas à construção da contracultura da solidariedade internacional; c) as atividades lúdicas de cooperação, além de permitir que se originem sentimentos de alteridade, promovem atitudes de

- sensibilidad y aceptación ante los diferentes niveles de destreza alcanzados por los demás como muestra de respecto hacia ellos;
- sensibilidad ante las dificultades con las que se encuentran los compañeros y voluntad para prestar ayuda;
- disposición para compartir dentro de la actividad lúdica;
- aceptación y valoración de las personas con independencia de orígenes étnicos, diferencias culturales, orientación religiosa, opiniones, idioma, etc;
- valoración del compartimiento responsable en la relación con los otros;
- disposición para mostrar una actitud crítica ante las situaciones que se perciben como injustas (OMENACA; RUIZ, 2001, p.121).

d) os meios de comunicação social, ainda que possam potencializar valores que não correspondem aos princípios que se quer para uma sociedade solidária, também “provocam reações pontuais que despertam da cegueira e do esquecimento” (SEQUEIROS, 2000, p.89). Em razão disso, é importante que se esteja atento às influências que os meios de comunicação social podem exercer junto à opinião pública; e) diferentes organizações nacionais e internacionais<sup>38</sup> elaboram relatórios de suas atividades e os dados desses documentos, uma vez trabalhados didaticamente, podem ser uma importante ajuda para que os alunos e o público em geral venham a conhecer os problemas dos países empobrecidos.

3. Ações coletivas de solidariedade internacional: a) são muitas as organizações que realizam coletas para atender às vítimas das catástrofes naturais e dos conflitos armados<sup>39</sup> Além da forte mobilização que estas organizações costumam alcançar, os anúncios publicados em jornais para tais coletas podem ser um excelente material didático a ser explorado com os alunos; b) enviar cartas individuais ou coletivas com o objetivo de pressionar os centros de poder econômico, político e ideológico, é uma interessante estratégia que pode sensibilizar para a prática da solidariedade internacional. Para exemplificar, temos as

<sup>38</sup> Dentre as várias organizações citadas por Sequeiros (2000, p.89), podemos encontrar: CÁRITAS, UNICEF e a Anistia Internacional.

<sup>39</sup> Como por exemplo, temos como organizações mundialmente conhecidas: Cruz Vermelha, Médicos Sem Fronteiras, CÁRITAS, ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os refugiados. Sequeiros (2000, p.90)

campanhas da Anistia Internacional contra a fabricação de minas terrestres, que foram apoiadas através de cartas e telegramas<sup>40</sup> ; c) atitudes que façam frente à chamada civilização do capital que se pauta no consumo e no ter, são importantes para que possa adotar um estilo de vida crítico e ecológico. Consumir criticamente, apoiar empresas de comércio justo e boicotar produtos de empresas que exploram trabalhadores são “ações solidárias internacionais entrelaçadas” (ibidem, 2000, p.93); d) além de promover a solidariedade, o voluntariado pode ser considerado como uma importante ferramenta para o trabalho de conscientização acerca da realidade excludente na qual vivem os países empobrecidos. Para que o trabalho voluntário não venha a se transformar em assistencialismo, é necessário que se tenha conhecimento. Nesse sentido, as escolas deveriam trabalhar com os alunos para que esses viessem a conhecer as causas que determinam às ações assistencialistas e paternalistas.

4. As mediações políticas e sociais para a construção de um internacionalismo solidário: os partidos políticos e os movimentos sociais são importantes para promover a solidariedade internacional, tanto que

os temas concretos relacionados à solidariedade internacional devem se transformar em um dos assuntos centrais do projeto de reestruturação da política. As tarefas de persuasão, de pressão e de convencimento de líderes e dirigentes políticos sobre a importância e a centralidade dos problemas dos países empobrecidos deve ser um trabalho permanente e contínuo para as organizações e os movimentos de solidariedade internacional (ibidem, p.93).

As propostas apresentadas até aqui caracterizam-se por uma educação para a solidariedade dentro de uma cultura solidária. Pautada por dois pressupostos igualmente importantes, a sensibilização e a mobilização, esta educação apresenta um forte componente político: o da transformação social. Como disse Sequeiros (2000), conhecer a miséria, o desamparo e todos os demais problemas da exclusão social não é o suficiente. Precisamos agir. Nesse sentido, o planejamento didático tem grande importância e deve ser orientado para a crítica das reais causas que provocam a exclusão social, uma vez que sem trabalho sério nesse sentido, as atividades desenvolvidas poderão se transformar em práticas assistencialistas.

---

<sup>40</sup> No Brasil, temos a Campanha Brasileira contra Minas Terrestres, cujo e.mailo é: banirminas@viavale.com.br

Assim, é necessário avaliar criteriosamente as formas de solidariedade e cuidar para que os alunos possam ter primeiramente experiências “ a partir dos problemas e das pessoas mais próximas, de uma maneira progressivamente mais complexa e em círculos concêntricos” (ibidem, p.96). Essas idéias também são compartilhadas por Busquets e Leal (1999, p.73), que por considerarem a aprendizagem “um processo contínuo de construção individual, no qual as concepções pessoais, as experiências vividas, o intercâmbio social, etc..., são fatores fundamentais”, propõem que as estratégias de ensino-aprendizagem tenham entre os seus objetivos:

- 1.Facilitar a identificação de quem aprende com a tarefa proposta, graças à proximidade daquilo que é proposto com sua vida cotidiana.
- 2.Potencializar a exteriorização do pensamento e facilitar a participação ativa em nível intelectual e físico de todos os estudantes.
- 3.Integrar as contribuições infantis aos processos de ensino-aprendizagem.
- 4.Levantar contradições como agentes mobilizadores das formas de pensar.
- 5.Contrastar opiniões entre os estudantes
- 6.Fornecer a informação necessária para avançar no conhecimento que está sendo construído.
- 7.Articular os diversos níveis evolutivos que se manifestam em todo o grupo social.
- 8.Avaliar os resultados da aprendizagem, sempre integrados a um processo contínuo particular para cada sujeito (BUSQUETS; LEAL, 1999, p.73-75).

Indiscutivelmente, para viver neste mundo tão diverso, a educação que se faz necessária é a educação para a diversidade, ou seja, a educação capaz de educar o ser humano para o diálogo com todas as culturas e concepções de mundo. Para tanto, as escolas que abraçarem tal proposta terão como maior desafio o que Silva (2000) denominou de *descolonizar o currículo* para fundamentar suas práticas a partir de uma perspectiva crítica. Segundo esse autor, a descolonização do currículo teria como um dos seus objetivos o de *desfetichizar* o social, para demonstrar seu caráter construído, sua natureza relacional, uma vez que

a vida social nos parece, ordinariamente, como fetiche, como coisa. Uma perspectiva social e pedagógica crítica deveria nos permitir [...] interromper esse processo de fetichização, que é um elemento essencial da construção do senso comum, tornando visíveis as conexões entre essa aparência fetichizada e as relações sociais que ela esconde (SILVA, 2000, p.63-64).

Igualmente importante pensar que o mundo simbólico, o mundo cultural, marcadamente mercantilizado, possui uma tendência em aparecer de forma petrificada, acabada, escondendo a sua condição de construção histórica e social. Assim, o currículo escolar concebido como um produto das relações sociais e,

portanto, da cultura, não pode ser desligado de suas conexões com as relações de classe, de gênero, de raça e com as relações globais entre nações. Essas questões constituem um campo fértil para que se possa discutir e praticar a educação e o currículo numa perspectiva crítica, porque

a educação formal e a escola constituem apenas uma das esferas sociais nas quais as identidades sociais, definidas pelas diferentes divisões sociais, são formadas e produzidas. O pedagógico e o escolar são culturais e formativos – a tarefa aparentemente restrita do ensino e do currículo está inevitavelmente envolvida em processos formativos que culminam na produção e reprodução de divisões sociais que passam pela moldagem de identidades sociais particulares. Por outro lado, o cultural e o social são pedagógicos e curriculares – o contexto social e cultural mais amplo evidentemente “ensina” as categorias de divisão social pelas quais nós e os outros somos posicionados nas divisões sociais, em suma, “ensina” nossa identidade social (ibidem, p.67).

Para a descolonização das práticas curriculares escolares e a construção de um projeto educativo alternativo que busque a superação da visão monocultural de currículo, Santos (1996) aponta para a necessidade da criação de espaços pedagógicos para a conflitualidade de conhecimentos – *conflito epistemológico* e para a conflitualidade de relacionamento entre as culturas – *conflito cultural*.

Com efeito, os conflitos e o sofrimento humano acabaram por se transformar” numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores”, provocando a “morte do espanto e da indignação” e esta, na “morte do inconformismo e da rebeldia”. Para fazer frente à banalização e à trivialização do sofrimento humano é preciso “uma outra teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano”. Tomando essas idéias como eixo de reflexão, podemos compreender que o conflito epistemológico, na concepção do autor, seria o “cerne de um projeto educativo emancipatório do presente” (SANTOS, 1996, p.17).

O segundo conflito necessário para a descolonização do currículo é o conflito que “para além de ser um conflito epistemológico, é, acima de tudo, um conflito cultural” (ibidem, p.27), entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo que

mais do que um conflito entre culturas, trata-se de um meta-conflito de culturas. Ou seja, trata-se de um conflito entre duas maneiras distintas de conceber o conflito entre culturas, dois modelos de interculturalidade. [...] o campo pedagógico tem de criar pela imaginação uma conflitualidade que é negada pelo modelo hegemônico. Tem, em suma, de criar espaços pedagógicos para o multiculturalismo enquanto modelo emergente da interculturalidade (ibidem, p.30).

Do ponto de vista cultural, a cartografia dos sistemas educativos da modernidade é eurocêntrica<sup>41</sup> daí o porquê do imperialismo cultural do ocidente e o fato de as culturas indígenas, negras e das minorias étnicas serem apresentadas de forma marginal, inferiores à cultura europeia e “merecidamente vencidas, marginalizadas, suprimidas” (ibidem, p.26). Para romper com a hegemonia da cultura ocidental, é necessário que sejam criadas “imagens desestabilizadoras deste tipo de relacionamento entre culturas, imagens criadas a partir das culturas dominadas e da marginalização, opressão e silenciamento a que são sujeitas e, com elas, os grupos sociais que são seus titulares” (ibidem, p.30). Para a criação das *imagens desestabilizadoras* como procedimento pedagógico, necessitaríamos trabalhar com a hermenêutica diatópica, que

trata-se de um procedimento hermenêutico baseado na idéia de que todas as culturas são incompletas e de os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a cultura a que pertencem. [...] O objetivo da hermenêutica diatópica é maximizar a consciência da incompletude recíproca das culturas, através de um diálogo com um pé numa cultura e o outro pé, noutra. Daí o seu caráter diatópico. A hermenêutica diatópica é um exercício de reciprocidade entre culturas que consiste em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos inteligíveis e credíveis noutra cultura. Elevar a incompletude ao máximo de consciência possível abra possibilidades insuspeitadas à comunicação e à cumplicidade. Trata-se de um procedimento difícil, pós-colonial e pós-imperial e, em certo sentido, pós-identitário.[...] A hermenêutica diatópica é o dispositivo privilegiado do multiculturalismo enquanto modelo emergente da interculturalidade (ibidem, p.30-31).

Tendo em conta os séculos de dominação da cultura ocidental, sabe-se o quanto é difícil a tentativa de diálogo entre as culturas, mas ele é inadiável dado que

---

<sup>41</sup> Como diz Boaventura de Sousa Santos (1996, p.26): “O mapa cultural que subjaz aos sistemas educativos da modernidade é, cartograficamente falando, um mapa com uma projeção de Mercator, o grande cartógrafo dos Países Baixos cujas técnicas de projeção cartográficas foram adotadas por toda a Europa a partir do século XVII. A característica central da projeção de Mercator é que coloca o continente europeu no centro do mapa, inflacionando a sua dimensão em detrimento dos outros continentes. [...] A cultura eurocêntrica ocupa quase todo o tamanho do mapa e só marginalmente, e sempre em função do espaço central são desenhadas as outras culturas [...]. É este o mapa do imperialismo cultural do ocidente.

se as culturas dominadas não tiverem suas vozes ouvidas, tende-se a aprofundar a sua dominação. O conflito, como podemos ver, deverá ocupar o centro das experiências pedagógicas e a mais de ser o “critério último da boa e da má aprendizagem”, contribuirá para “um novo tipo de relacionamento entre saberes e portanto entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender de modo edificante, emancipatório e multicultural “ (ibidem, p.33).

Educar para a indignação, para o inconformismo e para a rebeldia por meio do conflito, como vimos, deveria ser o cerne de um projeto pedagógico e de um currículo que se propõem a contribuir para a construção de uma sociedade menos excludente e, por isso, mais solidária com o sofrimento humano. Nesse sentido, todo esforço a ser empreendido terá como perspectiva a *problematicidade do futuro*, ou seja, o de educar para a superação do cinismo, do fatalismo da ideologia neoliberal e “a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 1996, p.15). Se “a solidariedade é autêntica utopia” (DEMO, 2002, p.263), propomos com vistas a superação do fatalismo através da educação do desejo. Esse terceiro princípio metodológico que estamos propondo, apóia-se, principalmente, nas idéias da *pedagogia do desejo* de Paulo Freire, para quem uma das maiores tarefas dos educadores progressistas seria a de “gerar nas pessoas sonhos políticos, anseios políticos, desejos políticos” (FREIRE, 2001, p.37).

Se tomarmos para nós o desafio de trabalhar nessa perspectiva, não poderíamos desconhecer que, em primeiro lugar, e coerentemente com o pensamento freireano, não temos o poder de criar os anseios nos outros mas, sim, as condições, o contexto favorável para que isso aconteça. Além desse fundamento, também teríamos que considerar que se não existem contextos iguais, não há como apresentar abordagens prescritivas para tal trabalho e que, portanto, para podermos desenvolvê-lo “teríamos de ir até as pessoas para discutir juntos o que precisa ser feito em seu contexto” (FREIRE, 2001, p.37). Com efeito,

como seres humanos, não resta dúvida de que nossas responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter a esperança. Enquanto educadores progressistas, devemos nos comprometer com essas responsabilidades. Temos de nos esforçar para criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que todos possamos cumprir nosso papel como participantes ativos da história (ibidem, p.36).

Para o desenvolvimento da pedagogia do desejo e também como responsabilidade ética dos educadores progressistas, é necessário que juntamente com as pessoas sejam sondados e desvelados os fatos, os motivos sociais, históricos, políticos e econômicos que dão origem à exclusão social, porque se a desigualdade social for considerada como natural ou, ainda, como vontade divina, facilmente se poderá cair nas armadilhas do fatalismo. É, pois, por meio da leitura crítica do mundo que as pessoas compreenderão “a realidade como mutável a partir da participação dos sujeitos que a constituem, sendo igualmente por ela constituídos” (FREITAS, 2001, p.28). Assim, queremos sublinhar que se para nós o futuro não é inexorável e sim, historicamente problemático, poderemos desenvolver uma pedagogia do desejo cuja ética se recusa ao pragmatismo reacionário dos que proclamam o fim da história e condenam a existência humana à repetição e à acomodação. Por isso é que enfatizamos que enquanto educadores,

ainda temos papéis cruciais a desempenhar. Precisamos vislumbrar nosso trabalho com base em uma noção de perspectiva e história. Nossa luta de hoje não significa que necessariamente conquistaremos mudanças, mas sem que haja essa luta, hoje, talvez as gerações futuras tenham de lutar muito mais. A história não termina em nós: ela segue adiante (FREIRE, 2001, p.40).

A construção da utopia solidária só serão viabilizados na medida em que os educadores estiverem muito bem qualificados e sensibilizados para as necessidades das comunidades nas quais atuam, o que exigirá um estreito relacionamento entre escola e comunidade<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Presentemente, uma das importantes discussões que estão sendo feitas em educação é com relação às comunidades de aprendizagem, que “implica rever a distinção convencional entre escola e comunidade, bem como entre educação formal, não-formal e informal, e os modos convencionais de conceber e assegurar os vínculos entre elas. Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana territorial que constrói um projeto educativo e cultural próprio, inserido no e orientado para o desenvolvimento local e humano, para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico, não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências” (TORRES, 2003, p.22-23).

Aos múltiplos desafios que se colocam para a realização desta tese também nos levou a perceber que os educadores tenham em conta que a pesquisa é fundamental para qualificar a sua docência.

É preciso que essa emergência do novo se torne uma possibilidade organizacional, um atributo da organização como um todo, que possa surgir espontaneamente (e continuamente) na presença de condições propícias. Se o futuro dos ambientes é imprevisível, para onde escolheríamos tentar dirigir o processo de mudança organizacional? Ao contrário, devemos tentar facilitá-lo, e criar condições para que ele possa emergir de forma congruente com as macroemergências ambientais.

Urge uma disposição ético-estético-afetiva que perceba a educação como processo intercultural de humanização e de gestão do Cuidado; de uma perspectiva teórico-conceitual que possa privilegiar a complexidade dos espaços de relações e das redes de significados nos diversos âmbitos sócio-políticos, culturais e existenciais que se configuram como pedagógicos; de uma proposta metodológica transdisciplinar, que contemple uma reflexão teórico-crítica e uma sensibilização intuitivo-reflexiva, que valorize o movimento e a diversidade na reflexão e na análise dos processos sócio-culturais, educacionais e das políticas públicas e que possibilitem o surgimento de uma educação para a solidariedade.

Para tanto, parte de algumas bases teórico-conceituais: a de que a educação, enquanto âmbito do humano e constituinte do processo de humanização, constitui o humano e é constituída por ele; a de que o humano se caracteriza como processo bio-antropo-sócio-cultural autopoietico, cuja presença no mundo se expressa por um ser e estar ético-estético através de mediações cognitivas; a de que as instituições, a escola entre outras, se materializam como dimensão ético-estético-política do processo sócio-cultural de criação e organização dos âmbitos de convivência do humano e das diferentes manifestações existenciais da vida.

Pensar a educação implica pensar a natureza do humano que somos, cujo problema, hoje, não é somente de conhecimento, mas de destino. Essa perspectiva situa o pensar como um pensar ético, constituído desde um ser e estar de presença



em relação, que se manifesta como (re)ligação afetiva, e constitui o junto-com-os-outros solidário. Pensar o humano tem como fundamento um desafio ético: em meio à incerteza e à contradição, sem salvação, sem promessa, “precisa se alimentar de uma fé, apoiar-se em uma antropologia e conhecer as condições e situações em que é praticada” (MORIN, 1997, p. 107). Para isso se apóia numa ética da compreensão e numa ética da compaixão. A ética da compreensão é a que incorpora a consciência da complexidade humana enquanto realidade física, biológica, psicológica, social, mitológica, econômica, sociológica, histórica, poética, espiritual

Essa consciência supõe o entendimento desses vários aspectos como unidade e multiplicidade, a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, constituído por circuitos bioantropológicos distintos tais como cérebro/mente/cultura, razão/afetividade/pulsão, todos em relação instável, permutante, não apenas complementares, mas, também antagônicas, com qualidades egocêntricas e altruísticas. Uma condição de “humano que se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional” (MATURANA, 1998, p. 18).

A ética da compaixão é a que, além de incorporar a consciência da complexidade humana, também se implica fraternalmente, sente-se parte do destino comum de uma humanidade que vive a tragédia paradoxal de um Homo sapiens que também é Homo demens; que se reconhece, também, como complexidade, como “unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades” (MORIN, 2000, p.98), a de ser sábio e louco, trabalhador e lúdico, empírico e imaginário, econômico e consumista, prosaico e poético, cujo destino autopoiético é produzir o sistema circular auto-referente que o produz de forma criativa (MATURANA, 1998).

Daí que pensar o humano, além da dimensão ética, também contempla uma dimensão estética – a de um ser e estar enquanto presença criadora, que se manifesta como constante criação da vida e do viver, do humano e do existir intencionalmente no mundo e com o mundo – e uma dimensão cognitiva – enquanto ser e estar de organização e gestão da presença em relação criadora, do junto-com-os-outros solidário, criativo e intencional. A consciência intencional, ao dar sentido ao mundo, manifesta um mundo e o sentido que ele tem, imprimindo um cunho

humano ao mundo, constituindo uma historicidade que é o próprio sentido que um povo dá a sua existência. Essa forma intencional de ser e estar no mundo com os outros historicamente se materializa como institucionalização. Nesse sentido, a instituição é a manifestação da própria existência histórica das relações e (re)ligações humanas, o que a consagra – esta expressão tomada no seu sentido original de tornar sagrado – como o lugar do Cuidado.

Nessa perspectiva, a educação torna-se o lugar de um novo tipo de humanismo que privilegia uma formação apropriada às exigências destes novos tempos, onde o mundo, constituído por uma realidade multidimensional e multireferencial, emerge da coexistência entre a pluralidade complexa e a unidade aberta, no que nenhum dos diferentes e concomitantes níveis de realidade constitui um lugar privilegiado para compreender todos os outros.

## REFERÊNCIAS

ADLER, J e Tso, W. W. Decision – making in bacteria: chemotactic response of *Escherichia coli* to Conflicting Stimuli. *Science*, v. 184, p. 1292-1294, 1974.

ALMEIDA, Custódio Luís S. de. A criação e construção do espaço pedagógico. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 122, p.21-31, jan./mar. 2002.

\_\_\_\_\_. Temas sobre concepções de educação. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n.120, p.85-93, jul/set. 2001.

APEL, Karl-Otto. *La transformación de la filosofía*. Tomo 1: Análisis del lenguaje, semiótica y hermenéutica. Madrid: Taurus Ediciones, 1985.

APPLE, Michael W. Freire, Neoliberalismo e Educação. In: \_\_\_\_\_.et al. *Paulo Freire: Política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998, p.21- 45.

\_\_\_\_\_. *Política cultural y educación*. Madrid: Morata, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAUJO, Ulisses Ferreira. Apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, Maria Dolors et al. *Temas Transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1999, 198 p.

ASSAGIOLI, R. *The act of will*. Nova Iorque: Penguin, 1971.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000. 331p.

\_\_\_\_\_. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, Vozes, 1998.

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. O que é “educar para a cidadania”. In: BARCELLOS, Carlos Alberto; FERREIRA, Diamarante; BALESTRERI, Ricardo (org.). *Educando para a cidadania: os direitos humanos no currículo escolar*. Porto Alegre: Palotti, 1992, p.9-13.

BENINCÁ, Elli. A prática pedagógica da sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n.90, p.85-103, jan/mar. 1994.

BLEICHER Josef. *Hermenêutica Contemporânea*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1980.

BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ética da Vida*. Letrativa. 1999

\_\_\_\_\_. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 199p.

BOHADANA, Estrella. *O terceiro milênio e a reconfiguração da humanidade: ética, educação e cultura*. Disponível em: <<http://www.redem.buap.mx/word/estrella.1.doc>>. Acesso em: 8 out. 2006.

BOHM, D. *A totalidade e a ordem implicada*. São Paulo: Cultrix, 1992.

BOISIER, Sergio. Actores, asociatividad y desarrollo territorial en la socieda de lo conocimiento. *Redes – Revista do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional – UNISC*, Editora da UNISC, Santa Cruz do Sul, v. 7, n. 2, p. 95-105, maio/ago. 2002.

BOMBASSARO, Luiz C. *As Fronteiras da Epistemologia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRANDÃO Carlos R. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p.449-462.

\_\_\_\_\_. (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. *Parâmetros Curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997. 10 Vol.

BRASIL. LEI N. 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*. Brasília, dez.1996.

BUARQUE, Cristovam. *A cortina de ouro: os sustos do final do século e um sonho para o próximo*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.120p.

\_\_\_\_\_. *A desordem do progresso: o fim da era dos economistas e a construção do futuro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, 186p.

BUSQUETS, Maria Dolores et al. *Temas Transversais em educação: bases para uma formação integral*. 5.ed. São Paulo: Ática: 1999. 198p.

CANDAU, Vera Maria. Cidadania e pluralidade cultural: questões emergentes. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.30-51.

\_\_\_\_\_.Direitos Humanos, violência e cotidiano escolar. In: *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.137-166.

CAPRA, F. *A teia da Vida*. São Paulo, Editora Cultrix, 1997.

\_\_\_\_\_. *O ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1986.

CARDONA, Ramón Moncada. Convivência escolar e convivência cidadã. In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p.319-328.

CARTWRIGHT, T.J. Planning and chaos theory. *Journal of the American Planning Association*, v.57, n.1, p.44-56, 1991.

CATTANI, Antonio David. O porto do novo internacionalismo. In: \_\_\_\_\_. *Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor*. Porto Alegre/Petrópolis:EditoradaUniversidade/UFRGS/Vozes/Unitrabalho/Corag/Veraz Comunicações, 2001, p.09-14.

CHASSOT, Ático. Documento 5: Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 229 -241, jan./jun. 1996.

CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. Folha on line, São Paulo, 14 mar.1999. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/fol/brasil500/dc>>. Acesso em: 07 out. 2006.  
\_\_\_\_\_. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1998. 440p.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) Discutindo a escola básica em tempos de neoliberalismo. In: \_\_\_\_\_. *Escola básica na virada do século*. São Paulo: Cortez, 2000. 168p.

\_\_\_\_\_. (org.). *Escola Básica na Virada do Século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED\UFRGS, 1995.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. A escola pode ajudar a construir a solidariedade estrutural? Fazendo o quê? *Cadernos da AEC*. Brasília, n. 72, p.67-70, out.1998.

CUNHA, Luiz A. *Educação Brasileira: projetos em disputa*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos R. Jamil. et al. *Medo à Liberdade e Compromisso Democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Ed. do Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1986.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Trajetórias e desafios pessoais. In: INOQUE, Ana Amélia et al. *Temas Transversais e educação em valores humanos*. São Paulo: Peirópolis, 1999, 115p.

DE LAZARI, J. Aprender é preciso navegar também. *Seminário em Revista FURB*, ano 1, n.2, 1998.

DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001, 288p.

DEMO, Pedro. *Solidariedade como efeito de poder*. São Paulo: Cortez: 2002. 287p.

\_\_\_\_\_. *Educação e desenvolvimento*. Campinas: Papirus, 1999. 96p.

\_\_\_\_\_. *A Nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996, 160p.

\_\_\_\_\_. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1996. 272p.

\_\_\_\_\_. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 1996. 176p.

\_\_\_\_\_. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1995, 160p.

\_\_\_\_\_. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995. 293p.

\_\_\_\_\_. *Pobreza política*. Campinas: Autores Associados, 1994. 109p.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1991.

\_\_\_\_\_. *Dialética e qualidade política*. In: HAGUETTE, André et al. *Dialética hoje*. Petrópolis: 1990, p.116-144.

\_\_\_\_\_. *Elementos metodológicos da pesquisa participante*. In: BRANDÃO, Carlos Henrique (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.104-130.

DENNET, Daniel C. *Tipos de Mentes*. Rumo a uma compreensão da Consciência. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DRUCKER, Peter. *Além da Revolução da Informação*. *HSM Management*, n. 18 ano 3, p. 48-55, jan/fev. 2000.

DUPUY, Jean-Pierre. *Nas Origens das Ciências Cognitivas*. São Paulo: UNESP, 1996.

ENGUITA, Mariano Fernández. *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. A ambigüidade da docência – entre o profissionalismo e proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.,4, 1991.

FEATHERSTONE, Mike. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Studio Nobel, SESC, 1997. 239p.

\_\_\_\_\_. *Cultura de Consumo e Pós-Modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.). *Cultura Global: Nacionalismo Globalização e Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa – Novo Aurélio Século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORI, José Luís. *Em Busca do Dissenso Perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado*. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação a Distância. In: LEMOS et alli. (org.). *Globalização & Educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

\_\_\_\_\_. O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, et al. (org.) *O Banco Mundial e as Políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 229-251.

FREI BETO. Por uma ética. In: MINÁ, Gianni. *Um outro mundo é possível: propostas do Fórum Social Mundial de Porto Alegre para um futuro melhor*. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 26-34.

FREIRE, Paulo. Impossível existir sem sonhos. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001, p.35-40.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 93p.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.



\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 79p.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001, p.27-32.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991, p.71-90.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993.

\_\_\_\_\_. *A Razão na Época da Ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

\_\_\_\_\_. *Elogio de la Teoría: discursos y artículos*. Barcelona: Limpergraf S.A., 1993.

\_\_\_\_\_. *El Inicio de la Filosofía Occidental*. Barcelona: Novagráfik S. L, 1995.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: \_\_\_\_\_. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.35-39.

GANDIN, Danilo. O significado do congresso. *Cadernos da AEC*, Brasília, n. 72, p. 9-12, out.1998.

GARRAFA, Volnei. Por uma ética periférica. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 de out. 2002. Primeiro Caderno, p. 3.

GATTI, Bernadete A. *Questões Estratégicas de uma Política Educacional*. Brasília, MEC. Secretaria de Educação Fundamental, 1994. Série Atualidades Pedagógicas; n. 5.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto

Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p.143-156.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Pedagogia e Luta de Classes no Brasil, 1930 - 1937*. São Paulo: Humanidades, 1991.

\_\_\_\_\_. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. *O que é Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GIMENO, J. *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1991.

GIROUX, Henry A. Recordando o legado da Pedagogia do Primido. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001, p.113-117.

\_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

\_\_\_\_\_. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1983.

GOLEMANN, D. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro. Objetiva, 1995.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. La Construcción Social del Currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*, Madrid, n. 295, p. 7-37, 1991.

GROF, S. *Além do Cérebro*. São Paulo McGraw- Hill, 1988.

GROSSI, Esther. Para que serve a escola? *Revista Pátio*, Porto Alegre, n.3, p.27-29, nov.1997/ jan. 1998.

GUARESCHI, Pedrinho A. A exclusão é natural? Pode ser revertida? *Cadernos da AEC*. Brasília, n.72, p.21-24, out, 1998.

HABERMAS, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

\_\_\_\_\_. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. *Dialética e Hermenêutica*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

\_\_\_\_\_. *A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

HAMLEY, J. *Redespertar espiritual no trabalho*. Rio de Janeiro: Record. 1995.

HOLLAND, John H. *Emergence: From Chaos to Order* - Massachusetts, Perseus Books, 1998.

HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. São Paulo: Moraes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa: Edições 70, 1977.

HERMANN, Nadja. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 147p.

HERNANDEZ, F. ; VENTURA. M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

\_\_\_\_\_. *Transgressão e mudanças na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

INOUE, Ana Amélia et. Al. *Temas transversais e educação em valores humanos*. São Paulo: Peirópolis, 1999, 115p.

IRMÃ MARIA LEÔNIDA. Educação libertadora, justiça social e liberdade. *Cadernos AEC. Brasília*, n.72, p.41-4, out.1998.

IRMÃO NERY. Catequese e educação de valores. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n.45, p.50-65, 1982.

IZQUIERDO MORENO, Ciriaco. *Educar em Valores*. São Paulo: Paulinas, 2001, 288p.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica*. Caxias do Sul: Vozes, 1985.132p.

KONDER, Leandro. Prefácio. In: HAGUETTE, André et al. *Dialética Hoje*. Petrópolis, RJ: 1990, p.7-10.

\_\_\_\_\_. *O que é dialética*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. 87p.

KORNHAUSER, Aleksandra. Criar Oportunidades. In: DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001, p.233-239.

KRUG, Andréa, AZEVEDO, José Clóvis. Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo? In: SILVA, Luiz Heron (org.) *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p.7-17.

KURZ, Robert. *O Colapso da Modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

LA TAILLE, Yves. Direitos, deveres e virtudes. *Pátio revista pedagógica*, Porto Alegre, n.13, p.06-10, maio/jul.2000.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34. 1999.

\_\_\_\_\_. *As tecnologias da Inteligência- O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1994.

LOCH, Jussara M. de P. Parâmetros Curriculares e Projeto pedagógico. Ln: Seminário regional de Políticas e Administração da educação. *Anais...* São Leopoldo, jul. 1999. p. 97 - 98.

MACLAREN, Peter. Para que serve a escola? *Revista Pátio*, Porto Alegre, n.3, p.27-29, nov. 1997/jan.1998.

MARIOTTI, Humberto. *As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Atenas, 2000, 350p.

MARQUES. Mário Osório. *A Aprendizagem na Mediação Social do Aprendido e da Docência*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1995.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento e Modernidade em Reconstrução*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.

\_\_\_\_\_. *A Formação do Profissional da Educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1990.

MATUS. *Política, Palnificación y Gobierno*. Caracas: Fundacion Altadir, 1987.

\_\_\_\_\_. *Planifkación de Situaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

MEIREU, P. *Aprender .... Sim, mas como?* Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

MELO, Maria Teresa Leitão de. A humanização da ação educativa diante dos desafios da contemporaneidade. In: Fórum Nacional da Educação, 2., 2002, Santa Cruz do Sul. *Anais....* Santa Cruz do Sul: EDUNICS, 2002, p.36-41.

MINÁ, Gianni. Um outro mundo é possível. In: \_\_\_\_\_. *Um outro mundo é possível: propostas do Fórum Social Mundial de Porto Alegre para um futuro melhor*. Rio de Janeiro: Record, 2003, p.9-25.

MIROWSKI, P.. *More heat than light: economics as social physics, physics as nature's economics*. Cambridge University, 1989.

MOCHCOVITCH, Luna. *Gramsci e a Escola*. São Paulo: Ática, 1988.

MORAES, Maria Cândida. *Pensamento Eco-sistêmico*. Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI . Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Editora Vozes, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1995.

MORGAN, G. *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas. 1996.

MORIN, Edgar. *As duas globalizações – Complexidade e comunicação uma pedagogia do presente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita – repensar a reforma e reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. *Complexidade e Transdisciplinaridade*. Natal: EDUFRN, 1999.

\_\_\_\_\_. *Journées Thematiques*. Paris: M. de l'Education, 1998.

\_\_\_\_\_. *Articuler Les Savoirs*. Paris: M. de L'Education, 1999.

\_\_\_\_\_. *Ciência com Consciência*. Editora Bertrand Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. *O problema da Epistemologia da Complexidade*. Europa – América. Portugal, 1996.

\_\_\_\_\_. *Terra-Pátria*. [s.l.]: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. *Para Sair do Século XX*. [s.l.]: Nova Fronteira, 1986

NEUTZLING, Inácio. A solidariedade estrutural é possível? *Cadernos da AEC*. Brasília, n.72, p.29-36, out.1998.

NICOLESCU, Basarab. *La transdisciplinarité* – manifeste. França, Editions du Rocher, 1996.

NOGARO, Arnaldo. Crise de valores ou ausência de educação ética. *Revista Filofazer*, Passo Fundo, n.10, p. 6-13, jan. 1997.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Ética e práxis histórica*. São Paulo: Ática, 1995. 190p.

\_\_\_\_\_. A Teoria da Educação no Conflito das Racionalidades. *Revista Educação e Debate*, Fortaleza, n. 14, jul.-dez.1987. p. 1 - 19.

OMEÑACA, Raúl; PUUELO, Ernesto; RUIZ, Jesús Vicente. *Explorar, julgar cooperar: bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2001, 359 p.

OMNÈS, Roland. *Filosofia da Ciência Contemporânea*. São Paulo: UNESP, 1996.

ORTIZ, Renato. Mundialização, cultura e política. In: DOWBOR, Ladislau, IANNI, Octávio; RESENDE, Paulo-Edgar. *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.270-275.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2001.157p.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1989.

PASSET, René. Por uma estratégia do humano. In: CATTANI, Antonio David (org.) *Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor*. Porto Alegre/Petrópolis:EditoradaUniversidade/UFRGS/Vozes/Unitrabalho/Corag/Veraz Comunicações, 2001, p.205-209.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Novos Desafios, novos horizontes. *Revista Pátio*, Porto Alegre, n.3, p.47-8, nov.1997/jan.1998.

PEREIRA, Eliana Povoas. Qualidade em educação e as qualidades dos discursos em educação. In: OLIVEIRA, Lorita Maria (org.). *Qualidade em educação: um debate necessário*. Passo Fundo: Universidade – Educação Básica, 1997, p.91-99.

PEREZ SERRANO, Glória. *Educação em Valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 262p.

PESSIS-PASTERNAK, Guitta. *Do Caos à Inteligência Artificial: Quando os Cientistas se Interrogam* - São Paulo: Editora UNESP, 1993.

PIMENTEL, Álamo. A transfiguração do currículo: limiares e paradoxos do humano na escola e na educação. In: FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2.; 2002, Santa Cruz do Sul. *Anais...* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002, p.175-199.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. 195p.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma Educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PORTO, Bernadete de Souza. Escola que te quero vida: a didática, a ecologia e a reconstrução da educação. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n.122, p.84-93, jan./mar.2002.

PRESTES, Nadja H. Educação e ética: relações e perspectivas. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clovis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997, 366p.



\_\_\_\_\_. *Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

\_\_\_\_\_. O Pensamento de Habermas. In: GHIRALDELLI, P. & PRESTES, N. H. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, ano I, n. 1, p. 119-139, 1997.

PRIGOGINE, Ilya. *O Fim das Certezas*. São Paulo: UNESP, 1996.

PUIG, Josep Maria. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988. 226p.

RESENDE, Paulo-Edgar A. A federação como alternativa democrática nas relações entre as nações. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octávio; RESENDE, Paulo-Edgar A. *Desafios da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.28-42.

RIBEIRO, Maria Luisa S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. *O conflito das Interpretações*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

ROBOW, Jerome. *Sociology, students and society*. California: Goodyear Publishing Company, 1972.

RODRIGUES, Alberto T. Neoliberalismo: gênese, retórica e prática. In GHIRALDELLI, P. & PRESTES, N. H. *Filosofia, Sociedade e Educação*. Marília, São Paulo, UNESP, ano I, n. 1, 1997, p. 192 - 235.

ROLIM, Marcos. *Pela luz que nos acende*. Disponível em: <<http://www.rolim.com.br/2002>>. Acesso em: 24 out. 2006.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1989.

ROSSATO, Dirce Maria Suertegaray. A geografia que se faz é a que se ensina. *Revista Orientação*, Instituto de Geografia, USP, São Paulo, n.6, p.85-7, 1985.

RUSSEL, Peter. *O Buraco Branco no tempo: nossa evolução futura e o significado do agora*. São Paulo: Aquariana, 1992.

SACRISTÁN, Gimeno. *Educar e conviver na cultura global – as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_; PÉREZ GOMES, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. *Escolarização e cultura: a dupla determinação*. In SILVA & AZEVEDO (orgs.). *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. *Currículo e Diversidade Cultural*. In: SILVA & MOREIRA (orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SABETTI S. *O Princípio da Totalidade: uma análise do processo da energia vital*. São Paulo: Summus, 1991.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Entre a utopia e a realidade: ensaios sobre política, moral e socialismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, 396 p.

SANDER, Benno. *Gestão da Educação na América Latina*. Campinas: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. *A Administração da Educação como Processo Mediador*. In *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, vol. 2, p. 1-93, jan./jun. 1984.

\_\_\_\_\_. *Administração da Educação no Brasil é Hora da Relevância*. *Educação Brasileira*, Brasília, CRUB, ano IV, n. 9, 2º sem. 1982.

SANTOS, Boaventura de S. *A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pósmodernidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (org.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.15-33.

SANTOS, Milton. Deficientes cívicos. Folha online, São Paulo, 24 jan. 1999. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/fl/brasil500/dc>>. Acesso em: 07 nov. 2005.

\_\_\_\_\_. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: ENDIPE, IX, 1998, v.III, Águas de Lindóia – SP. *Anais...* 1998

SARAIVA, F.R. dos Santos. *Novíssimo dicionário Latino-português*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1993. 1297p.

SENGE, Peter. *Sete hábitos de pessoas eficazes*. Rio de Janeiro: Best Seller, 1997.

SEQUEIROS, Leandro. *Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 167p.

SHELDRAKER, R. et al. *Caos, criatividade e o retorno ao sagrado: triálogos nas fronteiras do Ocidente*. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1994.

SILVA, Luiz Heron da (org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_; AZEVEDO, José Clóvis (org.) *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Marina. Participação popular e os não-organizados. Disponível em: <<http://www.portoalegre2003.org>>. Acesso em: 30 mar. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. In: COSTA, Marisa C.Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2000, p.61-72.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 154p.

\_\_\_\_\_. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_ (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 188p.

SINGH, Karan. Educar para a sociedade mundial. In: DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO. 2001. p. 243-245.

SMITH, Anthonv D. Para uma Cultura Global. In FEATHERSTONE (org.). *Cultura Global: Nacionalismo, Globalização e Modernidade*. Petrópolis, Vozes. 1994. p. 183 - 205.

SOARES, Maria Clara C. Banco Mundial políticas e reformas. In: TOMMASI et al (org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15 a 40.

SOUSA, José Magalhães de. Ações solidárias no Brasil. Disponível em: <<http://www.caritasbrasileira/org>>. Acesso em: 12 jan. 2003.

STACEY, Ralph D. *Strategy as order emerging from Chaos*. Long Range Planing, v.26, n.1, p.10-17, feb. 1993.

STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre Hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

\_\_\_\_\_. *Epistemologia e Crítica da Modernidade*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1991.

\_\_\_\_\_. Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método em filosofia. In: BAQUERO (org.). *Educação e Técnica: possibilidades & impasses*. Porto Alegre: Kuarup, 1989. p. 17 - 39.

SUNG, Jung Mo. *Conhecimento e solidariedade: educar para a superação da exclusão social*. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.98p.

TALBOT M. *O Universo Holográfico*. São Paulo: Best-Seller, 1991.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete (org.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para os professores de 1º e 2º graus* desafios. MEC, UNESCO: 1995.

TOMMASI, L. de, WARDE. M. J. & HADDAD. S. (orgs.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI et al. (org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, 1996.

TOURAINÉ, Alain. *O que é democracia?* Petrópolis: Vozes, 1996. 286p.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Dialética e pesquisa em ciências sociais. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Silva (org.) *A pesquisa Qualitativa na Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Vision y Acci n*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior, Paris, outubro 1998, 10 p. Disponível em: <<http://www.habitantes.elsitio.com/burente/conferencia>>. Acesso em: 15 jul. 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – Faculdade de Educação. Análise do documento “Parâmetros Curriculares Nacionais”. In: SILVA, Luiz Heron

da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1999, 205p.

\_\_\_\_\_. Temas sobre concepções de educação. *Revista de educação – AE*, Brasília, n.120, p.87-93, jul./set.2001.

VESPOOR, Adriaan M. Veinte Años de Ayuda del Banco Mundial a la Educación. Presentación y evaluación. *Perspectiva*, v. XXI, n. 3, p. 79 – 93, 1991.

WILBER, Ken. *Uma teoria de Tudo- uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade*. São Paulo: Cultrix, 2000.

WOLMAN R. *Inteligência espiritual*. São Paulo: Ediouro, 2001.

YUS RAMOS, Rafael. Temas transversais: a escola da ultramodernidade.

ZABALZA, Miguel. Como educar em valores na escola. *Pátio*, Porto Alegre, n.13, p.21-4, maio/jul. 2000.

\_\_\_\_\_. Como educar em valores na escola. *Pátio*, Porto Alegre, n.05, p.08-11, maio/jul. 1998.

\_\_\_\_\_. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação de Qualidade: que qualidade queremos? In: OLIVEIRA, Lorita Maria (org.). *Qualidade em educação: um debate necessário*. Passo Fundo: Universidade – Educação Básica, 1997, p.77-87.

ZOHAR D. e I. MARSHALL. *Inteligência Espiritual*. Rio de Janeiro: Record, 2000.