

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CAMPUS DE MARÍLIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

**Genivaldo de Souza Santos**

**O CONCEITO DE HUMANISMO NAS DIRETRIZES CURRICULARES  
NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.**

**MARÍLIA – SP.**

**2008**

**GENIVALDO DE SOUZA SANTOS**

**O CONCEITO DE HUMANISMO NAS DIRETRIZES CURRICULARES  
NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.**

Trabalho apresentado à Universidade Estadual Paulista – UNESP para a obtenção do título de mestre em educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília, área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

ORIENTADOR: Dr. Alonso Bezerra de Carvalho.

**Marília – SP.**

**2008**

Ficha catalográfica elaborada pelo  
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

|       |  |
|-------|--|
| S237c | Santos, Genivaldo de Souza.<br>O conceito de humanismo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio / Genivaldo de Souza Santos. Marília, 2008.<br>120 f. ; 30 cm.<br><br>Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.<br>Bibliografia: f. ???-???<br>Orientador: Prof <sup>o</sup> Dr <sup>o</sup> Alonso Bezerra de Carvalho.<br><br>1. Ensino Médio. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 3. Humanismo. I. Autor. II. Título.<br><br>CDD 372.2 |
|-------|--|

# **O CONCEITO DE HUMANISMO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.**

Trabalho apresentado à Universidade Estadual Paulista – UNESP para a obtenção do título de mestre em educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília, área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Marília, 05 de Dezembro de 2008.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Cavalho. (UNESP – MARÍLIA).

Orientador

---

Prof. Dr Divino José da Silva (UNESP – PRESIDENTE PRUDENTE)

Membro Efetivo (convidado)

---

Prof(a). Dr(a) Maria Sílvia Simões Bueno (UNESP - MARÍLIA)

Membro Efetivo (da instituição)

DEDICO este trabalho a todos que dele fizeram parte:  
Diretamente ou indiretamente, parcialmente ou profundamente.

De maneira especialíssima à minha mamãe, D. Dejair,  
exemplo de coragem, atenção e cuidado.

Aos meus mestres,  
de modo especial ao Prof. Dr. Alonso,  
exemplo de escuta e profundidade.

Aos meus alunos, motivo de nossas preocupações e pesquisas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Vida, movimento como dizia Heráclito, palpitante em cada átomo que compõe o universo, condição necessária à nossa existência, às nossas lutas, às nossas dores, nossas alegrias ...

Agradeço à minha mãe D. Dejair e a toda minha família, esteio fundamental na formação de meus valores humanos.

Agradeço aos meus amigos e amigas, irmãs e irmãos não-sanguíneos, sustento em momentos difíceis e fermento nos momentos alegres. Especialmente ao Prof. Alceu Alves, pela fidelidade e confiança.

Agradeço às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – FFC – Marília, pela dedicação e exemplo que nos servirão para a vida. Em especial aos Professores Divino José da Silva e Maria Sylvia Simões Bueno, por caminharem junto conosco e fazerem parte deste momento tão importante.

Agradeço aos funcionários e funcionárias da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus Marília, por nos servirem com tanta dedicação e respeito, especialmente à equipe de atendimento da biblioteca.

Agradeço por fim, aos meus alunos (as), motivo de nossa inquietação e amor.

A ARANHA do meu destino  
Faz teias de eu não pensar.  
Não soube o que era em menino,  
Sou adulto sem o achar.  
É que a teia, de espalhada  
Apanhou-me o querer ir...  
Sou uma vida baloiçada  
Na consciência de existir.  
A aranha da minha sorte  
Faz teia de muro a muro...  
Sou presa do meu suporte.

Fernando Pessoa

Não é o gosto pelas grandes realizações humanas ou pelos prodígios da técnica que orienta o pensamento para o humanismo, é o estupor e desatino da tentação do inumano (...) O humanismo, cujo tormento é a guerra não se pergunta como reconciliar consigo mesmo um homem de há muito aviltado e caluniado pela moral religiosa. Poder-se-ia formular assim a questão bem diferente que ele se coloca: de onde vem, no homem, o desejo de se desfazer de sua humanidade? O que há, pois, na humanidade do homem, de tão insuportável e, ao mesmo tempo, tão frágil?

Alain Finkielkraut, 1998.

## RESUMO

A filosofia nos leva em sua radicalidade ao questionamento do que à primeira vista parece pueril, como criança que frente ao “óbvio” pergunta: o que é isto?! Partindo do pensamento filosófico colocamos a questão: O que é o humanismo? Tocar na questão do humanismo é, ao mesmo tempo, tocar naquilo que confere humanidade ao homem. Como duvidar do homem? Como duvidar da possibilidade humana? Indagações que não fazem sentido para o senso comum – ainda. Nietzsche (1987) ao anunciar a “morte de deus” “abriu” o caminho para que depois Foucault (1966) anunciasse a “morte do homem” e consigo a negação do humanismo e do sujeito. As crises que abalam a estrutura da sociedade contemporânea: crise da família, crise da escola, crise da educação, entre outras, adquire a forma de uma fórmula comum: “crise do homem”. Não afirmamos que a educação deva se alinhar ao humanismo ou ao anti-humanismo, mas questionamos a postura do legislador que, de antemão, ao afirmar um humanismo, estabelece “verdades” sem a necessidade de justificativas por se tratar de um assunto óbvio. Mas qual a “obviedade” do humanismo? Assim, a centralidade de nossa pesquisa, repousou sobre a inquietante questão: qual o sentido do humanismo para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio? A volta ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na tentativa de delinear definições do humanismo e de conceitos próximos a ele, como pessoa humana, sujeito, formação moral foi necessária, bem como o estabelecimento de ligações entre o documento analisado com as Leis de Diretrizes e Bases Nº 9394/96 com a Constituição Federativa do Brasil (1988). Para em seguida percebemos, então, que, quando confrontado com o humanismo da tradição filosófica, via Existencialismo ateu sartreano, a hermenêutica do discurso do humanismo “de um tempo de transição” mostrava-se insuficiente. Amparados pelos “Estudos Culturais”, em um terceiro momento, questionamos a proposta humanista das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), considerando que ela camufla, na verdade, uma proposta *economista*, já que não é o homem e seus limites que assumem a centralidade da proposta, esse lugar é ocupado pela economia e pela submissão da educação aos ditames do discurso econômico.

Palavras-chave: Humanismo. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Sujeito.

## RÉSUMÉ

La Philosophie nous amène à le radicalisme dans leur interrogatoire que, à première vue, sembler puéril, comme les enfants qui face à la 'évidente' question: qu'est-ce que c'est? sur la base de la philosophie de poser la question: qu'est-ce que l'humanisme? Portant sur la question de l'humanisme est à la fois, jouant dans ce qui donne à l'humanité de l'homme. comme l'ombre d'un doute l'homme? comme douter de la possibilité de l'homme? questions qui ne font pas de sens au sens commun - pour le moment. Nietzsche (1987) d'annoncer la «mort de Dieu» ouvert 'le chemin vers ce après Foucault (1966) a annoncé la mort de l'homme' et à la négation de l'humanisme et de l'objet. les crises qui minent la structure de la société contemporaine: la crise familiale, la crise scolaire, crise de l'éducation, entre autres, prend la forme d'une formule commune: «crise de l'humanité». ne pas dire que l'éducation doit être aligné sur celui de l'anti-humanisme ou humanitaire, mais la question de l'attitude du législateur qui, à l'avance, dire à un humanisme, en baisse de 'vérités' sans la nécessité de justifier parce que c'est une question de cours. mais ce que les 'évidence' de l'humanisme? ainsi, la centralité de notre recherche, reste préoccupante sur la question: quel est le sens de l'humanisme à la Curriculum Lignes Directrices pour l'Ecole Secondaire Nationale? Le texte renvoie à la commission nationale des lignes directrices pour la haute école dans une tentative de délimiter les définitions de l'humanisme et de concepts proches de lui, en tant qu'êtres humains, sous réserve, la formation morale est nécessaire, et l'établissement de liens entre le document discuté avec les lois d'orientations et de bases n ° 9394/96 de la Constitution du Brésil (1988). pour se rend alors compte alors que face à l'humanisme de la tradition philosophique, par le biais de l'existentialisme athée de Sartre, l'herméneutique du discours de l'humanisme 'dans une période de transition' a été trouvé à être insuffisante. protégé par les 'Etudes Culturelles' dans un troisième temps, nous avons interrogé la proposition humaniste de la National Curriculum Lignes Directrices pour l'Enseignement Secondaire (DCNEM), alors que le camouflage, en effet, un économiste proposition, car elle n'est pas l'homme et que ses limites assumer le rôle central de la proposition, cette place est occupée par l'économie et la soumission aux diktats de l'éducation le discours économique.

Mots-clés: humanisme. National Curriculum Lignes Directrices pour l'Enseignement Secondaire (DCNEM) sujet.

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>11</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 .....</b>   | <b>19</b>  |
| <b>O HUMANISMO DE UM TEMPO DE TRANSIÇÃO .....</b>   | <b>19</b>  |
| 1 <i>A legislação pedagógica no Brasil e a Reforma do Ensino Médio.....</i>   | 19         |
| 2. <i>As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Humanismo .....</i>  | 25         |
| 3 <i>Humanismo Contemporâneo: “Um humanismo de um tempo de transição” .....</i>   | 31         |
| <b>CAPÍTULO 2.....</b>  | <b>45</b>  |
| <b>O HUMANISMO EXISTENCIAL DE JEAN PAUL SARTRE .....</b>  | <b>45</b>  |
| 2.1 <i>O Humanismo.....</i>   | 45         |
| 2.2 <i>O Sujeito Moderno.....</i>   | 54         |
| 2.3 <i>O existencialismo ateu de Jean Paul Sartre .....</i>   | 57         |
| <b>2.4 O Existencialismo.....</b>   | <b>60</b>  |
| 2.5 <i>O Existencialismo é um humanismo .....</i>   | 62         |
| 2.5.1 – <i>O humanismo sartreano .....</i>  | 63         |
| 2.5.2 – <i>A natureza Humana.....</i>   | 64         |
| <b>2.6 O cogito sartreano.....</b>  | <b>68</b>  |
| <b>CAPÍTULO 3.....</b>  | <b>77</b>  |
| <b>O HUMANISMO CONTRA O HUMANO OU O “HUMANISMO” A SERVIÇO DA ECONOMIA. ....</b>   | <b>77</b>  |
| 3.1 <i>O espelhamento conceitual: humanismo existencial versus o humanismo de um tempo de transição .....</i>                     | 77         |
| 3.2 <i>As concepções éticas de Pessoa, Estado e formação moral das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....</i> | 86         |
| 3.3 <i>Políticas de currículo, hibridismo e recontextualização: o caso do humanismo. ....</i>                                     | 93         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>105</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>110</b> |

## INTRODUÇÃO

Ao leitor que, ao se deparar com vocábulos como “Leis”, “Parâmetros”, “Diretrizes”, entre outros, reagir com frieza “quase natural”, dado que, em geral, somos pouco afeitos a essa linguagem norm e deixar de lado as considerações aqui reunidas, afirmamos que estará perdendo uma ótima oportunidade de ultrapassar a lei, para atingir seu sentido. Se pudéssemos resumir a tentativa aqui exposta em poucas palavras, diríamos: buscar o sentido da lei, especificamente aquela que orienta o ensino médio da educação brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Análogo ao provérbio bíblico, se “a letra mata, o espírito vivifica”<sup>1</sup>, em outras palavras, se a “letra” afasta da vida, o “seu sentido” aproxima.

Documentos oficiais, entre eles, a Constituição Brasileira (1988), Leis de Diretrizes e Bases - Lei 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, projetam concepções de homem, de mundo e de educação; são portadores e propagadores de valores. Não são meros instrumentos neutros, apenas o condutor de “algo” que é conduzido, no dizer de BERSTEIN (1996), autor que nos auxilia questionar e pensar a constituição de documentos oficiais no âmbito pedagógico, nos indicando que: i) não apenas as concepções de homem e de mundo não são neutras, mas que, além disso; ii) o discurso pedagógico, ele próprio, já constitui um mecanismo que embute um sentido fortemente regulativo no seu discurso aparentemente instrucional. Questões centrais em nossa investigação que receberão o tratamento adequado em momentos diferentes da pesquisa.

Sobre a primeira questão, analisando o sistema de ensino de sua época<sup>2</sup> e investigando seus fundamentos, Lefort (1999) corrobora com nossa hipótese, ao afirmar que:

---

2 Coríntios 3:6.

<sup>2</sup> Lembramos que os excertos inseridos neste trabalho foram retirados de um comunicado que Lefort apresentou no XXVII Encontro Internacional de Genebra no final da década de 70, como veremos, um período fortemente marcado pelo ideal tecnicista-profissionalizante que impregnava a educação da época. A reforma da antiga LDB - Leis de Diretrizes e Bases (Lei 5692/71) no tocante ao ensino médio procurou alinhar-se a esse ideal de sociedade, educação e homem, através da profissionalização compulsória. Curiosamente, Lefort questiona o abandono dos valores humanistas e a valorização de valores utilitaristas, mesmo que obliquamente, estendemos seu questionamento, tendo em vista que não se trata mais de questionarmos o utilitarismo (em seu sentido lato, empregado no texto de Lefort), mas a presença mórbida de um “humanismo econômico” que paralisa

O sistema de ensino sempre se ordena em função de uma representação da educação, de uma representação que implica um desejo – desejo de os indivíduos alcançarem, com sua formação, uma certa maneira de ser, de trabalhar, de se relacionarem entre si na sociedade. Não somente essa representação, esse desejo **não são simples reflexos de uma “ordem de coisas”**, como querem nos fazer crer, **mas sim da ordem das coisas são constitutivos**. (p. 208. Grifo nosso).

Na seqüência do mesmo texto no qual ele investiga as relações entre formação e autoridade à luz da educação humanista em contraposição ao projeto de educação de sua época, ele diz que “um projeto de educação sempre traz a marca de uma interpretação do homem e da sociedade” e se questiona: “De qual interpretação se trata, hoje?” Para concluir que esta é “uma questão que deve ser formulada.” (LEFORT, 1999, p. 208). Tarefa que empreenderemos doravante.

A reforma da educação, em especial do ensino médio, veio ao encontro de outras grandes mudanças históricas ocorridas no Brasil, entre elas, a promulgação da Constituição Federativa do Brasil (1988), sua abertura econômica na década aos mercados internacionais, a consolidação da democracia: um contexto extremamente propício a rupturas e mudanças.

A partir de uma perspectiva ampla, o sentido buscado pela Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases -, para a educação brasileira relaciona dois fatores que, para o documento, devem estar intimamente relacionados: trabalho e cidadania, rompendo, assim, ao menos em nível “oficial”, com um referencial tecnicista-profissionalizante que norteava a educação desde a década de 70.

Desse modo, o humanismo, enquanto categoria pedagógico-filosófica, adentra o repertório conceitual da legislação pedagógica oficial via Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, convertendo-se em uma de suas bandeiras mais agitadas. Não podemos negar a força dessa idéia, visto que ela indica um ponto muito sensível com o qual todos nos identificamos, afinal, somos humanos. Uma proposta por um ensino humanista poderia ser ruim? Deveríamos apenas dar crédito à “letra”, deixando de lado seu “espírito”? Em outras palavras, apenas sua presença no citado documento já significa a busca por uma educação verdadeiramente humanista?

---

a reflexão e qualquer tentativa de transformação que tenha como escopo a justiça e a dignidade humana (mote central de certos humanismos). Isso nos mostra que a pura e simples presença da categoria humanismo na legislação e nas diretrizes não garante sua efetivação na vida vivida.

Entretanto, parece-nos que anterior a esta questão existe outra que urge resposta: o que é mesmo o humanismo? Ao ouvir essa palavra nos reportamos quase que instantaneamente ao mundo luminoso, criativo, expansivo e literário do século XIV: Pico della Mirandola, Nicolau de Cusa, Leonardo da Vinci, entre outros, que apontam o mundo “novo”, mais mundano, mais excitante, mais “humano”. Será que para nós, mulheres e homens do século XXI, um ideal do século XIV, aplicado à educação teria ainda algum sentido? O que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio querem dizer quando afirmam o “humanismo de um tempo de transição” como ideal ético a ser perseguido? Tem o mesmo sentido do ideal renascentista? Se não, como podemos defini-lo?

Não ficaremos adstritos a uma hermenêutica do humanismo, embora seja um passo necessário. Temos como objetivo compreender os mecanismos de inserção deste conceito tão caro à cultura ocidental, juntamente com outros conceitos e concepções de mundos díspares com qualquer caracterização humanista. O que questionamos, em outras palavras, é a convivência “harmônica” de categorias conceituais como humanismo, autonomia, solidariedade, responsabilidade com outras ligadas à esfera da produção e do consumo, como adaptabilidade, flexibilidade, produção pós-industrial, competências, entre outras, que apontam para uma concepção de mundo menos humano, porque mais excludente e compreendido desde a esfera da produção apenas, em outras palavras, reducionista. Questionamos os objetivos do humanismo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: formar cidadãos autônomos, solidários e responsáveis pela criação do melhor dos mundos possíveis ou formar mão-de-obra adaptável, flexível, submissa e criativa até onde determina o mercado, para preencher os quadros de ocupações – não mais empregos - da produção pós-industrial e quiçá pós-humana?

Como o tema do humanismo circunscreve-se no plano filosófico, não podemos nos furtar de analisá-lo sob essa perspectiva, sem perdermos de vista, entretanto, um panorama mais amplo oferecido pela história. Reconhecemos que o esforço em separar as duas perspectivas tem uma função meramente metodológica, já que ambas, no fundo, se entrecruzam, e por fim, se misturam, de maneira que ao nos referirmos a uma significa, ao mesmo tempo, referirmo-nos à outra. Cientes dessa singularidade, consideramos conveniente apresentar sucintamente o panorama histórico, do qual não podemos nos furtar, aprofundando, como é nosso

objetivo, o viés filosófico, para revelar as articulações que tornam esse tema ainda relevante em pleno século XXI.

DANELON (2003), em sua tese de doutorado, procurou demonstrar, através de uma perspectiva sartreana, que a educação, de modo geral, repousa sobre a premissa da existência de um sujeito a ser formado/formatado e as disciplinas que compõem as ciências da educação, seja a psicologia da educação, a sociologia da educação, as metodologias, entre outras, estão baseadas na idéia desse mesmo sujeito a ser educado: sujeito uno, singular, sede da razão, liberdade, vontade e consciência.

Entretanto, essa premissa é posta em xeque pelas filosofias contemporâneas que privilegiam a linguagem e não o sujeito. A “virada lingüística<sup>3</sup>” (Linguistic Turn) colocou velhas questões (como a do sujeito) em novas bases e não há como negar a força de suas especulações. Porém a educação, e aqui focalizamos as concepções filosóficas projetadas pelos documentos oficiais, parece passar longe de tais discussões, preferindo a já conhecida, porém, não menos problemática afirmação inquestionável do sujeito, via humanismo.

Não é nosso objetivo advogar concepções pós-estruturalistas, pós-modernas ou analíticas, mas antes entender por que tradições filosóficas tão contemporâneas parecem passar despercebidas em se tratando de um tema tão importante e tão central? O que importa afirmar é a aparente arbitrariedade pela escolha de certas concepções de homem e de mundo que sequer são problematizadas.

Ao questionarmos a idéia de sujeito, via humanismo, não temos intenção de esgotar o tema, nem afirmá-lo ou negá-lo. Neste ponto específico, pretendemos mostrar o que há de problemático e incerto tanto no conceito de sujeito quanto no humanismo e apontar como a discussão pedagógica, tomada aqui, no seu sentido

---

<sup>3</sup> A virada lingüística representou para a filosofia contemporânea uma ruptura com um modelo de pensamento filosófico calcado sobre as idéias de sujeito, consciência e identidade. Entre os precursores desta mudança, estão Arthur Schopenhauer (1788-1870) que aliou o conhecimento ao corpo; Friedrich Nietzsche (1844-1900) ao postular que o sujeito era uma “ficção da linguagem”, isto é, apenas uma função gramatical que, por motivos sociais, se cristalizou ontologicamente no discurso da filosofia; Sigmund Freud (1856-1939) ao fazer da consciência algo tripartido e dando ênfase ao que seria o subconsciente: Id e Superego controlariam o Ego e seriam, de certo modo, responsáveis por muito mais atos e falas do que se poderia imaginar. Mas foi Wittgenstein (1889-1951) e posteriormente o Pós-estruturalismo que aprofundaram a crítica contra o humanismo. Para Silva (1995, p. 248, Grifo nosso) a virada lingüística tem seu início com o desalojamento do sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social, deste modo “[...] a autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo social constituído em anterioridade e precedentemente àquele sujeito, na linguagem e pela linguagem.” .

“oficial”, parece passar longe dessas discussões que afetam o cerne mesmo da educação: tão problemática quanto importante.

Simplesmente afirma-se um humanismo e nada mais, deixando de lado o acalorado debate que há muito se instalou na filosofia. A partir dessa constatação interpretamos esse fato não como “desconhecimento” ingênuo da produção intelectual contemporânea, mas como um alinhamento ideológico revelador.

Ensaíamos a hipótese de que o “humanismo” presente na esfera do “oficial” tem uma função meramente retórica. Uma proposta que quer mostrar-se contemporânea, mas que não toca, nem levemente, na problemática do humano na educação. Afirmar o caráter retórico do humanismo nos traz dificuldades que devem ser apontadas, tendo em vista os inúmeros estudos realizados que resgatam o sentido positivo da “retórica”, juntamente com o resgate de toda uma tradição sofisticada. Logo o “retórico” aqui tratado tem o sentido dos “slogans educacionais” como apontado por SCHEFFLER (1974), mais ligado ao marketing pedagógico, cuja função é facilitar a implantação de uma proposta pedagógica híbrida que promete uma realidade e materializa-se em outra completamente distinta.

A trajetória da presente pesquisa teve seu marco inicial ainda na graduação quando, integrando o Núcleo de Ensino de Marília, buscávamos interpretar o conceito de humanismo nos documentos oficiais da educação a partir das considerações teóricas realizadas por Sartre. Em outra etapa, na pós-graduação, percebemos, frente à atual realidade escolar brasileira, que deveríamos redimensionar o questionamento para: como é possível inserir o discurso do humanismo nos documentos oficiais da educação frente à situação de abandono da escola brasileira?

Com a mudança da questão, todo o trajeto foi modificado. Deparamo-nos então com os “Estudos Culturais<sup>4</sup>” e, em seguida, com as pesquisas em torno das

---

<sup>4</sup> Os Estudos Culturais são um movimento intelectual de origem britânica e difundida por várias partes do globo terrestre, de caráter interdisciplinar, foi organizada inicialmente pelo *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra. Sua história tem início em 1964, quando Richard Hoggart funda o CCCS ligado ao English Department da Universidade de Birmingham, constituindo-se num centro de pesquisa de pós-graduação desta mesma instituição. As relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como, suas relações com a sociedade e mudanças sociais, compõem seu eixo principal de pesquisa. Três textos escritos nos final dos anos 50 que estabeleceram as bases dos estudos culturais: Richard Hoggart com *The uses of literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and society* (1958) e E. P. Thompson com *The making of the english working-class* (1963). Os estudos culturais atribuem à cultura um papel que não é totalmente explicado pelas determinações da esfera econômica. Em sua origem, os estudos cul-

Políticas de currículo. Nos percebemos então questionadores, juntos com outros, da junção cultura e política, tendo como eixo o currículo. Desse modo, a questão de como se inseria o humanismo nos documentos oficiais da educação adquiria um sentido e uma resposta possível através da compreensão do currículo como o relacionamento sempre tenso entre o poder e o saber situando a partir daí sua pretensa proposta “humanista”.

A dissertação foi dividida em três capítulos, que apresentamos a seguir de maneira resumida para termos uma visão global:

No primeiro capítulo, buscamos contextualizar a reforma da educação da década de 90, e de modo especial, a reforma do ensino médio brasileiro. Por se tratar de um recorte, mostramos de um modo global a transição da antiga Lei 5.692/71, que reformula as diretrizes e bases da antiga LDB - Leis de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61) no tocante ao ensino secundário para a (já não tão) nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96, e, em traços gerais suas principais alterações, especialmente, a mudança de uma perspectiva tecnicista-profissionalizante para uma perspectiva humanista. Ainda, neste capítulo, circunscrevemos o humanismo apregoadado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e problematizamos a presença de outras categorias teóricas extremamente distintas no seio de um mesmo documento.

No segundo capítulo, colocamos em questão, pela via histórico-filosófica, a noção de humanismo, problematizando seu núcleo mais íntimo, o conceito de sujeito. A partir de então, devido a nossa escolha metodológica, elaboramos um pequeno histórico do existencialismo como uma preparação ao existencialismo ateu de Sartre e o humanismo defendido por ele, passo necessário para que possamos mostrar o humanismo existencial como um contraponto ao posterior espelhamento

---

turais, concentrados na Escola de Birmingham, restringiam a pesquisa principalmente nas áreas das subculturas, das condutas des-viantes, das sociabilidades operárias, da escola, da música e da linguagem. No final dos anos setenta e início dos anos oitenta, é sentida a influência de teóricos franceses como Michel De Certeau, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, entre outros. Na década de 80 são definidos novos instrumentos de análise dos meios de comunicação, multiplicam-se os estudos de recepção dos meios massivos, especialmente, no que diz respeito aos programas televisivos. Também há um redirecionamento no que diz respeito aos protocolos de investigação. Estes passam a dar uma atenção crescente ao trabalho etnográfico. Nos anos 90 a preocupação em recuperar as “leituras negociadas” dos receptores faz com que, de certa forma, se valorize a liberdade individual deste receptor e se subvalorize os efeitos da ordem social. Atualmente, outros eixos importantes são valorizados pelos estudos culturais, entre eles a discussão sobre a pós-modernidade, a globalização, a força das migrações e o papel do Estado-nação e da cultura nacional e suas repercussões sobre o processo de construção das identidades. (ESCOSTEGUY, 1998)

conceitual e para demonstrar *a posteriori* que a proposta oficial é vazia e retórica. Pensar com (e não a partir de) Sartre nos permite delinear uma proposta genuinamente humanista.

No último capítulo, pretendemos mostrar como o discurso oficial é retórico, entendido como marketing pedagógico, camuflando os interesses econômico-produtivos sob a máscara de “humanistas”, análise pautada pelas pesquisas realizadas por pesquisadores próximos aos “Estudos Culturais” como Lopes (2002, 2004, 2006), Berstein, Canclini (2006) e Silva (1995, 1996).

## CAPÍTULO 1

### O HUMANISMO DE UM TEMPO DE TRANSIÇÃO

Não é por acaso que essas mesmas competências estão entre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas. Essa é a esperança e a promessa que o novo humanismo traz para a educação, em especial a média [...]. (BRASIL, 1999)

O documento dos parâmetros (...) é a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial. (LOPES, 2002)

Um projeto de educação sempre traz a marca de uma interpretação do homem e da sociedade. De qual interpretação se trata, hoje? Eis uma questão que merece ser formulada. (LEFORT, 1999)

#### ***1 A legislação pedagógica no Brasil e a Reforma do Ensino Médio***

A legislação pedagógica brasileira sofreu nas últimas duas décadas profundas modificações que foram materializadas em dezenas de documentos (Leis, decretos, portarias, pareceres e resoluções), cujos eixos podem ser identificados como a “nova” LDB – Leis de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96 - as DCN’s – Diretrizes Curriculares Nacionais e os PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais. O

MEC – Ministério da Educação – através da Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico articulou a reforma do ensino médio brasileiro como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social que priorizou as ações na área da educação (BRASIL, 1999, p. 15). Além do Brasil, os países latino-americanos se empenharam nessas reformas para superar as desvantagens com relação aos países mais desenvolvidos.

Os próprios PCN's<sup>5</sup> – Parâmetros Curriculares Nacionais – apontam dois fatores que determinaram a urgência de tais reformas. O primeiro refere-se ao econômico, possibilitado pela ruptura tecnológica, identificada como a terceira revolução técnico-industrial ou a revolução informática<sup>6</sup>. O segundo fator diz respeito

---

<sup>5</sup> Os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais – são o conjunto das orientações que definem não um currículo único, mas balizas para um currículo flexível, incluindo uma orientação mais geral que são a LDB – Leis de Diretrizes e Bases – e sua fundamentação, isto é as DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais. O ensino Médio, o ensino fundamental e a educação profissionalizante dispõem de um PCN e DCN próprios.

<sup>6</sup> A terceira revolução técnico-industrial, denominada pelo documento de revolução informática é apontada pelo economista Paulo Tigre como o novo paradigma microeletrônico. Em seu artigo intitulado *Paradigmas tecnológicos* (1997) Tigre analisa o impacto econômico na sociedade ocidental das descobertas de diferentes tecnologias desde a máquina a vapor (1769) até o paradigma microeletrônico. Para o autor há uma vasta literatura que comprova tal revolução, entre eles, Chris Freeman e Carlota Perez, com os quais concorda nos pontos que evidenciam tal ruptura: a) custos baixos e com tendências declinantes, levando em consideração o número cada vez maior de pessoas com acesso às tecnologias produzidas e o tempo cada vez menor de penetração social; b) oferta aparentemente ilimitada se comparado com produtos oriundos do petróleo ou outro recurso natural não renovável, sabidamente limitado, levando em consideração que a matéria prima da microeletrônica é o silício, abundante na natureza e utilizado de maneira insignificante; e insumo crítico da microeletrônica é a inteligência humana, aparentemente, ilimitada; c) potencial de difusão pervasiva a toda a sociedade que permite sua aplicação potencial em toda atividade econômica. Uma outra análise permite que tenhamos uma visão mais ampla da questão, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) se apoia em argumentos como esses apresentados pelo economista Paulo Tigre. Em sua tese de doutorado, a Prof. (a) Maria Sylvia de Simões Bueno, pesquisando as políticas educacionais para o ensino médio, destaca Vilkhovtchenko, um pensador russo que escreveu acerca das políticas de reforma, concebida na URSS ante sua crise estrutural, em seus trabalhos ele à época já apontava para as alterações profundas do trabalho nas sociedades contemporâneas. O referido autor, em suas análises, localiza o surgimento de um novo tipo de organização da produção em países capitalistas, à partir dos anos setenta. Tal modelo, desdobrando-se em novos princípios, que, uma vez aplicados no aproveitamento dos recursos humanos, tinham a pretensão de *plus* de eficácia na exploração de todos os componentes disponíveis na força de trabalho: físicos, emocionais, intelectuais. A linha mestra deste tipo de organização é o estímulo da capacidade criativa do trabalhador com implicações de ordem física e sociais do trabalho e alterações significativas em seu conteúdo e organização. Este fenômeno decorrente, mas não apenas, da revolução industrial e trazida pela inovação tecnológica ao exigir uma sociedade mais culta e trabalhadores melhores informados, colocaria em dúvida o taylorismo como sistema consolidado de domínio de classe e desencadearia, já nos anos setenta, sua substituição pela racionalização capitalista da produção conhecida como "humanização do trabalho". (BUENO, Maria Sylvia Simões. *O salto na escuridão: pressupostos e desdobramentos das políticas atuais para o ensino médio*. 1998. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

à crescente expansão da rede pública e à universalização do ensino médio; de naturezas diversas, ambas mantêm relações observáveis, afirma o documento, já que a sociedade do conhecimento desenhada pela revolução informática requer indivíduos aptos a manipular as diversas tecnologias em constante mutação e a escola, de modo específico. O ensino médio constitui esse espaço/tempo de preparação do novo trabalhador, relação determinante no aumento da procura por esse segmento de ensino e os arranjos e reformas para suprir tais demandas.

Tais reformas no âmbito da educação ocorreram dentro de um contexto histórico-social propício a essa dinâmica, além da pequena diferença temporal da promulgação da Constituição Federativa do Brasil (1988), fazem parte desse contexto: a consolidação da democracia, o advento das novas tecnologias, as mudanças na produção de bens e serviços (BRASIL, 1999, p. 13), a abertura para o mercado externo e a globalização. Elas se situam, portanto, no raio de influências desses importantes acontecimentos que marcaram a história recente do Brasil.

No bojo dessas transformações, o ensino médio, por razões também históricas, ficou em grande evidência. Sua identidade – em permanente crise<sup>7</sup> - foi mote de ardorosos debates, atualizando as discussões dos educadores desde seu surgimento: tem ele o caráter de finalidade ou é propedêutico? Deve ser profissionalizante? Pode se constituir em zonas nas quais o estudante “escolhe” seu fim? Deve ter uma preocupação com uma formação geral ou técnica? Sua orientação deve ser humanista, tecnicista ou híbrida? É possível tal hibridismo? Tais impasses apenas ilustram a busca de uma definição para o ensino médio no Brasil que se arrasta por várias décadas, senão, desde seu surgimento.

Juntamente à questão de sua identidade, outra questão de caráter mais prático ficou evidente nos últimos anos, torna-se mister notar que esse segmento da educação brasileira teve, nas últimas duas décadas, um crescimento desproporcionalmente maior se comparado aos outros segmentos do sistema educativo brasileiro, ocupando um espaço e uma preocupação inusitados devido às políticas de inclusão do ensino fundamental, cuja tendência foi um maior número de

---

<sup>7</sup> Em artigo publicado no dia 17 de setembro de 2007, no site de “Educação” do UOL – Universo On Line – via Agência Brasil, o atual ministro da educação, Fernando Haddad, afirmou que o ensino médio vive uma “crise aguda”. A declaração foi feita na abertura do seminário Ensino Médio Diversificado, na Câmara dos Deputados, em Brasília. A declaração veio ao encontro dos dados fornecidos pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – que mostram a má qualidade do ensino médio oferecido aos estudantes. Para o ministro, a dicotomia formação geral e formação profissionalizante do ensino médio “está um pouco fora de moda”.

estudantes aptos a freqüentar a escola média, bem como, aqueles fatores apontados acima que contextualizaram a reforma do ensino no Brasil. Professores capacitados, escolas capacitadas para receber essa nova clientela, vagas, recursos pedagógicos e físicos constituíram (e ainda constituem) desafios a serem enfrentados em um curto espaço de tempo.

Grande parte dessas dificuldades deve-se ao conturbado histórico desse segmento da educação, vale lembrar que num passado recente, a educação do Brasil esteve subordinada à Lei 4.024/61 (antiga Lei de Diretrizes e Bases), que mesmo sendo reformulada várias vezes, orientou por trinta e cinco anos a organização da educação no país, sendo que uma dessas reformulações, diz respeito ao ensino básico – antigos primeiro e segundo graus, a Lei 5.692/71 formulada de maneira aligeirada durante um momento crítico da história do Brasil, a Ditadura Militar, no qual ficou evidente a intenção de imprimir na educação um caráter meramente tecnicista-profissionalizante<sup>8</sup>, sustentado por duas perspectivas principais: i) desenvolvimentista, cujo objetivo era formar técnicos para suprir o quadro de trabalhadores do “Brasil grande potência”; ii) contencionista, para reduzir a pressão da demanda ao ensino superior, entendido como movimento subversivo. No texto da antiga lei (5.692/71) a noção de formação integral ou mesmo de formação humana é secundária e sem importância. Além disso, os acordos conhecidos como MEC/USAID<sup>9</sup>, firmados entre o Ministério da Educação do Brasil e o órgão norte-americano foram conhecidos e criticados por criar uma situação

---

<sup>8</sup> Podemos perceber isso no espírito geral do documento, para ilustrar tomamos o seguinte exemplo: na afirmação da profissionalização compulsória, formação técnica, útil à produção, logo, limitada pela sua própria especificidade, lemos no Cap. 1, Art. 4º § 3º o seguinte “Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins [...]” tratando da parte ‘especial’ do currículo, Cap. 1, Art. 5º § 2º item a, o documento diz que “Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho [...]”, referindo-se ao Ensino de 2º Grau (atual Ensino Médio) especificamente, o documento é sumário, afirmando no Cap. III, Art. 21 que “O Ensino de 2º Grau destina-se à formação integral do adolescente” (BRASIL apud BREJON (Org), 1979, pp. 252; 253).

<sup>9</sup> “Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino.”( MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos.“MEC/USAID” (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=325>, visitado em 14/10/2008.

paralisante na educação brasileira, já que se pretendia implementar no Brasil um sistema de ensino que não se coadunava com nossa realidade, ao modo de um enxerto que não produziu frutos, apenas pragas.

Tal acordo tinha entre seus objetivos formar pessoas “qualificadas” profissionalmente para preencher um suposto vácuo no cenário produtivo/industrial do Brasil, causado pelo “boom” do desenvolvimento nas décadas de 50-60. Sobre esse contexto histórico particular muito se escreveu de maneira detalhada, demonstrando as manobras de um governo ditador que tinha objetivos pouco claros, além do de permanecer no poder.<sup>10</sup>

Entre os elementos que evidenciam a ruptura com a legislação anterior (Lei 5.692/71) e que tentam imprimir uma nova identidade ao documento é sua mudança de direção que, *grosso modo*, passou de uma orientação tecnicista-profissionalizante para uma orientação humanista, ao menos no que diz respeito à sua legislação; constitui também a nova identidade do ensino médio no Brasil sua inclusão na Educação Básica e sua progressiva universalização, direito do cidadão e dever do Estado, já apontado no Art. 208, Inciso II da Constituição de 1988.

Incorpora-se também nessa redefinição, como reza o documento, o caráter de terminalidade de um ciclo: Educação Básica e a possibilidade do ingresso em outra etapa, a Educação Superior, bem como a marca da generalidade, com o abandono do princípio de profissionalização compulsória que definia a lei anterior (Lei 5692/71); afiada também com a contemporaneidade através da construção de competências básicas que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento, participante do mundo do trabalho e da realidade social (BRASIL, 1999, p. 23). Além dessas, outras rupturas são tomadas como objetivos pela reforma, entre elas: i) um ensino contextualizado (Lei 9.394/96) frente ao ensino descontextualizado (Lei 5692/71); interdisciplinaridade (Lei 9.394/96) versus ensino compartimentalizado (Lei 5692/71); o estímulo do raciocínio e da capacidade de aprender (Lei 9.394/96) em contrapartida ao acúmulo de informações (Lei 5692/71).

O discurso do “humanismo de um tempo de transição” presente no Parecer nº 15/98 ancora-se na Resolução nº 03/98 e representa as interpretações dos legisladores da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9.394/96 – que, por sua vez, encontram suas raízes na Constituição Federativa do Brasil de 1988.

---

<sup>10</sup> Para um maior aprofundamento: SILVA, Carmem Silvia Bissoli; MACHADO, Loudes Marcelino (Orgs). **Nova LDB: Trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

Apresentaremos, a seguir, algumas conexões entre estes documentos que evidenciam o enraizamento do discurso do humanismo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) na Constituição Federativa do Brasil (1988), passando pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96) e pelo Parecer n. 15/98, como mediadores que fazem a ligação entre a Lei maior do Brasil às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

O art. 205 da Constituição Federativa do Brasil explicita que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988. Grifo nosso).

Assim, de acordo com a Constituição Federativa do Brasil (1988), a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, o seu objetivo é o desenvolvimento pleno da pessoa e seu preparo – não ainda seu exercício – para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Partindo de um modelo aristotélico, o pleno desenvolvimento de uma pessoa requer que seja estimulada e colocada em atividade (ato) toda sua potencialidade (potência), que certamente ultrapassa as potencialidades técnicas-profissionalizantes. O “preparo” para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho apontam: i) para uma dimensão política (cidadania) e; ii) produtiva (trabalho).

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96), por sua vez, inspirada na Constituição Federativa do Brasil (1988) prescreve que:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

O artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96) retoma a fórmula da Constituição Federativa do Brasil (1988), destacando como objetivos da educação básica (incluído o ensino médio) o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania, os meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Ficam explícitos no documento as

duas grandes preocupações presentes na Constituição Federativa do Brasil de 1988: preparação para a cidadania e para o trabalho. Na seqüência, a LDB – Leis de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) ao abordar o ensino médio, prescreve que:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.” (BRASIL, 1999, pp. 43;46. Grifo nosso).

Novamente, retoma-se à fórmula contida na Constituição Federativa do Brasil de 1988, bem como o contido no artigo 22 da LDB – Leis de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), isto é, a centralidade dos conceitos de cidadania e do trabalho como objetivos da Educação Básica, agora, direcionado ao ensino médio. Mas é no artigo 35 parágrafo III do mesmo documento (LDB - Leis de Diretrizes e Bases - Lei 9.394/96) que torna possível a preparação do terreno para a elaboração de uma proposta curricular com a tônica humanista e não mais meramente tecnicista-profissionalizante, ao menos, na legislação. Ao introduzir as noções de: i) pessoa humana; ii) formação ética; iii) desenvolvimento intelectual; iv) desenvolvimento do pensamento crítico, vislumbramos a abertura necessária, a legitimação e a justificativa para que legislações específicas posteriores alinhassem a educação, no caso específico do segmento médio, a um humanismo pedagógico, o que será realizado pelo Parecer n. 15/98 e pela Resolução n. 03/98.

O Parecer n. 15/98 representa uma apreciação para fins de deliberação da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação do documento enviado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) que [...] *apresenta a proposta de regulamentação da base curricular nacional e da organização do ensino médio* (BRASIL, 1999, p. 59. Itálico do original). Para realizar o alinhamento da educação, especificamente o ensino médio, com o humanismo, o Parecer n. 15/98 introduz o conceito de humanismo, denominando-o de um “novo humanismo”, quando trata dos fundamentos éticos que devem sustentar seu currículo.

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e mundo da matéria, o privado e o público, enfim a contradição expressa pela divisão entre a “Igreja” e o “estado”. O drama deste novo humanismo, permanentemente ameaçado pela violência e pela segmentação social, é análogo ao da crisálida. Ignorando que será uma borboleta, pode ser devorada pelo pássaro antes de descobrir-se transformada. O mundo vive um momento em que muitos apostam no pássaro. O educador não tem escolha: aposta na borboleta ou não é educador. (BRASIL, 1999, p. 78).

Depois de apreciado, o Parecer n. 15/98 adquire o status e a força da Resolução n. 03/98, que no dia 26 de junho de 1998 (após 21 dias de análise) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sem alterar o espírito do Parecer n. 15/98, apresenta um texto mais enxuto, no qual o “novo humanismo” recebe o adjetivo de “contemporâneo”.

A ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um **humanismo contemporâneo**, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal. (BRASIL, 1999, p. 113. Grifo nosso).

Por ora, queremos chamar a atenção para o fato da interconexão entre as instâncias legislativas apresentadas acima e para o fato de que elas não estão isoladas, sendo que suas concepções de mundo e homem são recuperadas de instância em instância. No capítulo terceiro, iremos analisar com mais detalhes a

relação entre elas, bem como as diferenças existentes entre suas concepções de homem, de mundo e de formação ética. Doravante iremos nos concentrar na análise tanto do Parecer n. 15/98 quanto da Resolução n. 03/98, buscando compreender o humanismo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

## **2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Humanismo**

Uma reforma educacional não ocorre “do dia-para-noite”, de um só golpe, mas, como aponta Lopes (2004), é constituída de várias reformas: mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diversas instâncias do poder oficial, gestão escolar, dispositivos de controle de formação profissional, instituições de processos de avaliação centrados em resultados, entretanto, as mudanças nas políticas curriculares assumem uma maior visibilidade, a ponto de ser analisada como se em si fosse toda a reforma. Sua importância é de tal envergadura que em uma das publicações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) ele é assumido como “[ ] o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro” (JALLADE, 2000 APUD LOPES, 2004, p. 110), já que pelas mudanças curriculares, o poder oficial pode instituir uma reforma mais ampla que a dos currículos, visando, em última instância, sua legitimação.

Não é nosso objetivo aprofundar as intenções reais da reforma educacional como um todo, materializada nas Leis de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), no entanto, é digno de nota que pesquisadores como Zibas (2005), considera que as reformas de que o segmento médio necessitava não foram levadas a cabo. A literatura sobre a reforma educacional do Brasil é abundante e rica em detalhes históricos e reflexões, tendo em vista que se trata de um processo acompanhado de perto pelos educadores e interessados na qualidade da educação no país. Ficou evidente o fracasso da política educacional posta em ação pelos militares desde 1971 (Lei 5692/71), quando a Lei 7044/82 desvinculava e desobrigava a profissionalização compulsória. A partir de então, uma série de debates, movimentos sociais e lutas dos profissionais da educação colocaram em pauta a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases.

A pesquisadora Carmem Sílvia Bissoli da Silva (1998), após pouco mais de seis meses da sanção do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que transformava o projeto em lei (Lei 9.394/96), realizou uma análise intitulada: “LDB do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal”, mostrando a trajetória daqueles debates genuinamente democráticos que tinham como foco a educação como prioridade nacional, culminando na aprovação de uma lei que atendia aos interesses de uma minoria, com lacunas e silêncios propositais a serem preenchidos posteriormente, comprometidos com uma ideologia política marcadamente neoliberal, abortando, com isso, o sonho de um povo que acreditava no poder da educação como motor do desenvolvimento humano. O texto de Silva (1998, p. 23) é carregado emocionalmente, retratando a frustração que reinou nesse período:

O dia 20 de dezembro de 1996 foi marcante para a educação brasileira. Despedimo-nos de nossa primeira LDB, a antiga lei federal n. 4021/61 que, mesmo reformada algumas vezes, orientou a organização escolar brasileira por 35 anos [...] Todavia, o alívio que nos descartamos desse conjunto de textos legais não foi acompanhada por um sentimento de euforia e nem mesmo de alegria – pelo menos por grande parte da comunidade acadêmica – ao recebermos a nova LDB que inaugurava um outro período na história da educação brasileira. Pelo contrário, o sentimento dominante entre os educadores e estudantes que se envolveram nos trabalhos que antecederam a aprovação da Lei Federal 9.394/96 foi de frustração.

A primeira versão das Leis de Diretrizes e Bases, oriunda do debate democrático, gestada por mais dez anos foi suplantada por motivos políticos pelas Leis de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96 – denominada Leis de Diretrizes e Bases “Darcy Ribeiro”, em referência ao senador que a assinara<sup>11</sup>. Sobre essa questão, Zibas (2005, p.1070) afirma que:

---

<sup>11</sup> Segundo Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão analisando a jogada política do poder executivo sobre o poder legislativo, que no afã de fazer aprovar seu projeto (atual Lei 9.394/96) em detrimento da primeira versão das Leis de Diretrizes e Bases, utilizou-se do nome e da trajetória política de um senador com um histórico político marcado pela luta democrática e este, por sua vez deixou-se seduzir pelo canto das sereias, pontua o seguinte: “Ao emprestar seu nome ( e sua reputação) para um projeto pouco democrático, acreditava este senador que seria incluído na nova lei educacional seu maior sonho, o obrigatoriedade da educação de tempo integral. Esta proposta não foi incluída na nova lei porque não fazia (e não faz) parte da política educacional do atual governo [...] As questões que não lhe interessavam, o atual governo, como de hábito não se esforçou para que fossem aprovadas, e o senador Darcy Ribeiro, sem ver seu sonho realizado, foi o signatário de uma manobra casuística, antidemocrática e autoritária.” (BRANDÃO in SILVA et MACHADO, 1998, p. 57).

[...] o projeto – que entrou em vigor a partir de 1996 - visava a transformar as relações entre os sujeitos da cena escolar de forma que os pais e os alunos se tornassem clientes e os professores e gestores assumissem o papel de prestadores de serviço, inserido assim, na escola a lógica do mercado.

Corroborando com a crítica ao documento, outra perspectiva teórica, distinta da perspectiva histórico-crítica, denominada por Zibas (2005) como uma interpretação influenciada pelos “Estudos Culturais”<sup>12</sup> apontam o caráter natimorto das reformas, demonstrando sua impossibilidade devido à permanência da mesma “comunidade epistêmica”<sup>13</sup> geradora da Lei 9.394/96 e mantida nos espaços públicos mesmo após a mudança presidencial. Tendo em vista a tensão instaurada na reforma, bem como os embates teórico-metodológicos nela envolvidos, cumpre-nos o papel de compreender uma das bandeiras tão agitadas por ela: o humanismo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio assumem para si a tarefa de fundamentar, ou seja, de formular as “bases”, os alicerces das principais mudanças da reforma e bem sabemos que o termo “fundamento” refere-se às implicações de ordem filosófica, assim, podemos vislumbrar nesse documento de ordem pedagógica uma ligação estreita com a filosofia. Caminharemos entre a historiografia filosófica e a análise hermenêutica do discurso para compreender o que é e quais os limites do “humanismo” apregoado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Como uma “linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada” e também “conjunto de instruções ou indicações, para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc”<sup>14</sup> (BRASIL, 1999, p. 62) que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM se define. No primeiro caso, está implícita a idéia de perenidade, de permanência; no segundo caso, “[...] ela é objeto de um trato ou acordo entre as partes e está sujeita a revisões mais freqüentes” (BRASIL, 1999, p. 62) e marcada pela transitoriedade. Analogamente,

---

<sup>12</sup> Sobre os Estudos Culturais, ver artigo “Estudos Culturais, Educação e Pedagogia” (2003).

<sup>13</sup> Lopes (2004) reportando-se ao pesquisador inglês Stephen Ball, define as comunidades epistêmicas como “[...] intelectuais e técnicos em congressos, não necessariamente pesquisadores em educação, produzindo livros e dando consultorias, com o apoio ou não das agências multilaterais – que garantem a circulação de idéias e/ou de supostas soluções para os problemas educacionais” (p. 112)

<sup>14</sup> Definição dada pelo Dicionário Aurélio, segundo o próprio documento.

“[...] as diretrizes da educação nacional e de seus currículos, estabelecidos na LDB, correspondem à linha reguladora do traçado que indica a direção e devem ser mais duradouras” (BRASIL, 1999, p. 62), sendo as diretrizes deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação “[...] indicações para um acordo de ações e requerem revisões mais freqüentes”. (BRASIL, 1999, p. 62).

Como podemos perceber, o presente documento aponta dois sentidos para o termo *diretriz*, o primeiro se refere àquela linha reguladora que indica um caminho duradouro presente nas Leis de Diretrizes e Bases - Lei 9.394/96 – cuja mudança é complexa, pois envolve a esfera legislativa, o senado e a sociedade brasileira; o segundo sentido do termo, diz respeito aos “acordos” ou “tratos” entre as partes, cuja revisão pode ser mais freqüente. Assim, o documento elaborado pela CEB – Câmara de Educação Básica -, apontando para as DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - representam, *grosso modo*, uma interpretação daquelas diretrizes presentes na Lei 9.394/96.

A importância das diretrizes formuladas pela CEB – Câmara de Educação Básica -, que compõem o segundo sentido do termo *diretriz*, é evidenciada quando o mesmo documento prescreve que os valores presentes nas DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, devem impregnar todo o universo pedagógico, perpassando a gestão até chegar às relações que constituem o processo de aprendizagem em sala de aula:

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão **ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a constituição e a LDB [...]** (BRASIL, 1999, p. 75. Grifo original).

Os valores estéticos, políticos e éticos apontados pelo documento, são afirmados na seqüência do texto como *fundamentos* da educação brasileira, ou seja, alicerces seguros sobre o qual deverá ser construída a “nova” educação. Uma leitura superficial das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, particularmente de tais fundamentos, nos dá a impressão de que se trata de um documento que procura estar em sintonia com as drásticas mudanças vivenciadas pelo Brasil e pelo mundo nas últimas décadas, destacando-se entre elas a restauração da democracia no

Brasil e a consolidação de um modelo econômico “pós-industrial”, que substitui a mecânica pela microeletrônica, portanto mais sofisticado e mais exigente com o trabalhador. Assim, os objetivos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Lei 9.394/96) estão atrelados a estas duas necessidades: i) formação para a cidadania; ii) preparação para um mercado de trabalho (subordinado a uma elite econômica obediente à ética do lucro a qualquer preço). Em nenhum momento são questionados os valores que constituem a sociedade para a qual é formado o indivíduo.

São utilizadas na sua elaboração categorias conceituais, que em si já indicam a afirmação de uma proposta de formação humana consistente e coerente com as finalidades e objetivos da etapa média da educação brasileira estabelecidos nas Leis de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9.394/96), tais como *humanismo, igualdade, autonomia, responsabilidade, solidariedade, reconhecimento, convivência, alteridade*. Entretanto, uma leitura mais atenta do documento nos apresenta um novo e inusitado quadro, as considerações tácitas do legislador tornam-se movediças e equívocas, ambigüidades são expostas e a suposta neutralidade do discurso normativo / prescritivo, mostra seus reais interesses e fins.

Junto às categorias indicadas acima são apresentadas, no mesmo nível de importância, categorias ligadas ao discurso econômico e produzidos por ele, tais como *competência, adaptabilidade, produção pós-industrial, economia contemporânea, produtividade, flexibilidade, sujeito produtivo, mercado*, sem importar-se com seus contextos originários, nem com suas devidas conseqüências. O discurso de ordem ética se transforma camaleonicamente e de maneira sutil em um híbrido de discursos ético, econômico e pedagógico, de tal modo que até mesmo sua análise torna-se um desafio, tendo em vista que as fronteiras dos discursos que formam o documento se esmaecem, dando-nos a impressão da solidez e da coerência.

Como compreender uma proposta curricular que afirma como objetivo formar para a vida através da constituição de identidades autônomas, solidárias e responsáveis, cujo ideal é o humanismo (BRASIL, 1999) ter como finalidade a mera inserção social desse sujeito no mundo produtivo global, cuja exigência é um trabalhador flexível e adaptável às mutações de nossa época? (LOPES, 2002; 2004; 2006).

Um dilema se instaura se expressando da seguinte maneira: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Lei 9.394/96) devem ter como objetivo a formação para a cidadania e para autonomia ou formar indivíduos para as novas formas de produção pós-industrial, mais exigentes e mais excludentes? Fica a difícil questão, cabem hibridismos nessas duas finalidades tão díspares? Seria possível integrar a formação humana dentro do projeto de um sistema econômico pós-industrial, que por si já é excludente, gerador de desigualdades, enfim, des-humano? Como conciliar uma proposta “humanista” nesse contexto?

O que nos chama a atenção é a presença de uma categoria conceitual extremamente cara à tradição ocidental - o humanismo - ser embutida junto a outras categorias com finalidades tão distantes do ideal de emancipação proposto pelo humanismo, como a adaptação e a flexibilidade em um mundo cada vez mais injusto, no qual a única certeza é a mudança, cada vez mais rápida, por sua vez geradora de incerteza. Um verdadeiro paradoxo filosófico: a única certeza do mundo – em constante mudança - desenhado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) é o princípio da incerteza. Frente a esse quadro, deveríamos desconsiderar a proposta curricular tachando-a de “retórica”, no sentido do “marketing pedagógico”, portanto vazia de significado e buscar modos alternativos à proposta oficial? Como compreender as ambigüidades que se instauram desde os fundamentos desse documento que se propõe como base e diretriz? Devemos jogar fora, utilizando uma metáfora bem conhecida, o bebê junto com a água suja do banho?

Deveríamos tomar ao pé da letra certo discurso emancipador em moda que duplica, dando-lhe cores novas, o discurso utilitarista – *humanista* - comumente difundido? Ou então, deveríamos antes pensar que essa interpretação nos remete a novos ardis da ideologia? (LEFORT, 1999, p. 209. Intervenção nosso)

Para termos uma compreensão mais clara dessa problemática e sermos justos em nossos julgamentos e críticas, primeiramente devemos delinear o conceito de humanismo como apresentado pelo documento oficial, através de uma leitura atenta e profunda que leve em conta também suas entrelinhas para, em seguida, espelharmos o conceito de humanismo desenhado pelos documentos com conceito de humanismo proposto pela tradição filosófica, averiguando os limites e a coerência da proposta humanista do documento oficial, o que será feito no segundo capítulo

desta pesquisa. O terceiro capítulo deter-se-á na análise das ambigüidades presentes no discurso do documento que apresentaremos adiante, bem como na pesquisa dos mecanismos que tornam possível, especialmente em documentos oficiais, a convivência “harmônica” entre categorias conceituais tão distintas sem provocar, com isso, sua deslegitimação pela sociedade e, em particular, pela comunidade pedagógica.

### ***3 Humanismo Contemporâneo: “Um humanismo de um tempo de transição”***

O discurso do “humanismo contemporâneo” aparece na resolução da Câmara de Educação Básica nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no seu Artigo 3º, parágrafo III. Para termos uma idéia mais clara do que o documento pretende iremos transcrevê-lo na íntegra:

A ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um **humanismo contemporâneo**, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (BRASIL, 1999, p. 113. Grifo nosso).

A resolução é extremamente sucinta, apresenta formalmente e sem muitos detalhes, o que se pretende com sua proposta ética, cujo fim é a “prática” de um humanismo, denominado de “contemporâneo”. Mesmo enxuto o texto apresenta traços que devem ser salientados: i) a busca da superação das dicotomias presentes no mundo contemporâneo, herdadas da modernidade (aprofundaremos esse aspecto à frente); ii) constituição de identidades (Ética da Identidade) sensíveis (Estética da Sensibilidade) e igualitárias (Política da Igualdade), comprometidas com seu tempo; iii) cuja “prática” é o humanismo; iv) busca pela alteridade, através do reconhecimento, respeito e acolhida da identidade do outro; v) incorporação de valores, cujos destaques são conferidos à solidariedade, responsabilidade e reciprocidade como orientação para a ação no âmbito primeiramente profissional, logo após, social, civil, e por último, pessoal.

O texto do Parecer da Câmara de Educação Básica nº 15/98 sobre a mesma questão é mais longo e mais explícito quando apresenta sua versão da proposta ética, para uma maior clareza o que também transcrevemos:

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e mundo da matéria, o privado e o público, enfim a contradição expressa pela divisão entre a “Igreja” e o “estado”. (BRASIL, 1999, p. 78)

Fica evidente que entre os dois textos, tanto do Parecer quanto da Resolução, existe uma estreita ligação e nenhuma mudança significativa, já que o texto da Resolução apresenta-se como a normatização da prescrição realizada por Guiomar Namó de Mello, relatora do presente Parecer.

Percebemos ainda que nos dois textos os objetivos da “ética da identidade” são claros: substituir uma moralidade de valores abstratos por outra, presumivelmente melhor; ambiciosa, por querer reconciliar no coração humano, aquilo que foi cindido desde o alvorecer da modernidade, interpretado por nós como uma referência aos dualismos produzidos pela modernidade, inaugurados por Descartes<sup>15</sup>: corpo-alma, matéria-espírito, público e privado, apresentado pelo documento como: “[...] reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e mundo da matéria, o privado e o público, [...] entre a ‘Igreja’ e o ‘estado’”.(BRASIL, 1999, p. 78). Estabelece-se no discurso uma hierarquia das re-conciliações: primeiramente de ordem metafísica, a matéria e o espírito (ou o mundo da moral), depois re-conciliar o mundo político do público e do privado, para em seguida re-conciliar o sacro e profano, clerical e secular na esfera social.

Para se entender essa questão será necessário circunscrevê-la dentro de um contexto maior, já que simplesmente afirmar a reconciliação de uma ruptura

---

<sup>15</sup> A ruptura entre a *res cogitans* e a *res extensa*, isto é, a ruptura entre a “coisa pensante” (mente) e a “coisa extensa” (o corpo, com propriedades sensíveis, como espaço, largura, comprimentos, cor, entre outras) inaugura uma concepção dualista da realidade, separando totalmente a realidade espiritual da realidade material, tendo em vista que a diferença existente entre as duas *res* diz respeito à sua natureza. Esta separação metafísica repercutiu não apenas na epistemologia, instaurando a relação dual e essencial entre sujeito-objeto, entre o ser-que-pensa e o ser- pensado, porém se introduziu também em outras áreas, atingindo o cerne mesmo das instituições do ocidente cristão, representado pelas cisões que as Diretrizes Nacionais Para o Ensino Médio - DCNEM apontam: Estado – Igreja, público – privado.

surgida no alvorecer da modernidade não basta. Além do mais, o texto do Parecer nº 15/98, mesmo tendo uma função prescritiva, não nos ajuda muito, já que sua relatora não aponta referências, nem traz embasamentos. Para tanto, iremos problematizar a presente questão dentro da historiografia filosófica.

Consideramos que a substituição da *moralidade de valores abstratos*, proposta pelo documento, requer nada menos que a superação do horizonte filosófico no qual estamos situados contemporaneamente, resultado de séculos sob o ideário instaurado pela modernidade, posta hodiernamente em xeque por correntes filosóficas que acreditam que a modernidade perdeu sua vitalidade ideológica, entre elas a pós-modernidade<sup>16</sup>, a hiper-modernidade<sup>17</sup>, entre outras. Mas não é de agora que a modernidade é posta em suspeição por apresentar sintomas de crise, aliás, segundo Rouanet (1989, p. 23) “[...] a modernidade já nasceu no bojo de uma crise [...]”; outras tradições fazem a crítica à modernidade, não para descartá-la, mas com o objetivo de salvaguardá-la, para estes, como Habermas (ROUANET, 1989; GIROUX, 1999), ela ainda não foi realizada completamente, o que torna injustificável qualquer qualificação que indique superação. Movendo-se dentro do ideário moderno, porém, distanciando-se em grande medida em pontos importantes está o Existencialismo<sup>18</sup>, tradição filosófica eleita como referencial para o nosso espelhamento conceitual.

Assim, não se tem um consenso filosófico em torno da modernidade e de sua superação, de modo que ao criticá-la para descartá-la de imediato é, no mínimo, teoricamente arriscado, além do mais, a negação de uma abordagem filosófica, significa a afirmação ou pelo menos a aproximação de outra, no entanto, não fica

---

<sup>16</sup> A Pós-Modernidade configura-se como uma verdadeira arena de batalhas entre os pensadores na contemporaneidade. Não há concordância sobre sua definição e nem mesmo sobre sua real existência. Seus contornos tornam-se mais claros quando contrapostos à Modernidade. Gilbert (1995) em seu texto “Cidadania, Educação e Pós-modernidade” nos auxilia na compreensão do termo, que também não é unívoco: “Os elementos diversificados da mudança social contemporânea têm recebido uma variedade de rótulos (pós-industrialismo, pós-materialismo, pós-Fordismo, Capitalismo desorganizado e sociedade da informação)” (p. 22). Com variantes significativas em sua definição, Huysen (apud GILBERT, 1995, p. 22) refere-se à ela como “(...) uma mudança visível de sensibilidade, práticas e formações discursivas que distingue um conjunto pós-moderno de pressupostos, experiências e proposições de um conjunto similar de um período precedente” (p. 22), isto é, o período moderno. As manifestações iniciais da Pós-Modernidade ocorrerão na arquitetura, para depois se infiltrar em outros campos da cultura, como a política, a filosofia e a educação.

<sup>17</sup> Termo cunhado por Gilles Lipovetsky em obra conjunta com Sébastien Charles, *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

<sup>18</sup> Refiro-me as especulações metafísicas e epistemológicas presentes principalmente na obra de Sartre, cujo resultado se verifica numa filosofia do sujeito consistente e original.

claro no documento qual é a abordagem escolhida como horizonte ou como fundamento, tendo em mira que o documento apresenta-se a si mesmo como *fundamento* da escola brasileira do nível médio e nesse sentido não poderíamos nos furtar a um enquadramento em tradições ou abordagens filosóficas e/ou pensadores. Em determinados momentos, parece-nos que algumas idéias da Pós-modernidade imprimem o caráter do texto, a busca pela superação das dicotomias caracteristicamente modernas é representativa nesse esforço; em outro sentido, a insistência em categorias como autonomia, responsabilidade, igualdade, identidades formuladas, como veremos no terceiro capítulo, sob um ideário liberal nos fornece a indicação de alinhamento com a própria modernidade, entretanto, por motivos que apresentaremos adiante (capítulo terceiro), o documento não se compromete com ela, nem com qualquer outra abordagem filosófica de maneira clara e pontual.

Poderíamos analisar o texto nos seguintes termos: o programa da modernidade possibilitou ao homem um avanço técnico-científico extraordinário, entretanto gerou um sujeito esquizofrênico, dividido, assim, a tarefa histórica que se impõe à educação do segmento médio é a re-conciliação das partes separadas, trazendo de volta o sujeito integrado, tarefa do genuíno humanismo. Uma tensão entre o humanismo e o tecnicismo instaura-se no texto, já que aquele deve superar este, entretanto, Chauí nos adverte que essa cisão artificial nos distancia da realidade, tendo em vista que:

A oposição muito imediata entre humanismo e tecnicismo também pode revelar-se um tanto ilusória. Não podemos esquecer que o humanismo moderno nasce como ideal de domínio técnico sobre a natureza (pela ciência) e sobre a sociedade (pela política), de sorte que o chamado homem ocidental moderno não é a negação do tecnocrata, mas um dos seus ancestrais. (...) Assim, opor de maneira muito imediata humanismo e tecnicismo, não leva muito longe, pois são resultados diversos da mesma origem. (CHAUI. et al, 1992, p.61-62)

Uma análise mais acurada da expressão “humanismo de um tempo de transição” permite que tenhamos uma idéia mais clara do que isso quer dizer. Primeiramente, evidenciamos uma idéia escatológica na expressão, tendo em vista que o humanismo apresentado no discurso é provisório, de um tempo de transição, fica no meio de dois tempos: o passado, com um humanismo ligado aos ideais da modernidade, e o futuro, isto é, o humanismo real e pleno, que superou a

racionalidade moderna. Entre estes dois tempos está o nosso *entretempo*, com um humanismo de transição. Curiosamente também nos chama a atenção o fato de *que todo o tempo é de transição*, não havendo lugar para um tempo permanente/estático que não seja transitório.

Sendo o humanismo “de um tempo de transição” o ideal a ser perseguido pela ética da identidade, temos, de antemão, um problema de base, conceitual, pelo fato de que o humanismo constitui uma espécie de conceito “guarda-chuva”, pois abriga sob sua proteção todos os tipos de tendências e possibilidades, desde religiosas a filosóficas atéias, de políticas revolucionárias a conservadoras. Constitui um conceito polissêmico, pluriforme e ambíguo, talvez seja essa a força e ao mesmo tempo fraqueza desse conceito que, como veremos no capítulo segundo, serve para tudo, mas, na verdade, corre o risco de não servir para nada. Rótulo garantido de aceitação em todas as esferas sociais: pedagogia humanista, economia humanista, religião humanista, produção humanista, humanização da medicina, da enfermagem, do trabalho, entre outros. Afinal, que argumentos poderiam ser forjados contra *qualquer-coisa* que se diga humanista?

Na história da filosofia percebemos que o surgimento e a consolidação de uma Filosofia do Sujeito, núcleo de qualquer tipo de humanismo, foi basilar na estruturação do mundo ocidental, de suas instituições jurídicas, políticas, éticas, estéticas, epistemológicas e sociais e os variados filósofos da modernidade contribuíram à sua maneira para a construção desse sujeito, seja ele jurídico/social (cidadão), ético (pessoa) ou psicológico (eu). Entretanto, a partir de Nietzsche, passando por Heidegger, Wittgenstein, Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze e os filósofos analíticos, o estatuto de existência desse sujeito começou a ser questionado, suspenso e/ou negado.<sup>19</sup> Sobre essa questão nos diz Silva (1996):

O sujeito moderno é, talvez, a maior vítima das contestações e é aqui, provavelmente, que o projeto educacional moderno sofre seu maior abalo. Afinal, a possibilidade da educação e da pedagogia repousa precisamente no pressuposto da existência de um sujeito unitário e centrado e na finalidade da educação como a construção de sua “autonomia”, “independência” e “emancipação”. Sem o sujeito moderno não há educação moderna. (p. 254)

---

<sup>19</sup> Sobre essa questão temos como referência a obra de SILVA, Tomas Tadeu (1996), *Identidades Terminais – As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*, que traz um estudo muito pertinente sobre a crítica que a pós-modernidade faz à noção de sujeito, de maneira privilegiada, do sujeito da educação.

A partir dos estudos culturais, Silva (1996) demonstra que é na idéia de sujeito que o projeto educacional moderno sofre seu maior ataque e a pretensa identidade almejada pela ética deve ser constituída nesse mesmo centro de tensões que é a idéia de sujeito, assunto sobre o qual nos debruçaremos no segundo capítulo.

Buscando uma nova racionalidade que supere a moderna, contraditoriamente é no centro da crise que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) buscam sua fundamentação. Queremos demonstrar que o humanismo, como qualquer outro conceito da filosofia, é mutável, carregado historicamente, inacabado, não “enlatado” e pronto para o consumo, que serve para qualquer fim. Não há consenso sobre sua história e nem mesmo sobre aquilo que lhe dá existência, isto é, o conceito de humano, central na sua precária definição. Entretanto, o humanismo é introduzido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sem qualquer justificativa, como se tratasse de assunto evidente, incontestado, óbvio até. Mas qual é a obviedade do humanismo? O que o torna tão óbvio? Percebe-se sua importância, já que é apontado como ideal da ética desenhada pelo documento, mas não há clareza nenhuma na formulação dada pelo documento.

Para a relatora do texto oficial aqui analisado, o humanismo [de um tempo de transição] é um processo, portanto, em construção e um dos agentes principais é o docente, através da metáfora do “pássaro e da borboleta” a relatora ilustra a situação da seguinte maneira:

O drama deste novo humanismo, permanentemente ameaçado pela violência e pela segmentação social, é análogo ao da crisálida. Ignorando que será uma borboleta, pode se devorada pelo pássaro antes de descobrir-se transformada. O mundo vive um momento em que muitos apostam no pássaro. **O educador não tem escolha: aposta na borboleta ou não é educador.** (BRASIL, 1999, p. 78. Grifo nosso).

A borboleta é o *dever* da crisálida, ambas mantêm uma relação de identidade entre si: a crisálida é a borboleta. Idênticas na substância, diferentes na forma. Incautos, desavisados ou gatunos podem matar a borboleta ao destruírem a larva. Assim a promessa e a esperança estão na larva, que esconde sob a aparência repugnante a beleza e a liberdade expressa pelo vôo da borboleta. Proteger a larva

dos pássaros é a garantia de uma primavera colorida pelas borboletas. Alegoria poética que nos remete à educação.

A violência e a segmentação social representam os pássaros, os inimigos mortais do *novo humanismo*, sendo o dever do educador apostar nesse novo humanismo, posto que, se devidamente protegido, ao seu tempo, abrirá majestosamente suas asas como uma borboleta e poderá desfrutar de liberdade e plenitude. Percebemos no documento uma *teleologia* quase-evangélica, já que o presente vivido – o humanismo de um tempo de transição – é apenas um indicativo do futuro indiscutivelmente melhor, ele é uma *promessa e uma esperança*. Esquece o documento *apenas* de refletir ou de indicar caminhos para a compreensão dos *motivos* e das *causas* da violência e da segmentação social que ameaçam a sociedade e, conseqüentemente, a educação.

A narrativa apresentada pelo texto nos dá a idéia de que a cisão social, evidenciada pela violência e pela segmentação social, que a ética da identidade busca reconciliar através do humanismo “de um tempo de transição” é fruto da cisão fundamental proposta pelas dicotomias modernas, das quais não somos responsáveis, visto que se trata de dicotomias históricas que deram origem à violência e segmentação social. Uma situação aparentemente neutra que não nos envolve diretamente em suas causas e motivos, mas da qual fazemos parte da sua solução.

Para o documento, o educador não tem escolhas, ele é convocado: ou ele fica do lado da crisálida ou não é educador. A responsabilidade pelo sucesso da educação, com qualidade e mais humana é em última análise do *educador-indivíduo*, agente preparado para evitar o caos provocado pela violência e pela segmentação social, redimindo a *educação* entendida como *projeto político* que excede o indivíduo e que ruma para uma coletividade das culpas dos fracassos educativos.

Ambiguamente, mesmo ensejando a grande reconciliação proposta no início do documento, o que nos levaria para longe das filosofias do sujeito, surgidas graças às condições dadas pela própria modernidade e desenvolvidas durante séculos no ocidente, o ideal humanista nos aproxima novamente para elas, já que a proposta central dessa ética, como o próprio nome afirma, é formar identidades: “[...] a educação é um processo de construção de identidades” (BRASIL, 1999, p. 78) e educar, sob a inspiração dessa ética:

[...] não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e **pelo reconhecimento do direito à igualdade** a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências de seu tempo. (BRASIL, 1999, p. 78. Grifo original).

A contradição expressa no documento é evidenciada pela intenção de superação de um horizonte filosófico já ultrapassado [para o documento], cujas conseqüências são sentidas hoje com as cisões já apontadas anteriormente, bem como pela alienação e pela desumanização do próprio homem, buscando no cerne daquele mesmo horizonte ultrapassado a solução para o problema.

A questão é: o ideal da proposta de uma *Ética da Identidade* expresso no documento é o humanismo [de um tempo de transição], porém essa categoria conceitual, herdeira legítima das filosofias do sujeito, constitui, não um conceito tangencial, mas um dos fundamentos do próprio projeto moderno que as Diretrizes Nacionais Para o Ensino Médio intentam ou desejam superar. Essa ambigüidade será analisada à frente quando nos detivermos na problemática dos conceitos de Recontextualização e de Hibridismo presentes em documentos oficiais. Ou seja, a ambigüidade se instaura a partir da base das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, isto, é de seus fundamentos éticos.

A relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Guiomar Namó de Mello, com o intuito de legitimar sua proposição ética agrega ao texto no qual se inscreve o discurso do humanismo, outras categorias conceituais também de ordem filosófica: autonomia, solidariedade, responsabilidade e verdade. Assim como o humanismo, o tratamento dado a tais categorias é a desconsideração de seus contornos tensos e problemáticos, assumindo-os como juízos de fato e não de valor, integrando-os num discurso regido pela verdade, já que a constituição das identidades, proposta pela ética da identidade, deve estar comprometida com a “[...] **busca da verdade.**” (BRASIL, 1999, p. 79. Grifo original).

O documento afirma que uma das formas como a identidade se constitui é a convivência, sendo que é no reconhecimento da identidade própria e a do outro que se expressa a ética da identidade “[...] é assim simples” (!) (BRASIL, 1999, p. 79. Notação nossa) arremata o documento, apontando que a escola é o *locus* privilegiado onde ocorre esse “simples” processo. A partir dessa premissa nos questionamos, como pode ser simples a convivência e a constituição de identidades,

principalmente em um espaço como a escola? Arena de tensões de várias ordens: social, política, ética, epistemológica. Representa para nós um enigma essa simplicidade.

Diz o texto que, se o humanismo [de um tempo de transição] é o ideal da ética da Identidade, a autonomia é o seu fim mais importante, já que constitui condição indispensável para os juízos de valor nos quais deverá se pautar o projeto de vida do futuro cidadão (BRASIL, 1999, p. 79). A autonomia e o reconhecimento do outro devem se associar para construir identidades mais aptas a incorporar a **responsabilidade** e a **solidariedade**. Diferentemente da racionalidade moderna, a “nova” racionalidade visa “[...] formar **pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas**” (BRASIL, 1999, p. 79. Grifo original). Como a nova racionalidade está imersa num mundo que “[...] a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida [...]” (BRASIL, 1999, p. 79), esta deve estar “[...] ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que dêem acesso a **significados verdadeiros sobre o mundo físico e social**” (BRASIL, 1999, p. 79. Grifo original) e, justamente, como afirma o documento, são esses conhecimentos e competências que “[...] dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação” (BRASIL, 1999, p. 79).

Uma leitura mais atenta desse trecho do documento nos causa embaraço, posto que apesar de curto, realiza diversas afirmações sem a devida fundamentação, fazendo uso de categorias teoricamente carregadas, movendo-se num regime de verdade, de tal modo que uma leitura superficial não perceberia ambigüidades, superposições e “acordos” teóricos implícitos e subentendidos:

- 1) São associadas categorias como Autonomia e reconhecimento da identidade do outro [alteridade?] como responsáveis pela construção de identidades responsáveis e solidárias.
- 2) A “nova” racionalidade visa formar pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas (?);
- 3) A “antiga” racionalidade, dos valores “abstratos” visava a outros objetivos, mas o documento não os diz;
- 4) A “nova” racionalidade supõe que a tecnologia impõe-se como *fato* e central, “revoluciona” todos os aspetos da vida.

- 5) A tecnologia dissemina informações e aumenta a incerteza;
- 6) A Ética da identidade é constituída pela estética e pela política, mas é tributária da epistemologia, afinal, é ela quem dá acesso aos “significados verdadeiros sobre o mundo físico e social” (BRASIL, 1999, p. 79).
- 7) Logo, é a epistemologia que sustentará as análises, a prospecção e solução de problemas, a tomada de decisões, adaptabilidade a situações novas e a “(...) arte de dar sentido a um mundo em mutação” (BRASIL, 1999, p. 79).

Trata-se, sobretudo, apenas de “reconhecer” a realidade que se apresenta e adaptar-se a ela; mesmo que a identidade deva ser forjada pela ética, pela política e pela estética, é no conhecimento, que nos remeteria à epistemologia, que todas devem voltar-se, porque é nela que o verdadeiro significado deve ser reconhecido. Assim, fica claro que o documento propõe uma “nova” racionalidade comprometendo-se com a antiga, aquela promotora das mazelas sentidas na contemporaneidade, isto é, a racionalidade moderna, essencialmente epistemológica.

Até aqui é patente o esforço do documento em legitimar-se “filosoficamente”, seja por afirmar um discurso fundacional, guiado pelas grandes áreas que compõem a filosofia: ética, política, estética e a epistemologia, esta última introduzida obliquamente, mas que sorrateiramente assume a centralidade do discurso, por orquestrar um discurso com temas notoriamente filosóficos, como autonomia, alteridade, solidariedade, responsabilidade, igualdade, humanismo, entre outros.

Doravante, o discurso da ética da identidade parece tomar outros rumos, apresentando um novo quadro, não mais de sua legitimação teórica, mas, a justificação de sua integração num discurso mais amplo e abrangente, isto é, o quadro da produção pós-industrial, das novas tecnologias, das competências intelectuais que dão acesso aos significados *verdadeiros* do mundo físico e social, bem como a inserção da *pessoa solidária, responsável e autônoma* no mundo do trabalho, entendido na sua reduzida esfera de produção pós-industrial: “Não é por acaso” diz o documento, “que essas mesmas competências estão entre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalaram nas novas economias contemporâneas” (BRASIL, 1999, p. 79).

Vislumbramos, através da clivagem do discurso, a real finalidade da educação proposta pelo documento, guiado pelo princípio ético da identidade: fornecer mão-de-obra competente – não mais qualificada para o mercado. (LOPES, 2002, p.394) Não a ultrapassada formação do sujeito, ensejada até mesmo, ambigualmente, no início do documento, mas formar/formatar o cidadão/consumidor através de uma integração com a formação para o trabalho – *ou produção?* (BRASIL, 1999, p. 79. Intervenção nossa). Como o próprio documento aponta, talvez essa seja a esperança e a promessa desse humanismo, “Uma chance real, talvez pela primeira vez na história, de ganhar a aposta na borboleta” (BRASIL, 1999, p. 80).

Curiosamente, as “necessidades” das novas formas de produção pós-industrial são convergentes com as novas competências cognitivas propostas pelo documento e são as mais valorizadas nas economias contemporâneas. (BRASIL, 1999, p. 79). Essa confluência nos dá margem para questionarmos a relação entre a economia e a educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. As finalidades da educação devem ser ditadas por princípios inerentes a ela ou ditadas por uma outra ordem de discurso, como, por exemplo, a econômica? A ética deve estar submetida aos ditames da produção pós-industrial ou orientá-la? A finalidade da ética da identidade é formar cidadãos ou produtores/consumidores, interessantes à economia pós-industrial? O humanismo de um tempo de transição é um instrumento de transformação ou mera adaptação? Por que inserir o discurso da produção pós-industrial num documento que promete a fundamentação da educação no seu aspecto propriamente humano? Ambigüidades, lacunas, subentendidos são as marcas desse documento, mas o que significam? Não há no discurso nenhuma tentativa de questionamento do projeto de construção da realidade, apenas a afirmação de que o educando deve se adaptar a ela.

Cabe-nos, doravante, a tarefa de posicionar o “humanismo de um tempo de transição” para que possamos realizar um “espelhamento conceitual” através do humanismo elaborado pela tradição filosófica, já que é nela que se origina e se desenvolve o conceito ora investigado. Trata-se de um procedimento metodológico necessário, pois não podemos simplesmente descartar o humanismo sugerido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio devida suas ambigüidades, superposições e lacunas propositais ao nosso ver, já que cumprem suas funções dentro do discurso oficial. Tal “espelhamento conceitual” nos permitirá verificar o grau de coerência e consistência do discurso humanista proposto pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, destacará os elementos conceituais estranhos ao discurso humanista originado da tradição filosófica, apontando também as faltas e lacunas no discurso humanista da legislação. Não há um conceito “correto” e “verdadeiro” que a “Filosofia” propõe já que, em menor ou maior intensidade, verificamos essa particularidade em qualquer conceito filosófico, bem como, na própria definição de filosofia.

Ainda sobre esse procedimento metodológico, temos a pontuar que ele difere-se daquele pensado nas esferas da informática<sup>20</sup>, já que não há nenhum esforço em *duplicar* o discurso filosófico da tradição nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) no tocante ao tema do humanismo. É necessário também esclarecer que o espelhamento não se traduz em uma erística<sup>21</sup>, num confronto de conceitos, dos quais apenas um deles sai vitorioso, submetendo o outro ao silêncio e ao “não-ser”. O espelhamento aqui proposto e usado como procedimento faz referência ao espelho como um objeto que reflete aquilo que o objeto é, nem mais, nem menos. Assim como o objeto-espelho não tem a função de acrescentar ou retirar nada do objeto a qual reflete, a pretensão de espelhamos conceitualmente o humanismo cumpre a mesma função. O humanismo da tradição filosófica, ou melhor dizendo, os *humanismos* da tradição, qualquer que seja ele, pode realizar essa mesma função, pois como veremos, desde seu surgimento, o humanismo explode em várias definições de humanismos, cujo núcleo comum é a centralidade do humano. A escolha por Sartre tem suas particularidades que, em parte, já foram esclarecidas e, em parte, serão esclarecidas na medida que avançarmos na pesquisa. Partindo deste princípio nos questionamos, será que o núcleo do discurso do humanismo proposto pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio é o

---

<sup>20</sup> “Um mirror (lê-se: miruar) ou espelho em terminologia computacional quer dizer uma cópia exata de um conjunto de dados (data set). Na Internet, um mirror site é uma cópia exata de um outro site ou website. Sites espelho são normalmente utilizados para oferecer fontes múltiplas da mesma informação, e eles são especialmente úteis como uma forma de acesso confiável na hora de fazer downloads de materiais que são vastos. Mirroring ou, traduzido literalmente, espelhamento, se trata de uma operação unidirecional (a one-way operation) enquanto que file synchronization ou sincronização de arquivos é uma dúbia operação (two-way). Um exemplo de um sítio espelho é [www.pollplace.com](http://www.pollplace.com)[[1]], que é o espelho de [www.youthink.com](http://www.youthink.com)[[2]].” (WIKIPÉDIA. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mirror>. Acesso em 03 de novembro de 2008.)

<sup>21</sup> Vocábulo grego que significa arte da disputa através de argumentos. Pensado, defendido e difundido pelos sofistas na Grécia Clássica. Diferentemente da *dialética* proposta por Sócrates e Platão, a *erística* estabelece uma arena de luta da qual sai apenas um vencedor, aquele de argumentos mais persuasivos, sedutores e fortes, entretanto, nem sempre verdadeiros ou completos.

homem? A resposta para esta questão representa um divisor de águas para o encaminhamento das questões que surgirão da presente pesquisa.

Em um discurso que proclama bases e diretrizes, espera-se clareza no trato conceitual, referências teóricas e uma unidade orgânica, entretanto, não é isso que verificamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O documento simplesmente afirma sem mais justificativas que o humanismo é o ideal da sua proposta ética, inserindo, com esse procedimento, uma lacuna na qual o assunto torna-se óbvio e lógico. Porém, qual é a obviedade do humanismo? Aliás, o que é mesmo, o humanismo? Para suprir essa lacuna, deixada pelo documento, nos dedicaremos no próximo capítulo à sua problematização e à investigação de seus pressupostos históricos e filosóficos, com isso teremos contornos melhor definidos que os oferecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

De antemão justificamos nossa escolha pelo humanismo sartreano: trata-se de uma escolha metodológica e necessária, aparentemente arbitrária porque ligada à subjetividade do autor do presente trabalho. Como não há consenso em torno deste problemático conceito, ele torna-se plural e polissêmico. Assim, a presença de Sartre, como um certo interlocutor e como marco referencial para o espelhamento conceitual, deve-se ao reconhecimento desse pensador que desejou e propôs, através de sua própria vida, uma coerência entre sua teoria e sua práxis, pensando as questões mais urgentes do seu século ao modo de um engajamento que o envolvia plenamente, convertendo seu pensamento em pensamento visceral, ligado à vida vivida, à existência autêntica. Mesmo que Sartre não tenha escrito uma ética propriamente dita, seu pensamento e sua vida se entrelaçam às voltas de uma ética da responsabilidade (VERGÍLIO, 19-; BORNHEIN, 1971). Outro argumento que fazemos uso para defender a perspectiva sartreana tem a ver também com o atual contexto da pesquisa em educação no Brasil. Para esclarecer essa questão, reportamos Bueno (1998) que frente à dificuldade sentida na escolha da perspectiva de análise de sua tese de doutorado nos diz que:

Na voragem da crise dos paradigmas, adotar uma perspectiva definida de análise que fuja dos “padrões consensuais” tornou-se um verdadeiro drama hamletiano. O discurso da superação da polarização direita e esquerda e da obsolescência de referenciais explicativos marxistas ou marxianos em face da emergência de “pan-paradigmas” que anulam diferenças, sintetizam “positividades”

e condenam confrontações “jurássicas”, produziu uma espécie de centro de atração político-intelectual alargado que condiciona o “ser”. Fora dele, parece haver uma inexorável condenação ao “não-ser”. (BUENO, 1998, p. 15).

Sartre representa para nós uma via alternativa dentro desse contexto pintado por Bueno (1998) para a compreensão desse conceito que deita raízes na filosofia, sua presença também se justifica por um motivo aparentemente arbitrário e subjetivo, o interesse do autor pelo pensamento sartreano, especialmente em torno da questão do humanismo, motivo de suas pesquisas durante dois anos no Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (2003-2004).

## CAPÍTULO 2

### O HUMANISMO EXISTENCIAL DE JEAN PAUL SARTRE

“[...] o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define. O homem, tal como o concebe o existencialista, se não é definível, é porque primeiramente não é nada. Só depois será alguma coisa e tal como ele se concebe, mas como ele quer que seja, como ele se concebe depois da existência; o homem não é mais que o que ele faz”.

“[...] não há nos nossos atos um sequer que, ao criar o homem que desejamos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem como julgamos ser, de modo que nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, porque ela envolve toda a humanidade.”

(JEAN PAUL SARTRE)

#### **2.1 O Humanismo**

A definição conceitual do humanismo não constitui tarefa simples, empreitada que nos põe face à polissemia e ambigüidades que vêm se codificando nos últimos dois milênios, de maneira acentuada a partir da modernidade, em uma pluralidade de humanismos: histórico (helênico-latino), clássico (Renascimento), marxista, existencial, humanismo cristão (Maritain), até chegar na sua versão mais diluída, o contemporâneo humanitarismo. Não há entre historiadores da filosofia e filósofo um consenso sobre a gênese de tal conceito, nem mesmo um local ou data precisos, fatores que lhe conferem uma plasticidade que pode ser perigosa. Serve como *fundamento* a filosofias díspares, apela para um dos elementos mais preciosos do homem: sua humanidade, o valor do “valor-homem”; àquilo que o constitui ou deveria constituir-lhe *teleologicamente* na sua profundidade, isto é, aquele modelo

de homem estabelecido num horizonte distante o qual todos os homens, entendido como gênero universal, devem perseguir para chegar o mais próxima de sua semelhança.

Os questionamentos realizados pelos pensadores do *inumano* e do *pós-humano*<sup>22</sup> põem a questão: o humanismo, por apelar para esse “humano” do homem, torna os sistemas, propostas e tradições inquestionáveis? Focalizando a questão para a presente pesquisa: a proposta de uma educação humanista ensejada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atinge seu objetivo humanista apenas por assim se enunciar e desejar? A própria complexidade da questão rejeita simplificações e reduções, assim não nos preocuparemos em fazer definições pontuais e homogeneizantes, antes faremos a tentativa de uma aproximação cuidadosa e respeitosa de nosso objeto de estudo.

Abbagnano, em seu *Dicionário de Filosofia*, concebe o humanismo como “qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a **natureza humana** ou os **limites e interesses do homem**”, apontando como o lócus de sua gênese a Floresça renascentista (2000, p. 518. Grifo nosso). Sciacca (1968, p. 08) defende que o Humanismo é um movimento que juntamente ao Renascimento forma um vasto e profundo movimento cultural rico em correntes e temas que deita raízes nos séculos XIII e XIV e floresce nos séculos XV e XVI, mantendo-se vivo nos séculos XVII e XVIII. Para ele, ambos os movimentos nascem como uma reação a uma escolástica decadente e petrificada que não mais conseguia dar conta das profundas transformações cujo epicentro era o próprio homem, “[...] o humanismo e o renascimento, apelando às forças da razão e da experiência, quebram pouco a pouco os fios finíssimos desta tessitura de silogismo e abrem o caminho para o descobrimento do método científico” (SCIACCA, 1968, p. 10). Para tais leituras, o Humanismo, Renascimento e Reforma Protestante se articulam em torno de motivos complexos, cujo esforço inicial é formular e ao mesmo tempo responder aos problemas levantados pela modernidade, mantendo-se, todavia, viva no pensamento e na cultura contemporânea.

---

<sup>22</sup> F. Nietzsche (1987) ao anunciar a “morte de Deus” revela a solidão do homem, cuja consequência é a negação da possibilidade do “totalmente outro” (GARAUDY, 1970, p. 94), abrindo, assim, o caminho para que Michel Foucault (1966) anunciasse séculos depois a “morte do homem”. Além de Nietzsche e Foucault, figuram como pensadores do pós-humano ou do inumano, Lévi-Strauss (apud LAPLANTINE, 2006, p.134); J.F.- Lyotard (1997); J. Baudrillard (1990); pensadores da “linguist turn” (virada lingüística), entre eles, Wittgenstein (apud HACKER, 1999), entre outros.

Vasari foi o primeiro estudioso a empregar o termo renascimento e Jacob Burckhardt foi quem primeiramente o conceituou em sua obra *A civilização do Renascimento na Itália* (1860), designando-o como “[...] um período histórico intermediário entre o medieval e o moderno, e abrangendo os séculos XV a XVI” (MARCONDES, 1997, p. 141) e foi justamente essa idéia adotada por outros historiadores, cujo raio de influência extrapolou o domínio das artes para se infiltrar outras áreas da cultura, incluindo a Filosofia.

Sob uma perspectiva de simples transição entre o mundo medievo e moderno, filosoficamente o Renascimento tem pouca importância, “[...] atualmente, entretanto, essa tendência tem mudado, e o Renascimento tem sido visto como detentor de uma identidade própria” (MARCONDES, 1997, p. 141) adquirindo um caráter muito singular, por representar uma ruptura com a tradição escolástica medieval sem se confundir, no entanto, com a filosofia moderna. Marcondes (1997, p. 141) aponta que talvez o traço filosófico mais característico desse período seja o humanismo, entremeando sobremaneira o pensamento moderno.

O humanismo renascentista como o período Carolíngio, “[...] retoma mais uma vez a herança greco-romana como base da nova identidade cultural que pretende construir” (MARCONDES, 1997, p.142), afastando-se da temática religiosa, para aproximar-se dos temas pagãos como ideais de vida e de beleza. Nesse contexto, o tema *dignidade do homem* (*dignitas hominis*) opõe-se ao tema medieval da *miséria do homem* (*miseria hominis*), ou seja, o ser caído, descendente de Adão e marcado pelo pecado. Gianozzo Manetti foi o autor de um dos primeiros tratados sobre a dignidade e a excelência do homem (MARCONDES, 1997, p, 142) e Nicolau de Cusa sintetizou o ideal humanista em sua obra *De conjecturis* ao afirmar que “o homem é um Deus não em sentido absoluto, porque é homem, mas é um Deus humano” (MARCONDES, 1997, 141).

Pico Della Mirandola, influenciado por Nicolau de Cusa, escreveu em 1486 uma obra intitulada *Oração sobre a dignidade humana*, cujo conteúdo sintetiza esse deslocamento Deus – homem, miséria humana – dignidade humana<sup>23</sup>. Não podemos nos furtar de transcrever abaixo um trecho desse belíssimo texto que

---

<sup>23</sup> O filósofo Alain Finkielkraut na sua obra “A humanidade perdida – Ensaio sobre o século XX” (1998) traça um paralelo instigante entre Pico della Mirandola e J.P.-. Sartre, suas colocações aproximam os dois autores supra não tanto pela disposição de espírito, mas pelo conteúdo das proposições, chegando a afirmar que o “[...] humanismo originário é ele próprio um existencialismo” (p. 34).

representa para o ocidente uma aguda ruptura com o pensamento até então reinante:

Não te dei nem lugar determinado, nem fisionomia própria, nem um dom particular, oh Adão, para que teu lugar, teu rosto e teus dons, tu os desejes, tu os conquistastes e os possuas por ti mesmo. A natureza encerra outras espécies em leis que eu estabeleci. Mas tu, que és livre de todas as limitações, por teu próprio arbítrio, nas mãos do qual te coloquei, te defines a ti mesmo [...] não te fiz celeste, nem terreno, nem mortal, nem imortal, a fim de que, Senhor de ti mesmo, completes tua própria forma livremente, como um pintor ou um escultor. Tu poderás degenerar em formas inferiores, como a dos animais, ou, regenerado, alcançar as formas superiores, que são divinas". (MIRANDOLA, 19 -, p. 39-40).

Uma nova tradição de pensamento desponta fortemente marcada pela valorização da liberdade humana, na qual o homem ocupa lugar de destaque, como o centro mesmo da criação, cuja dignidade lhe é *natural*, inerente à sua própria natureza como ser humano.

Para Sciacca (1968), Humanismo e Renascimento representam dois momentos de um único movimento cuja alma é o Naturalismo, seja de ordem espiritual: a natureza humana (Humanismo); seja de ordem física, o Renascimento. Duplo naturalismo que, no fundo, é um só, enquanto natureza humana, exaltando-se a si mesma, exalta todo o criado. "Apreender o concreto humano e o concreto natural, estas [são] as duas exigências típicas do Humanismo e do Renascimento. Concreção do homem e concreção da natureza<sup>24</sup>: **são lançadas as bases para a fundação da história e da ciência no sentido moderno**" (SCIACCA, 1968, p. 11. Grifo nosso).

O Renascimento florentino possibilitou condições para uma mudança de tal envergadura que deslocou a teologia instaurando em seu lugar a antropologia; ruptura que criou condições para uma profunda alteração nas concepções de mundo, de homem e Deus. O mundo medieval com o qual o medievo se relacionava era fixo, estável, imutável, hierarquizado, estabelecido nos cânones aristotélicos.

---

<sup>24</sup> Esse duplo naturalismo apontando por Sciacca (1968) é captado de maneira muito clara por Chauí (ver citação na página 29) quando ela pensa a "tensão" entre tecnicismo e humanismo sentida hodiernamente, demonstrando que se trata de uma pseudotensão tendo em vista que ambos movimentos têm um origem comum, isto é o naturalismo. Na educação, particularmente, essa falsa contradição e tensão servem muitas vezes para fundamentar ideologicamente posições conservadoras ou pseudo progressistas que estão alinhadas com uma outra ordem de discurso, a econômica.

Bastava ao homem se con-formar a este mundo; em outras palavras, buscar seu lugar pré-determinado na “grande cadeia do ser” (HALL, 2006, p. 25). Historicamente, tal deslocamento propiciará condições para o nascimento do indivíduo soberano, destacado e isolado do mundo, como demonstra a pesquisa sobre a história de longa duração proposta por Norbert Elias na sua obra *O processo civilizador* (1993).

Hall (2006, p.25) aponta que o processo de nascimento, destaque e isolamento do sujeito, ou em outras palavras da(s) filosofia(s) do sujeito, ocorre justamente entre o Humanismo renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, sendo sua formulação primária dada no século XVII por René Descartes, sofrendo posteriormente uma sofisticação e refinamento através dos sistemas filosóficos que se seguiram, destaque para a filosofia do sujeito de Kant que, *grosso modo*, ao afirmar a estrutura formal do sujeito retirando toda e qualquer substância/conteúdo do sujeito (*res cogitans* cartesiana), reelabora uma filosofia do sujeito em novas bases.

Isso significou uma inversão da relação homem-mundo. A partir de então é o homem, o sujeito que precedendo o mundo irá determiná-lo e não ser determinado por ele. O sujeito individual e soberano torna-se o centro de gravidade no qual o mundo irá se movimentar, torna-se fixo, necessário e idêntico a si mesmo (identidade individual). Desta feita, o “homem” converte-se em um problema e adentra a agenda filosófica da modernidade.

Em *Sobre o “Humanismo”*, Heidegger (1973) parte do pressuposto de que as fontes do humanismo se encontram não na idade média como apontam Toffanin (1952; 1960), Sciacca (1968) e Marcondes (1997) mas na Roma antiga, fruto da síntese de dois ideais diferentes, a *virtus* romana e a *Paidéia* grega: “Em Roma encontramos o primeiro humanismo [...] que emana do encontro da romanidade com a cultura do helenismo”. (p. 350). Uma suposta *origem* do humanismo é delineada para Heidegger tendo como referência a cultura greco-romana e Renascimento florentino.

Mesmo que haja divergências históricas entre os autores supra citados e realizando um alinhamento teórico tomando como base estas diferentes posições a respeito da questão histórica, podemos visualizar a questão da seguinte maneira: com a crise da Escolástica medieval um complexo movimento rico em temas e motivações coloca em evidência e como centro das preocupações literárias-

filosóficas-artísticas o próprio homem. O antropocentrismo toma o lugar do teocentrismo, cuja conseqüência é o Humanismo Renascentista, criando as condições para a elaboração de uma filosofia do sujeito, iniciada por René Descartes, seguido por uma forte tradição que afirmando a idéia de sujeito apenas modifica sua formulação.

Para termos uma idéia mais ampla da historiografia filosófica no tocante a construção da noção de sujeito é necessário pontuar não apenas as posições favoráveis e fundadoras da (s) filosofia (s) do sujeito mas também sua contestação e as tentativas de sua destruição ou desconstrução. A partir da sua crítica, à questão do sujeito na história da filosofia torna-se mais visível, mais destacada e mais definida. Com e partindo de Nietzsche a concepção do sujeito sofre seu primeiro e profundo abalo, visto que para ele, o sujeito não passa de uma mera ilusão gramatical, de modo que, ao retirar-lhe toda substancialidade cartesiana e toda a formalidade kantiana, o sujeito passa a ser um índice sem referência.

Para J.-F. Lyotard, filósofo contemporâneo, um dos iniciadores dos debates em torno da Pós-modernidade<sup>25</sup>, “O humanismo administra-<<nos>>(?) lições. De mil maneiras incompatíveis entre si. [...] mas assumem sempre o homem como sendo um valor seguro que não necessita ser interrogado” (LYOTARD, 1997, p. 9. Notação do original). Esse valor-homem, colocado acima de qualquer interrogação, pode, segundo o autor, “[...] suspender, interditar a interrogação, a suspeição, o pensamento que tudo corrói” (LYOTARD, 1997, p. 09), bem como penetra, sorratamente nas elaborações filosóficas de autores díspares e até mesmo antagônicos, podendo nos dar lições – assim nos diz Lyotard - humanísticas “bem fundadas (Apel) e não fundadas (Searle), psicológicas (Davidson) e ético-políticas (neo-humanistas franceses<sup>26</sup>)” (LYOTARD, 1997, p. 09).

Se há algumas décadas atrás, o humanismo vivia um conflito devido à pluralidade de concepções de homem, hoje a crise se torna mais aguda, já que é a própria idéia de homem que entra em colapso. Para agravar essa crise Michel Foucault em seu texto *O homem está morto?* Além de afirmar que o humanismo

---

<sup>25</sup> Para fins metodológicos, iremos assumir neste trabalho o termo *Pós-moderno e Pós-modernidade*, entretanto estamos cientes da problemática que tais termos encerram, seu caráter [ainda] indefinido e conflituoso. Outros autores, como PAGNI (2006), categorizam a tradição filosófica iniciada por Hegel, passando Nietzsche, Foucault, Lyotard, Derrida e Deleuze como uma *Ontologia do Presente*.

<sup>26</sup> Referência indireta a Sartre.

“[...] não existe nas outras culturas, [...]” declara que “[...] está provavelmente na nossa cultura na ordem da **miragem**” (FOUCAULT, 1994. Grifo nosso).<sup>27</sup>

Lévi-Strauss, pai do Estruturalismo, tradição que influenciou uma geração inteira de pensadores, atacou frontalmente o núcleo do humanismo, definido por Laplantine (2006) como “**ideologia do sujeito** considerado enquanto fontes de significação”. O estruturalismo inverte a ordem dos termos em que se apoiava a filosofia: “O sentido não está mais dessa vez ligado à consciência, a qual se vê descentrada pelo projeto estrutural”, rompe-se pois com a “[...] tagarelice do sujeito, **‘essa criança mimada da filosofia’**, como escreve Lévi-Strauss”, as significações, agora, devem ser procuradas no “ele” da lingüística. Ou seja “[...] eu sou pensado, sou falado, sou agido, sou atravessado por estruturas que me preexistem” (LAPLATINE, 2006, P. 134. Grifos nosso).

Com a crise da Modernidade é a própria concepção de homem que entra em colapso. O sujeito, núcleo mais íntimo do Humanismo, destacado do mundo, soberano, individualizado, epistêmico, base para a constituição do mundo como conhecemos contemporaneamente, da política à educação, da estética à epistemologia, é posto em suspeição e/ou negado, acusado, junto a outros conceitos cunhados pela modernidade, pelas mazelas do mundo atual, entre elas, a dominação do homem pelo próprio homem, guerras, genocídios, violência, contrastes gritantes, viagens interplanetárias e avanços científicos que recriam a “origem do universo” (LHC – Colisor de partículas de Higgs), desequilíbrio ecológico provocando um quadro de poluição e morte devido aos excessos em todos os níveis, a perda do sentido da vida para grande parte da humanidade, principalmente nos países mais desenvolvidos e perda da vida sem sentido, principalmente nos

---

<sup>27</sup> No capítulo, intitulado “Os encantos do nome comum”, Finkielkraut (1998) aprofunda a temática do humanismo contemporâneo propondo um contraponto entre M. Foucault e Sartre. Sua interpretação e suas conclusões são singulares, já que não encontramos em nossa pesquisa nenhum outro pensador com interpretações semelhantes. Para ele, levando em consideração a fase final da obra foucaultiana, ele interpreta que “Foucault se insurge, é verdade que de uma forma muito diferente da de Sartre, mas como Sartre, contra ‘tudo o que se pode indicar do ser humano nestes termos: isso é’”. Quando denuncia os pensamentos humanistas que prescrevem um modelo para o homem, que lhe atribuem uma essência ou que o lastreiem com uma definição, ele combate, sob o mesmo nome de um humanismo, o mesmo adversário que seu adversário” (p. 34). Apesar, e talvez por esse motivo, da singularidade da interpretação a respeito do sentido das obras de Sartre e Foucault em relação ao humanismo, endossamos a interpretação supra, tendo em vista que ela supera e ultrapassa uma falsa antinomia se nos remetermos apenas às tradições de pensamento dos referidos pensadores (Existencialismo x Neo-estruturalismo-pós-modernidade) e as características imputadas a elas pela historiografia filosófica, esquecendo o mais importante: o sentido de suas obras. Consideramos que esse passo a mais é dado por Finkielkraut (1998) no presente capítulo.

gigantescos territórios devastados pela miséria, pela fome, pelas guerras civis e pelas AIDS.

Se para a Filosofia, o discurso de (des) legitimação do humanismo revela-se como problemático, para a educação torna-se mais grave ainda, caso consideremos a importância deste conceito na constituição das instituições que regulam e (deveriam) organizam as sociedades ocidentais e em última análise sua importância na constituição das visões de mundo, de homem e de Deus que se impõem/são impostas à/por essas mesmas sociedades. Não por acaso, essas mesmas visões/concepções de mundo e de homem<sup>28</sup> são materializados nos documentos oficiais que orientam e regulam a educação e penetram diretamente na vida escolar desde a concepção do material didático à relação professor-aluno em ambiente pedagógico.

Para delinear melhor a relação entre humanismo-sujeito-educação, recorreremos a Danelon (2003) que em sua tese sobre subjetividade e educação à luz de Sartre critica as concepções essencialistas presentes na educação, nas quais o conceito de sujeito é central. Estas concepções afirmam que há no sujeito um conteúdo presente de forma imanente, de tal forma que este conteúdo deva se realizar concretamente na existência, deste modo a educação teria como objetivo fundamentar a subjetividade do sujeito-educando partindo do “[...] pressuposto metafísico de que existe uma **essência humana** a ser concretizada na existência.”(p.07. Grifo nosso). Deste modo, a função da educação e do educador, em última instância, seria a de trabalhar com “[...] esta essência para que brote dela o ser da realidade humana” (DANELON, 2003, p.07), por esse motivo é que, para a educação, o pressuposto teórico do princípio de identidade, Ego, Eu, Sujeito é reconhecidamente central nos teóricos dessa “ciência”<sup>29</sup>. Assim, a perspectiva de um sujeito a ser educado, transformado em **objeto** de estudo e pesquisa das “ciências da educação”, entre elas, a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação e até

---

<sup>28</sup> Não iremos trabalhar com as visões/concepções de Deus tendo em vista o contexto laico que a educação procura ou (deveria) propiciar.

<sup>29</sup> Não é consensual entre os pesquisadores a concepção da educação como uma “ciência”, ou como “ciências da educação”. A busca da ciência como legitimação exclusiva para o *fazer* humano exclui outros modos também humanos de se relacionar com o *mundo vivido*, como a arte, a filosofia e até mesmo outras linguagens que foram rechaçadas pela historiografia filosófica cujo ponto de partida é geralmente apontado como sendo Platão, como a retórica e o mito. A crítica a esse modelo de educação, que busca suas bases exclusivamente na ciência, relaciona-se também com a crítica ao *cientificismo* filosófico inaugurado pelo Positivo Lógico do Círculo de Viena.

as Metodologias partem da mesma premissa: há um sujeito a ser formado e quem deve formá-lo é a educação. Partindo destas constatações Danelon afirma que:

[ ] nesse sentido, o fim da educação é, invariavelmente, a constituição de um sujeito autônomo, cidadão e que é capaz de usar suas habilidades na vida cotidiana. A partir disto, enfim, a formação do Eu e a aquisição do conhecimento se constituem em dois pilares da finalidade da educação. (2003, p.29).

Partindo da exposição de alguns momentos que marcaram e (ainda) marcam o surgimento, a consolidação e a crítica ao sujeito moderno, bem como fazendo a aproximação com a educação ao assumir a premissa de que educar é formar sujeitos, como dar conta desta crise que atinge o cerne da educação ao atingir o “objeto” de estudo, o sujeito? Numa crise de tal profundidade, que extrapola os muros da academia e atinge a cultura ocidental de maneira inescapável, que abala as instituições que alicerçam o mundo como conhecemos e concebemos, seria possível na elaboração de documentos pedagógicos oficiais, em particular as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), cuja promessa é a de fundamentar filosoficamente<sup>30</sup> o currículo de um país continental como o Brasil, que vivia à época um momento de abertura e inovações, simplesmente passar ao largo dessas graves discussões? Esta atitude já não revelaria a posição do legislador frente à problemática? Através desta aproximação, tentamos mostrar que os conceitos de Humanismo e Sujeito, constituídos historicamente e explicitados na modernidade, mantêm entre si uma relação muito próxima, de quase-identidade, já que referir-se a um é, ao mesmo tempo, referir-se ao outro. Ou seja, falar de Humanismo é, em última instância, falar deste sujeito que constitui, a partir da modernidade, o humano no homem, essa diferença que o separa do mundo *natural*. Para compreendermos o alcance desta questão nos aprofundaremos, na próxima seção, no nascimento do sujeito moderno, cuja profunda crise aponta para seu caráter duvidoso e/ou descartável.

---

<sup>30</sup> Assim se definem as DCNEM – Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio – quando trata de fundamentar filosoficamente os princípios Éticos – Estéticos – Políticos que deverão permear todo o documento que deverão ser o horizonte para toda ação educativa (do uso dos recursos destinados à educação à relação professor-aluno em ambiente pedagógico).

## 2.2 O Sujeito Moderno

A formulação primária do sujeito foi desenvolvida por Descartes em sua obra *O Discurso do Método*, publicado em 1637, cujo objetivo era encontrar um fundamento para o conhecimento humano, uma justificativa para ele, caráter que lhe confere sua qualidade especificamente moderna (KUJAWSKI, 1969, p. 4), já que desde de Aristóteles a razão é afirmada como uma propriedade “natural” do homem, concebido como um animal racional, sem, no entanto, colocar a necessidade da fundamentação deste postulado. Aristóteles inicia o Livro I do Primeiro Volume com a seguinte afirmação: “Todos os homens têm, **por natureza**, desejo de conhecer” (ARISTÓTELES, 1969, p. 3. Grifo nosso). Depreende-se desta afirmação que o homem tende ao saber espontaneamente, assim como os pássaros voam e os peixes nadam.

René Descartes nasceu em 1596, final do século XVI, teve uma sólida formação com os Jesuítas de La Fleche. Contrariamente a sua filosofia que inspira certeza e clareza, sua existência foi tumultuada e cheia de mudanças, transcorrida em um século caracterizado essencialmente pela dúvida e pelo pessimismo. (HALL, 2006, p. 26; KUJAWSKI, 1969, p. 27). O século XVII é também conhecido como o século da preocupação universal com Método (KUJAWSKI, 1969, p. 17) e Descartes não fica fora deste movimento: duvidando do mundo extenso da experiência e sensibilidade e ponto em xeque qualquer conhecimento provindo do corpo, atinge aquilo que para ele seria o fundamento e a base inabalável do saber humano:

E, ao notar que esta verdade: *eu penso, logo existo*, era tão sólida e tão correta que as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de lhe causar abalo, julguei que podia considerá-la, sem escrúpulo algum, o primeiro princípio da filosofia que eu procurava (DESCARTES, 1999, p. 62).

O conhecimento humano encontraria na fórmula de Descartes um alicerce firme e seguro, cujo princípio e base são representados pela consciência do sujeito individual que duvida, que pensa, que cogita. É no sujeito, na sua interioridade, ou na mente dito contemporaneamente, que se encontra o fundamento de todo o conhecimento seguro do mundo externo, extenso, material, acessado através dos

sentidos corpóreos. O homem, entendido como o *Sujeito do conhecimento*, determina e conhece o mundo, destacado e separado substancialmente do sujeito, tornando-se para o Sujeito um Objeto de conhecimento, uma *rés*, uma *coisa* e nesse proceder o mundo material e extenso torna-se uma *coisa (res)* assim como o sujeito que o conhece. Uma profunda cisão é instaurada: de um lado, a consciência, o pensamento, a mente – *res cogitans*<sup>31</sup> - de outro o mundo, extenso, material e objetivo – *res extensa*<sup>32</sup>, substâncias diferentes que não se misturam, cuja primazia repousa no sujeito, em sua consciência e na sua capacidade de conhecer o mundo. Princípio motriz da modernidade, cujo raio de influência será sentido após mais de três séculos de civilização ocidental, estabelecendo as balizas e as condições para a emergência do mundo como conhecemos hoje em dia:

Depois que Descartes estabeleceu de forma indubitável a existência do Eu pensante, o fundamento da ciência, representado por essa certeza, parece ter sido atingido de forma definitiva. A subjetividade ganha os contornos de um incondicionado que responde às exigências de um ponto fixo e seguro. (GALLO apud DANELON, 2005, p. 49).

A força centrípeta que levou o homem a voltar-se para a sua interioridade é sentida também quando a Igreja reconcentra-se em si mesma dando início às Contra-reformas e quando o Estado centraliza-se dando origem ao Absolutismo monárquico, três amplos movimentos para reconduzir o homem a Deus, ao Estado e à Razão (KUJAWSKI, 1969, p.29). De acordo com esta leitura, o Sujeito moderno torna-se tributário do Humanismo, entendido a partir desse movimento histórico; além disso, este mesmo Sujeito torna-se, *a posteriori*, seu núcleo mais íntimo, sua garantia e legitimidade.

Tal concepção de educação parte do pressuposto metafísico de que existe uma essência humana a ser realizada e o papel da educação é atualizar, no sentido aristotélico, a substância ou forma (tomando aqui os sentidos cartesiano e kantiano de sujeito) identificada como o sujeito em potência. Assim, o eu, o ego a ser formada pela educação é reconhecido como central na educação, tanto para aqueles que entendem a educação como esse processo de formação, quanto para aqueles que

---

<sup>31</sup> Literalmente: *coisa pensante*

<sup>32</sup> Literalmente: *coisa extensa*

partem da crítica denunciado um processo de “formatação” do sujeito exercido pela educação:

Assim, a perspectiva de um Eu, constituído em objeto da educação, não é indiferente. Muito pelo contrário, as áreas do saber que compõem a Educação, sejam a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação, até as Metodologias, partem da premissa de que há um sujeito da educação cuja origem está no pensamento cartesiano, assim como é moderna a idéia de um sujeito, cujo pai é Descartes (DANELON, 2003, ps. 7-8).

Com isso queremos mostrar a profunda ligação da educação - especificamente de seus pretensos *fundamentos*, que orientam a formulação oficial de seus documentos: Diretrizes, leis e bases - com uma concepção humanista, considerada a partir de uma suposta substancialização ou formalização de um sujeito na consciência humana, o ser do ser humano; aquele centro unitário: consciente, livre, dotado de vontade; sujeito do conhecimento, pessoa (no sentido ético), cidadão (no sentido político), eu (no sentido psicológico), ou especificamente, humano do ser humano.

Com o colapso da noção de sujeito, esta concepção de educação também entra em crise, tendo em vista que se levarmos em consideração o caráter duvidoso e/ou mesmo ausente do sujeito, não haveria, portanto, o objeto mesmo da educação, isto é, o sujeito a ser formado. O que restaria para ser educado? Se o humanismo e a idéia de sujeito estão em crise na filosofia e na cultura ocidental, a educação brasileira, ao formular seus documentos pedagógicos oficiais, que pretender ser contemporâneos ao seu tempo, cuja função é orientar e regular o sistema educativo parece não fazer caso ou não considerar importante que o sujeito e o humanismo estejam em crise devido seu caráter duvidoso e/ou descartável; não apenas se furta a esse debate como também reafirma vigorosamente e explicitamente um humanismo objetivando fundamentar-se eticamente.

Ou esta discussão que se agravou nas últimas décadas não chegou aos formuladores das leis, hipótese que desconsideramos de imediato, dado à relevância deste debate no cenário filosófico-pedagógico, ou há nessa afirmação explícita do humanismo um outro sentido, não tanto ligado à fundamentação ética dos documentos oficiais, mas ao uso *retórico* desta categoria conceitual, que juntamente a outras, como autonomia, responsabilidade, alteridade, igualdade,

apenas para exemplificar, legitimam um documento *híbrido e recontextualizado*<sup>33</sup> nos diversos segmentos da sociedade, da academia à administração escolar, da relação professor-aluno à distribuição dos recursos gastos no processo educativo, para furtar-se ao crivo da crítica. Afinal, poderia ser ruim uma proposta que se declare humanista?

Para demonstrarmos o uso retórico do conceito de humanismo nos documentos oficiais, delinearemos não o conceito *correto* e *único* do humanismo, já que, como vimos anteriormente, o humanismo é plural e diverso, cuja unidade repousa na afirmação do homem como marco referencial e central nas diversas teorias, mas resgataremos na formulação de J.P.-Sartre um espelhamento conceitual com o qual perscrutaremos, posteriormente, no documento oficial, sua consistência e coerência no tocante à sua formulação genuinamente humanista.

### **2.3 O existencialismo ateu de Jean Paul Sartre**

Jean Paul Sartre foi ao mesmo tempo um filósofo rigoroso e um escritor de sucesso, união que pode parecer à primeira vista paradoxal. Entretanto, isto se deve ao seu próprio projeto filosófico, baseado numa expressão cultural abrangente, no qual filosofia, romance, conto, teatro, crônica, crítica literária, ensaio, análise política e jornalismo se encontram a serviço da compreensão do fenômeno humano em toda sua extensão e complexidade (ABRÃO, 1999, p. 445). Nosso autor, com sua linguagem polissêmica, elege o homem, ou emprestando a expressão de Heidegger, *a realidade humana* (SARTRE, 1964, p.242) como sua motivação principal, centro mesmo de suas preocupações filosófico-literárias e de seu engajamento. Cumpre-nos a tarefa de delinear seu humanismo.

No ensaio de ontologia fenomenológica, *O Ser e o Nada* (1997), Sartre dedica nada menos que setecentos e sessenta e cinco páginas ao fenômeno humano. As minuciosas descrições da *vida-vivida* encontram-se com a abstração de uma filosofia

---

<sup>33</sup> Conceitos-chave que faremos uso no terceiro capítulo deste trabalho.

do Ser e do Nada, cujo resultado é uma porta que se abre para uma Ética da Responsabilidade<sup>34</sup>.

Não cabe neste trabalho uma investigação detalhada de toda *opera* sartreana (ainda a ser pesquisada) na busca de uma definição do humanismo que ele apregoa, tarefa minuciosa que demandaria um tempo que não dispomos. Propomos-nos a fazer uso do conceito sartreano de humanismo como um contraponto para o humanismo da legislação pedagógica brasileira. Assim, devemos redimensionar de maneira adequada nossa pesquisa. Sem dúvida, colocar a questão: qual é o humanismo de Sartre? Inquirindo toda sua obra, ou pelo menos os textos principais, constituiria incumbência apaixonante, porém demasiada aos nossos objetivos. Nos pautaremos pela modéstia. Nossa busca circunscreverá apenas uma obra, *O existencialismo é um humanismo* (1964).

Entretanto, este limite já nos constitui problema. Como delinear o conceito de humanismo da obra de 1964 se ela é a síntese didática dos principais - e mais abstratos - conceitos de *O ser e o nada* (1997)? Logo, para compreendermos o humanismo em Sartre, será necessário em alguns momentos recorrermos a esta obra difícil e magistral. Ainda contaremos com o apoio daqueles que pacientemente leram e re-leram – e leram novamente - as intrincadas linhas de *O Ser e o Nada* (1997), na tentativa de interpretar os conceitos ali expostos, facilitando assim nossa leitura de partes específicas desta obra.

Ainda é necessário notar, como nos lembram Folscheid e Wunenburger (1997), o “obstáculo da transparência” (p.119), dificuldade encontrada no *Existencialismo é um Humanismo* (1964), tendo em vista a tônica didática e popular imprimida pelo próprio Sartre, camuflando, na verdade, a profundidade das questões ali levantadas e defendidas. Mais um motivo para a crítica, não sem razão, dos acadêmicos contra Sartre.

Durante a pesquisa, nos defrontamos com muitas “análises” desta obra, principalmente àquelas veiculadas pela Internet; a grande maioria consiste em resumir grosseiramente e em chavões as principais idéias do existencialismo ateu de Sartre, para usá-las não raras vezes, contra o próprio autor. Contamos nos dedos as

---

<sup>34</sup> Sartre nunca escreveu uma obra especificamente ética, mas prometeu escrevê-la, e suas raízes repousariam nas premissas ontológico-existenciais de *O ser e nada*. Muitos intérpretes de sua obra ao especular tal possibilidade delineiam uma possível “Ética da Responsabilidade”, entre eles Bornheim (1971) e Rodrigues (2007). Entretanto, é preciso atentar-se para o fato de que esta possibilidade ética não tem como referência a Ética da Responsabilidade apontada por M. Weber, contraposta por sua vez, a uma Ética das Convicções ou dos fins últimos.

análises mais cuidadosas e grande parte delas tendenciosas. Apesar deste vazio em relação a uma análise mais cuidadosa do humanismo e motivada por ele, ainda resta-nos a pergunta: qual é o humanismo proposto por Sartre?

Livre dos nazistas desde agosto de 1944 e em meio a um clima de efervescência cultural, a cidade de Paris testemunha a popularidade daquele que como Sócrates, levava a filosofia às ruas, aos cafés, à praça. A edição de 29 de outubro de 1945 do jornal *Le Monde* divulgava em suas páginas uma conferência intitulada *Existencialismo é um Humanismo*, a ser realizada no auditório das Centrais, na rua Jean-Goujon, nº 8, às 20h30, momento em que Sartre iria expor os princípios gerais da sua filosofia. Com o clima agitado de Paris, nada mais natural do que o extraordinário *frisson* provocado nos meios cultos e a cidade inteira queria estar no auditório para ouvi-lo. Tornou-se um sucesso cultural impressionante, provocando uma atração similar a de um espetáculo esportivo, com sua seqüela de tumultos, pescoções, cotoveladas e cadeiras quebradas. Sartre, ao ver aquele apinhado de gente chegou a imaginar que era uma manifestação dos comunistas contra ele. (SCHILLING, 2007).

O acontecimento virou uma defesa contra os seus opositores e uma explanação didática, voltada para a divulgação junto ao grande público de seu pensamento. Algo bem mais detalhado do que ele fizera antes, sobre o mesmo tema, numa carta de 1º de outubro de 1944, dirigida a Jean Paulhan, para responder “o que é o existencialismo?” (SCHILLING, 2007).

Posteriormente, Sartre repetiu a conferência para responder às críticas provenientes dos meios intelectuais católicos e marxistas, que o acusavam de pessimismo e de quietismo, respectivamente. Transformada em opúsculo, nela estão traçados sinteticamente os principais temas do pensamento existencialista defendido por Sartre e exposto de maneira canônica na sua obra filosófica de maior fôlego: *O Ser e o Nada* (1997).

Para definir seu conceito de humanismo, Sartre não perfaz uma trajetória histórica do conceito, mas estabelece uma profunda ligação entre Existencialismo<sup>35</sup> e Humanismo, afirmada de maneira categórica no título da obra em questão. Entretanto, não podemos perder de vista que estamos lidando com dois conceitos

---

<sup>35</sup> Sartre estabelece uma relação de identidade entre os dois conceitos, de tal modo que afirmar o existencialismo é, ao mesmo tempo, afirmar o humanismo. Entretanto, curiosamente, o inverso não se verifica, isto é, nem todo humanismo é existencialismo, afirmação que apenas teria sentido se adotássemos o humanismo existencialista como o único possível, ou o verdadeiro.

plurais. O humanismo, como vimos anteriormente, guarda a unidade de suas múltiplas concepções na afirmação do valor “valor-homem” e o existencialismo, na definição lapidar de Sartre, de que a “existência precede a essência”. Como realizar a síntese dos dois conceitos?

## **2.4 O Existencialismo**

Se o humanismo de Sartre é existencialista e se adotamos a definição de humanismo no início deste capítulo como “qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a **natureza humana** ou os **limites e interesses do homem**” (ABBAGNANO, 2000, P. 518. Grifo nosso), cumpre-nos voltar para o existencialismo sartreano que se declara um humanismo, entretanto, discorrer sobre o existencialismo é falar mais de um amplo movimento do que de um sistema de pensamento surgido “oficialmente” no século XIX com Soren Kirkegaard (1813-1855), reconhecido pela tradição filosófica como pai do existencialismo e semelhante a uma árvore na qual Kirkegaard, Pascal e Maine de Biran representam o tronco, tendo Sócrates, os estóicos, Bernardo de Claraval e Agostinho de Hipona por raiz. Do caule que é Husserl, partem dois ramos principais e divergentes: de um lado, Nietzsche, Heidegger e Sartre, do outro, G. Marcel, o personalismo, juntamente com K. Jaspers. Ao meio, múltiplos ramos entrelaçados formam um pequeno e maciço, na qual se inscrevem nomes como Blondel, Bérghson, Péguy, Scheler, K. Barth, Berdiaeff, Chestov. (ETCHEVERRY, 1958, p. 352).

Nascido da recusa à redução do homem ao plano conceitual das coisas e sua redução idealista ou realista que, neste caso se equivalem como agentes de deturpação da existência humana, o existencialismo é marcado pelo subjetivismo, pelo sentimento do trágico, bem como pela experiência concreta, considerada por Kirkegaard, como o que dá autenticidade à filosofia (MARCONDES, 1997, p. 242), cujo eixo central consiste “[...] na irracionalidade de nossa experiência do real e na impossibilidade de escolhermos racionalmente, ou de justificarmos nossas ações do ponto de vista ético”. (MARCONDES, 1997, p. 242). O surgimento do existencialismo kierkegaardiano deu-se em uma Europa vislumbrada com o sistema hegeliano com

respostas que se articulavam dentro de uma construção filosófica fechada e totalizante, obedientes a uma lógica na qual todo real é racional, impulsionado por um movimento dialético impessoal em que as contradições são superadas em sínteses cada vez mais perfeitas, no qual Hegel, a *proto* Alemanha e o Cristianismo, na sua versão protestante, significavam o fim da história; um sistema em que a existência contingente do homem concreto é reduzida a uma universalidade e uma abstração que resulta na cisão intransponível entre vida e pensamento. A descrição de Giles (2003) retrata em poucas palavras o período de transição no qual se originou e se desenvolveu o existencialismo:

O século XIX começou cheio de esperanças no homem. Acreditava firmemente no futuro da ciência, certo do progresso de uma civilização enriquecida pelas descobertas técnicas [ ] Sucedeu-lhe um século em que predomina a dúvida, o sofrimento e a desilusão. No século XIX, acreditava-se numa verdade clara e distinta [...] O século XX parece não acreditar em mais nada [ ] O mundo do século XX parece ser um mundo artificial onde tudo é absurdo (p. 01).

Se podemos localizar facilmente uma origem para a tradição existencialista, não teremos êxito semelhante ao tentar definir o termo, já que ele abriga sob o mesmo teto várias correntes que assumem para si tal título, mas que apresentam diferenças radicais entre si, não constituindo uma hegemonia de pensamento, mas antes a explosão de várias abordagens que tem em comum alguns aspectos que lhe conferem a tônica existencial. Para Ferreira (1970), “[...] o princípio comum que une a tradição existencialista é de que é na subjetividade que se decide ultimamente (mas não unicamente) o questionar existencial”. (p.65). Seguindo as orientações de Jolivet (1953, p. 22), podemos definir o (s) existencialismo (s) como:

[ ] o conjunto de doutrinas segundo as quais a filosofia tem como objetivo a análise e a descrição da existência concreta, considerada como acto de uma liberdade que se constitui afirmando-se e que tem unicamente como gênese ou fundamento esta afirmação de si.

A *experiência concreta e vivida* tomada como ponto de partida e a afirmação de que a existência é *posição pura*, em outras palavras que a *existência precede a essência*, constituem pontos de encontro entre as diversas abordagens, díspares entre si. Ressalta daí a centralidade da preocupação com o homem, não tomado na sua suposta universalidade, mas na sua singularidade, concretude, consciência,

liberdade e absoluta responsabilidade pelo seu destino. Em virtude desta originalidade e da sua subjetividade, o *eu* foge a toda definição fechada e acabada, a todo sistema definido, “o seu conhecimento é vivido [...]” (ETCHEVERRY, 1958, p. 62). Se a filosofia é fruto das contradições e dores de uma época, desenvolvendo-se numa situação concreta, não tem sentido, senão pela vida onde mergulha suas raízes. Ou seja, a experiência do pensar leva a um comprometimento, na qual construir um edifício de idéias puras significa uma fuga (ETCHEVERRY, 1958, p. 64). Daí conclui-se que o pensamento, encarnado em uma subjetividade concreta, mais do que uma construção, uma classificação, torna-se perfuração, trânsito, escavação ao mais profundo.

Reconhecidamente, Sartre é o principal expoente do existencialismo, que traduziu as intrincadas teses desta filosofia a uma linguagem acessível ao grande público, trazendo-lhe ao mesmo tempo o reconhecimento do público e a crítica de algumas correntes do meio intelectual francês, manifestado na desconfiança da academia sobre a consistência e a coerência de seu pensamento, crítica que permaneceu após sua morte em 1980. De todo modo, Sartre entrou para a história como um polemista, ambíguo e paradoxal: síntese entre a paixão mais intensa com a razão mais rigorosa.

Temos consciência que a definição do existencialismo, como este amplo movimento no qual Sartre está inserido, nos ajuda a pensar sobre a proposta de um humanismo existencial, cuja recusa tanto do idealismo quanto do realismo, nos aproximaria do *concreto*, do *mundano* e do *vivido*, somado com a afirmação absoluta e irreduzível do sujeito e da precedência da existência frente à essência. Entretanto, estamos num campo ainda largo e geral, o que não nos permite vislumbrar a proposta do humanismo sartreano. O próximo passo de nossa busca é nos acercar daquela obra específica na qual ele sintetiza tal idéia: *O existencialismo é um humanismo* (1964).

## **2.5 O Existencialismo é um humanismo**

Para explicitarmos o humanismo defendido por Sartre, não iremos realizar uma análise exaustiva e detalhada de todo *O existencialismo é um humanismo* (1964), obra de modesta extensão, considerado um opúsculo, mas de uma grande profundidade, já que nela estão condensadas as principais teses do pensamento de Sartre, fazer isso seria equivalente a abrir simultaneamente vários compartimentos dentro dos quais estariam compactados conceitos e noções cujas implicações ontológicas, epistemológicas, psicológicas e metafísicas, interligados na principal referência de Sartre, o homem. Entretanto, o exercício de análise do *O Existencialismo é um humanismo* (1964) assumindo o humanismo como o conceito-guia, o balizamento de sua ligação intrínseca com *O Ser e Nada* (1997), bem como de seus intérpretes, precedeu o presente trabalho. Mas para a exposição conceitual do humanismo, como entendido por Sartre, nos pautaremos por um conjunto de idéias mais próximas a uma síntese, na qual a ordem de sua apresentação assume um caráter provisório e contingente, articuladas na formulação dada por Sartre de que a existência precede a essência, eixo central de nossa leitura.

### 2.5.1 O humanismo sartreano

Sartre esforça-se por diferenciar sua concepção de humanismo de uma concepção clássica, aquela que toma o homem como “fim e como valor superior” (SARTRE, 1964, p. 292), que assume o homem em seu sentido genérico e de conjunto, dentro da qual ele (o homem) assume para si as glórias conquistadas por outros homens<sup>36</sup>. Este humanismo leva, à maneira de um Auguste Comte, a certo “culto da humanidade”, a um humanismo fechado sobre si e conseqüentemente ao fascismo, denuncia Sartre. Não há, na formulação sartreana uma humanidade a qual possamos render culto, este é “um humanismo com qual não queremos nada” (SARTRE, 1970, 293), sentencia o filósofo.

---

<sup>36</sup> Exemplifica Sartre com a narrativa de “A volta ao mundo em 80 dias”, quando Cocteau afirma que o homem é espantoso por sobrevoar montanhas: “Significa isto que eu, pessoalmente, que não construí aviões, beneficiarei destas invenções extraordinárias, e que poderei pessoalmente, na qualidade de homem, considerar-me como responsável e honrado com atos particulares de alguns homens” (Sartre, Idem, p. 292)

Mas há outro sentido de humanismo, aponta Sartre, aquele que toma o homem não como um fim, mas como um projeto inacabado em constante construção; permita-nos assim denominar, um humanismo aberto, no qual o homem projetando-se e perdendo-se fora de si fazer existir o homem; em outras palavras, é perseguindo fins transcendentais<sup>37</sup> a si que ele pode existir. Uma superação que nunca se apodera dos objetos, senão em referência a essa mesma superação e vivendo no coração mesmo desta superação, que o homem se constitui.(SARTRE, 1970, p. 294).

Humanismo, porque, como postula Sartre, não há outro universo, a não ser universo humano, aquele que perpassa necessariamente pela subjetividade<sup>38</sup>, daí a importância de se afirmar o *cogito* como instância fundadora da realidade humana, tema sobre o qual nos aprofundaremos à frente. Neste universo estritamente humano não há lugar para algo que esteja *fora* e que o constitua ou que legisle sobre ele, assim, afirma Sartre, não outro legislador neste universo humano, além do próprio homem (Sartre, 1964, p. 294), nem valores inscritos num céu transcendente por Deus, ou mesmo inscritos na natureza. Nesse sentido, o humanismo sartreano estabelece uma profunda ligação com o ateísmo. No entanto, veremos que, apesar disto, a existência ou não de Deus não alteraria a profunda responsabilidade do homem face sua existência. Para mostrar o ateísmo decorrente de sua concepção de homem, Sartre fundamentar-se-á no princípio mais geral do existencialismo: a afirmação de que “a existência precede a essência” (SARTRE, 1964, p. 242). O que isso quer dizer?

### 2.5.2 A natureza Humana

---

<sup>37</sup> É importante salientar a diferença entre transcendente e transcendental: Na filosofia de Sartre, transcendente refere-se a algo que está *fora* da consciência do sujeito, na imanência do mundo; não diz respeito a algum *lugar* inacessível ao homem, impessoal, antagônico à imanência. Tem o sentido de superação, como afirma o próprio autor em *O Existencialismo é um humanismo* (1965), p. 249.

<sup>38</sup> “Não há outro universo senão o universo da subjetividade humana” afirma Sartre em *O existencialismo é um humanismo* (1965), p. 294.

Para ilustrar seu pensamento, Sartre apresenta o exemplo do corta-papel: o corta-papel<sup>39</sup> é um objeto que tem um artífice que se inspirou num conceito para construí-lo. Para tanto, o artífice lançou mão do conceito de corta-papel e de um certo número de técnicas de produção que faz parte do conceito. Assim, o corta-papel é, ao mesmo tempo, produzido de acordo com uma técnica e portador de uma utilidade pré-definida, tem uma finalidade, serve para certos objetivos pré-determinados. Em outras palavras, a *essência* do corta-papel, segundo Sartre, “o conjunto de receitas e de características que permitem produzi-los e defini-lo” (SARTRE, 1970, P. 214) precede sua existência. Analogamente, quando concebemos um Deus criador, identificamo-lo quase sempre com um artífice superior, de modo que o conceito de homem em Deus é similar ao do corta-papel no artífice humano: “Deus produz o homem segundo técnicas e uma concepção, exatamente como o artífice fabrica um corta-papel segundo uma definição e uma técnica”. (SARTRE, 1970, p. 215). Será que podemos aplicar este mesmo raciocínio à realidade humana?

Na tradição essencialista<sup>40</sup> refutada por Sartre, a essência humana assume o papel *causal* da existência, portadora de elementos ontológicos pré-estabelecidos, anteriores à existência, sejam eles, potências, inclinações, qualidades, aos quais vêm determinar, limitar, condicionar a existência humana. Sartre explica que até o século XVIII a noção de uma essência humana estava ligada à idéia de Deus, mas a partir daí, com o que ele chama de ateísmo dos filósofos, referência ao Iluminismo, suprime-se a idéia de Deus, mas não a idéia de essência, que será identificada doravante com a idéia de “natureza humana”. Esta idéia pode ser encontrada, de acordo com Sartre em todo lado, “[...] encontramos-la em Diderot, em Voltaire e até mesmo num Kant”, podendo ser explicitada da seguinte maneira: O homem é dotado de uma natureza humana, em outras palavras, o conceito humano, encontrado em todos os homens, isto significa que cada homem é um exemplo particular de um

---

<sup>39</sup> Para uma melhor compreensão do exemplo de Sartre podemos selecionar qualquer objeto que tenha como criador/construtor o homem, um apagador de lousa por exemplo, já que o corta-papel é um objeto incomum nos dias atuais,

<sup>40</sup> Essencialismo: Termo utilizado na obra em questão em oposição ao existencialismo, aplicado a tradições filosóficas que afirmam uma essência humana *a priori*. De modo geral, a ontologia distingue nos seres dois princípios metafísicos: a essência e a existência. “Por essência, compreende-se aquilo que um ser é: isto é papel; eu sou um homem, possuo a essência humana. [...] do lado real, retenho apenas os caracteres comuns a todos os outros seres da mesma espécie: tais caracteres constituem a essência universal. [...] Quando se fala de essência e nada mais, designa-se a essência universal, a que as definições determinam”. (FOULQUIÉ, 1975, p. 8).

conceito universal, o homem. Nos diz Sartre a este respeito “[...] ainda aí, a essência do homem precede essa existência histórica que encontramos na natureza”.(SARTRE, 1970, p. 241). Esta idéia – de uma “natureza humana” – resultou numa tal universalidade, que para Kant, tanto o homem da selva, o homem primitivo, o burguês “[...] estão adstritos à mesma definição e possuem as mesmas qualidades de base” (SARTRE, 1964, p. 241).

Desta maneira, o ateísmo de Sartre surge como uma consequência inevitável de sua filosofia, já que a existência de Deus colocaria o homem no patamar do cortapapel: exemplar de um conceito, de técnicas e de fins pré-estabelecidos, ou seja, o homem nestas condições, deixaria sua condição de sujeito para tornar-se um objeto. A existência de Deus, portanto, é a negação do homem e vice e versa.<sup>41</sup>

Sartre conclui então que “[...] se Deus não existe, há pelo menos um ser no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito, e que este ser é o homem [...]”. Assim não há natureza humana, visto que não há Deus para concebê-la. O homem é, não apenas como ele se concebe, mas como ele se concebe depois da existência: o homem não é mais que o que ele faz, “[...] primeiro existe, ou seja, antes de mais nada, é o que lança para um futuro, e o que é consciente de se projetar no futuro”. (SARTRE, 1964, p. 243).

Estabelecem-se nesta afirmação as idéias que nortearão sua definição de humanismo, cujo eixo central será a polêmica afirmação de que *o homem está condenado à liberdade*<sup>42</sup>. As consequências desta total e irrestrita liberdade que marcam o existencialismo serão: a responsabilidade, a angústia, o desamparo e por fim o desespero. Desdobramentos que constituirão o campo conceitual donde se erigirá o humanismo em Sartre.

---

<sup>41</sup> Sartre (1965) quando se refere ao ateísmo em *O existencialismo é um humanismo* (1965), diz que alguns professores à volta de 1880 tentaram construir uma moral laica, suprimindo a idéia de Deus como uma hipótese inútil, entretanto para que, como afirma nosso filósofo, haja um mundo policiado, uma moral e uma sociedade é necessário que certos valores sejam tomados a sério e considerados como “existindo *a priori*”, sejam obrigatórios *a priori*: “ser honesto, não mentir, não bater na mulher, ter filhos, etc, etc, etc”, nas palavras de Sartre. Porém, o fato de Deus não existir implica uma maior responsabilidade do homem, como ele mesmo diz: “Existencialismo, pelo contrário, pensa que é muito incomodativo que Deus não exista, porque desaparece com ele toda a possibilidade de achar valores num céu inteligível [...] Se, por outro lado, Deus não existe, não encontramos diante de nós valores ou imposições que legitimem nossos comportamentos” (p.252-253).

<sup>42</sup> É importante notar que o sentido da liberdade para Sartre está ligado ao da condenação, não da graça como comumente entendido, mesmo o fato de o homem não escolher, já indica sua escolha de não escolher, logo as consequências dela.

Além de nivelar o homem ao nível das coisas, a idéia de uma natureza humana não serviria à filosofia da liberdade sartreana porque ela esta assentada nos pressupostos da *necessidade* e *universalidade*, ou seja, supõem previamente a noção de lei, de determinação: como conciliar uma lei, pré-estabelecida, determinante e universal, de uma ordem divina ou natural, com a absoluta liberdade defendida por Sartre?

Negando idéia de natureza humana, Sartre vai afirmar a idéia de uma *condição humana*, definida por ele como “[...]o conjunto de limites *a priori* <sup>43</sup> que esboçam sua situação fundamental no universo [...]” (SARTRE, 1964, p. 276). Mas poderíamos, com razão, nos questionar: Se não há nada antes da existência humana que possa determiná-la, como entender esta condição humana? Sartre explica que esta condição humana não é dada antecipadamente e de modo acabado, mas sim construída indefinidamente. A universalidade e caráter apriorístico são atribuídos não às bases do homem, mas a seus *limites*: i) necessidade de estar no mundo; ii) necessidade de lutar; iii) necessidade de viver com os outros e, por fim; iv) ser mortal. Condições sem as quais não é possível conceber a existência humana, seja onde e/ou quando ela se desenrolar.

Condenado a escolher e absolutamente responsável por sua decisão, já que não há um Deus-Pai ou uma lei natural que ilumine suas decisões e sem poder contar ainda com a certeza de uma moral, entendido aqui como um conjunto de valores determinados, de ordem do natural ou do divino, que respalde sua escolha, o homem vê-se frente a uma liberdade radical que o leva conseqüentemente a responsabilidade também radical, e o modo da consciência desta liberdade é a angústia<sup>44</sup> que lhe remete sempre a sua escolha originária<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup> Paralela a idéia de liberdade, a idéia de *facticidade*, assume uma importância capital, sem a qual a liberdade não seria possível, idéia elaborada por Sartre em *O Ser e o nada* (1997), e apenas apontadas pelo filósofo na *O Existencialismo é um Humanismo* (1964) com outra terminologia. Assim a facticidade, definida em *O Ser e o Nada* (1997), é exemplificada como as situações-limites que se instauram frente à existência humana. As facticidades fundamentais que definem a condição humana são apontadas por Sartre no *Existencialismo é um humanismo* (1964): 1) Estar no mundo; 2) necessidade de lutar; 03) necessidade de viver com os outros; 04) ser mortal. Cabe lembrar que do encontro entre a facticidade e a liberdade surge, como afirma Bornhein (1971, p. 117-118), um “produto-comum”, um “fenômeno ambíguo”: a *situação*. Assim, “toda liberdade está em situação e não há situação sem liberdade” (Idem, p. 118). Sartre não utiliza explicitamente este termo em *O existencialismo é um humanismo* (1965), entretanto é um dos conceitos fundamentais para se entender a liberdade tal como propõe.

<sup>44</sup> Sartre (1965) afirma que “O existencialista não tem pejo de afirmar que o homem é angústia” (p. 247) e podemos compreendê-la melhor quando situamos junto à liberdade sua contraparte, a responsabilidade: “Significa isso: o homem ligado por um compromisso e que se dá conta de que não apenas aquele que escolhe ser, mas de que é também um legislador pronto a escolher, ao mesmo

Neste contexto, o desamparo e o abandono tornam-se, então, o lugar de sua escolha, já que desprovido de um céu inteligível, nem uma divindade para iluminá-lo e condenado a liberdade, vê-se absolutamente só frente às decisões. É no abandono que o homem decidirá de si e sua decisão não deverá ser buscada como uma volta a si, mas é sempre fora de si um fim que o homem se realizará precisamente como ser humano.

Em resumo, podemos dizer que o homem é um projeto que se lança para o futuro, que vive subjetivamente e é no *cogito* que se fundamenta a situação de solidão do homem face sua existência, bem como o encontro fundamental com o outro. Condenado a escolher, a ser livre, suas escolhas não dizem respeito somente a si mesmo, mas envolve toda a humanidade. Desse modo, o homem converte-se em um legislador, com a responsabilidade de fazer uma escolha que além de envolvê-lo, envolve toda a humanidade.<sup>46</sup>

Uma questão ainda não foi devidamente esclarecida, o lugar do *cogito* no existencialismo sartreano, imprescindível para uma correta compreensão do humanismo sartreano, a esta questão nos voltaremos agora.

## 2.6 O *cogito* sartreano

Para Sartre o existencialismo é um humanismo porque é “a única doutrina que torna a vida do homem possível”, tendo em vista que “[...] toda a verdade e toda a ação implicam um meio e uma **subjetividade humana**<sup>47</sup>”, já que é no *cogito* que se fundamenta a situação de solidão do homem face sua existência. Deste modo, a subjetividade consolida-se como a base para a constituição de qualquer teoria que

---

tempo que a si próprio, a humanidade inteira, não poderia escapar ao sentimento da total e profunda responsabilidade” (1965, P. 247)

<sup>45</sup> Para Sartre, o homem não é uma coleção, é uma totalidade, então toda escolha realizada pelo homem remete a uma escolha originária.

<sup>46</sup> Com efeito, diz Sartre, “[...] não há dos nossos atos um sequer que, ao criar o homem que desejamos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem como julgamos que deve ser. Escolher isto ou aquilo, é afirmar ao mesmo o valor do que escolhermos [...] Se a existência, por outro lado, precede a essência e se quisermos existir, ao mesmo tempo que construímos nossa imagem, esta imagem é válida para todos de nossa época. Assim, nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, porque ela envolve toda a humanidade.” (p. 245).

<sup>47</sup> Grifo nosso.

se queira verdadeira, já que “não pode haver outra verdade, no ponto de partida, senão esta: penso, logo existo, é aí que se atinge a si própria a verdade absoluta da consciência” (SARTRE, 1964, 273). Qualquer doutrina que fuja deste ponto de partida está condenada à falsidade, posto que fora do momento do *cogito* todos os objetos são prováveis e uma doutrina de possibilidades que não está ligada à verdade não pode ser consistente, porque até para definir o provável temos de possuir o verdadeiro, logo, “[...] para que haja uma verdade qualquer, é necessária uma verdade absoluta; e esta é simples [...] consiste em nos apreendermos sem intermédio” (SARTRE, 1970, p. 274).

A afirmação do *cogito* cartesiano como ponto de partida trouxe a Sartre muitas críticas, porém tal compromisso deve ser devidamente explicitado, pois comporta tanto aproximações quanto distanciamentos em relação ao cartesianismo que devem ser levados em consideração para que possamos ter uma idéia coerente de sua concepção de sujeito, logo, de humanismo.

Bornhein (1971, p. 14) aponta que “a necessidade de afirmar a consciência como um primeiro princípio impõe-se a Sartre com a força da evidência” e não há, de acordo com nossos estudos, nenhum registro que demonstre uma preocupação dele em problematizar essa exigência que surgiu, como sabemos, com a metafísica moderna, isto é, “[...] a idéia de que o pensamento filosófico deva proceder de um primeiro princípio metafísico, subjetivamente determinado, é aceita [por Sartre] como uma evidência inelutável”.

A afirmação incontestável do sujeito, como base para qualquer filosofia que tenha o compromisso com a verdade, tornou-se um ponto nevrálgico para a filosofia contemporânea, tendo em vista, a constituição de uma verdadeira tradição de pensamento que suspeita e/ou nega a idéia de sujeito como base para o pensamento filosófico. Destaca-se entre tais pensadores, Michel Foucault, com o qual Sartre manteve uma relação polêmica, centrada na discordância desta categoria filosófica.<sup>48</sup>

Como veremos adiante, Sartre parte do *cogito* cartesiano, porém ultrapassa-o, conferindo-lhe um novo e original estatuto: a primazia ontológica. Em Descartes o Sujeito adquire um caráter primordialmente epistemológico, isto é, define-se como

---

48 Vide artigo sobre esta polêmica, no qual o autor situa o sujeito como problema central na obra de Foucault e ponto de discordância com Sartre: André Constantino Yazbek. A articulação entre “teoria” e “intervenção social” nas filosofias de Jean-Paul Sartre e Michel Foucault in Dossiê Foucault N. 3 – dezembro 2006/março 2007.

solo seguro e legitimador do conhecimento, assim, a definição primeira do sujeito cartesiano é a do sujeito do conhecimento, visto que o pensar, o duvidar, o *cogitare* define o existir: primeiro eu penso, depois, existo. No *cogito* cartesiano, o sujeito se propõe a uma dúvida de tal grandeza que todos os objetos, todo conhecimento, enfim o mundo, torna-se apenas provável. No ápice deste exercício, evidencia-se que apenas um fato possui a certeza que ele tanto ansiava, que não podia ser posto em dúvida, pois era o que possibilitava qualquer dúvida: a consciência desta mesma dúvida, isto é, o fato dele poder duvidar do que quer que seja. Mesmo não utilizando tal terminologia, o que Descartes descobriu e que será desenvolvido pela Fenomenologia<sup>49</sup> Husserliana, foi a *intencionalidade* da consciência.

A fórmula mais representativa do conceito de intencionalidade, atributo fundamental da consciência é que toda consciência é “consciência de...”, já que ser consciente é ser consciente “de alguma coisa” fora dela mesma. Tal conceito, herdado por Sartre na esteira da Fenomenologia, constituirá um dos elos de ligação com seu existencialismo. Isto quer dizer que a consciência para existir, para aparecer, deve posicionar algo fora dela, deve intencioná-lo, visá-lo, em outros termos conhecê-lo<sup>50</sup>. Mas inadvertidamente reduzimos a consciência a um valor epistemológico, como então escapar desta redução?

Segundo Sartre, faltou a Descartes dar um passo a mais na problemática do sujeito. Na verdade, a expressão “passo a mais” é melhor compreendida quando dizemos que faltou a Descartes dar um “passo para trás”, isto é reconhecer antes da consciência refletida, bojo da epistemologia, uma consciência irrefletida, indicativo da ontologia, procedimento utilizado por Sartre para escapar da redução epistemológica.

---

49 A fenomenologia pode ser definida como uma filosofia das essências, longe de se interessar pelo conteúdo existencial do fenômeno, isto é, aquilo que sugere a cada instante a própria experiência, ela coloca em parêntese toda posição da existência e todo dado de fato para desengajar as essências ideais. Seu fundador, Edmund Husserl chegou a considerar o mundo vivido como a inserção da consciência no mundo de forma cada vez mais indestrutível. Uma de suas teses centrais, a qual Sartre se apegará, isto é, a “volta às próprias coisas” tinha a finalidade em ser e permanecer fiel ao concreto, ao vivido, à existência, ao fenômeno enquanto presença da coisa, no qual o ser e o fenômeno vão juntos na massa indiscernível do ser. O ponto de partida do pensamento de Sartre no qual ele se posiciona em relação à Fenomenologia encontra-se em dois artigos: A transcendência do Ego (1937) e Uma idéia fundamental da fenomenologia de Husserl: a intencionalidade (1939). Nestes trabalhos, sua preocupação é escapar ao mesmo tempo do materialismo – no qual a existência precede a consciência – e do idealismo – no qual a idéia precede a consciência e ele realiza este feito através do conceito de intencionalidade elaborado por Edmund Husserl.

50 Há para Sartre três modos de ser da consciência: 1) reflexiva; 2) Perceptiva; 3) Emotiva.

Antes de afirmarmos uma consciência refletida que posiciona a si e o mundo, que visa qualquer coisa fora dela, é necessário afirmarmos uma consciência irrefletida, não-posicional, de primeira ordem, cujo estatuto é dado não pelos ditames da epistemologia, mas pela ontologia, condição para uma consciência de segunda ordem, esta sim, refletida e posicional em relação a si e ao mundo: o *cogito* descoberto por Descartes. Vejamos como acontece a relação entre estes dois momentos da consciência. Dissemos que a consciência refletida, apreendida por Descartes, é aquela que visa, que intenciona algo fora dela mesma e que este algo pode ser algo real ou ideal. Para exemplificarmos faremos uso do seguinte caso: quando percebo um objeto qualquer, essa percepção é a “percepção de” algo presente no mundo (real ou ideal), esse algo, no caso, uma árvore, não “entra” na consciência; ao contrário, como um *ek-stasis*<sup>51</sup>, é a própria consciência que foge de si e vai ao encontro da árvore, no mundo, e apenas assim ela tem existência. Logo não é possível a existência da consciência sem a intencionalidade, sem visar o mundo, isto é, ser consciente apenas, já que ela vazia, é nada, deve ser sempre consciente “de” alguma coisa que não é ela. Com esta formulação, Sartre estabelece sua posição crítica em relação às teorias representacionistas, nas quais os objetos devem “entrar” na consciência e ser digeridos por ela, teorias denominadas, muito acertadamente como teorias digestivas<sup>52</sup>.

O passo dado por Sartre na afirmação da consciência irrefletida e não-posicional, pode ser entendida quando ele descreve esta consciência irrefletida que mesmo não sendo conhecimento, não é por isso inconsciente, o que seria uma contradição:

Estava absorvido há pouco na minha leitura. Procuro lembrar as circunstâncias de minha leitura, minhas atitudes, as linhas que lia. Assim ressuscito não apenas os detalhes exteriores, mas também uma certa espessura de consciência irrefletida, pois os objetos só foram percebidos por esta consciência e permaneceram relativos a ela... o resultado não deixa dúvida: enquanto eu lia, havia consciência do livro, dos heróis do romance, mas o Eu não habitava essa consciência, esta era apenas consciência do objeto de

<sup>51</sup> Vocábulo grego que dá origem à palavra êxtase, cujo sentido deve estar referenciado ao “movimento para fora”, sair de si, projetar-se.

<sup>52</sup> A idéia de teorias digestivas está ligada ao modo como a epistemologia é elaborada pelas teorias representacionistas da modernidade no qual o objeto do conhecimento é assimilado, digerido pelo sujeito. Como se o sujeito do conhecimento colocasse para dentro (engolissem, assimilasse) os objetos presentes no mundo através das representações.

consciência não-posicional de si mesma (SARTRE apud SILVA, 2003, p. 41).

Sartre diz que descobrimos este momento da consciência (irrefletida) não diretamente, mas de rabo-de-olho, expressão utilizada por ele mesmo, pois, no momento em que a posicionamos para captá-la, tornamo-la consciência refletida. O exemplo da leitura é interessante, vamos explorá-lo. Quando lemos o livro, estamos conscientes desta leitura e visamos (estamos conscientes) ora o livro, ora os heróis do livro, ora o aspecto físico do livro. Entretanto em todos esses momentos havia uma consciência que não visava nada, que era apenas consciência e que nos permite a consciência de todos esses momentos, mas que não apreendo na hora da leitura, mas somente quando nos recordamos da leitura e de cada momento dela. Assim, é esta consciência, anterior ao *cogito* que o torna possível. Não pode ela, porém, ser reduzida à esfera do conhecimento, já que se instaura como um vivido, entrelaçado com o mundo e com o outro. Podemos nos perguntar, então, qual a relação desta intrincada teoria da consciência com o humanismo sartreano?

### 2.6.1 O Humanismo sartreano ou o encontro com o Nada.

A teoria da consciência elaborada por Sartre é fundamental para entendermos a proposta de seu humanismo que como vimos é afirmado em teses gerais em *O existencialismo é um humanismo* (1965), mas, como observamos estão compactadas e para termos uma compreensão coerente das idéias de Sartre sobre a realidade humana foi necessário descompactá-las. Veremos agora, qual a relação entre a ontologia fenomenológica de Sartre com a sua teoria da consciência, já que é a partir desta relação que poderemos circunscrever seu humanismo.

Nas primeiras páginas de *O ser e o nada* (1997), Sartre dedica-se a desfazer de qualquer tipo de dualismo: interior-exterior; fenômeno-nômeno; potência-ato; essência-aparência e a esboçar as principais noções que irão acompanhar toda a problemática da obra: as noções de ser-em-si (*être-en-soi*), e o ser-para-si (*être-pour-soi*). Grosso modo, podemos dizer que o mundo dos objetos, reais ou ideais, faz referência ao ser-em-si; o homem, entendido como sua consciência, faz

referência ao ser-para-si. Afirmamos alhures, que o ser da consciência é a *intencionalidade*, conceito capital na ontologia fenomenológica sartreana, cuja afirmação tácita é de que toda consciência “é consciência de”, já que sendo nada, ela precisa do Ser (objeto) para existir. Como consciência de uma outra coisa que não si mesma, a consciência nada tem de substancial, é uma pura “aparência”, no sentido que só existe na medida que aparece. (SARTRE, 1997, p.22).

Ligada ao para-si, a consciência é a negação do em-si, categoria do ser que representa na ontologia sartreana o mundo objetivo, fechado, opaco, maciço, pleno de si. O para-si representa uma fissura na opacidade do ser-em-si<sup>53</sup>, a possibilidade da instauração do nada, a composição do reino humano propriamente dito. Ao contrário do em-si inerte e maciço, a consciência tem sua definição mais precisa na formulação de que ela “não é o que é e é o que não é”, retomando assim a fórmula hegeliana para descrever o para-si. (BORNHEIN, 1970, p. 54). Deste modo, a *humanidade do homem repousa justamente na condição de negar o em-si* e essa negação corresponde justamente à consciência, esta é o *nada* sartreano, a negação mesma do Ser (do em-si). Nesse sentido, como Sartre destacará adiante, é justo falar que a essência humana não pode ser definida antes do homem existir, visto que antes disso ela é nada, num sentido precisamente ontológico. O ponto de partida de suas análises do para-si encontra-se na compreensão do homem como ser-no-mundo, noção heiddegeriana que coloca o homem numa relação primordialmente concreta com o mundo.

Retomando a formulação cartesiana, podemos dizer que ela conduz o homem ao solipsismo e às imensas dificuldades em poder afirmar filosoficamente *o outro*, isto é na afirmação filosófica da intersubjetividade. Entretanto, para Sartre, na exata medida que o *cogito sartreano* revela o sujeito para si, através de uma consciência refletida, posicional, revela antes, na consciência irrefletida a profunda e inescapável relação com o outro, dado pela ontologia. Instaurando de imediato a intersubjetividade na constituição do homem e é nesta mesma relação que Sartre pode afirmar que ao fazer minhas escolhas, escolho também a humanidade inteira. (BORNHEIN, 1971, p. 81). A partir de uma reflexão ontológica, o reino humano (para-si) originariamente constitui-se como a negação mesma do ser (em-si),

---

53 Para um aprofundamento da intrincada ontologia fenomenológica do Ser e o Nada de J.-P. Sartre ver Gerd BORNHEIN. SARTRE – Metafísica e Existencialismo. São Paulo: Perspectiva.1971, (319 p.) cuja interpretação esclarece de uma maneira didática e consistente os temas ali expostos.

instaura-se como essa distância intransponível com o maciço, com o opaco, com o fechado. Logo, define-se como abertura indefinida a esse mesmo em-si, isto é, possibilidade pura, contingência radical, onde nada é necessário, definitivo, fechado. Sendo assim, para nosso filósofo, o homem poderá receber uma definição positiva, isto é, como um projeto, lançado para o futuro, porém nunca acabado.

Sendo nada, o homem para Sartre, não somente pode escolher, mas deve escolher através de uma liberdade que perde sua nuance de *graça* e *dom*, para assumir sua tônica condenatória, já que mesmo não escolher significa uma escolha, ato que estabelece uma profunda ligação com a humanidade na afirmação da intersubjetividade como constituinte primeiro do ser do homem, posto desde o *cogito* existencial. Este universal ético que liga cada homem à humanidade inteira, se aproxima sobremaneira da formulação kantiana.

De acordo com o Vergílio Ferreira, tradutor e comentador do *Existencialismo é um humanismo*, refletindo a tendência geral do existencialismo, a obra de Sartre é praticamente toda ela uma Ética que se procura (VERGÍLIO apud SARTRE, 1970, p. 117). Mesmo que Sartre não tenha escrito uma obra especificamente ética, a problemática ética permeia todo seu pensamento. Afinal, qual é o cerne da obra em questão, se não a de estabelecer a subjetividade humana como critério último para a vida em comum, para a vida no *Ethos*, na casa da humanidade?

Pretendemos com este trabalho mostrar a relevância deste conceito para a educação, já que, como um todo, a formação humana apontada pelos documentos oficiais pedagógicos, entre eles as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*, está fundamentada na afirmação explícita do humanismo, portanto da centralidade sujeito-homem na sua constituição formal.

Nossas análises fazem referência direta aos documentos que orientam e legislam a educação brasileira, particularmente a etapa média, já que é afirmado em seus *fundamentos* o humanismo, recorrente e central na sua argumentação, constituindo em certa medida, uma das idéias mestras das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), dentro do qual é tratado como um “humanismo de um tempo de transição”, cuja adesão dos educadores deve ser compulsória: ou ele se compromete com o humanismo [de um tempo de transição] ou não é educador.

A estratégia do documento analisado é afirmar sem qualquer justificativa o humanismo e curiosamente a fonte de onde deveríamos procurar sua legitimação e

fundamentação apresenta um vazio, para nós proposital e estratégico, já que no desenrolar do documento, o surgimento do conceito ora pesquisado à primeira vista parece gratuita. Podemos pensar em gratuidade em um documento oficial que quer fundamentar o segmento médio da educação brasileira? Não incorreríamos em *má-fé*, no sentido jurídico do termo?

Estamos aprendendo com esta pesquisa que qualquer humanismo afirma uma visão de homem e conseqüentemente uma visão de mundo, formam, na verdade um todo, comprometido com uma tradição filosófica e com certas premissas que a constitui. Assumindo este horizonte somos levados a algumas questões que requerem respostas, tais como: que homem é esse esboçado pelo humanismo apresentado nos documentos pedagógicos oficiais? Com qual mundo este homem está comprometido? Com qual filosofia está de acordo? Com apenas um sistema filosófico, com vários sistemas, com nenhum?

É preciso esclarecer que não estamos cobrando das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) uma *súmula* filosófica ou um *tratado* que fundamente as razões da presença do humanismo em seu seio, nem mesmo uma definição fechada e acabada de humanismo. Estamos falando aqui do mínimo, de uma referência que nos guie e que nos mostre as bases, no tocante às idéias de homem e de mundo que fundamentem documento em questão, da explicitação mínima do que o documento entende por humanismo, tendo em vista sua pluralidade e polissemia e os riscos que isso poderia representar para um documento que tem a intenção de ser a base e a diretrizes da escola média brasileira. Um tipo de clareza que garanta o mínimo ou idealmente a ausência de ambigüidade e contradição no conceito ora estudado e as relações estabelecidas com outros conceitos que tecem o discurso do documento. Entretanto, é preciso destacar as ambigüidades, vazios e “reticências” que tornam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) no tocante ao entendimento do conceito de humanismo confuso e obscuro.

Como pontuamos alhures, a relação entre o conceito de humanismo sugerido e apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e sartreano, para os fins que nos propomos neste trabalho deverá ser pautada por uma espécie de espelhamento conceitual, não por um confronto ou duelo, cujo fim é a supremacia de um vencedor sobre um perdedor, que deverá ditar a “verdade” em relação ao conceito de humanismo, motivo das discordâncias.

O espelhamento conceitual do qual falamos e com o qual trabalharemos na seqüência trata-se de um passo metodológico que nos mostrará através do conceito de humanismo elaborado por Sartre a consistência e a coerência do humanismo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) no tocante a sua definição essencial dada por Abbagnano, presente no decorrer desta pesquisa, “qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a **natureza humana** ou os **limites e interesses do homem**”. (2000, p. 518. Grifo nosso). Digamos que a partir das considerações sartreanas sobre o homem e sobre o humanismo tentaremos refletir (ver através) o humanismo apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) no tocante a sua formulação essencial e sintética dada por Abbagnano. A escolha deste movimento pressupõe a seguinte questão que deveremos responder no capítulo 3: a enunciação do humanismo, como o fundamento de seu princípio ético, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) faz da proposta humanista?

Desdobrando a questão supra, nos vemos frente a outras questões, como: seria possível afirmarmos um humanismo para camuflar outros interesses não muito claros no documento? Isto é possível no nível do discurso oficial? Como isto é possível? Para quê e por quê? São questões que nos acompanharão doravante na busca de uma maior compreensão deste conceito no contexto pedagógico oficial.

### CAPÍTULO 3

## O HUMANISMO CONTRA O HUMANO OU O “HUMANISMO” A SERVIÇO DA ECONOMIA.

Não só é impossível desvincular a pedagogia da suas relações com a política, mas também é teoricamente desonesto.

(PETER MACLAREN, 1997).

### ***3.1 O espelhamento conceitual: humanismo existencial versus o humanismo de um tempo de transição***

No humanismo sartreano, como em qualquer outra formulação filosoficamente humanista, o homem ocupa a centralidade das preocupações, sejam elas de ordem ética, política, estética e/ou epistemológica, sendo a subjetividade o meio pela qual a realidade humana é constituída, não havendo outro caminho. Neste sentido, para nosso filósofo, totalmente livre, o homem torna-se totalmente responsável, não apenas por si, mas pela humanidade inteira. Cada escolha que o homem realiza o compromete com os outros homens, não pela via do conhecimento, porém enraizado na experiência existencial.

Com este trabalho, não temos o intuito de defender a filosofia sartreana como uma possível fundamentação filosófica para a educação; já sinalizamos os motivos de sua presença para pesquisa, mas é importante aqui notar a sua ligação com a educação, tendo em vista que o presente capítulo objetiva o espelhamento conceitual do humanismo “de um tempo de transição”, prescrito e normatizado pelo Parecer 15/98 e Resolução 03/98 respectivamente. Sabemos que Sartre nunca escreveu uma obra específica sobre a educação e são raras as passagens em sua obra que sugerem tal ligação, entretanto, atuou como professor do ensino médio francês (liceu) e foi um dos poucos filósofos contemporâneos que não teve ligação

com a academia. Ao final de dez anos como professor secundarista, rendeu-se às diversas formas de literatura como forma de seu engajamento.

Mesmo que Sartre não tenha deixado nenhuma obra dedicada à educação, sua filosofia tem sido apontada como uma possível fundamentação para uma educação “progressista” que tenha o estudante como centro (KNELLER, 1958; MORRIS, 1966 apud BURSTOW, 2000). São poucos os pesquisadores em educação que produziram com sistematicidade a partir do binômio Sartre-Educação, e grande parte da produção encontra-se [ainda] em língua inglesa. George F. Kneller e Van Cleve Morris (apud BURSTOW, 2000) foram os primeiros a indicar a possibilidade da filosofia sartreana como um referencial filosófico para a educação, mas é Bonnie Burstow (2000) que realiza esse esforço à guisa das críticas que teóricos como Khemais Benhamidas (apud BURSTOW, 2000) teceram sobre a impossibilidade da filosofia sartreana erigir-se como um possível fundamento filosófico para a educação<sup>54</sup>.

Mais recentemente, Danelon (2003) em sua tese sobre a educação e subjetividade à luz de Sartre, defendeu a idéia da impossibilidade da educação ser o fundamento da subjetividade do sujeito, a partir da interpretação sartreana que o nada da consciência humana, enquanto seu único habitante é a estrutura ontológica da existência humana, portanto, não haveria uma substância ou um sujeito que se constituiria no objeto da educação. Neste caso, o projeto da educação em fundamentar a subjetividade humana é um projeto fadado ao fracasso uma vez que o homem se define pelo nada de ser.

Apesar dos poucos estudos sobre a educação à luz da filosofia sartreana, seu conceito de humanismo adquire respeitabilidade por sua consistência e coerência conceituais, motivos de sua escolha para a presente pesquisa. Em linhas gerais, percebemos o antagonismo de base entre a filosofia sartreana, no que diz respeito à sua formulação humanista, com as categorias filosóficas apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cujo terreno conflituoso é a idéia de sujeito, ligada à idéia de humanismo.

Vimos no capítulo anterior que o humanismo sartreano está enraizado numa concepção de mundo e de homem, comprometido com uma tradição filosófica, com

---

<sup>54</sup> Por não se tratar do objetivo deste capítulo, nem deste trabalho, não detalharemos as críticas de Khemais Benhamidas e os contra-argumentos de Bonnie Burstow (2000), ficando a sugestão para um maior aprofundamento.

noções fundamentais que nos remetem a aurora da modernidade. A partir de uma constatação ontológica, Sartre define o reino humano (ser-para-si) originariamente como a negação mesma do ser, instaurando uma distância intransponível com o maciço, com o opaco, com o fechado (ser-em-si). Assim, o humano, ou ser-para-si, posiciona-se como abertura indefinida a esse mesmo em-si; em outras palavras, revela-se como possibilidade pura, contingência radical, onde nada é necessário, definitivo, fechado. Para Sartre, o homem recebe uma definição positiva como um projeto, lançado para o futuro, porém nunca acabado.

O pensamento sartreano foi gestado em pleno século XX, com seus paradoxos e contradições, após duas grandes guerras mundiais, uma das quais Sartre foi prisioneiro, concomitantemente aos avanços técnicos–científicos: cenário onde a esperança era suprimida com o aborto das ilusões alimentadas no século XIX que prometiam um mundo melhor para todos, via modernização, técnicas e tecnologias. Neste horizonte nebuloso, cuja desconfiança mostrava-se sedutora, Sartre, sem meias palavras, afirma a centralidade do homem na história e sua total e absoluta liberdade, ao mesmo tempo, responsabilidade para fazê-la.

Como afirmar a centralidade do homem, sem afirmar a idéia de sujeito? Para Sartre isto não é problema, já que seu humanismo é fiel a uma tradição filosófica cujas raízes remontam ao surgimento desta categoria filosófica – que hodiernamente representa o pomo das discórdias entre os defensores e detratores da modernidade -, aliás, sua filosofia é a radicalização desta idéia, posto que para ele não há outro universo que não seja o da subjetividade humana, tudo o que diz respeito ao homem deve passar por sua subjetividade. Entretanto sua formulação de sujeito se distancie deveras das elaborações clássicas, como a de Descartes e Kant, mesmo que, em certa medida seu o ponto de partida (apenas ele) seja tributário do primeiro.

*Grosso modo*, a filosofia sartreana está implicada ontologicamente na tensão entre o Ser e o Nada. A liberdade, entendida não como uma qualidade atribuída ao homem, mas como aquilo que *ele é*, identifica-se justamente com o Nada presente no seio do Ser. O *locus* da liberdade no homem é o Nada de sua consciência. Absolutamente livre e absolutamente responsável, o homem deve posicionar-se a partir de uma “ética da Responsabilidade”. (RODRIGUES, 2007, p. 217).

É possível sintetizar com poucas palavras as implicações ontológicas, epistemológicas e éticas, para sermos redundantes, as implicações filosóficas do humanismo sartreano, mas não podemos fazer o mesmo com o “humanismo de um tempo de transição” já que não é claro seu posicionamento filosófico. As ambigüidades filosóficas do discurso oficial, seus múltiplos compromissos filosóficos e, conseqüentemente, o real descompromisso com qualquer tradição filosófica, retiram-lhe toda substancialidade e coerência.

Munidos do instrumental fornecido pela tradição filosófica, via Sartre, cabe-nos agora, realizar o trabalho de espelhar o humanismo sugerido, porém não definido, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com o humanismo sartreano, verificando sua consistência e coerência filosóficas. Para isso três questões devem ser devidamente problematizadas: i) a concepção de homem no “humanismo de um tempo de transição” das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; ii) a concepção de mundo nos mesmos documentos, e; iii) as conseqüências destas concepções na sociedade na configuração de uma proposta ética.

É necessário esclarecer que o discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tem o intuito de ser fundacional, de base, neste sentido, filosófico por natureza. Entretanto, não nos iludimos com a idéia de que no documento oficial o humanismo tenha um tratamento adequadamente filosófico, uma leitura atenta sugere que sua presença no citado documento cumpra outras funções, que serão explicitadas adiante. Mas, ao mesmo tempo, não podemos simplesmente descartar o “humanismo de um tempo de transição” acusando-o de ser apenas um elemento retórico, sem antes problematizá-lo, através de um trato teórico mais cuidadoso, ao que nos prestaremos doravante.

Assim, o “humanismo de um tempo de transição”, inserido no discurso da Ética da Identidade, é desviante, movediço, fugidio. Nega-se ao alinhamento na tradição e quando utilizamos tal estratagema, nos damos conta em seguida que o discurso desvia-se, aproximando de outra abordagem filosófica, não mais com aquela com a qual parecia estar comprometido. Para os objetivos deste capítulo, faremos o esforço da contração, já que procuramos demonstrar esse movimento no primeiro capítulo, entretanto para uma maior clareza iremos abordá-lo de modo mais sucinto para atender os interesses do presente capítulo.

Primeiramente, o “humanismo de um tempo de transição” integrante do discurso da “Ética da Identidade”, busca substituir os valores abstratos da era industrialista e reconciliar as partes cindidas da realidade humana desde os primórdios do alvorecer da modernidade (BRASIL, 1999, p. 78). A leitura deste trecho do documento nos dá a indicação de uma crítica ao projeto da modernidade, que instaurou a dicotomia entre espírito e matéria, o privado e o público, “igreja” e “estado”. Crítica que encontra ressonância em filosofias que pretendem ultrapassar o ideário da modernidade quer pelo seu fracasso, quer por sua impossibilidade, denominadas, não sem problemas, como pós-modernas, ontologia do presente, hiper-modernas, entre outros termos. Desta forma algumas questões que a modernidade não conseguiu dar conta são analisadas em outras bases, através de outras perspectivas, visando superar uma concepção dicotômica de mundo, assim podemos dizer.

Mas na seqüência, a posição filosófica do discurso move-se para seu oposto, aderindo aos ideais da própria modernidade, ao apontar uma “Ética da Identidade<sup>55</sup>” com o pretense ideal de superar as citadas dicotomias através de um humanismo, chamado de “humanismo de um tempo de transição” (BRASIL, 1999, p. 78). A denominação é bem contemporânea, aliás, quando as prescrições do Parecer nº 15/98 assumem o caráter de norma através da Resolução nº 03/98 o humanismo passa a ser denominado justamente de “contemporâneo” (BRASIL, 1999, p.113).

Esta ambigüidade configura-se da seguinte maneira: o projeto da modernidade inclui em sua formulação a idéia de sujeito, nuclear para suas especulações filosóficas, seja de ordem epistemológica, ética, estética ou políticas, por constituir, a partir de Descartes, a base mesma da verdade: a tudo podemos colocar em dúvida, exceto aquele que põe a dúvida, ou seja, o sujeito.(DESCARTES, 1999).

Para Descartes, a idéia de sujeito instaura-se como oposto do objeto, da matéria, da *res extensa*. Desta dicotomia, de ordem epistemológica, florescerá as dicotomias que irão impregnar a ética, política, a estética e, conseqüentemente, as instituições ocidentais modernas. Até aqui não há qualquer problema em relação ao

---

55 A categoria identidade marca fortemente o ideário iluminista do século XVIII e supõe aquilo que x é sempre x, não podendo variar para y. Característica posta em xeque pelas abordagens pós-modernas quando afirmam não uma suposta identidade, mas justamente a diferença.

documento oficial, já que sua pretensão é superar tais dicotomias através de uma Ética da Identidade.

A questão é que, como sinalizamos no capítulo anterior, o humanismo surgido no Renascimento florentino e ao deslocar a idéia de Deus, possibilitou que a idéia de homem ocupasse a centralidade na filosofia, estabelecendo, pois, as condições para que posteriormente, Descartes radicalizasse este ideal, formulando o *Cogito*. Deste modo, a filosofia cartesiana do sujeito, tributária do humanismo, passou a ser sua formulação mais precisa. A relação entre humanismo e sujeito torna-se demasiada estreita, de identidade, e ambas convertem-se na mesma bandeira do projeto moderno. Deste modo, a Ética da Identidade, enseja pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), pretendendo superar as dicotomias impostas pela modernidade, apresenta como seu ideal o núcleo da própria modernidade, isto é a concepção de sujeito, via humanismo. Metaforicamente é como se quiséssemos curar alguém que estivesse envenenado administrando mais do mesmo veneno. Neste contexto, como nos posicionar? Superar as dicotomias instauradas pela modernidade apelando para o horizonte histórico-filosófico que propiciou as condições para o surgimento da concepção de um sujeito individual, separado, soberano, separado metafisicamente do objeto, cuja formulação está prenhe das dicotomias apontadas pelo documento, Igreja x Estado, público x privado, isto é, o humanismo, seria uma posição coerente? Há uma contradição que pode ser expressa da seguinte maneira: ou superamos as dicotomias provocadas pela modernidade, o que incluiria de modo subjacente, superar o próprio humanismo ou reforçamos as dicotomias tão criticadas pelo documento através de um “humanismo de um tempo de transição”. Consideramos não ser possível sustentar as duas posições de forma consistente e coerente.

Apesar de o documento agitar o humanismo como uma de suas bandeiras, suas concepções de homem e de mundo também não são claras. Na primeira parte do documento é afirmado que se busca um homem com uma identidade desenvolvida pela sensibilidade e pelo direito a *igualdade*<sup>56</sup> e o modo para que isto ocorra é a convivência, o que levará ao reconhecimento da identidade

---

<sup>56</sup> Junto com a Ética da Identidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio afirmam a 1) Política da Igualdade e a 2) Estética da Sensibilidade. As três insígnias, como o documento as define, devem estar juntas, como uma trindade pedagógica e filosófica. A categoria Igualdade associada à política também nos revela um comprometimento com outra bandeira tão agitada pela modernidade, via Iluminismo. Já a Sensibilidade associada à estética nos causa grande estranhamento, tendo em vista que “toda a estética é da sensibilidade”.

própria e do outro, cuja finalidade é a autonomia. Unidas: reconhecimento da identidade própria e do outro com a autonomia devem gerar identidades que incorporem a responsabilidade e solidariedade, visando formar pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas (BRASIL, 1999, pp. 78-79).

Apesar da noção de responsabilidade receber um tratamento de destaque no texto oficial e também ser central na filosofia sartreana, a noção de responsabilidade apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não tem vínculos conceituais com a filosofia de Sartre, cuja ligação com a liberdade é imprescindível. Aliás, o conceito de liberdade sequer aparece no texto, ausência extremamente indicativa. A responsabilidade, delineada pelo documento, é uma conseqüência de uma outra noção filosófica, problematizada à frente: a noção de autonomia. A responsabilidade que o documento se refere diz respeito às escolhas do indivíduo pelo seu projeto de vida, desvinculado de qualquer idéia de coletividade, do *outro*, onde apenas ao indivíduo é imputada a responsabilidade pelo sucesso ou por seu fracasso de sua vida.

Em uma racionalidade diferente daquela que preside os valores abstratos, diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a autonomia, geradora da responsabilidade e solidariedade, desponta como traço mais importante da concepção de homem o qual o documento pretende formar. Além da responsabilidade, como vimos acima, a autonomia também é geradora de outra virtude, a solidariedade: ponte entre o eu e o outro. A única tentativa no discurso da Ética da Identidade em projetar o outro e intersubjetividade como categorias éticas.

A solidariedade, como apontada pelo documento, é um componente ético imprescindível para a existência coletiva e representa o momento de maior profundidade do “humanismo de um tempo de transição”, porque faz a ligação das individualidades até então isoladas, transformando o “eu” em “nós”. Entretanto, como princípio de ligação entre os indivíduos isolados mostra-se extremamente frágil, além do que, sua afirmação está solta dentro do documento, sabemos apenas que ela é fruto da autonomia, condição, para o documento, de uma existência ética, porém nada mais.

A noção de solidariedade presente no documento está ligada à idéia do contingencial, do transitório, da dificuldade passageira. Quando, para ilustrar, um país é atingido por um desastre natural e outros países “solidários” manifestam-se “humanitariamente”, auxiliando o país atingido com roupas, mantimentos e dinheiro.

Passada a contingência o país volta à “normalidade” prescindido da solidariedade de outros países, já que em última análise a solidariedade estabelece uma hierarquia implícita entre aquele-que-ajuda e aquele-que-é-ajudado. Nenhuma nação, instituição ou pessoa humana quer, permanentemente, estar na posição de receber auxílio, já que, como mostramos, a relação solidária impõe uma relação de desigualdade, seja ela econômica, social, ética ou psicológica, que não poder ser permanente. Além disso, esta relação de desigualdade que contraria outro estandarte das mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cuja ligação com a Ética da Identidade é simbiótica: a política da igualdade.

A Solidariedade, na formulação do humanismo “de um tempo de transição”, tem a função de conter a segmentação social e a violência, entretanto, quais são as causas e a origem da violência e da segmentação social? O documento oficial nem toca nestas questões. Solidariedade por solidariedade apenas é procurar as soluções dos problemas sociais através dos seus efeitos e não pelas suas causas. Bem sabemos que isto resulta em fracasso.

Diferentemente de uma “Ética da Responsabilidade” sinalizada por Sartre, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio estabelece uma “Ética da Identidade”, muito próxima, na verdade, de uma “Ética das Virtudes” elegendo a autonomia como o eixo produtor das duas outras: responsabilidade e solidariedade, esta última, como um desdobramento do “reconhecimento” de outras identidades. Mesmo frágil, até este ponto, há a tentativa de elaboração de um discurso humanista, entretanto, quando o documento traça sua concepção de mundo, articulando-o com sua concepção de homem, o ideal do humanismo de um tempo de transição revela outra face.

Ancorado em uma pedagogia das competências, o documento aponta que as competências e conhecimento que permitirão o acesso aos significados verdadeiros sobre o mundo físico e social são as mesmas valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas. (BRASIL, 1999, p.79). Assim, tanto as competências e conhecimentos necessários à educação são confluentes com as competências e conhecimentos desejados e necessários pelas novas formas de mercado da economia contemporânea.

Deste inusitado quadro, um pergunta não se cala: as competências e conhecimentos com as quais a educação deve formar o homem são necessários para sua formação como homem, autônomo, responsável e solidário, protagonista

da história ou porque são os conhecimentos e competências desejados e valorizados pelas novas formas de produção pós-industrial? Quem tem a precedência? Quem reconhece, sinaliza e estabelece as competências e conhecimentos necessários à educação e necessários às novas formas de produção pós-industrial, ou seja, a economia? Nesta afirmação ancorada na autoridade do documento oficial instalamos a dúvida e a crítica.

Se a educação, como instituição autônoma, porém não desligada da sociedade, tem como missão formar o homem autônomo, responsável e solidário para que ele construa o melhor dos mundos possíveis, o humanismo tem sua legitimidade garantida no documento. Entretanto, como fica evidente, se a educação deve se submeter aos valores exteriores a ela, ou seja, se ela deve produzir homens autônomos, solidários e responsáveis para serem inseridos em um novo quadro de produção pós-industrial, que não admitem mais operários que apenas apertem parafusos, como nos padrões fordistas-keynesianos, *grosso modo*, mas que saiba movimentar-se nas incertezas provocadas pela disseminação da informação, de acordo com revolução tecnológica, nos deparamos não com o humanismo, posto que o homem foi deslocado do centro, e substituído pela economia.

Assim, consideramos que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o humanismo é substituído pelo economismo de maneira oblíqua e camuflada, já que se busca “formar” homens “autônomos” para serem “produtivos”. A categoria trabalho, um dos pilares da reforma do ensino médio, como apontado no primeiro capítulo, central em perspectivas marxistas, deixa de ser um elemento ontológico, para ser reduzido à mera produção. Logo, o que interessa ao documento não é o homem mas a economia, o capital, o mercado, a produção. Poderíamos, através desta análise, afirmar não um “humanismo de um tempo de transição” ou um “humanismo contemporâneo”, mas uma “economismo de um tempo de transição” ou uma “economia contemporânea” sob a aparência de um humanismo.

Neste sentido afirmamos o caráter retórico do humanismo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No transcurso desta pesquisa, uma questão tornou-se muito incomodativa: por que fazer uso de uma categoria tão cara à tradição filosófica e à sociedade se a sobreposição do discurso economicista não resiste à análise? Desta questão decorre uma outra que muito nos instigou, de que modo categorias conceituais tão díspares se instalam no seio de um mesmo

documento sem provocar o estranhamento da comunidade pedagógica como um todo, logo a recusa imediata da proposta?

Outro elemento que torna o quadro ainda mais complicado é o fato de que nas próprias concepções éticas de pessoa, estado e formação moral as zonas de ambigüidades, sobreposições e silêncios também estão presentes, estudos, como o de Silva<sup>57</sup> (2005), demonstram este fenômeno em documentos oficiais, evidentemente, tais ambigüidades não são apresentadas de maneira explícitas, já que a presença explícita de concepções éticas antagônicas em um mesmo documento traria muitas confusões e suas contradições trabalhariam para deslegitimar o próprio documento. Sua presença é implícita e sutil, possibilitada por mecanismos de recontextualização e hibridismo aos quais tomaremos contato adiante.

Para termos uma noção mais clara destas ambigüidades nas concepções éticas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio realizaremos um exame mais aprofundado das mesmas, para depois compreendermos os mecanismos que garantem a aceitação de um documento tão dúbio e impreciso no sistema educacional brasileiro.

### ***3.2 As concepções éticas de Pessoa, Estado e formação moral das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.***

Por detrás das afirmações tácitas e aparentemente tranqüilas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sobre educação, formação ético-moral, identidade e particularmente o discurso sobre a “Ética da Identidade”, no bojo do qual se instaura o humanismo “de um tempo de transição” jaz um debate antigo e tenso entre duas tendências fundamentais que norteiam o enquadramento das questões ético-políticas, trata-se do debate em torno da precedência do indivíduo ou da sociedade, do todo ou da parte, tão antigo quanto as ciências humanas,

---

<sup>57</sup> Silva (2005) toma como objeto de análise os Parâmetros Curriculares (PCNs) cujos fundamentos e rumos foram estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Assim, as ambigüidades percebidas nas concepções éticas entre os dois documentos mantêm entre si uma estreita ligação.

passando por Aristóteles, Kant, Hegel, Vico, Herder, assumindo a forma do debate ético-moral entre *liberalismo* e *comunitarismo* proposto contemporaneamente por Rawls, a partir da sua obra *Uma teoria da Justiça* (SILVA, 2005, p. 03).

Para nossos propósitos, descreveremos em linhas gerais estas duas orientações ético-morais, para em seguida, localizar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as aproximações, distanciamentos e contradições com as perspectivas liberal e comunitária. Verificaremos adiante que tais contradições configuram-se como verdadeiras estratégias de legitimação do documento oficial, no caso específico as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio nas diversas instâncias sociais, seja ela a academia, as instituições burocráticas, a administração escolar, a docência, entre outros.

O liberalismo contemporâneo mesmo diferente do liberalismo Iluminista configura-se como seu herdeiro legítimo e supõe a parte, isto é, o indivíduo, a pessoa, como um ente autônomo, livre e racional para regulamentar o todo, ou seja, a sociedade e estabelecer as prioridades para administrá-la; como consequência do projeto iluminista, toma o indivíduo como *chave* para compreensão e entendimento da sociedade, cuja ordem social está fundada na idéia de que os indivíduos podem superar as contingências e singularidades da tradição, por meio do recurso a normas universais.

Não há nesta concepção ética qualquer fim coletivo anteriormente concebido que justifique ou defina *à priori* hierarquias de privilégios e direitos. Assim o discurso da autonomia e da responsabilidade acenado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ganha legitimidade através desta perspectiva, entretanto, mescla-se deliberadamente, com uma ótica antagônica, por exemplo, da solidariedade, mais próxima de concepções éticas comunitaristas, como veremos adiante.

Assim a concepção ética de *pessoa* é orientada pelos princípios liberais nas Diretrizes Nacionais Para o Ensino Médio quando afirma que a “Ética da Identidade”, “[...] âmbito privilegiado do **aprender a ser** [...] **tem como fim mais importante a autonomia**” qualificada como “[...] condição indispensável para os juízos de valores e as escolhas inevitáveis à realização de um projeto próprio de vida [...] requerendo da pessoa “[...] uma avaliação permanente, e mais realista possível, das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece” (BRASIL, 1999, p. 79, Grifo original). Destacam-se desse trecho do documento os elementos centrais que

definem a concepção de pessoa a partir de uma ótica liberal: razão, liberdade e vontade, unida à responsabilidade e auto-avaliação de suas ações enquanto indivíduo.

A sociedade bem-ordenada na perspectiva liberal de Rawls “[...] regula-se conforme princípios de justiça publicamente reconhecidos” (2002, p. 276), instituídos de maneira autônoma pelos indivíduos que compõem a sociedade e que reconhecem neles expressões da racionalidade e da liberdade. Assim, cada indivíduo, reconhecido como pessoa moral tende a atuar conforme tais princípios, cabendo à educação formar novos membros da coletividade. Mas o que garante essa estabilidade aponta SILVA (2005, p. 03) não é a mera aprendizagem de valores ou a força da tradição como nas tendências comunitárias, mas o “[...] reconhecimento mútuo entre os membros das diferentes gerações da congruência entre o justo e o bem” e este diz respeito “[...] ao plano de vida de cada indivíduo”.

A concepção de pessoa, em outros termos, de sujeito ético, é definida como uma unidade básica de pensamento, deliberação e responsabilidade negando qualquer implicação de ordem metafísica; tomada em seu sentido público exclusivamente, considerada autônoma no sentido de que as pessoas não são concebidas de maneira indissolúvel vinculadas a qualquer finalidade última específica, supõe que elas são capazes de avaliar e revisar seus objetivos à luz de considerações razoáveis, sendo responsáveis por seus interesses e seus fins (SILVA, 2005, p. 05), em outras palavras, uma autonomia livre de qualquer tipo de implicação coletiva, acentuando os aspectos subjetivos do sucesso ou do fracasso do indivíduo, tomado em sua singularidade, guiado pelo princípio da razão, da vontade e da liberdade.

Ambigüidades surgem quando no mesmo documento afirma-se, juntamente com a autonomia do indivíduo, da centralidade de seus aspectos racionais e volitivos, o reconhecimento da identidade do outro que “[...] se associam para construir identidades mais aptas a incorporarem a **responsabilidade e a solidariedade** [...]” já que a Ética da Identidade “[...] se expressa por um permanente **reconhecimento da identidade própria e do outro**” (BRASIL, 1999, p. 79, Grifo original). Desta maneira, contraditoriamente, princípios éticos comunitaristas de pessoa são associados no mesmo documento aos princípios liberais.

A concepção ética comunitarista, desde Aristóteles, acentua o todo (a *polis*, a sociedade) e não a parte (indivíduo) como dimensão ética primeira. Perpassando

Vico e Herder para quem “[...] a moralidade que não for moralidade de determinada sociedade não se encontra em nenhum lugar” (MACINTYRE, 2001 apud SILVA, 2005, p. 02) e assumindo em Hegel o caráter *intersubjetivo* da pessoa, o que nos garantiria a solidariedade como um valor a ser perseguido. Como uma crítica ao modelo liberal de sociedade, o comunitarismo concebe o sujeito ético como contrário ao eu liberal-iluminista, que independe do contexto: “[...] opõem um eu situado dentro de um contexto de compreensão, de uma tradição” (SILVA, 2005, p.06), síntese do eu empírico e do eu fenomênico kantiano.

Para os comunitaristas, as sociedades são comunidades constituídas em vista de bens comuns e o julgamento ético de uma sociedade deve apelar não para razões universais, como o liberalismo, mas para sua cultura, tradições, ao “mundo da vida” daquela sociedade particular, como aponta a fenomenologia. O eu, diferentemente da concepção liberal iluminista, definido como sujeito transcendental, portador de razão e de vontade, que lhe confere autonomia, independente da história e da cultura é, contrariamente, concebido como “[...] unidade narrativa de uma vida humana” (MACINTYRE apud SILVA, 2005, p. 06) a partir da tradição. Nesse ponto, a questão do “outro”, mesmo num sentido *lato*, enquanto cultura, torna-se um terreno fértil e imprescindível.

Para Taylor (2000 apud SILVA, 2005, p. 06) “o liberalismo não é um terreno possível para um encontro de todas as culturas; ele é a expressão de uma gama de culturas, sendo, sobretudo, incompatível com outras gamas” e o fato mesmo da multiplicidade das culturas torna necessário o aprender a conviver em todas as esferas da sociedade, para isso, a proposta comunitarista de *política do reconhecimento* é uma forma de assumir as diferenças ao invés de neutralizá-las ou jogá-las para o domínio privado, pressupondo um vínculo entre reconhecimento e identidade com as características definidoras do que uma pessoa é.

Deste modo, quando as Diretrizes Nacionais Para o Ensino Médio, tocam nas questões do reconhecimento do outro a partir do reconhecimento da identidade própria (BRASIL, 1999, p. 78) o faz se filiando à concepção comunitarista, aliando identidade e reconhecimento da alteridade, cercando o terreno para o encontro com o “outro”, fiel, nesse sentido, ao espírito comunitarista da Constituição do Brasil, promulgada em 1988.

Identidade que é moldada conforme os reconhecimentos ou não que um indivíduo recebe dos outros, contrapondo-se à concepção liberal, já que “[...] não se

trata mais do reconhecimento da pessoa como livre e igual perante as demais, conforme propõe o liberalismo, mas do reconhecimento à diferença, e da reivindicação política de bens em nome dessa diferença”. (SILVA, 2005, p. 07), constituída através de um modelo dialógico e não monológico, como no liberalismo, cuja identidade é dada de maneira formal, individual e isolada, pensado através dos esquemas transcendentais kantiano.

As descrições realizadas por Silva (2005) contrapondo as duas grandes tendências do debate ético-político dos dias atuais, nos impressionam pela extrema semelhança com as afirmações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, não apenas porque ambos fazem uso das mesmas categorias, mas também porque utilizam o mesmo raciocínio, com a diferença de que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são associadas, sem grandes conseqüências para o documento, duas concepções completamente antagônicas em seus princípios, meios e fins, dando-nos a impressão de um discurso uniforme e coerente.

Voltando à descrição do comunitarismo, a relação entre pessoa e política é inversamente tratada em relação aos liberais, já que para estes, o que é estabelecido pretende ser universalmente o mesmo para todos; para o comunitarismo, o que importa é o reconhecimento das diferenças, estando em jogo o que diferencia e não o que iguala, o que não “[...] se coaduna com a identidade dominante ou majoritária”. (TAYLOR, 2000 apud SILVA, 2005, p. 07).

Deste modo, quando as Diretrizes Nacionais Para o Ensino Médio definem, juntamente com a Ética da Identidade, um fundamento político, denominado de *política da igualdade*, afasta-se das inspirações comunitaristas da Constituição do Brasil (1988), cujo espírito é guiado por políticas das diferenças, para se aproximar de uma concepção liberal da política da igualdade.

Em relação à formação moral, as duas tendências estão presentes, lado a lado, no documento, gerando antagonismo e zonas de ambigüidade nas interpretações. Para o liberalismo a base da formação do cidadão é a escola obrigatória, nas quais são trabalhados apenas os elementos universais, não tendo, por princípio, nenhum tipo de compromisso com as tradições, culturas particulares, valores específicos e conteúdos. “A escola deveria expressar a razão, a verdade científica e os direitos humanos universais” (SILVA, 2005, p. 07), de modo que o sujeito epistêmico sobreponha às suas tendências psicológicas, isenta de

preconceitos locais, livre e racional. Tal formação tem um compromisso com uma ruptura curricular frente à cultura e o cotidiano do aluno.

Para o comunitarismo, a formação moral deve levar em conta o indivíduo dentro do seu contexto, assim, a concepção liberal de dividir a pessoa em dois aspectos: público e privado, torná-se impensável, o que neste ponto afastaria o liberalismo das Diretrizes Nacionais Para o Ensino Médio quando explicitam o desejo e a intenção de re-conciliar as esferas do público e do privado, aproximando-as de uma concepção comunitarista.<sup>58</sup>

O comunitarismo prega, como explicitado no discurso do “humanismo de um tempo de transição” das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, um contínuo – e não uma ruptura – entre o público e o privado, o que em termos pedagógicos assumiria a forma de um contínuo entre o currículo local e o currículo escolar, na qual a identidade é forjada “[...] a partir da pertença a uma comunidade, sem o qual uma pessoa não poderia descrever a si mesma” (SILVA, 2005, p. 10). A moralidade torna-se então não um produto de escolhas individuais, guiados pela razão, vontade e liberdade como no liberalismo, mas um produto coletivo e “as escolhas aparentemente individuais refletem o reconhecimento de deveres definidos coletivamente através de exemplos e companheirismos” (SILVA, 2005, p. 10).

Assim o tratamento dado à possibilidade de se ensinar valores morais, de se ensinar a virtude, tão problemático quanto antigo, são tratados de modo radicalmente diferentes nas duas vertentes, enquanto o comunitarismo apela para os sentimentos de pertença ao grupo, desprezando o intelectualismo e o cognitivismo, “[...] supondo que as virtudes se desenvolvem a partir de práticas que predispõem aos hábitos considerados tradicionalmente bons” (SILVA, 2005, p. 10), o liberalismo “[...] supõe o desenvolvimento natural de capacidades morais, vinculadas ao desenvolvimento de raciocínios lógicos, que possibilitam o colocar-se no lugar do outro, a troca simulada de papéis” (SILVA, 2005, p. 11).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como desdobramento da lei maior da educação brasileira – Lei 9.394/96 – e inspirada na Constituição do Brasil seu conjunto se coaduna com aspirações comunitaristas<sup>59</sup> e

---

<sup>58</sup> Ref. BRASIL, 1999, p. 78.

<sup>59</sup> “Não se trata de um modelo de Estado em que supõe a Constituição como estrutura definidora de direitos, deveres e liberdades gerais de modo que seria deixada ao cidadão a liberdade para perseguir seus fins e bens particulares, individualmente ou em associações. O Estado brasileiro não é mais concebido como neutro, sem princípios éticos reconhecidos pela comunidade, conforme

não liberais, porque procura reconciliar direitos individuais e coletivos, definidos pelos princípios da dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social. (SILVA, 2005, p. 12). Entretanto, quando as mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se referem aos conceitos de justiça, igualdade e equidade retomam perspectivas liberais e não comunitaristas, já que, como vimos, retomam o ideário liberal de formação moral que nega o ensino direto de valores e a familiarização com as práticas solidárias induzidas, defendido pelo comunitarismo. De acordo com as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio não se trata de “[...] transmitir valores morais, mas criar as condições (formais) para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e **pelo reconhecimento do direito à igualdade** (BRASIL, 1999, p. 78, Grifo original e intervenção nossa). Assim, o que está em jogo, é a criação das condições “formais”, kantianamente falando, para que as identidades sejam constituídas, postulando o direito à igualdade, logo, aproximando-se das concepções do liberalismo e se afastando do ideário do direito à diferença, presente em algumas partes do documento.

A questão da identidade, adjetivo central da ética propagada pelo documento, fica a meio termo das duas concepções ético-morais, já que se “[...] a ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro” (BRASIL, 1999, p. 79) nos aproximamos do comunitarismo; por outro lado, quando o documento problematiza a autonomia como o fim mais importante da ética da identidade e a define como [...] condição indispensável para os juízos de valores e escolhas inevitáveis à realização de um projeto de próprio de vida”. (BRASIL, 1999, p. 79) fica evidente um compromisso com uma concepção liberal de educação e sua concepção ética, recolocando a exclusiva responsabilidade no indivíduo, bem como nas suas capacidades individuais de racionalidade e vontade.

Desta maneira, a forma com que as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio definem seus princípios éticos, ainda que se aproximem dos princípios éticos comunitaristas que inspiram a Constituição Federativa do Brasil (1988), projetam concepções de homem e mundo mais ligados às perspectivas liberais, assumindo

---

o ideal de justiça positivista e privatista [...] Parte-se da concepção comunitarista de que a dignidade humana não é um valor abstrato, dogmático dado pelo direito natural ou por uma concepção liberal de pessoas, mas expressa a autonomia ética histórica de pessoas concretas vivendo numa comunidade concreta” (CITTADINO, 2000, p. 18-32 apud SILVA, 2005, p. 12)

para si categorias que nos remetem a esse compromisso: Identidade, Igualdade, autonomia, responsabilidade. Ficando a meio termo entre uma perspectiva e a outra.

No decorrer desta pesquisa nos deparamos com as dificuldades de enquadrar/localizar o discurso do humanismo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio nas categorias que a tradição filosófica nos oferece. Por mais que tentássemos abordá-lo sob algum ângulo nos deparávamos com o seu caráter desviante, ambíguo e contraditório, a partir de então, começamos a nos questionar sobre os motivos deste caráter aparentemente amorfo e o seu lugar no documento oficial.

Percebemos então que quando confrontado com o humanismo da tradição filosófica a hermenêutica do discurso do “humanismo de um tempo de transição” nos leva a lugar nenhum, isto é, não nos apresenta nada de coerente, consistente e constante. Analogamente, nos colocamos como Alice atrás do coelho<sup>60</sup>. Além do mais, a proposta humanista integra um documento que apresenta contradições já nas suas concepções éticas de pessoa, estado e formação moral, como demonstramos acima. Frente a este quadro, buscamos outra estratégia: entender como se configuram os discursos oficiais, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, para compreender o significado do humanismo dentro de um documento ambíguo e contraditório já nas suas bases.

### ***3.3 Políticas de currículo, hibridismo e recontextualização: o caso do humanismo.***

Uma análise mais acurada das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio nos revela a coexistência “harmônica” de panoramas distintos, imprimindo no texto uma suposta coerência: o primeiro tem um compromisso aparentemente ético, mesmo ambíguo, explicitado na primeira parte do texto; o segundo aponta a superposição da tônica econômica sobre o discurso ético, no

---

<sup>60</sup> Referência ao Filme “Alice no país das Maravilhas”, filme baseado no livro mais famoso de Lewis Carroll, pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898) cujo título original é Alice's Adventures in Wonderland.

exato momento em que o documento afirma as *necessidades* dos novos sistemas de produção pós-industrial por competências diferentes daquelas que presidem a racionalidade moderna.

Esta contradição, juntamente com as zonas de ambigüidades e superposições, com os quais são tecidos os documentos oficiais que legislam a educação, não dizem respeito apenas a supostos *deslizes* e *aparentes imprecisões teóricas*, que dificultam a análise, o estabelecimento das reais conseqüências das proposições documentais, como também a definição dos compromissos teóricos que qualquer fundamentação filosófica geraria, porém são interpretados aqui como *estratégias* de legitimação nas diversas instâncias sociais nos quais o documento transita e precisa ser aceito, bem como constituem *mecanismos* que garantam a flexibilidade necessária neste processo de discursos que em si são contraditórios.

Como compreender uma proposta curricular que visa formar para a vida (BRASIL, 1999) através da constituição de identidades autônomas, solidárias e responsáveis, cujo fim é o humanismo (BRASIL, 1999) ter como finalidade última a mera inserção social deste sujeito no mundo produtivo global, cuja exigência é um trabalhador flexível e adaptável às mutações de nossa época?

O “humanismo de um tempo de transição” não resiste como vimos ao confronto com o humanismo da tradição filosófica, tomando como referência o humanismo sartreano, além do mais, co-habita “harmoniosamente” com categorias conceituais provenientes do discurso econômico, cuja relação, como vimos, é de submissão. Isto é, o tom aparentemente ético é subsumido ao discurso econômico, sem que esse movimento fique explícito no discurso. O humanismo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio cumpre um papel de facilitador no documento. Sua presença ameniza à crítica, afinal, que argumentos poderíamos forjar contra uma proposta pedagógica que se declarasse humanista?

Para compreendermos esse processo de legitimação do discurso oficial, que aponta uma direção e materializa seu oposto, isto é, promete um humanismo pedagógico, mas se submete aos ditames da economia, sem que isso cause estranheza imediata nos agentes que compõem o sistema educativo, mas é saudado como um avanço, tomamos por referência alguns autores que produzem a

partir dos Estudos Culturais, entre eles, Lopes (2002; 2003; 2006), Garcia Canclini<sup>61</sup> (2003), Basil Bernstein (1996).

Em recente trabalho, publicado em 2006, Alice Casemiro Lopes fez um levantamento da produção científica sobre as políticas de currículo e como resultado ela evidenciou que as pesquisas realizadas ficaram circunscritas a dois fatores centrais: i) crítica às ações do estado e/ou; ii) análise dos limites e possibilidades da implementação das propostas oficiais das políticas de currículo.

Com relação ao primeiro item, as críticas são realizadas assumindo uma concepção de estado como sendo o “aparelho coercitivo capaz de impor à sociedade um tipo de produção e de economia em dado momento histórico, formador da sociedade política” (COUTINHO apud LOPES, 2006, p.34), deste modo, é o estado quem irá produzir e impor um discurso curricular.

No segundo item, Lopes (2006) observa que grande parte destas críticas, ao se depararem com um quadro extremamente engessado, na qual a intervenção direta parece impossível, aponta caminhos alternativos como solução, desconsiderando, portanto, as implicações políticas aí instauradas.

As restrições teóricas, balizadas acima, dificultam a compreensão e intervenção das políticas de currículos, deste modo, faz-se mister, a ampliação das discussões teóricas, interpretando em outras bases a atuação do estado e os discursos curriculares. Isto implica a incorporação de análises contemporâneas sobre a cultura à interpretação das relações estado e política de currículo.

È necessário, em primeiro lugar, problematizar o conceito de política, já que como aponta Lopes (2006) ela está restrita a uma concepção *stricta* de Gramsci, no qual o estado é capaz de direcionar a estrutura econômica da sociedade, logo, suas relações sociais. Concepção elaborada no campo da política e transplantada erroneamente para as políticas de currículo, sem levar em consideração as especificidades dessas políticas na produção de conhecimento e de cultura.

Para Lopes (2006), seguindo as trilhas de Stephen Ball, as políticas educacionais devem ser entendidas simultaneamente como texto e discursos, que não podem ser compreendidos fora das relações materiais que o constitui e

---

61 Garcia Canclini (2003) explora o processo de hibridação na cultura, de modo especial, latino-americana, através de uma abordagem interdisciplinar, envolvendo as ciências sociais: antropologia, sociologia e comunicação. De modo a ampliar para o domínio na cultura o que já era compreendido de maneira isolada por tais ciências na religião, na música e nos estudos étnicos, com os conceitos de sincretismo, fusão, crioulização e mestiçagem.

“investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas” (LOPES, 2006, p. 38). Deste modo, na medida em que o discurso não se reduz à linguagem, ele incorpora o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e lingüísticas (LOPES, 2006, p.38).

Confrontada com a concepção de que as políticas de currículos são pacotes lançados de cima, configura-se a noção de que os produtores de textos e discursos são múltiplos: academia, governos, práticas escolares, mercados editoriais, grupos sociais, entre outros, também são múltiplos os significados em disputa. Neste sentido, a partir desta compreensão, assumimos com Lopes (2006) que os textos legais e normativos devem ser visto como definições de “[...] determinados grupos que têm relações tanto com o contexto de influência – marcos ideológicos e definições internacionais – quanto com o contexto da prática nas escolas” (BALL; BOWE apud LOPES, 2006, p. 39).

Com isso, a análise do currículo oficial, acenando de modo direto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, deve situar-se no cruzamento entre política e cultura, já que toda política curricular é uma política cultural, sendo o currículo o resultado de uma seleção da cultura, terreno de tensão entre concepções de mundo, de homem e de conhecimento, assim, os conflitos que constituem os currículos são ao mesmo tempo políticas e culturais.

Mesmo que acreditemos que os documentos oficiais na educação constituam *pesos mortos*, que não tenham nenhuma eficácia, porque pouco e mal conhecidos pelos profissionais que estão envolvidos no processo educacional, não os devemos desconsiderar, já que é impensável um cotidiano escolar construído totalmente a despeito das orientações oficiais, concordamos com Lopes (2002, p.387) quando afirma que:

[...] menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar.

Basil Bernstein (1996), sociólogo inglês, dedicou sua pesquisa no entendimento do discurso pedagógico e o conceito de Recontextualização,

cunhados por ele, despertou nossa atenção por se tratar de uma ferramenta muito eficiente na tarefa de compreendermos a proposta “humanista” das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A Recontextualização trata-se de um processo de transferência de textos de um contexto para outro contexto (BERSTEIN, 1996), como no caso do “humanismo de um tempo transição”, em que há a transferência de um discurso da academia, especificamente de natureza filosófica, para o discurso pedagógico oficial. Neste movimento, inicialmente há uma descontextualização, já que os textos deverão ser selecionados em detrimento de outros e deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas às que foram formuladas inicialmente.

O conceito de humanismo, como vimos no segundo capítulo, é comprometido com preocupações originariamente filosóficas, enraizando na problemática questão do homem, posicionado, a partir do renascimento, para o centro das indagações metafísicas, epistemológicas, éticas e estéticas, cuja imbricação com a noção de sujeito parece-nos simbiótica. Através deste mecanismo, o conceito de humanismo é selecionado, escolhido em lugar de outros conceitos, deslocado de seu contexto de origem, isto é a filosofia, é reposicionado dentro do discurso pedagógico oficial, no caso específico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Neste “transplante” o texto é refocalizado, modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização.(BERSTEIN, 1996), modificado para atender outros interesses alheios à sua origem, sem as devidas conseqüências que as afirmações filosóficas deveriam provocar, nas palavras de Berstein:

Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, **para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos**. Neste sentido, o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza. Ele não tem qualquer discurso próprio que não seja um discurso recontextualizador. (1996, p.259. Grifo nosso).

A recontextualização funciona através de “[...] um conjunto de regras que operam o ato de embutir o discurso instrucional (discurso especializado das ciências de referência a ser transmitido na escola em discurso regulativo) [...]” (BERSTEIN,

1996, p. 258); devidamente tratado, o discurso filosófico, de natureza instrucional, é embutido no discurso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio cuja natureza é essencialmente Regulativa (BERSTEIN, 1996), em realidade é a partir da recontextualização que o próprio discurso pedagógico é produzido. No dizer de Berstein “o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisições seletivas” (1996, p. 259. Grifo do autor).

Conseqüentemente, no processo de elaboração dos documentos pedagógicos oficiais, os objetivos de natureza econômica: formar sujeitos produtivos, flexíveis e adaptáveis às incertezas (certas) de um quadro pós-industrial e transformado pela terceira revolução informática, que não pode ser colocado em questão pela própria educação, já estavam definidos antes mesmos que as categorias éticas da autonomia, solidariedade, responsabilidade e alteridade, integrando o discurso do “humanismo de um tempo de transição” fossem inseridos, e com bases naqueles objetivos que o documento foi desenvolvido. Deste modo, como aponta Lopes (2002, p. 388), o discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de “[...] regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos [...] redefinindo as finalidades educacionais da escolarização”.

Desta maneira, discursos filosóficos em torno da ética ou dos conceitos ligados a esta área da filosofia são descontextualizados, desenraizados, para se recontextualizar, se enraizar em outro terreno, os discursos pedagógicos oficiais, perdendo nessa operação grande parte de sua força ideológica e submetendo-se aos ditames da economia e às finalidades estranhas a si mesmas, já que, como aponta Berstein “o discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contextos substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos” (1996, p. 259).

Sabemos que os objetivos das variadas “éticas” mudam de acordo com a tradição filosófica ou do pensador empenhado em elaborá-la, seja a felicidade, a liberdade, o bem, o dever, o prazer ou a eficácia, objetivos que têm seus compromissos metodológicos coerentes com suas finalidades. Entretanto, fragmentado e recontextualizado, submetido a objetivos estranhos a si mesmo perde muito de sua força original. Evidenciamos esse fato quando, por exemplo, o documento enseja formar sujeitos *autônomos* e ao mesmo tempo *flexíveis* e

*adaptáveis; solidários e responsáveis* ao mesmo *competentes* para as novas formas de produção pós-industrial, cuja competência básica, sabemos, é lucrar o máximo e despendar o mínimo, através de racionalidade empresarial; assumindo o “outro” não de uma forma solidária, como um cooperador, mas como um adversário, que inserido num contexto de valorização extremada da informação e da velocidade, torna-se um adversário, um concorrente que eu devo suplantar, sendo mais eficiente e mais rápido, “chegando na frente”, como dizem.

Este “outro” também assume a forma da natureza, transformada em “recurso” que devo explorar e esgotar, não um meio do qual somos parte e do qual dependemos visceralmente para viver. Aliás, é muito indicativo, que num documento que promete ser tão contemporâneo, tanto que enseja ultrapassar a malfadada modernidade, faltar um tema crucial do ponto de vista ético: o desenvolvimento sustentável. A crise ambiental que vivemos é também consequência do ideário “moderno” que põe o sujeito no centro de todos os interesses legítimos e justificáveis, deixando à margem, como um “não-ser”, o “outro”, entendido também como a vida animal, vegetal e mineral<sup>62</sup>. Mesmo sem fazer um histórico do movimento ecológico e seu peso nas discussões éticas contemporâneas, lembramos apenas um evento que teve a força de reunir pesquisadores, chefes de estados, artistas e autoridades políticas e religiosas em torno desta questão tão vital para a humanidade: a ECO-92, Rio-92, Cúpula ou Cimeira da Terra<sup>63</sup>. Questões que

---

<sup>62</sup> Uma interessante análise crítica desta questão pode ser encontrada em FERRY, Luc. *A nova ordem ecológica – a árvore, o animal, o homem*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Ensaio. 1994. É extremamente notório para o homem contemporâneo saber através de pesquisas como as de Ferry (1994) que na idade média, assim como o homem, árvores e animais eram “sujeitos de direito”, fato que demonstra a historicidade e a contingência do ideal antropocêntrico estabelecido desde a modernidade.

<sup>63</sup> “A ECO-92, Rio-92, Cúpula ou Cimeira da Terra são nomes pelos quais é mais conhecida a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), realizada entre 3 e 14 de junho de 1992 no Rio de Janeiro. O seu objetivo principal era buscar meios de conciliar o desenvolvimento sócio-econômico com a conservação e proteção dos ecossistemas da Terra. A Conferência do Rio consagrou o conceito de desenvolvimento sustentável e contribuiu para a mais ampla conscientização de que os danos ao meio ambiente eram majoritariamente de responsabilidade dos países desenvolvidos. Reconheceu-se, ao mesmo tempo, a necessidade de os países em desenvolvimento receberem apoio financeiro e tecnológico para avançarem na direção do desenvolvimento sustentável. Naquele momento, a posição dos países em desenvolvimento tornou-se mais bem estruturada e o ambiente político internacional favoreceu a aceitação pelos países desenvolvidos de princípios como o das responsabilidades comuns, mas diferenciadas. A mudança de percepção com relação à complexidade do tema deu-se de forma muito clara nas negociações diplomáticas, apesar de seu impacto ter sido menor do ponto de vista da opinião pública” (WIKIPÉDIA. <http://pt.wikipedia.org/wiki/ECO-92>. Acesso em 13 de novembro de 2008.)

alguns anos antes da elaboração do documento e mesmo durante sua construção ocuparam (e ocupam cada vez mais) a atenção da sociedade de um modo geral.

Consideramos, no mínimo curioso que este tema, de tamanho alcance ético, nem sequer apareça nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) quando estas se prestam a propor um “novo” humanismo inserido na sua proposta ética. Em suma, fica evidente que é o discurso econômico que sorrateiramente dá as cartas e orienta o jogo do debate “ético” presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), se posicionarmos o discurso da “Ética da Identidade” frente ao princípio da realidade permanece a dúvida sobre o sujeito a ser formado: o solidário (cooperativo) ou competitivo (concorrente)? Ao dirigirmos nossa atenção ao que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) ficamos confusos, já que o documento parece “dizer, sem-dizer” e “não dizendo, diz”, silêncio proposital, ambigüidade forjada para atender os interesses pré-estabelecidos. Entretanto, quando nos voltamos para o princípio da realidade, quando lançamos um olhar, que nem precisa ser muito atento, e/ou quando estamos inseridos no sistema educativo, não sobram dúvidas sobre a questão.

O princípio da recontextualização, elaborado por Berstein, deve ser associado ao princípio da hibridização definido por Canclini (2003) como “processos sócio-culturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p. XIX). Na realidade os processos de recontextualização são os produtores de discursos híbridos, deste modo, concepções as mais distintas são associadas nas políticas curriculares, perdendo suas relações com os discursos de origem. Esse processo, entretanto, não implica a possibilidade de se atribuir qualquer sentido aos textos; em função de seu contexto, um texto pode ser mais ou menos aberto a variadas interpretações; os textos trazem em si contradições e constrangimentos, possibilidades e espaços (BALL apud LOPES, 2004, p. 113).

Apesar das possibilidades dos múltiplos sentidos do texto híbrido, nem sempre é possível ressignificá-lo, tendo em vista, que condições históricas podem trabalhar para constranger essa possibilidade. Do mesmo modo que não é possível hibridizar qualquer texto, nem todo texto se deixa hibridizar, não sendo possível ler,

interpretar qualquer coisa de qualquer texto sem limites. Lopes (2006) seguindo a trilha aberta por Canclini (2003) define o hibridismo como múltiplas reinterpretações produtoras dos discursos híbridos, envolvendo misturas de concepções e perspectivas. Em outras épocas, tais misturas seriam consideradas absolutamente incompatíveis, entretanto, devido à negociação de sentido nos variados momentos de sua produção, esse obstáculo é superado. A negociação é realizada entre os diferentes segmentos sociais envolvidos no processo. Entretanto, o híbrido não resolve as tensões e contradições entre os múltiplos textos, discursos e interesses, ele produz “[...] ambigüidades, zonas de escape dos sentidos” (LOPES, 2006, p. 40).

Na verdade, como nos revela as pesquisas desenvolvidas por Canclini (2003) e LOPES (2002) é o caráter híbrido de nossa cultura que amplia, difunde e aprofunda os processos de recontextualização; por esse motivo, os contextos não podem ser compreendidos com base na idéia de territórios fixos. Assim, as Diretrizes Nacionais Para o Ensino Médio devem ser interpretadas não como um texto puro e fixo, mas como um produto híbrido de diversos discursos, elaborado através de várias recontextualizações.

Para entendermos o processo de hibridação é necessário levar em conta que os textos são deslocados das questões que levaram à sua produção e recolocados em novas questões, novos objetivos educacionais, em outras palavras, são desterritorializados, de modo que as ambigüidades tornam-se obrigatórias. (LOPES, 2002). Ambigüidades, em geral, são tomadas como sinais de fraqueza discursiva, entretanto, nos discursos híbridos e recontextualizados são *obrigatórias*. Tais ambigüidades não têm necessariamente um caráter negativo de adulteração dos textos, mas revela a “[...] produção de novos sentidos cumprindo finalidades sociais distintas” (LOPES, 2002, p. 389), esse fator nos impede a simples exaltação do discurso híbrido, bem como sua imediata condenação, porém nos obriga a analisar quais são os novos - e verdadeiros – sentidos e objetivos instituídos nos discursos oficiais, geralmente diferentes dos sentidos apreendidos através de uma leitura ingênua ou apressada.

Através destes mecanismos, o discurso filosófico em torno da ética é recontextualizado no discurso pedagógico oficial e não apenas associado mas hibridizado com outro discurso, agora de ordem econômica, também devidamente recontextualizado, para compor o discurso “ético” das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Contrariamente às ambigüidades discursivas, que

revelam uma fraqueza, nos documentos pedagógicos oficiais elas cumprem uma função, fazem parte de uma estratégia maior, que é a sua legitimação junto às diversas instâncias que compõem o sistema educativo, composto por diferentes grupos sociais, sejam aqueles que trabalharam em sua produção ou aqueles que trabalham na sua implementação e análise.

Concordamos com Lopes (2002) quando afirma que as finalidades educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cujas diretrizes são fundamentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio “[...] visam especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado” e em decorrência dessas finalidades ela defende uma postura crítica em relação à esfera dos documentos oficiais da educação. (LOPES, 2002, p. 389). Corroboramos com Lopes (2002) e com Zibas (2005) quando esta apresenta a questão da seguinte maneira:

O que vale enfatizar é que a característica mais importante da Resolução n. 3/98 do CNE diz respeito à sua complexa estrutura híbrida, que, aderindo incondicionalmente ao discurso internacional dominante, foi capaz de acenar para alguns princípios caros aos educadores progressistas [...] No entanto, tais princípios vêm articulados aos objetivos da pedagogia das competências, a qual, como se sabe, prioriza a construção de um novo profissionalismo (Ramos, s/d.) e de novas subjetividades, centrando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens tanto às mutantes necessidades de produção quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal. Nessa abordagem, a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura. (ZIBAS, 2005)<sup>64</sup>.

Deste modo, conceitos de *humanismo, identidade, igualdade, autonomia, responsabilidade, solidariedade, convivência, alteridade*, através da recontextualização sofrem um processo de “higienização” conceitual e passam a ser tratados de maneira igual aos conceitos de *competências, adaptabilidade, produção pós-industrial, economia contemporânea, produtividade*, sem levar em consideração seus contextos originários, nem suas devidas conseqüências, configurando um discurso retórico e esvaziado, graças ao processo de *recontextualização e hibridismo* que permitem devido a seus mecanismos um descompromisso teórico,

---

<sup>64</sup> Por tratar-se de um artigo da WEB não tivemos acesso a numeração das páginas.

uma grande flexibilidade e neutralidade aparente, cuja elasticidade e caráter amorfo possibilitam enquadrar-se sem problemas em discursos de diversos matizes, seja ele conservador ou progressista, acadêmico ou popular, público ou particular.

Até aqui tentamos demonstrar a vacuidade do discurso humanista, que integrando um documento pedagógico híbrido, cumpre a função de legitimação de seus objetivos nada humanistas nos diversos grupos sociais no todo do sistema educativo. A cultura contemporânea, como aponta Canclini, aprofunda e difunde esse processo. Assim, o discurso do humanismo, símbolo legitimador em diversas instâncias sociais, é recontextualizado e hibridizado com discursos de ordem econômica, gerando híbridos culturais com novos sentidos para um velho e desgastado conceito e com tal bricolagem é constituída a legitimidade do discurso oficial:

Dentre as múltiplas influências sobre os textos, apenas algumas influências são reconhecidas como legítimas. No dizer de Berstein, apenas algumas vozes são ouvidas, enquanto outras são silenciadas. Os sentidos, porém, são produtos tanto do que se ouve quanto do que é silenciado (LOPES, 2004, p. 114).

Passados dez anos de sua elaboração e disseminação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não são conhecidas pela grande maioria dos docentes que atuam na rede de ensino pública oficial. Na prática, percebemos que alguns chavões, como autonomia e solidariedade fiquem mais evidentes como slogans educacionais<sup>65</sup> da reforma do ensino médio como um todo, talvez devido a grande insistência por parte de coordenadores pedagógicos, diretores, coordenadores de área (antigo Atp) nestas categorias conceituais, quiçá uma pesquisa mais cuidadosa fosse válida para demonstrar esse fato. A título de exemplo, tomo uma Capacitação para os professores de Filosofia da Diretoria de Ensino de Marília, ocorrida em 28/09/06, na qual a Supervisora responsável pela formação continuada apresentou para cerca de vinte e cinco professores de filosofia uma proto-cópia das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que na verdade era um tipo de propaganda eleitoral dirigida ao pessoal da educação, como uma “novidade” positiva, um avanço e um progresso para a educação do ensino

---

65 A expressão utilizada para caracterizar certas expressões e palavras de ordem que se tornam símbolos de movimentos ou doutrinas educacionais e cuja função é atrair novas adesões ou reforçar a união dos aderentes em torno de certos princípios teóricos e práticos, cunhada por Scheffler (1974).

médio, ficando evidente o total desconhecimento da existência do documento para os professores e olhar profundamente acrítico da supervisora. Seria redundante questionar sobre o posicionamento dos professores a respeito do conteúdo do mesmo.

Ao final deste trabalho, sentimos que contraímos um débito para conosco mesmos, tendo em vista que as considerações aqui reunidas trataram sobretudo de questões estritamente teóricas e conceituais, o que significa focalizar apenas um lado da estória; para um compreensão mais profunda do “humano” na educação é imprescindível ir a campo, buscando respostas no cotidiano escolar, nas relações que se estabelecem na escola e suas múltiplas vinculações éticas, um débito a ser quitado em futuras investigações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De onde no homem o desejo de se desfazer de sua humanidade? O que há nela de tão insuportável e frágil? Estas questões estão na base desta pesquisa e constitui um pano de fundo sobre o qual se desenrolou nossa trajetória nesta dissertação. A filosofia, lugar de nossa formação, nos leva, geralmente, ao questionamento do que à primeira vista parece pueril, tal qual criança que frente ao “óbvio” pergunta: o que é?! Seguindo esta mesma trilha aberta pelo pensamento filosófico colocamos a questão: O que é o humanismo?

Tocar na questão do humanismo é, ao mesmo tempo, tocar naquilo que confere humanidade ao homem. Utilizando o mesmo estratagema ensinado pela filosofia, nos questionamos: O que é o homem mesmo? Talvez uma das questões mais antigas que homem carrega consigo, a mais apaixonante e a mais ingrata: um passo na sua direção parece que significa dois passos de seu recuo.

O que torna o humanismo um termo extremamente polissêmico e ambíguo é justamente as variadas concepções de homem que, ao seu modo, definem essências, qualidades, atributos ou condições que nos identificam como homens. Aprofundando esta questão, o que mais nos instigou nesta pesquisa, foi justamente a possibilidade deste mesmo homem formular o anti-humano, o pós-humano, a negação mesma do homem. Como duvidar do homem? Como duvidar da possibilidade humana? Indagações que não fazem sentido para o senso comum – ainda.

Descartes inaugurou a modernidade estabelecendo uma base racional para o conhecimento, um princípio que pudesse resistir a sua dúvida metódica e hiperbólica. Aquilo que não podemos duvidar e que torna possível a dúvida, isto é o sujeito humano, portador da consciência e da razão. Séculos mais tarde, Kant se questionava: “O que é o homem?” Pergunta que, para alguns intérpretes, significava a síntese das três questões formuladas por ele: i) O que posso saber?; ii) O que posso esperar; iii) O que devo fazer? Fio condutor de uma antropologia e horizonte filosófico de muitos e grandes pensadores desde então. (MARÍAS, 1999/2000).

Nietzsche (1987) ao anunciar a “morte de deus” “abriu” o caminho para que depois Foucault (1966) anunciasse a “morte do homem” e consigo a negação do humanismo e do sujeito. Filiados da mesma negação, mas não definidos por ela, alguns movimentos, surgidos no século XX, adquirem consistência, assumindo essa negação como uma de suas bandeiras, entre eles a Pós-modernidade, o Pós-estruturalismo, a “Linguist Turn” (Virada Lingüística), o movimento feminista, a luta das minorias e colonizados ao identificar o conceito de sujeito com a tríade “masculino-branco-eurocêntrico”.

Como podemos perceber o humanismo e a noção de sujeito ganharam defensores e detratores no último século, ganharam o lugar central e sensível das discussões filosóficas. Todas as crises que a sociedade contemporânea sofre: crise da família, crise da escola, crise da educação, entre outras, adquire a forma da “crise do sujeito”. Curiosamente, e tal fato nos chamou muita atenção, percebemos que esta questão tão urgente e tão necessária não chegou à educação, identificada aqui, como sua política, seu currículo, sua legislação, sua didática, sua metodologia.

Não é nosso propósito afirmar que a educação deva se alinhar ao humanismo ou ao anti-humanismo. O que questionamos é a postura do legislador que, de antemão, ao afirmar um humanismo, pura e simplesmente, estabelece “verdades” conhecidas que não precisam de justificativas por tratar-se de um assunto óbvio: afinal, uma educação humanista poderia ser “ruim”? Ao agir assim, o legislador sequer abre espaço para a dúvida e o debate sobre estas questões. Logo, a centralidade de nossa pesquisa, repousou sobre a inquietante questão: qual o sentido do humanismo para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio?

Como um primeiro passo, nos voltamos para o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na tentativa de delinear definições do humanismo e de conceitos próximos a ele, como pessoa humana, sujeito, formação moral, bem como procuramos estabelecer ligações entre o documento analisado com as Leis de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96 e com a Constituição Federativa do Brasil. Conexão que nos auxiliaram na compreensão de seus desacordos implícitos no que tange ao enquadramento de suas concepções político-filosóficas de pessoa humana, Estado e formação moral.

Situar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio dentro contexto da reforma educacional como um todo e dos fatores mais importantes da

década, bem como, apontar o direcionamento e as diferenças entre duas Leis de Diretrizes e Bases - Lei 5496/71 e Lei 9.394/96 – mostrou-se uma necessidade metodológica.

Mas como o humanismo faz parte do quadro de referências da filosofia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio intentam apontar as diretrizes, os fundamentos e bases para o currículo do ensino médio, buscar na filosofia o entendimento deste conceito foi o segundo passo dado por nós.

Sem recorrer em busca de “origens”, procuramos situar o humanismo na historiografia filosófica, indicando as mutações que possibilitaram seu aparecimento, suas transformações e seu declínio para parte da tradição filosófica. Como é possível perceber ao longo do trabalho, o recorte histórico que aponta o surgimento do humanismo junto ao renascimento é reconhecidamente arbitrário, tendo em vista que mesmo sua “origem” é motivo de debate. Se é assim quando tratamos de sua “origem” é bem mais complicado quando passamos às suas definições. Para não nos perdemos nas mais diversas elaborações que o humanismo recebeu deste o renascimento, fizemos a escolha pelo humanismo sartreano devido sua contemporaneidade e compromisso visceral com a existência humana.

Percebemos que quando confrontado com o humanismo da tradição filosófica, a hermenêutica do discurso do humanismo “de um tempo de transição” mostrava-se insuficiente. Restou-nos o trabalho de recolher os fragmentos, analisá-los separadamente, na tentativa de reconhecer o sentido do “humanismo de um tempo de transição”. Através deste passo, nos confrontamos com um documento marcado pela hibridização, portador de múltiplas possibilidades, com zonas propositais de ambigüidades, silêncios e superposições.

Hibridismo que se aprofunda para além da afirmação de um humanismo mas que atinge as concepções basilares de pessoa, estado e formação ético-moral, através desta descoberta, foi a discussão do próprio currículo que nos instigou, a relação entre saber-poder e a suposta afirmação humanista presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Partindo de um problema pontual de ordem filosófica seguimos através de caminhos tortuosos às políticas de currículo e neste campo a afirmação do humanismo no seio de documento híbrido ganhou significado. Na verdade, a presença desta categoria conceitual tão cara a nós, humanos, tinha uma função, um objetivo a cumprir: servir como mecanismo de aceitação e legitimação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio nas diversas instâncias produtoras e executoras que compõem o sistema educativo.

Como mostramos, principalmente no terceiro capítulo, são os interesses econômicos e produtivos que dão as cartas e direcionam o jogo sob a falsa idéia de um humanismo. Logo, não é o homem o centro das atenções e interesses, mas o mercado, em linguagem marxista, o capital. Não há na língua portuguesa a idéia que iremos expressar e para fazê-lo lançamos mão de um neologismo. Pode se, então, dizer que a proposta de uma “ética da identidade” presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) não está fundada em humanismo, já que o homem é deslocado, mas como procuramos demonstrar durante toda esta pesquisa, em um *economismo*.

É a economia, na versão neoliberal, com um produção “pós-industrial” que torna-se o centro, o ponto de convergência. São suas necessidades e demandas que devem ser atendidas, tendo em vista que a preocupação com o homem é subsumido por ela. Qual o modelo de homem e de mundo desenhado pela “ética da identidade”? Não é difícil de responder e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) afirmam sem meias palavras: o modelo de homem e de mundo que o mercado e a economia apontam é o mesmo que o discurso do humanismo da legislação enseja. Curiosa e triste convergência.

A elaboração sartreana de humanismo (como qualquer elaboração comprometida eticamente), como um espelho, nos mostrou que falta ao discurso humanista das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) os elemento central do humanismo: o homem como centro dos interesses e preocupações.

Restava ainda a dúvida, porque então fazer uso de um conceito tão caro a nós, ocidentais, e tão desgastado por correntes filosóficas contemporâneas que afirmam a superação ou mesmo a inexistência do humano? A ausência de referências a esses filósofos também nos chamou atenção, por tratar-se de um documento que diz ser contemporâneo ao seu tempo, inclusive com ambições de superar alguns paradigmas da modernidade. No desenrolar da pesquisa, de nossas leituras, conversas e a observação do cotidiano instaurado na escola, começamos a questionar a legitimidade do próprio documento e como ela era construída. Nos deparamos então com as questões que atravessam não a filosofia e suas definições,

mas as que surgem do currículo, entendido como ponto de convergência entre política e cultura. A partir de então, algumas questões ficaram mais claras.

Entendendo o discurso da “ética da identidade” como um texto recontextualizado, como afirma Bernstein (1996) e hibridizado, na ótica de Canclini (2003), passamos a compreender as peças com as quais são constituídos o discurso pedagógico e as relações que elas estabelecem entre si; discurso que se apropria de outros discursos de variadas matizes para recontextualizá-lo em um discurso híbrido. O ponto crucial é, como mostram os autores supra, em especial Bernstein (1996), que o discurso pedagógico não é neutro apesar de mostrar-se e afirmar-se assim. Nele já está embutido um dispositivo que embute os discursos instrucionais e que os regulam.

A guisa de conclusão, consideramos que através deste trabalho lançamos luz nas questões que nos propomos pesquisar e acima de tudo mostrar a vacuidade e a “retórica” do discurso do “humanismo de um tempo de transição”. Como apontado alhures, nos propomos a seguir estas investigações futuramente no campo empírico, no cotidiano escolar, espaço privilegiado para uma formação verdadeiramente ética.

## REFERÊNCIAS

ABAGANANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABRÃO, B. S. *Historia da Filosofia*. São Paulo: Nova Cultural. 1999. (Coleção “Os pensadores”).

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Vincenzo Cocco. 2. ed. Coimbra: Atlântida, 1969. 79 p. V1, Livros 1 e 2.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico – classes, códigos e controle*. Trad. Tomás Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes. 1996.

BORNHEIN, G. *Sartre – metafísica e existencialismo*. São Paulo: Perspectiva, 1971. 319 p. (Coleção “Debates”).

BAUDRILLARD, J. *A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Campinas: Papyrus, 1990. 185 p.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulinas, 1973.

BRANDÃO, C.F. *LDB passo a passo: Leis de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) comentada e interpretada artigo por artigo*. 3. ed. at. São Paulo: Avercamp. 2007.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. Disponível em: <  
<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>> Acesso em: 10 mar. de 2008.  
Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. 360 p.

BRASIL, Lei 5.692/71. In: Brejon, M. (Org.), *Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. 12. ed. rev. e aum. São Paulo: Pioneira, 1979. 251-268 p.

BURSTOW, B. A filosofia sartreana como fundamento para a educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 01-18 abril, 2000.

BUENO, M.S.S. *O salto na escuridão: pressupostos e desdobramentos das políticas atuais para o ensino médio*. 1998. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

CANCLINI, N.G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2003. 385 p.

CHAUÍ, M. et al. *O educador: vida e morte*. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

COSTA, V. M.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.23, p. 36-61, mai/ago, 2003.

COSTA, T. A., A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 52-62, 2005.

DANELON, M. *Educação e subjetividade: uma interpretação à luz de Sartre*. 2004. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. A crítica sartreana à subjetividade e suas implicações no conceito de educação como formação do sujeito. *Impulso*, Piracicaba, v. 16, n.41, p. 47-60, nov., 2005.

DELACAMPANGNE, C. *História da filosofia no século XX*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999. 335 p. (Coleção: Os Pensadores).

ESCOSTEGUY, A.C.D. Uma introdução aos estudos culturais. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 9, p. 87-97, dez. 1998.

ETCHEVERRY, A. *O conflito atual dos humanismos*. Tradução de M. Pinto dos Santos. Porto: Livraria Tavares Porto, 1958. 434 p.

FERREIRA, V.; SARTRE, J.P. *O existencialismo é um humanismo*. Trad. Vergílio Ferreira. Lisboa: Presença, [196-]. 333 p.

FERRY, L. *A nova ordem ecológica: a árvore, o animal e o homem*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Ensaios. 1994

FINKIELKRAUT, A. *A humanidade perdida* – Ensaio sobre o século XX. Tradução de Luciano Machado. São Paulo: Ática, 1998. 128 p.

FOLSCHEID, D.; WUNENBURGER, J.J. *Metodologia filosófica*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 386 p.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Antonio Ramos Rosa. Lisboa: Portugália, 1966. 502 p.

\_\_\_\_\_. *L'homme est-il mort? Dits et Écrits*. Trad. Márcio Luiz Miotto. Paris: Gallimard, 1994, v. 1., p. 540-544. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/hommemort.html>>. Acesso em: 27 out. 2005.

FOLHA DE SÃO PAULO. Ensino médio vive “crise aguda” diz ministro da educação. disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u329287.shtml>> acesso em: 20 nov. 2007. São Paulo, 2007

FOLQUIÉ, P. *O existencialismo*. Tradução de J. Guinsburg. 3 ed. São Paulo: Difel. 1975. 127 p.

GARAUDY, R. *Perspectivas do homem*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. 355 p.

\_\_\_\_\_. *Capitalismo do século XX*. Tradução de Jurandir Silva. Rio de Janeiro: Saga, 1970. 184 p.

GILBERT, R. Cidadania, educação e pós-modernidade. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Org) *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. 202 p.

GILES, T. R. *História do existencialismo e da fenomenologia*. São Paulo: E.P.U., 2003.

GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 289 p.

GUIRALDELLI JR., P. *História da educação*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2002. 240p.

\_\_\_\_\_. *Virada lingüística: um verbete*. Acesso em : 10 abr 2008. São Paulo, 2008, disponível em:

<<http://ghiraldelli.wordpress.com/tag/linguistic-turn/>>

HACKER, P.M.S. *Wittgenstein: sobre a natureza humana*. Tradução de João Vergílio Gallenari Cuter. São Paulo: Unesp, 1997. 61 p. (Coleção: "Grandes Filósofos").

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006. 102 p.

HEIDEGGER, M. *Conferências e escritos filosóficos*. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultura, 1973. (Coleção Os Pensadores).

KUJAWSKI, G. M. *Descartes existencial*. São Paulo: Herder. 1969. 174 p.

LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2006. 205p.

LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S.. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004. 136 p.

LOPES, A.C., Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, Campinas v. 23, n. 08, p. 386-400, set, 2002, p. 386-400.

\_\_\_\_\_, Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n.2, p. 33-52, jul/dez, 2006.

\_\_\_\_\_, Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n.26, p. 109-118, maio/jun/jul/ago, 2004.

\_\_\_\_\_, As competências na organização curricular da reforma do ensino médio. Disponível em:

<<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273a.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2007.

LYOTARD, J.-F. *O inumano: considerações sobre o tempo*. Editora Estampa, 1997.

MACLAREN, P. *Pedagogia crítica y cultura depredadora: políticas de oposición em la era posmoderna*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

MARCONDES, D. *Iniciação a história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MARÍAS, J. *Los estilos de la filosofía*. Tradução de Elie Chadarevian. Madri: Jean Lauand, 1999/2000.. Disponível em:  
<<http://www.hottopos.com/mirand12/jms2kant.htm>> Acesso em 10 mar 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "MEC/USAID" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=325>, visitado em 14/10/2008.

MIRÂNDOLA, P.D. *A dignidade do homem*. Trad. Luiz Ferracine. São Paulo: Scala, 19-.

NIETZSCHE, F., *Assim falou Zarastustra* – um livro para todos e para ninguém. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

PAGNI, P. A. *Nos limiares contemporâneos da educação: interpelar as interpelações epistemológicas e hermenêuticas*. Mimeografado.

RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. Tradução de Almiro Pisetta; Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 701 p.

RODRIGUES, M. G. *Consciência e má-fe no jovem Sartre: a trajetória dos conceitos*. 2007. 232 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

ROUANET, S.P., *As razões do iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

SARTRE, J.P., *O existencialismo é um humanismo*. Tradução de Vergílio Ferreira. Lisboa: Presença. 333 p.

SARTRE, J.P. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Tradução de Paulo Perdigão. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 782 p.

SCIACCA, M. F. *História da filosofia II: do humanismo a Kant*. Tradução de Luiz Washington Vita. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

SCHILLING, V. *O momento do existencialismo*. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/2005/06/28/000.htm>> Acesso em: 10 set. 2007.

SCHEFFLER, I. *A Linguagem da educação*. São Paulo: Edusp; Saraiva, 1974.

SILVA, C.S.B; MACHADO, L.M (Orgs). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte e ciência, 1998.

SILVA, F. L. *Ética e literatura em Sartre: ensaios introdutórios*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. 260 p. (Coleção "Biblioteca de Filosofia").

SILVA, S. R. *A ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais: entre o comunitarismo e o liberalismo*. Trabalho apresentado na Anped (2005) Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt17/t179.pdf>. Acesso em 01 mar. 2008.

SILVA, T.T., *Identidade terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.  
\_\_\_\_\_(Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 258 p.

TIGRE, P.B., Paradigmas tecnológicos. *Estudos em Comércio Exterior*, vol. I n. 2, jan. 1997/jun. 1997. Disponível em: <[http://www.ie.ufrj.br/ecex/pdfs/paradigmas\\_tecnologicos.pdf](http://www.ie.ufrj.br/ecex/pdfs/paradigmas_tecnologicos.pdf) > Acesso em 18 ago. 2008.

TOFFANIN, G. *História del humanismo: desde el siglo XIII hasta nuestros dias*. Tradução de Bruno L. B. Carpineti y Luiz M. de Cádiz. Buenos Aires: Nova, 1952.

TOFFANIN, G et Al. *Humanismo y mundo moderno*. Tradução de Fr. Jose Oroz. Madrid: Libreria Ed. Augustinus, 1960.

ZIBAS, D.M.L., *Refundar o ensino médio? alguns antecedentes e atuais desdobramentos as políticas dos anos de 1990*. *Educação e sociedade, Campinas*, v.26 n.92, out 2005.

\_\_\_\_\_ *A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, 2005.

ZIBAS, D.M. L. et AL. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. pp 371.

YAZBECK, A.C. A articulação entre “teoria” e “intervenção social” nas filosofias de Jean-Paul Sartre e Michel Foucault. *Revista Aulas Dossiê Foucault*, n. 03 – dez. 2006/ mar. 2007. Disponível em:  
<<http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/02.pdf> > Acesso em 10 set. 2007.