

O EDUCADOR REFLEXIVO¹

Rodrigo Moreira Martins²

Resumo: Pensa a modernidade, a globalização e suas conseqüências sócio-econômicas para a educação que estagnam o pensar reflexivo do educador. Também vê o educador como sujeito que, a princípio, se comporta conforme as regras do mundo globalizado por causa de sua imersão e inter-relação com os ditames da economia; e, num segundo momento, visualiza o educador como ajudador no processo ensino aprendizagem, alguém que aprende a aprender e ajuda o outro nesse processo, não deixando de lado a conscientização da época em que vive não emburrecido, mas emancipado através da atitude relacional.

Palavras-chave: educação, reflexão, hábito, eu-tu, eu-isso

Abstract: It thinks modernity, the globalization and its socioeconomic consequences for the education that stagnate thinking reflexive of the educator. It also sees the educator as subject that, at first, behaves according to the rules of the globalized world because of its immersion and interrelation with the rule of the economy; and, after that, visualizes the educator as helper in the process education learning, somebody that learns to learn and helps the other ones in this process, always having in mind the awareness of the time where it lives, with no lack of intelligence, but emancipated through the relational attitude.

Key words: education, reflection, habit, I-you, I-this

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre educação, apontamos alguns aspectos antro-po-filosóficos para uma educação superior continuada, tendo em mente o problema que as novas necessidades deste milênio nos trazem. Problema que se estabelece quando temos o conteúdo passível de conhecimento amplamente aumentado e que se complexifica à medida que as formas de apreensão desse novo conteúdo se tornam aleatórias³. Necessidades advindas principalmente da visão globalizada em que o conhecimento é inserido; e da nova concepção antro-po-filosófica gerada por esse contexto moderno.

Diante desse quadro, temos o conhecimento se expandindo em alta velocidade e com novas formas de aquisição e transmissão. A perspectiva utilizada para elaborar o

¹ Artigo elaborado para obtenção do título de especialista no curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior da Faculdade São Lucas; Orientador: Prof. Dr. José Dettoni

² Formado em Filosofia e Teologia; Professor de Filosofia da Faculdade São Lucas; Professor de Teologia do Instituto Metodista da Amazônia, ambas as faculdades em Porto Velho-RO.

³ Adjetivação, que depende das circunstâncias, do acaso; casual, fortuito, contingente; que depende de ocorrências imprevisíveis quanto a vantagens ou prejuízos; referente a fenômenos físicos para os quais as variáveis tomam valores segundo uma determinada lei de probabilidade (p.ex., o *movimento browniano*) Houaiss, 2001. Usaremos esse termo de agora em diante para designar o novo, o ousado, frente ao contexto aberto do conhecimento em contraposição a um suposto contexto fechado/ordenado proposto pela modernidade. Também como falta de paradigmas para o conhecimento.

problema é a sócio-educacional, onde o professor – do nível superior – se defronta com a necessidade constante de educar e educar-se. Nosso problema resume-se em: ensinar emburrece⁴ aquele que se propõe a esse exercício? De que forma? Quais as possíveis saídas?

Assmann fala em *Reencantar a educação* através de uma leitura mais holística e global rumo a uma sociedade aprendente. Por outro lado, Perrenoud indica o caminho da prática reflexiva como ofício requerido para o novo profissional da educação nesse 3º milênio. Nietzsche destrói a marteladas a modernidade que engessa o livre-pensamento.

Vamos, então, procurar *Ver* através de uma contextualização desse ser aprendente⁵ como portador de uma condição humana sempre em desenvolvimento, para somente depois *Julgar* apresentando o duplo registro do hábito – ferramenta universal para cognição. Assim, discutiremos a complicada tarefa do educador em se livrar das garras estagnantes e confortáveis do conhecimento rápido, adquirido e testado de um paradigma que insiste em permanecer, mesmo frente a uma realidade onde o novo é o aleatório.

Por fim, alçaremos vôo numa mística reencantadora dessa nova realidade, um *Agir* como uma possível “fórmula mágica para superar o quebranto”, o feitiço imobilizante que a razão moderna nos lançou rumo à versão holística⁶ do professor para nossa época. Tentaremos abordar um relacionamento mais humano como hipótese, tomando a relação EU-TU de Martin Buber em detrimento do objetivismo presente nas relações do tipo EU-ISSO.

Trata-se de uma revisão bibliográfica a partir do método *ver-julgar-agir* muito utilizado no contexto latino-americano pelos teólogos da libertação e outros pensadores. Esse método tem suas raízes na dialética hegeliana do Senhor e do

⁴ Adjetivação que propõe um sentido figurado, significando harmonizar-se, fazer perder a inteligência, tornar-se burro. Houaiss, 2001. Usaremos esse termo de agora em diante com este significado proposto, frente ao contexto moderno de estagnação do profissional da educação.

⁵ Termo que representa o agente cognitivo (indivíduo, grupo, organização, instituição, sistema), que se encontra em processo ativo de estar aprendendo. ASSMANN, 1998: 129.

⁶ Do grego hólos: inteiro, todo. Atitude epistemológica, científica e de visão prática dos acontecimentos, que consiste em considerar que um sistema complexo é um processo que possui características emergentes só analisáveis enquanto ligadas à sua totalidade. O dito holístico mais conhecido é: o todo é mais que a soma das partes. Na pedagogia, as tendências holísticas costumam enfatizar temas ecológicos e atenções personalizadas na relação pedagógica. ASSMANN, 1998: 155

Escravo; e no pensamento marxista sobre a luta de classes; assim, também, como o empregou Paulo Freire em seu pensamento e obras para apontar a condição humana frente ao contexto dos oprimidos e opressores.

A CONDIÇÃO HUMANA

Começamos a *Ver* a situação dessa condição humana frente ao cosmos. Quando falamos em *Ver*, estamos pensando na epistemologia teilhardiana⁷, onde *Ver* consiste em viver, sendo mais; onde ser mais é unir-se cada vez mais. Ora, “*a unidade só aumenta sustentada por um crescimento de consciência, isto é, de visão*”⁸. Um dos primeiros passos para que haja um processo de aprendizagem é a necessidade de ajudar o aprendente a tomar consciência de sua condição humana frente ao contexto em que ele está arraigado.

Sendo assim, é próprio do ser humano aprender, nasce e passa a vida aprendendo⁹. O espanto diante do mundo é um dos principais motores desse processo de vida. O contexto como fonte de autoconhecimento frente a um universo finito, colocando-nos como meras partículas do cosmos e, justamente por isso, necessitados de ousar saber e nunca estar satisfeitos. Um equilíbrio na busca do conhecimento rumo à uma hominização/socialização para a vida.

A vida se gosta. Por isso os/as educadores/as deveriam analisar de que forma a vida dos/as alunos/as é uma vida concreta que, em seu mais profundo dinamismo vital e cognitivo, sempre gostou de si, ou ao menos tentou e volta a tentar gostar de si. A não ser que a própria educação cometa o crime de anular essa dinâmica vital de desejos de vida, transformando os aprendentes em meros receptáculos, pensando apenas na transmissão de conhecimentos supostamente já prontos¹⁰.

⁷ PE. Teilhard de Chardin, 1881-1955, pensador e místico, teólogo, filósofo e paleontólogo. Fez muitas pesquisas na China, para onde também foi exilado por causa de suas obras polêmicas, das quais a principal é a postumamente publicada: *O Fenômeno humano*, escrita em 1938 e publicada em 1957, onde busca sintetizar suas experiências de paleontólogo preocupado com as origens do Homem e sua concepção místico-religiosa do Cosmo numa visão unitária da realidade: a visão Hiperfísica, segundo a qual tudo é um só todo dinâmico que se vai orientando e progredindo ao longo do Espaço-tempo rumo ao Ponto Ômega, a pura espiritualidade.

⁸ CHARDIN, 1978: 35.

⁹ Cf. em sua *Metafísica*, dizendo que há diversos graus de conhecimento – sensação, memória, experiência, arte, ciência – e que a verdadeira ciência é a que resulta do conhecimento teórico, especulativo, não-prático, cujo objeto é o saber das causas ou razão de ser. ARISTÓTELES, 1973: 211.

¹⁰ ASSMANN, 1998: 29

Assim, entende-se que pensar a educação e suas transformações históricas significa pensar o homem envolto pela vida, suas idéias, a sociedade politicamente constituída, a possibilidade de transformação das realidades sociais e, ainda, o papel que desempenhamos como profissionais da educação superior frente ao cosmos no qual estamos inseridos.

Aborda-se esse contexto a partir dos principais pressupostos teóricos que romperam com as tradições, especialmente no período da chamada Modernidade. Os paradigmas dessa época e a história nos demonstram a criação de novos conhecimentos capazes de transformar os costumes e as culturas, particularmente das sociedades ocidentais, período em que a crença na razão e na experiência bem dirigida pôs fim ao método de autoridade e abriu a era da ciência e da filosofia modernas.

Com a modernidade gerando o pano de fundo para o que posteriormente, neste mesmo texto, será chamado de encantamento estagnante, temos a razão como rainha e condutora da visão de mundo, como paradigma para se pensar tanto o humano quanto o mundo que o cerca. Esse paradigma vai apresentar o que devemos *Ver* e qual o grau de consciência poderemos alcançar frente à perspectiva da aprendizagem.

Em primeiro lugar, ampliando a relação mundo X ser humano, nos vemos lançados à questão da globalização iniciada por um mix de questões humanísticas, econômicas, geográficas e religiosas. A partir do século XV, Galileu Galilei com a polêmica (que quase o levou à fogueira pela inquisição) entre sistema ptolomaico (geocêntrico) e o sistema copernicano (heliocêntrico) nos apresenta os indícios da ciência nova e da filosofia moderna “*que se manifestará claramente no racionalismo de Descartes, Spinoza, Leibniz, considerando a ordem matemática a ideal da realidade*”¹¹. Desse modo, temos a primazia da razão e da experiência, sentido e discurso, apontando o caminho a ser traçado pelo pensamento moderno.

Assistimos, então, a uma guinada de pensamento: assume-se a razão como iluminadora das trevas medievais, libertadora de um pensamento teológico abstrato. Esse Iluminismo resolveria todos os problemas e traria a felicidade para a sociedade do

¹¹ PADOVANI, 1978: 275.

futuro. Para essa época, ser moderno era ser racional, eliminando o pensamento contemplativo e concentrando-se naquilo que a experiência comprovava através do método científico.

Um pragmatismo tomou conta da visão do ser humano que agora apenas recebia os conteúdos para sua aprendizagem voltado para os resultados e condicionado pelas conquistas econômicas e geográficas. O que mais tarde resultou em buscas tecnológicas retroalimentadas pelo capital resultante da exploração de uma massa trabalhadora condicionada por esse “Ver” moderno.

Num segundo momento, temos a perspectiva humana dessa “globalização”, onde cada aprendente é levado a se modernizar atendendo às necessidades do novo mercado gerado pelas novas descobertas. O que de início parecia uma libertação de 1000 anos medievais, onde não houve “progresso” científico, passou a ser visualizado como opressão do próprio humano pelo humano, o que Marx chama de luta de classes sociais: burguesia e proletariado¹². Ora, a modernidade trouxe a ciência moderna e, junto com ela as novas ferramentas de desenvolvimento social.

Mas fica a pergunta: como deve ser a aprendizagem para essa nova época? Ao que temos a resposta em forma de crítica: as ciências (sociais), de um modo geral, passaram a ser utilizadas para produzir um conhecimento útil e necessário à dominação vigente. O profissional da ciência (aquele que pesquisa conforme leis modernas) se viu *“envolto nas malhas e nos objetivos que sustentam suas atividades; tornou-se para ele extremamente difícil produzir um conhecimento que possua uma autonomia crítica e uma criatividade intelectual”*¹³.

Diante desse pano de fundo, podemos vislumbrar o aprendente que é condicionado às leis de mercado e, em conjunto com essa necessidade gerada pelo mercado, o professor passa a ter um outro papel que não o de educar para a vida, de forma reflexiva, mas o de educar para o mercado moderno, condicionador das suas próprias necessidades, apresentando uma educação repetitiva a partir de professores repetitivos e, por isso, “emburrecidos” pelo processo. Nisto consiste nosso problema.

¹² MARX, 2005: 4.

¹³ MARTINS, 1987: 74.

Logo, a educação se insere nesse contexto como uma das principais ferramentas para socialização humana frente a um mundo cheio de guerras e descuido para com seus lugares habitáveis e suas relações sócio-educativas. Ora, a crise hoje é das próprias finalidades da educação¹⁴, crise essa oriunda da modernidade e da grande dificuldade de integração entre as visões de mundo: objetiva e subjetiva. Essa crise de finalidades, por um lado, nos faz refletir sobre nossa condição humana limitada e, por outro, nos dá possibilidades de repensar essa limitação que nesse momento vem sendo imposta por leis mercadológicas.

Por isso *Ver* é tomar consciência de si e do contexto em que se vive a vida. Essa forma de se saber vivente no mundo, essa consciência da presença¹⁵ de si, nos remete a pensar juntamente com Martin Buber, que coloca o ser humano como relação entre EU-TU diferenciando do EU-ISSO comumente usado por nossas mentes modernas que, por objetivar as relações, as prendem no passado enrijecido, estagnado.

O homem se torna Eu na relação com o Tu. [...] A Consciência gradativa daquilo que tende para o Tu sem ser ainda o Tu [...] emerge com força crescente, até que, num dado momento, a ligação se desfaz e o próprio Eu se encontra, por um instante, diante de si, separado, como se fosse um Tu, para tão logo retomar a posse de si e daí em diante, no seu estado de ser consciente entrar em relações. Somente então, pode a outra palavra-princípio constituir-se. [...] O homem transformado em Eu que pronuncia o Eu-ISSO coloca-se diante das coisas em vez de confrontar-se com elas no fluxo da ação recíproca.¹⁶

Nesse sentido o conceito de relação em Buber se dá como relação entre sujeitos, onde prevalece a consciência de liberdade e responsabilidade. A condição humana geradora de uma educação superior para essa nova época, deveria levar em conta essa nova modalidade holística do humano que já supera a unicidade da razão em contexto, mas não em entendimento, não em visão, por carecer de apreender o todo.

¹⁴ DI GIORGI, 2001: 52.

¹⁵ Presença não é algo fugaz e passageiro, mas o que aguarda e permanece diante de nós. Objeto não é duração, mas estagnação, parada, interrupção, enrijecimento, desvinculação, ausência de relação. O essencial é vivido na presença, as objetividades no passado. [...] Mas a humanidade reduzida a um Isso, tal como se pode imaginar, nada tem em comum com uma humanidade verdadeiramente encarnada à qual um homem diz verdadeiramente Tu. BUBER, 2004: 60.

¹⁶ BUBER, 2004: 70-71.

A presença proveniente da relação EU-TU aplicada ao ensino serviria para abrir a possibilidade para um aprendente ser reflexivo diante da realidade. E esse processo deve partir da conscientização daqueles que se propõem a ajudar no processo de aprendizagem. Os próprios ensinadores devem se tornar, antes de tudo, reflexivos, críticos, ousados em saber, sempre com uma consciência de espanto frente à realidade, numa constante relação EU-TU.

A educação falha por não levar em conta essa relação; falha por ainda insistir em tomar partido, em objetivar o conhecimento, em desmerecer o humano de sua multiplicidade frente a um mundo também múltiplo. Ela “se vendeu” para o pragmatismo da globalização, extinguindo, aos poucos, a condição humana de sonhar, de ser criativa e artística frente à vida plural que cerca a todos nós.

Nas diversas socializações que o humano vem sofrendo no decorrer de sua vida, é justamente na fase adulta que o brilho dessa lapidação vai ser mais requerido pela sociedade em que cada um vive e colabora. E é por isso que nossa preocupação com o profissional de ensino superior se apresenta em suas relações com o outro e com o mundo à sua volta. O professor se encontra dentro de um panorama social onde a educação tem um papel fundamental, mas que não deveria ser instrumentalizada dessa forma pela classe dominante.

No panorama da mundialização do mercado, com a marca do predomínio praticamente descontrolado do capital financeiro sobre o capital comprometido com o crescimento e a melhoria das condições de vida da população, a educação se transformou em recurso de sobrevivência. Não se vislumbram, nem no cenário mundial e menos ainda no brasileiro, potenciais políticos para reverter esse quadro assustador. Com isso tornou-se aguda a consciência de que a luta contra a exclusão e por uma sociedade onde caibam todos passa fundamentalmente pela educação¹⁷.

Há de se ter um senso de responsabilidade e ética apurados frente à relação do humano com o outro. Essa alteridade de cada humano está se esquecendo de sua finitude, está sem rumo. A condição humana moderna tem como hábito uma visão de mundo estática, fechada e limitada. Porventura seja esse o motivo de tanto egoísmo apurado em nossa humanidade. Talvez por isso o profissional que busca ajudar o outro

¹⁷ ASSMANN & SUNG, 2000: 290.

veja esse outro numa relação EU-ISSO, preparando (moldando, condicionando) o seu aprendente somente para uma função determinada, e não para a vida de relação entre sujeitos.

Vemos, então, que esse profissional da educação gerado dentro da modernidade se “emburrece” ao ensinar, porque está dentro de um processo mimético que atende às necessidades da globalização, principalmente do capital financeiro. Ele socializa os aprendentes conforme o capital ordena, e não conforme o dever¹⁸ que a vida nos apresenta de modo aleatório. Aquele que se propõe a ajudar a aprender, ajuda a aprender a repetir e, de tanto repetir que se deve aprender repetindo, acaba sendo um grande profissional repetidor em detrimento da vasta gama de cores e formas que a vida dispõe a todos os aprendentes.

O profissional de ensino superior gera um hábito a partir dessa mimesis imposta pela sociedade moderna conforme apresentamos nessa contextualização acima. Mas será que esse hábito precisa ser somente fruto de uma repetição coordenada pelo capital globalizado?

O DUPLO REGISTRO DO *HABITUS*

Temos hábitos e vivemos por eles. Esses hábitos nos trazem segurança frente ao desconhecido e ao original, entretanto, permanecer no hábito é fechar-se às novas experiências, ao novo. Ora, educar é ousar! A Ousadia é o paradoxo do hábito.

Todos os formadores teriam de se preocupar com a articulação dos saberes e do habitus, conscientes de que, se os professores utilizam bastante pouco os saberes didáticos, psicopedagógicos ou psicossociológicos que adquiriram, isso acontece, principalmente, porque não conseguem vinculá-los às situações e, portanto, mobilizá-los com discernimento para agir¹⁹.

A postura reflexiva que o educador deveria desenvolver durante ao processo de formação e também para a formação continuada, apresenta um duplo registro para o

¹⁸ Já que os princípios materiais não servem de modo algum como suprema lei moral, assim, também, o princípio prático formal da razão pura, segundo o qual a forma vulgar de uma legislação universal, possível mediante a nossa máxima, deve constituir o supremo e imediato fundamento de determinação da vontade, é o único possível para servir aos imperativos categóricos, isto é, dar leis práticas (que fazem das ações deveres). KANT, 1959: 73.

¹⁹ PERRENOUD, 2002: 84.

hábito. O hábito tem a ver com o externo da pessoa, de como o humano age; tem que ver com o “como” ele se comporta frente às demais realidades aprendidas. Não é apenas agir, mas agir virtuosamente, um agir correto, emancipado, consciente de si e do outro, pois “*a atividade virtuosa deve necessariamente agir, e agir bem*”²⁰.

O hábito se apresenta com duas nuances:

Primeira – um encantamento estagnante, ou seja, aquele que age a partir da razão moderna, orientado para uma repetição coordenada pela globalização, com finalidades objetivas, passageiras, excludentes, ou como estamos tratando: emburrecedoras;

Segunda – um agir que parte da consciência da relação EU-TU fundamentada na inclusão social tracionada pela postura reflexiva diante da educação.

O ENCANTAMENTO ESTAGNANTE

Na primeira nuance vemos o hábito tratado como algo que emburrece. Ora, o hábito da repetição ao infinito exclui da pessoa a vida contemplativa, suprime a criatividade que provém do ócio e da maneira leve de viver. Da modernidade tomamos a razão como produtora de toda a resposta para a virtude, para a vida boa. Mas qual vida boa/feliz?

Na Idade Média, a aprendizagem era voltada essencialmente para o clero e alguns poucos da nobreza. Isto porque não havia a necessidade de a população ser educada, ser letrada, e era essa a forma de dominação da época: o hábito de não ter conhecimento sistemático sobre a realidade. Para os letrados, uma educação repetitiva e dogmática; para os iletrados, a não-educação.

Na modernidade, “*dominam atualmente os estabelecimentos de ensino: a tendência à extensão, à ampliação máxima da cultura, e a tendência à redução, ao*

²⁰ ARISTÓTELES, 1973: 257.

*enfraquecimento da própria cultura*²¹. Segue-se daí que a extensão da cultura é a massificação da mesma com vistas às necessidades do mercado criadas pelos grandes capitalistas e retroalimentadas pela classe trabalhadora, que produz e ao mesmo tempo consome os bens produzidos, gerando grandes lucros a uma pequena parcela da população. A tarefa dessa cultura estendida a essa classe trabalhadora, seria então, a de uma educação bancária, onde os aprendentes adquirem os hábitos para o ambiente fabril e consumista da globalização.

A força da mídia coordena as tendências do hábito através das novas tecnologias interativas de aprendizagem (computador, multimeios, Internet, etc.)²². O capital “paga a conta” tanto da mídia, que avança atualmente em vertiginosa velocidade, quanto dos professores universitários que estão dentro dessa onda gigantesca que é o mercado competitivo e economicamente controlado.

Para além das questões de mercado, estão as questões religiosa e estatal. Em primeiro lugar: a aprendizagem extensiva se tornou uma ferramenta de libertação da religião. A facilidade com que se obtém o conhecimento gera um distanciamento da preocupação religiosa, provendo à sociedade mais pessoas não-religiosas no tocante à participação comunitária das igrejas; também perdendo em simbologia em relação à existência, donde vem o hábito imediatista de nossa época.

Em segundo lugar, os Estados desejam essa extensão da cultura por causa da competição gerada pela globalização. Cada vez mais as exportações estão sendo ampliadas e, aquele que tem um povo capaz de adquirir mais tecnologia, acaba vencendo a rivalidade com os outros. Essa capacidade só é adquirida à medida que o povo é mais e mais instruído, embora, neste caso, o Estado precise ser bastante sólido para servir de contrapeso às possíveis complicações geradas pela própria cultura disseminada.

Ora, da cultura estendida já tratamos. Resta agora falar da redução da cultura. Cabe mais especificamente aos profissionais do ensino superior (e mais amplamente aos demais profissionais da educação) a acumulação de cultura. Esta redução é uma

²¹ NIETZSCHE, 2004: 61.

²² ASSMANN & SUNG, 2000: 291.

das características impostas pela modernidade, pela divisão das ciências em partes cada vez mais delimitadas do saber.

Pois o campo de estudo das ciências é hoje tão extenso, que com boas disposições, mas não excepcionais, que aí produzir algo, se consagrará a uma especialidade muito particular e não terá qualquer preocupação com todas as outras. Se na sua especialidade esse está acima do vulgus (povo, muldidão), para tudo mais, quer dizer, para tudo que é importante, não se mostra diferente deste. Assim, um erudito, exclusivamente especializado, se parece com um operário de fábrica que, durante toda sua vida, não faz senão fabricar certo parafuso, tarefa na qual ele atinge uma incrível virtuosidade²³.

Este é justamente o caso em que o hábito é mais negativo para o professor; e é o centro de nossa discussão. Afinal, por que, em nosso tempo, consideramos que ensinar emburrece? Como estamos analisando, a modernidade traça um caminho para o educador que é contra a prática reflexiva. A partir dessa explanação, o agir da educação visa a um fim específico: o lucro imediato. E essa mentalidade está profundamente difundida na “classe aprendente”.

Deste último atributo da cultura, em que ela se apresenta como redução a uns poucos eruditos e fragmentação das áreas das ciências, identificamos quatro fontes de perda dessa habilidade da reflexão²⁴ virtuosa²⁵: a) políticas dos lobbies disciplinares; b) não investimento na prática reflexiva por falta de entendimento sobre o assunto; c) falta de identificação com o profissional reflexivo; d) os próprios estudantes preferem o processo mimético para não correrem riscos nas avaliações.

Dessas quatro fontes de maus hábitos, identificamos três tipos de falta de consciência de relação para com o contexto em que vivemos:

a) Uma consciência que sempre se utiliza das palavras-princípio EU-ISSO, porque são sempre relações onde e quando o outro é meio. A política mundial hodierna é nutrida pelo capital, e esse último é consciente da necessidade de um hábito repetitivo como instrumento de controle e dominação. Tendo em vista o profissional ajudador do aprendente, esses lobbies conduzem a um emburrecimento a partir do hábito de ensinar; é evidente que esse processo é um círculo vicioso do qual muitas

²³ NIETZSCHE, 2004: 64.

²⁴ PERRENOUD, 2002: 80.

²⁵ ARISTÓTELES, 1973: 260.

vezes o educador não vê saída. E, se o nosso mundo gira em torno do capital e esse capital é controlado pela classe minoritária e dominadora, é lógico que não haverá investimentos que proporcionem o desenvolvimento de hábitos reflexivos nos profissionais da educação. A falta de entendimento só se aplica aos próprios educadores, haja vista o desejo já saciado da burguesia em ter a cultura estendida às massas e a mentalidade de eruditos especialistas.

b) Nossa época produz pouquíssimos profissionais reflexivos. Algumas raridades que, além da erudição especializada exigida pelo mercado, conseguem algum tempo ocioso para se dedicar à criatividade de novos assuntos que a postura reflexiva proporciona. Essa raridade se dá por causa do mecanismo em que a modernidade nos lançou: um perverso ativismo domesticador em detrimento de uma força vital que está implícito no hábito reflexivo que é deixado de lado.

c) A terceira consciência é o fruto dessas duas últimas: os aprendentes se sentem confortáveis com o conhecimento que é passível de repetição e não exigente de novas elaborações, a partir de conexões reflexivas com a pluralidade que porventura possamos apreender, da realidade que nos cerca. Gerando, futuramente e a partir desses próprios aprendentes, nossos próximos ensinadores/repetidores do mesmo esquema, ou como vimos chamando, os professores que se emburrecem ao ensinar.

Aturdido pelo gigantesco volume de conhecimentos acumulados não vê senão uma conspiração em eliminar a sua vontade de silêncio para poder encontrar-se consigo mesmo. O pensamento calculante do homem contemporâneo não permite brechas que lhe propiciem uma visão, embora ofuscada e fugaz, de suas limitações trágicas. A solicitação excessiva do meio ambiente leva à quase-impossibilidade de um contato consigo mesmo através da reflexão. O homem já encontra prontas todas as fórmulas e receitas. O inexorável fluxo das teorias o faz capitular negando-lhe qualquer criatividade e sufocando sua imaginação. As questões essenciais são aquelas meramente utilitárias. Além disso, no campo das ciências humanas, o sentido do humano vem sofrendo constante e sistemática pulverização, a ponto de se eliminar o "humano" nesta infundável setorização a que vem sendo submetido pela análise científica²⁶.

Assim, com esta primeira nuance, a vida boa e feliz, virtuosa, neste modo de ver, é a que possui o hábito da estagnação através da repetição, como neste exemplo: é como um pequeno animal preso dentro de uma roda suspensa – corre a vida toda sem

²⁶ ZUBEN, 1984: 1.

sair do mesmo lugar. Por isso, o educador emburrece ao avaliar como satisfação o movimento improdutivo que o ilude; emburrece ao pensar que já apresenta o conhecimento suficiente para viver. Ele está preso pelo encantamento estagnante.

O reencantar da educação

Por outro lado, vislumbramos a segunda nuance, que faz parte do duplo registro do hábito: o hábito de ser reflexivo. É para ação que agora encaminhamos nossa reflexão. É o Agir que surge de um Ver e de um Julgar a situação estagnante que até agora delineamos.

Ora, *“uma das funções da prática reflexiva é permitir que o profissional tome consciência de seus esquemas e, quando eles são inadequados, fazer com que evoluam”*²⁷. Mais uma vez, ousar é preciso.

Educar é relacionar-se, e relacionamento pressupõe amor, e amor pressupõe um hábito que vai além de pensamentos materialistas ou pragmáticos: o amor busca a tangência com o divino. Já os sentimentos são próprios dos “ISSOS” desse mundo sensível.

Os sentimentos, nós os possuímos, o amor acontece. O amor não está ligado ao EU de tal modo que o TU fosse considerado um conteúdo, um objeto: ele se realiza, entre o TU e o EU. O amor é uma força cósmica. Àquele que habita e contempla no amor, os homens se desligam do seu emaranhado confuso próprio das coisas, tornam-se para ele atuais, tornam-se TU, isto é, seres desprendidos, livres, únicos, ele os encontra cada um face-a-face. A exclusividade ressurgue sempre de um modo maravilhoso; e então ele pode agir, ajudar, curar, educar, elevar, salvar. Amor é responsabilidade de um EU para com um TU²⁸.

A ação virtuosa para ser feliz deve ter sempre em mente o contexto social a partir de um EU que está aberto para o relacionamento com um TU. Um hábito reflexivo, criativo, baseia-se no relacionamento amoroso diante de uma educação inclusiva. Nossa habilidade reflexiva tem, com efeito, a realização de boas criações, visto que a aproximação do aleatório é a proximidade do divino. Onde ter consciência

²⁷ PERRENOUD, 2002: 82.

²⁸ BUBER, 2004: 61.

do aleatório é se saber finito diante do infinito. Sendo assim, aproximamos o hábito reflexivo da virtude que coloca o ser humano mais próximo da felicidade.

A consciência de que há espaços outros que não somente o mundo pragmático é aliviante. O hábito de exercitar a reflexão faz com que este mesmo supra outras áreas da vida que foram minguadas pelas questões castradoras da modernidade que já foram elencadas.

A consciência de se saber encantado por tal beleza – um juízo estético fruto do contexto – nos traz um reencantamento pelo novo, um ousar saber que prefere a reflexão numa prática mais coerente com a vida, a uma cultura do silêncio (Paulo Freire) gerada pelo estagnamento de nossos conhecimentos. Prefere rumar à essência do universo (Teilhard de Chardin) e ao super-homem (Nietzsche) que realiza a vida, a um niilismo fatal. O educador que exercita a prática reflexiva, promove um reencantar constante em si e à sua volta, multiplicando a essência do humano, a beleza da vida.

Um outro aspecto importante para reencantar a educação tornando-a, principalmente por parte dos professores, uma prática reflexiva profissional, é a construção de sentido²⁹ diante desse contexto plural e globalizado em que vivemos. A construção desse sentido deveria abdicar da lógica excludente do mercado capitalista mundial hodierna. O sentido deve ser sensível à realidade social mundial e brasileira. Para isso, o educador necessita ter em seu horizonte o *novo* impulsionado pela ousadia quase mágica do que significa o ensinar diante de tanta complexidade: ele precisa de uma nova ética.

A Lei de Diretrizes e Bases do começo dos anos 60 preocupava-se com a Educação nacional, como também a atual LDB, enquanto que a dos militares, que fez seus estragos nos anos 70 e 80, reduzia-se a tratar do ensino – o que é menos do que educação. A tal de “Educação Moral e Cívica” tinha pouco de ética e quase nada de uma verdadeira cidadania; as demais disciplinas eram regidas pela ideologia do desenvolvimentismo econômico e da suposta “profissionalização” (que, aliás, fracassou redondamente), e a ênfase estava toda nos conhecimentos (dimensão cognitiva), tudo encarado num tipo de “educação bancária” (como diria Paulo Freire), e mais uma tintura ideológica. Já os ideais presentes em nossa atual Constituição Federal e na LDB dos anos 90 parecem de fato apostar na liberdade, na responsabilidade e na participação, atitudes éticas fundamentais³⁰.

²⁹ PERRENOUD, 2002: 63.

³⁰ VALLS, 2004: 66.

Na educação, a estagnação se expressa quando nós optamos pelo discurso não crítico. Provavelmente muitos professores que são competentes em suas disciplinas, já haviam interiorizado esse discurso em seu papel ideológico e relegaram a eles mesmos o poder de dizer o que é “certo e o que é errado” para os aprendentes. O perigo disso tudo, é quando se manifesta o encantamento estagnante, onde a ideologia do dominador exerce o seu papel: “deixe que eu pense por você”, “eu já tenho a resposta para seu problema”, “deixe-me orientar a sua vida porque assim alcançarás a felicidade”.

Para evitarmos estes embaraços, podemos optar por uma educação que não seja ideologicamente opressora – que não esteja centrada em nós, no EU-ISSO – a educação deve representar um autêntico *desafio* do *ir* de encontro ao nosso comodismo, deve ser reflexiva, pura relação EU-TU. Isto significa que a própria educação possui as ferramentas para o reencantamento necessário.

A educação contemporânea precisa urgentemente de uma reorientação, de um repensar, de uma reconstrução. Ora, Educação vem do latim *educere*, que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter virtuoso. Assim como Sócrates propôs: Conhece-te a ti mesmo. É um processo vital para a qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador³¹. Kant disse: *O fim da educação é desenvolver em cada indivíduo toda perfeição de que ele seja capaz*³².

Ora, a proposta de Buber é uma relação dialógica com o outro, superando o antidiálogo que emburrece. Em primeiro lugar: EU-ISSO, como relação, que a princípio, denuncia o cientificismo de nossa época moderna, objetivando o ser humano.

Para esta tendência cientificista qualquer afirmação que não possa ser declarada verdadeira ou falsa é classificada como metafísica. À filosofia cabe denunciar a redução do humano a simples objeto de investigação. Ao contrário, "o homem se define, diz Merleau-Ponty, em oposição à pedra, que é o que é, como o lugar de uma inquietação, como o esforço constante por se recuperar e conseqüentemente pela recusa em se limitar a qualquer uma de suas determinações"³³.

³¹ BRANDÃO, 2003: 63.

³² Idem: 63.

³³ ZUBEN, 1984: 2.

Também é interessante apontar que Buber não condena a relação EU-ISSO, mas a direciona para sua essência própria, que é a de apreensão objetiva da realidade. Sendo assim, o problema está justamente em querer trocar o uso natural dessa relação. Ao invés de se utilizar o EU-ISSO para conhecimento objetivo, científico mesmo, se faz, por causa de todo um contexto moderno com as já ditas influências econômicas globalizadas, a sua aplicação nas relações simbólicas.

Com isso, Martin Buber traça sua epistemologia a partir da contretude da vida. Um existencialismo que não é objetivista e finalista como a modernidade, e nem totalmente abstrato e subjetivista, o que entraria em choque quase fatal com o contexto em que vivemos.

Deste modo rejeita todo idealismo ao reafirmar claramente a abertura ao outro na relação inter-humana. Para além do individualismo incoseqüente e do coletivismo totalitário, Buber erige a relação dialógica como o ponto de partida para a procura do sentido da existência humana, e, a nível prático, para a construção de uma comunidade onde o princípio ético, ao lado do princípio político, encontre o lugar de sua realização³⁴.

Não obstante, é nesse sentido que o profissional da educação vai reencantar a situação vigente. Se estamos numa crise de paradigmas, onde justamente a crise é não ter mais paradigmas, sendo a época onde se descortina a realidade do aleatório, devemos ter a ousadia e a coragem de acreditar num mundo melhor para o amanhã.

A relação dialógica veste como uma luva para pensar a educação a partir do próprio educador. Tendo em vista o que já foi discutido acerca do envolvimento circular desse profissional que o leva à estagnação, ao emburrecimento, a relação EU-TU, se colocada em prática diariamente nos processos de educação, é uma ótima hipótese para o reencantar da educação vigente.

Embora Buber empregue o pronome pessoal Tu, este não se refere necessariamente a pessoas, assim como o Isso da relação Eu-Isso não se refere unicamente a coisas ou objetos. Ambos, Tu e Isso podem referir-se a pessoas, seres da natureza, objetos de arte e mesmo Deus. Podemos perceber que Eu-Tu e Eu-Isso ultrapassam ou ao menos se distinguem de nosso modo ordinário de abordar as coisas e as pessoas, dirigindo nossa atenção não sobre

³⁴ ZUBEN, 1984: 4.

seres ou objetos individuais ou sobre as suas conexões causais, mas sobre relações de outro tipo que se estabelecem entre o homem e os seres que o envolvem no mundo cotidiano, no seu universo cultural individual ou social. Justamente, para Buber, a esfera primordial, quando se trata de relações humanas, é a esfera do "entre", lugar primordial e existencial onde acontecem os eventos autenticamente inter-humanos³⁵.

Temos, então, que o reencantar se dá através de um diálogo a partir de um contexto concreto, que é, em nosso caso, a sala de aula frente aos diversos conhecimentos aleatórios que a globalização nos oferece. Ainda: temos que ousar ter consciência de nossa estagnação, realocando as palavras-princípio EU-ISSO para os casos de apreensão específicos, necessários a esse tipo de relação. O EU-TU é reservado ao diálogo que prevê o todo como pano de fundo da relação, levando os interlocutores a desvelar sua essência humana frente aos diversos paradigmas que perpassam nossa vida.

Considerar-se parte do todo e dando ao outro da relação o mesmo privilégio é uma das principais chaves para reencantar a educação. Esse reencantamento prevê professores transbordantes de vida, porque passarão a ensinar sempre dispostos a aprender, inclusive com os alunos. É como uma mágica, uma utopia que almejamos para nosso dia-a-dia, porque ser professor é antes de tudo se saber inacabado, e por isso, sempre aberto a novas perspectivas, construindo com arte novas vidas artísticas que estão sob suas responsabilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A postura reflexiva é uma ferramenta que se auto-atualiza constantemente. Ela é sempre atual por causa de sua essência que é a de abertura constante ao novo, sem perder de vista o primeiro registro do hábito, que a tecnologia se encarrega de fixar conforme as necessidades da sociedade para seu sustento e desenvolvimento, sem nos esquecer do lazer em prol do ócio criativo.

Ensinar emburrece, então, somente à medida que o próprio educador, que deveria ser ajudador no processo de aprendizagem, se deixa envolver e não toma

³⁵ Idem, 5.

ciência disso pelo mecanismo econômico que é próprio das relações comerciais, mas nada sabe de educação.

Os professores de nossa época deveriam possuir uma constante nostalgia dos tempos áureos dos primeiros pensadores gregos. Onde o espanto com o mundo criava ilimitadas visões de mundo, integrando o ser humano ao cosmos. Fazendo até com que deuses vivessem entre eles. Relacionando-se sem restrições ou preconceitos.

A cultura entendida como participação do divino entre nós é outro ponto a se estabelecer nestas últimas considerações, visto termos a majestosa história religiosa hebraico-cristã, falando que a marca do profeta é o não conformismo, nos ensinando a como proceder em relação ao outro: *ama ao próximo como a ti mesmo*. Assim como a interioridade proposta pelos gregos helenísticos, que nos diz: *conhece-te a ti mesmo vivendo conforme a natureza*. E isso só é possível fazer através do próprio gosto do professor em ensinar, assim como diz Sêneca: “*aprender dá-me sobretudo prazer, porque me torna apto a ensinar*”³⁶.

Finalmente, disso resulta uma relação social baseada no princípio divino que cada um possui. A sensibilidade para essa relação é que vai diferenciar o profissional que se propõe a ser reflexivo, que se propõe a ensinar para uma vida de forma mais ética, integradora e libertadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco & Metafísica*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)

ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. São Paulo: Vozes, 1998.

³⁶ SÊNECA, 1991: 14.

SABER CIENTÍFICO, Porto Velho, 1 (1): 38- 57, jan./jun.,2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

BUBER, Martin. **Eu e Tu.** São Paulo: Centauro, 2004.

CHARDIN, Teilhard de. **Mundo, Homem e Deus.** São Paulo: Cultrix, 1978.

DI GIORGI, Cristiano A. G. **A “crise da educação”, as reformas educacionais e a formação de professores: entre produtivismo e formação cidadã.** In: SANTOS, Gislene A. *Universidade, Formação, Cidadania.* São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. A Voz do Biógrafo Brasileiro. **A Prática à Altura do Sonho.** Texto publicado no site: www.google.com.br/educação/moacirgattotti, consultado e arquivado em 05/08/2000.

HANSEN, Gilvan Luiz. **Modernidade, utopia e trabalho.** Londrina: CEFIL, 1999.

HOUAISS. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa.** Versão 1.0. Editora Objetiva, 2001.

KANT, Emanuel. **Crítica da Razão Prática.** São Paulo: Brasil Editora, 1959.

SABER CIENTÍFICO, Porto Velho, 1 (1): 38- 57, jan./jun.,2008.

MARTINS, Carlos B. **O que é Sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARX, Karl. **O Manifesto do Partido Comunista**. Texto publicado no site: www.google.com.br/manifestodopartidocomunista - texto integral consultado e arquivado em 28/04/2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Loyola, 2004.

PADOVANI, Umberto & CASTAGNOLA, Luís. **História da Filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

SÊNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

VALLS, Alvaro L. M. **Da ética à bioética**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Diálogo e Existência no Pensamento de Martin Buber**. Texto publicado no site do próprio autor, consultado e arquivado em 02/10/2005. (Publicado originalmente em Forghieri, Y. C.(org.), Fenomenologia e Psicologia. São Paulo: Editora Cortez, 1984.)