

O homem contemporâneo e os sentidos de desenvolvimento e de educação / *The Contemporary Man and the Senses Development and Education*

MARIA TERESA FRANCO RIBEIRO*

IRACEMA LIMA DOS SANTOS**

ADRIANA MELO***

Resumo: A partir das reflexões de Marx, da reverberação de seu pensamento em diversos autores e da complexidade das transformações do mundo contemporâneo, centramos nossa reflexão sobre a necessidade de outros olhares sobre a questão do chamado *desenvolvimento* que levem em conta a educação, a formação/transformação dos sujeitos; educação como *práxis* em que ação e reflexão caminham de forma solidária e se iluminam de forma constante, mutuamente. A educação é aliada fundamental no processo de reencontro e de transformação dos sujeitos do mundo, fragmentados, desqualificados e invisibilizados pela ciência moderna. Ela deve buscar a formação/transformação contínua da consciência crítica, o despertar de *um vir a ser o que se é*, proporcionando, aos mais diferentes sujeitos, a realização como “pessoa a tempo inteiro”, para usar a expressão de Mía Couto.

Palavras-chave: Educação; desenvolvimento; sujeitos do mundo; transformação.

Abstract: Based on Marx's thoughts, their reverberation by various authors, and the complexity of the transformations of the contemporary

* Graduada em Economia pela UFMG, mestre em Desenvolvimento Rural pelo CPDA/UFRRJ e doutora em Economia pelo Instituto de Economia da UFRJ. Fez o pós-doutorado em Paris III – IHEAL no campo da Geografia. É professora Associada III na Escola de Administração da UFBA, ensina e pesquisa na área de Desenvolvimento, Território e Ciência e Tecnologia.

** Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social pela Universidade Federal da Bahia, atua como educadora da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Jaboticaba, é membro do Fórum Estadual de Educação do Campo (FeeC) – e da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab).

*** Graduada em Letras, mestre e doutora em Geografia, pela UFMG. Poeta, contista e ensaísta, estuda as questões socioespaciais no contato com as diversas literaturas e artes verbais, ensaiando abordagens que se expressem numa ecologia de saberes.

world, we focus our discussion on the need for other perspectives on the issue of the so-called *development*, which takes into account the education, training/transformation of subjects. Education seen as praxis, in which action and thinking walk side by side and enlighten each other constantly, mutually. Education is a key ally in the process of reunion and transformation of world subjects who have been: fragmented, disqualified and rendered invisible by modern science. It should aim at the continuous building/transforming of critical consciousness, the awaken of *becoming what one already is*, enabling, for the most different subjects, the attainment of being a “full time person”, as to use Mia Couto’s expression.

Keywords: education; development; subjects of the world; building/transforming.

Uma educação pela pedra: por lições; para aprender da pedra, frequentá-la; captar sua voz inefática, impessoal (pela de dicção ela começa as aulas). A lição de moral, sua resistência fria ao que flui a fluir, a ser maleada; a de poética, sua carnadura concreta, a de economia, seu adensar-se compacta: lições de pedra (de fora para dentro, cartilha muda), para quem soletrá-la.

Outra educação pela pedra: no Sertão (de dentro para fora, e pré-didática) No Sertão a pedra não sabe lecionar, e se lecionasse não ensinaria nada; lá não se aprende a pedra: lá a pedra, uma pedra de nascença, entranha a alma.

João Cabral de Melo Neto, *A educação pela pedra*

Para além da ideia de desenvolvimento: a atualidade do pensamento em Marx

No ano de 2006, comemoraram-se os cento e cinquenta anos dos *Grundrisse*, escritos por Karl Marx entre os anos 1857 e 1858 e considerados por ele apenas um *esboço*, um rascunho para o que viria a ser a *Crítica da Economia Política*. Trata-se, entretanto, do trabalho que abre a sua fase madura. Um exercício que, sem a pretensão de ser publicado, faz uma livre e consistente reflexão sobre as condições

de produção e reprodução do capitalismo. Como ressalta o professor João Antônio de Paula, “o caráter às vezes elíptico, às vezes cifrado, outras vezes exploratório [desses escritos], demandaria reelaboração sistemática para ter plena eficácia expositiva”.¹ Esse é, entretanto, o caminho feito por Marx na construção da crítica à economia política clássica. Textos que apresentam uma fonte inesgotável de reflexão e de debate sobre processos de desenvolvimento de diversos espaços-tempos e que, passados cento e cinquenta anos, revelam uma vasta riqueza de contribuições à leitura, à discussão e à compreensão dos elementos do capitalismo contemporâneo.

Em uma carta a Engels, presente nos *Grundrisse*, Marx se refere à crise de meados de 1857, que, de alguma forma, respaldava suas críticas às interpretações “vulgares” sobre o dinheiro. Não por acaso, cento e cinquenta anos depois, no momento em que o capitalismo vive uma de suas mais profundas crises, *O capital* continua a ser revisitado por muitos autores e os *Grundrisse* ganham a sua primeira versão em português, estendendo ao grande público novas possibilidades de reflexão e de leitura. A atualidade do pensamento e das contribuições marxianas revela que a natureza das reflexões do filósofo ultrapassa não apenas os limites da economia, da filosofia, da política, da história, mas também os limites da concepção de desenvolvimento, inspirando-nos a refletir sobre outras possibilidades de produção e de distribuição de riqueza.

Diversos são os caminhos de leitura, de incursão na vasta obra legada por Marx. Um deles, fundamental, definidor e unificador de sua obra, é a centralidade de seu pensamento crítico sobre aspectos diversos das diversas realidades sociais de seu tempo e, especialmente, sobre possíveis formas de intervenção no mundo, apreensível e transformável apenas por meio da *práxis*. É a partir da crítica que o sujeito do mundo pode transformar o mundo em espaço de liberdade, de autonomia social. Nesse sentido, Marx aponta os limites inexoráveis desta forma

¹ Paula, João Antônio de. Introdução, p. 7. In: Paula, João Antônio de (Org.). O ensaio geral: Marx e a crítica da economia política (1857-1858). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Economia Política e Sociedade, 2).

histórica e, portanto, finita, de produção e de distribuição da riqueza: o capitalismo. Nele, a riqueza se constitui a partir da espoliação, da alienação e do estranhamento da força de trabalho, com consequências desastrosas à vida, não apenas dos trabalhadores, mas também de toda a sociedade que incorpora essa violência como base de sua reprodução. Nesses termos, não há como conceber a ideia de autonomia, de liberdade, de formação e atuação crítica dos sujeitos no mundo, logo não há como conceber a ideia de *desenvolvimento*.

Para Marx, o capitalismo é, portanto, a pré-história do desenvolvimento. O *desenvolvimento* emergiria de fato apenas a partir do fim desse modo burguês limitado de organização da produção e de distribuição da riqueza social.² A verdadeira riqueza seria alcançada no momento em que as capacidades, os gozos, as aptidões de cada sujeito dialogassem com as especificidades das culturas do mundo. O homem, na concepção de Marx, é um *ser*, simultaneamente, *natural* (biológico, químico), *humano* (um *ser* que é por si mesmo) e *genérico*. O “homem genérico” é aquele capaz de despertar as forças criadoras contidas na própria natureza do ser humano, como indivíduo e ser social. Forças inibidas e silenciadas por nossas sociedades, pela especialização do que é concebido como *conhecimento*, pela perversa divisão do trabalho e por tantos outros eventos. Como *ser genérico*, o sujeito deve atuar e confirmar-se tanto no seu *ser* “integral”, como no seu *saber*, libertando-se do processo de alienação. A leitura dos *Grundrisse* nos inspira, portanto, a refletir sobre possibilidades de produção e de distribuição da riqueza em uma sociedade que não impliquem a negação das condições de existência individual e coletiva, mas, ao contrário, abram caminhos para o exercício contínuo da condição de *ser* dos sujeitos *no e do* mundo. É dos *Grundrisse*, pois, que partimos para pensar os sentidos de *desenvolvimento* e de educação no mundo contemporâneo.

² Marx, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858; Esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

Outras possibilidades de sujeitos

A ciência pode classificar e nomear os órgãos
de um sabiá mas não pode medir seus encantos
A ciência não pode calcular quantos cavalos
de força existem nos encantos de um sabiá
Quem acumula muita informação perde
o condão de adivinhar: divinare
Os sabiás divinam

Manoel de Barros, *Livro sobre nada*

Nossas inquietações se nutrem das tendências à mercantilização de todas as esferas da sociedade, especialmente daquelas que, historicamente, pela sua natureza pública, têm sido consideradas e tratadas como bem comum, a exemplo da educação e da saúde. Na busca incessante por novos espaços de valorização, o Estado cede espaço ao capital, que impõe a sua lógica mercantil a áreas de conhecimento consideradas de direito universal. O avanço das pesquisas na área biomédica, entre outras, coloca em risco o controle da própria vida, a partir do direito de propriedade sobre combinações genéticas. A força do capital concebe e destrói espaços de reprodução e mercantilização segundo as suas mais diversas necessidades. Entretanto, a economia da racionalidade mercantil que vivenciamos na contemporaneidade não é a única, mas apenas uma, aquela que tem se imposto como hegemônica, dentre as diversas possibilidades históricas de produção. Admiti-la como única seria negar o sujeito histórico, o conflito como motor das transformações históricas e das possibilidades de transcender modos de vida anteriores. Daí a importância de se compreender os mecanismos através dos quais a hegemonia da racionalidade mercantil nasce, se sustenta e se movimenta.

O capitalismo se impõe às demais formas de produção e de distribuição pelo fato de se fundar na possibilidade de satisfação ilimitada dos interesses individuais. O principal insumo dessa maximização é, entretanto, o próprio homem, em especial aquele que, privado de condições de subsistência, vê-se obrigado a vender sua força de trabalho

para sobreviver. A mola propulsora do sistema é a concorrência nas suas mais diversas formas: entre capitalistas, entre trabalhadores, entre estadistas etc. O objetivo último do capital é livrar-se dos entraves à sua própria acumulação, entre eles, os próprios criadores de valor, os trabalhadores. Trata-se da ideia de dinheiro transformar-se em mais dinheiro, sem recorrer ao caminho da produção, segundo o esquema marxiano de reprodução do capital. Ao produzir *mais valor*, o processo de constituição do capital produz simultaneamente trabalho excedente. É na esfera do consumo, entretanto, que a *mais valia* se realiza.

O capital é compreendido aqui como *relação social*, como *valor* que se autovaloriza através da exploração do trabalho. Assim, a produção, a troca e o consumo constituem *elementos*, articulações de uma *totalidade*, ou diferenciações dentro de uma unidade. A categoria *totalidade* em Marx é fundamental, uma vez que traduz o conjunto da realidade compreendida e analisada em seus momentos históricos. Para Marx, o importante era descobrir a lei dos fenômenos estudados, estabelecendo não apenas a relação entre os elementos desses fenômenos em um determinado momento, mas também as leis de suas modificações, as suas transformações, a sua “evolução” em momentos distintos.

O desenvolvimento do capitalismo depende necessariamente do movimento contraditório dos seus elementos, de suas partes, que não se compreendem fora da realidade complexa, fora de sua *totalidade*. A *totalidade* em movimento é um atributo fundamental do *ser* e o motor desse movimento é a própria contradição, o conflito de classes. Ao longo da sua história, o capitalismo vem enfrentando diversas crises. As soluções para ultrapassá-las são encontradas sempre dentro dos parâmetros do próprio sistema através de medidas diversas realizadas no âmbito produtivo e institucional. As sucessivas crises desse modo de produção revelam, também, os limites, as contradições e a perversidade em que esse sistema se sustenta, assim como a sua permanência evidencia a sua enorme utilidade aos seus poucos beneficiários, tal como nos testemunham diariamente as mazelas sociais, cada vez mais ampliadas.

O desenvolvimento crescente das forças produtivas no capitalismo expressa-se no crescimento vertiginoso dos ganhos de produtividade do trabalho, que levariam a uma redução ainda maior das necessidades do capital variável em relação ao capital constante, que, por sua vez, levaria a uma redução das taxas de lucro, uma vez que é o capital variável, em última instância, a fonte de valor. O acirramento dessas contradições coloca em cheque a própria continuidade do modo capitalista de produção.

Ao longo da história, o capitalismo tem se mostrado, contudo, extremamente criativo no que concerne a inventar e a reinventar formas de exploração e criação de espaços de valoração do capital, como, por exemplo, a integração de novos territórios ou a ressignificação de outros, bem como a utilização de formas pré-capitalistas de exploração do trabalho. O sentido da produção apenas para a acumulação capitalista, e não para o homem e para o desenvolvimento e para a expressão de sua força criativa, depara-se, entretanto, com limites, está circunscrito a um espaço-tempo. Esse é um dos sentidos da utopia, tal como a concebemos. A esperança de uma nova ordem social atravessa as nossas reflexões, respaldadas no diálogo com alguns autores sobre a educação como um caminho para a transformação dos sujeitos, para a busca e para o reconhecimento de suas potencialidades criativas, a busca do amor nas relações com a vida. Amor como forma de criação, de construção de laços de solidariedade e fraternidade e de respeito à vida em todas as suas formas. Romper com o comportamento concorrencial puro e simples, movido pelo dinheiro como *Deus ex-machina*³ é um dos caminhos de esperança a serem trilhados na construção de uma outra economia do desenvolvimento, cujo fim último seja o homem, o sujeito do mundo.

Marx tentou provar cientificamente a perversidade daquilo que já era condenado pela moral dos críticos de sua época (e também da

³ Utilizado no teatro grego, o Deus ex-machina era um artefato ou evento inesperado, introduzido na trama para amarrar, artificialmente, as pontas soltas da história. Resolvia as incongruências internas, apesar de ser uma solução distante da ideal.

nossa). A ciência marxiana não conseguiu, todavia, se impor à expansão do capital, à dependência da sociedade em relação aos monopólios em setores estratégicos, à submissão dos governos ante os imperativos das finanças públicas. Em sentido contrário ao proposto por Marx, desenvolveu-se, e se impôs às demais, uma outra ciência, normativa e simplificadora, que busca padronizar as mais diversas realidades a fim de exercer controle sobre elas. Para a sua expansão, o capitalismo incorpora necessariamente novos espaços em sua lógica produtiva, redefinindo os antigos, seja pela produção de trabalho extremamente qualificado, seja pela incorporação da mão de obra infantil e feminina.

As tecnologias da informação e da comunicação exigem novas qualificações para o trabalho e, assim como criam novas possibilidades de interação social, podem favorecer também o processo de alienação e de isolamento social. Já não há um limite espaço-tempo para o trabalho: podemos ser acessados em qualquer lugar e tempo a partir dos mais diversos equipamentos eletrônicos. Essas transformações criam novas formas de organização social, produtiva, e demandam também novos conteúdos pedagógicos. A sua compreensão é, portanto, fundamental para se pensar novas alternativas de sociedade.

O excessivo poder do capital e a centralidade da crise contemporânea podem apontar também para novas oportunidades e transformações, especialmente para a superação do modelo de desenvolvimento rentista, fortemente individualista e competitivo, essencial ao modo de produção capitalista.

A crise atual do capitalismo evidencia os limites internos do modelo de desenvolvimento imposto por esse modo de produção e sinaliza a sua própria superação nas possibilidades de transformação advindas do próprio modo de produção. Só a história poderá nos dizer, entretanto, sobre a força do homem como sujeito do mundo ou sobre a força da assustadora capacidade de dominação e de reinvenção dos processos de exploração do capital. Na contemporaneidade, vivenciamos a insurgência de diversos movimentos e organizações contra-hegemônicas e o seu fortalecimento no mundo inteiro, que sinalizam

também a complexidade da crise. Esses movimentos têm em comum o sentimento de indignação e de rejeição ao modelo de sociedade que amplia as injustiças sociais e destrói as possibilidades futuras de trabalho e de condições dignas de vida. Para citar apenas alguns deles, o *Fórum Social*, a *Via Campesina* e tantos outros, de natureza mais insurgente, sem uma agenda definida, mas convictos da necessidade de se dar um basta ao modelo contemporâneo excludente de produção e de distribuição de riqueza: *Main Street, not Wall Street*, a *Primavera Árabe*, os diversos movimentos estudantis na Europa Ocidental e na África.

Os custos sociais, ambientais e políticos impostos pelos novos ajustes aos cidadãos de todo o planeta e a expansão e a complexidade dos movimentos sociais contra-hegemônicos em todo mundo sugerem a necessidade de se pensar outros tipos de desenvolvimento, que acolham e incentivem as capacidades humanas de buscar o novo. Que valorizem os aspectos da vida, da sociabilidade, como a poesia, a música, assim como as mais diversas artes e as humanidades, ainda que sobre elas avancem os tentáculos da mercantilização. O reconhecimento de que a proposta de desenvolvimento das capacidades humanas é incompatível com a manutenção do desenvolvimento desigual e a possibilidade de vivenciarmos outros tipos de desenvolvimento fundam-se no sentido de utopia que buscamos. Um sentido que não se reduz ao universo do sonho, do desejo, daquilo que é distante do que chamamos realidade, do cotidiano, mas, ao contrário, se constrói a partir de um conjunto de referências que encontram, no próprio mundo histórico, suas possibilidades de existência.

A educação é aliada fundamental no processo do reencontro e da transformação dos sujeitos do mundo, fragmentados, desqualificados e invisibilizados pela ciência moderna e, como tal, deve buscar permanentemente o desenvolvimento da consciência crítica, o exercício de *um vir a ser o que se é*, proporcionando, aos mais diferentes sujeitos, a realização como “pessoa a tempo inteiro”⁴, para usar a expressão de Mia Couto.

⁴ Couto, Mia. E se Obama fosse africano? E outras interinvenções, 2009.

A partir das reflexões de Marx, da reverberação de seu pensamento em diversos autores e da complexidade das transformações em curso, centramos nossa reflexão sobre a necessidade de outros olhares sobre a questão do desenvolvimento, que levem em conta a educação, a formação/transformação dos sujeitos. Educação como *práxis* em que ação e reflexão caminham de forma solidária e se iluminam de forma constante, mutuamente.

A escola, a universidade: espaços de transformação?

A escola, de modo geral, a universidade, assim como quaisquer instituições sociais, estão necessariamente sujeitas aos pensamentos que se impõem como hegemônicos. Há, portanto, o risco de que, em vez de redutos legítimos da crítica, elas fiquem restritas a espaços de fortalecimento do saber científico tradicionalmente imposto, perdendo de vista a importância e a riqueza dos saberes presentes em outras instâncias da vida (na família, em público, no trabalho).

É esse diálogo do sujeito com suas instâncias de vida, com o mundo, que permite a ampliação da ideia de *saber/conhecimento* e, conseqüentemente, a valorização das diversas formas de expressão e sentimentos do mundo. A sacralização da escola e da universidade transforma ambas, quase sempre, em instituições legitimadoras da propaganda democrática burguesa. Se a produção dessas instituições não se traduz em ação social com impacto transformador sobre as questões políticas, então a crítica produzida por elas, em vez de propiciar a construção do pensamento crítico, apenas simula processos democráticos que, na verdade, atendem apenas aos seus próprios interesses.

Em vez de se exercitarem como espaços de prática, incorporação e normalização das lógicas mercantis, movimento que pode ser visto em diversas instituições, a escola e a universidade deveriam ser espaços de autonomia dos mais diversos saberes: não apenas dos científicos, mas

também de todos aqueles advindos das práticas sociais e que deveriam ser incorporados aos currículos escolares. A universidade deveria ser um dos espaços da crítica social, um lugar onde se redesenha a esperança norteadas pelas utopias.⁵ Para isso, é fundamental que incorpore pedagogias inovadoras, que estimule a participação de todos os sujeitos na “ciranda” que leva e traz realidades, conhecimentos e potencialidades que, quando confrontados num diálogo, constroem novos saberes, novas experiências, novas perspectivas, novos modos de perceber o mundo.⁶

Os sujeitos desse processo enunciam sua palavra, participam, problematizam, constroem, revelam o ímpeto criador de que nos fala Paulo Freire, para quem a educação é tanto mais autêntica quanto mais é capaz de desenvolver o senso de criatividade dos sujeitos.⁷ A educação apresentar-se-ia, assim, como desinibidora do sujeito, auxiliando-o na abertura de caminhos que acolham as diversidades culturais da sociedade e permitam o reconhecimento dos elos de identidade e dos sentidos de pertencimento.

Nada existe em totalidade. Não há ignorância absoluta, nem saber absoluto, como nos lembra Freire.⁸ Para o educador, o saber tem início quando se dá conta do pouco que se sabe. Nesse sentido, tanto a ideia de *saber* quanto a de *conhecimento* são incompletas e ambas ganham existência no momento em que se estabelecem diálogos entre as suas diferentes formas: os saberes do agricultor, do cientista, do técnico, do artista, da dona de casa, do líder sindical, do religioso. *Saber e conhecimento* não se distinguem a não ser para a ciência moderna, que se construiu

⁵ Hissa, Cássio Eduardo Viana. Fronteiras entre ciência e saberes locais: arquiteturas do pensamento utópico. In: IX Colóquio Internacional de Geocrítica: los problemas del mundo actual. Soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales. Porto Alegre, 28 de mayo - 1 de junio de 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁶ Santos, Iracema Lima dos. Territórios de saberes: uma leitura do Projeto Appj – Efa – Conviver. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração – 2011. 128 f.170.

⁷ Freire, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

⁸ Freire, Paulo. Pedagogia da Esperança. São Paulo: Paz e Terra. 2006. p. 47.

a partir do distanciamento da experimentação e da compreensão das vivências dos sujeitos do mundo.

Nesse sentido, contra a *monocultura do saber*, que legitima um único saber como rigoroso, o científico, Boaventura de Sousa Santos propõe o conceito *Ecologia de saberes*, um exercício de diálogo entre os saberes científicos e os saberes laicos, populares, indígenas e camponeses.⁹ O conceito de *saber* amplia-se, desse modo, abrigando, em uma ideia de ecologia, não apenas os denominados *conhecimentos científicos*, mas também todos os saberes desqualificados pela ciência moderna. O conceito de *Ecologia de saberes* acolhe perfeitamente a proposta de educação de Paulo Freire e o papel da escola/universidade frente aos movimentos de transformação do mundo.

Para Freire, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Só se constituem como seres históricos, ou sujeitos do saber, na medida em que se assumem como sujeitos dos seus “próprios movimentos”, exercendo, nessa busca de *ser mais*, a comunhão e a solidariedade.¹⁰ Esse processo representa o compartilhamento da responsabilidade dos sujeitos implicados no processo do aprendizado. E é no respeito à alteridade que se dá a interação, a integração e o diálogo, a *dialogicidade*. Ser dialógico, ainda segundo Freire, “é não invadir, não manipular, não sloganizar [...] empenhar-se na transformação constante da realidade” e, de forma amorosa, proporcionar o encontro dos homens.¹¹

A *dialogicidade* implica responsabilidade social e política do homem, um nível de consciência que não se desenvolve em espaços de dominação, mas, ao contrário, requer a valorização e o respeito da participação de todos no trabalho educativo e de organização desenvolvido na escola, na comunidade, no município, no território. Sem a participação efetiva

⁹ Sousa Santos, Boaventura de. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

¹⁰ Freire, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 2006. p. 79.

¹¹ Freire, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra. 2006. p. 43.

e consciente dos sujeitos nos contextos representados por jovens estudantes, por famílias organizadas em associações, trabalhadores em grupos de produção, não será possível atingir o sonho da transformação que tanto se almeja. A educação é um ato político e, portanto, tem o papel de colocar o homem em uma posição de reflexão sobre os problemas do seu tempo e do seu espaço, e também em uma posição de autorreflexão. Deve dessacralizar a reflexão, trazendo-a para o cotidiano de todo homem, de modo a constituir, para ele, mecanismo de emancipação social.

Na mesma linha do pensamento freiriano, Cássio Hissa afirma que a transformação dos *sujeitos do mundo* em *sujeitos do saber* demandaria a incorporação de maturidade à leitura de mundo por parte dos sujeitos.¹²

Na relação que o homem estabelece *no* mundo e *com* o mundo, ele redimensiona a si próprio e o seu contexto, na medida em que cria, recria desafia e é desafiado pelas condições impostas pelo seu próprio mundo. Desse modo, ele se sente parte da história e da cultura, se integra, se enraíza, estreita seus vínculos com o tecido social e atribui significado coletivo às suas ações, assumindo um compromisso radical com o que busca, transformando as situações que o impedem de *ser mais*, transformando o seu mundo e se transformando. Aos mais diversos sujeitos, cabe esse exercício de incorporação das vivências e experimentações de mundo, das sabedorias do mundo, de modo a se transformarem e, a partir de então, sem constrangimentos, proferirem o discurso da transformação, porque a ciência deverá ser sempre libertadora para que seja *ciência-saber*.

Percebe-se, nos movimentos sociais contemporâneos, alguns já mencionados aqui, uma crescente aproximação entre política e território usado; entre práticas sociais e *práxis*; entre cultura e cultura política; entre saberes tradicionais e educação política. Nesses movimentos, está

¹² Hissa, Cássio Eduardo Viana. Entrevista à revista da Fapemig; Minas faz Ciência. Belo Horizonte. Outubro de 2011.

presente a força daqueles que resistem, no limiar da luta pela vida, à naturalização das relações sociais imposta pela economia mercantil. O território não representa apenas a materialidade dos instrumentos e das coisas, mas o elo entre passado e futuro, entre a vida e a morte.

O poder do laço territorial revela que o espaço se reveste de valores não apenas materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos.¹³ Ignorar esses valores, esses saberes, essas histórias seria *desperdiçar experiências e práticas*, nos termos de Boaventura de Sousa Santos, tão fundamentais à vivência dialógica dos sujeitos nos territórios. A educação como parte da construção dos sujeitos do mundo é a tradução dessas vivências, desses saberes, científicos ou não. Condição negada a tantos, como relata Mía Couto: “Não sei se poderemos chamar de lugar ao território onde vivemos uma vida que nunca chega a ser nossa e que, cada vez mais, nos surge como uma vida pouco vivida”.¹⁴

A descoberta do *nós* em nós

O que é que nos dificulta o caminho para transitarmos indivíduos para pessoas? O que precisamos para sermos pessoas a tempo inteiro?

Mía Couto, *E se Obama fosse africano?* E outras interinvenções.

O que faz o homem “pessoa”, para o escritor Mía Couto, não é o documento de identidade, mas o modo como nos posicionamos diante do mundo, diante da vida. O autor nos convida a refletir sobre o papel da escola que ensina a dar respostas, mas nos mantém quietos, acomodados, diante das situações de injustiça que nos impedem de “ser pessoas a tempo inteiro”. A isso, Paulo Freire chama de educação domesticadora dos homens. Nela, o conhecimento do mundo é transferido e depositado nos “educandos”, diferentemente da educação

¹³ Benko, Georges. *Territoire et Sciences Sociales*. In: Itçaina, Xambier, Palard, Jacques ; SÉGAS, Sébastien. *Régimes territoriaux et développement économique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes II, Collection Espaces et Territoire, 2007.

¹⁴ Couto, Mía. *E se Obama fosse africano?* E outras interinvenções, 2009, p. 89.

libertadora, que exige a presença curiosa e criativa do sujeito frente ao mundo. Exige participação: nos destinos da educação, nos sindicatos, nas empresas, por meio das agremiações de clubes, nos conselhos, na vida do bairro, na igreja, nas comunidades rurais através das associações e de outros organismos.¹⁵

Na educação libertadora, o sujeito simultaneamente cria e transforma a si próprio e o mundo, assumindo o papel de sujeito da sua ação. É no processo dialético *individual-coletivo* que o homem vai se tornando consciente e vai se comprometendo cada vez mais com a sua própria realidade. Só assim os sujeitos do mundo assumem a sua condição de *pessoa* em tempo integral. A educação proposta por Freire é busca constante, processo de construção movido por identificação e afeto – a busca do sujeito *ser no mundo*. Dessa forma, contrapõe-se ao método científico ortodoxo pautado na verificação e comprovação de hipóteses, pontos de chegada determinados pelo paradoxo da neutralidade científica. Se a educação transforma, então ambos os métodos conduzem necessariamente a diferentes leituras e atitudes em relação ao mundo.

Expressando a mesma preocupação de Freire, Edgar Morin reafirma a necessidade de se repensar o sujeito do conhecimento em favor de outras concepções mais interativas, menos antropocêntricas e mais dialógicas, que valorizem a arte de pensar.¹⁶ Nessa perspectiva, o conhecimento do homem e dos seus problemas não pode ser separado do Universo, mas inserido nele: “Quem somos é inseparável de onde estamos, de onde viemos e para onde vamos”.¹⁷ A compreensão do lugar e do território e a atuação dos sujeitos neles não se limitam ao espaço físico, não se delimitam geograficamente. Dizem respeito a espaços que apresentam histórias, culturas e identidades diversas e, portanto, tempos,

¹⁵ Freire, Paulo. Educação como prática da Liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2009. p. 100.

¹⁶ Morin, Edgar; Moigne, Jean-Louis le. A inteligência da complexidade. São Paulo: Petrópolis, 2000.

¹⁷ PASCAL citado por MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis le. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

ritmos e movimentos os mais distintos. A compreensão do espaço em que vivemos é fundamental para a construção de uma consciência humanística e ética de pertencer à espécie humana, à dimensão terrestre e à dimensão local, de modo a agirmos de forma responsável. As formas transformadoras de agir implicam a consciência e a compreensão do processo histórico.

De que educação falamos?

O saber científico não é o único nem o mais importante, mas apenas um, entre os saberes. Aquele que, especialmente por ter se construído desqualificando os demais, deve dialogar com os outros diversos saberes do mundo, na construção de uma ciência e de uma educação que valorizem a formação dos sujeitos, seus saberes, seu *ser*. A escola deve ser um espaço de crítica consciente e da arquitetura da esperança, “o norte das utopias”.¹⁸

Para Boaventura de Sousa Santos, o importante não é observar como o conhecimento representa as diversas realidades, mas, conhecer o que determinado conhecimento produz em suas realidades.¹⁹ É a partir do diálogo entre os mais diversos conhecimentos/saberes que se pode construir e permanentemente reconstruir um saber portador de mudança, de consciência crítica, que permita aos sujeitos realizarem escolhas em função das suas necessidades.

A construção do saber que leva em conta a ideia da *Ecologia de saberes* faria da escola um lugar especial para a realização do contínuo e necessário diálogo com o mundo, um espaço de renovação do mundo a partir dos sujeitos presentes nos mais diversos lugares. Construção que

¹⁸ Hissa, Cássio Eduardo Viana. Fronteiras entre ciência e saberes locais: arquiteturas do pensamento utópico. In: IX Colóquio Internacional de Geocrítica: los problemas del mundo actual. Soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales. Porto Alegre, 28 de mayo - 1 de junio de 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁹ Sousa Santos, Boaventura de. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

exige uma nova escola, uma nova universidade, mais autóctone, mais compartilhada, que traga para os seus espaços outros conhecimentos, além dos científicos, de modo a produzir um conhecimento mais horizontal, que abrigue as diferentes linguagens e visões de mundo.

Refletindo sobre o papel da escola, dos conteúdos ali ensinados, Mia Couto observa o movimento das palavras, que nascem, se transformam, envelhecem e morrem. Em sua origem, a palavra *ler*, por exemplo, *legere*, significa *escolher*. No mundo contemporâneo, entretanto, o que menos se permitem são escolhas. Cada vez mais somos objeto de apelos que nos convertem em números, em estatísticas de mercado. Segundo o escritor, a expansão do acesso à educação (universalização segundo os governos) se dá sem considerar os aspectos históricos, da cultura, dos laços afetivos e da leitura dos territórios.

A defesa da “universalização” da educação se justifica, segundo as instituições internacionais, pelo fato de a competição exigir “conhecimentos universais”, uma vez que seus padrões são globais. Na verdade, os padrões de competição não são difundidos globalmente, mas definidos e disseminados em lugares selecionados segundo os interesses de alguns grupos hegemônicos.

As estatísticas e os movimentos sociais insurgentes mostram que não há uma relação entre nível de estudo e qualidade de emprego. Cerca de 30% dos jovens entre 20 e 25 anos, com nível superior de educação, estão desempregados nos países industrializados. Isso aponta a desconexão entre a educação e as perspectivas de um futuro digno. Mas é no bojo dessas contradições, próprias do sistema, e no esgotamento do modelo de desenvolvimento tal como o conhecemos que se delineiam no horizonte os espaços de utopia.

István Mészáros²⁰ compreende a educação como a própria vida, e esta se encontra para além das instituições formais, livre da manipulação e do controle das estruturas educacionais que se colocam

²⁰ MÉZAROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

a serviço do capital. A educação está presente nas expressões das artes, da música, da poesia, do teatro, e também nas experiências de convívio e de trabalho, nos conflitos e posicionamentos políticos e sociais que assumimos. O cuidado com a educação, entretanto, se reduz à escola como se ela fosse a única instituição com a função de educar. Mészáros fala da universalização da educação e do trabalho como atividades humanizadoras do homem e, como tais, uma não pode estar dissociada da outra. Nesse sentido, percebe-se uma dupla contradição no momento em que vivemos, já que, com relação à educação, inúmeras são as teorias pedagógicas difundidas e insignificantes as transformações no quadro educacional e, com relação ao trabalho, assistimos à sua crescente precarização em vez de tê-lo como “potencializador” da dignidade humana.

A educação, como um caminho para a *humanização*, uma realidade possível em alguns espaços alternativos de sociabilidade, tem ajudado homens e mulheres a encontrar outros sentidos na participação em processos de organização sócio-política. Esses processos fazem valer as vozes, tantas vezes silenciadas e tornadas ausentes pelo princípio da *apropriação/violência*.²¹ Uma educação que assim se realiza movimenta-se em sentido contrário ao *pensamento abissal*, ou às “linhas cartográficas abissais” que demarcaram o Velho e o Novo mundo na era colonial, subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental, e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes no sistema mundial contemporâneo.²²

O pensamento abissal divide o mundo em um lado e outro da linha, produzindo como inexistente tudo o que está do *outro* lado da linha e, desse modo, não reconhece as realidades, saberes e fazeres aí construídos. A educação *humanizadora* ou transformadora estaria, ao

²¹ Sousa Santos, Boaventura de; Meneses, Maria Paula (Org). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.

²² Sousa Santos, Boaventura de; Meneses, Maria Paula (Org). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 78.

contrário, em consonância com *o pensamento pós-abissal*, reconhecendo e validando a pluralidade de conhecimentos, já que, na sua incompletude, o homem só se torna um *ser mais*, na medida em que permite ao outro também *ser mais*.

Ninguém é se impede que outros sejam. Mais uma vez, recorreremos às palavras do escritor e poeta Mía Couto, que expressa de forma simples e profunda os desafios implícitos nos exercícios de transformação do mundo:

E o segredo é estar disponível para que outras lógicas nos habitem, é visitarmos e sermos visitados por outras sensibilidades. É fácil sermos tolerantes com os que são diferentes. É um pouco mais difícil sermos solidários com os outros. Difícil é sermos outros, difícil é sermos os outros.²³

Do modo como vem sendo praticada, a educação segue na contramão de uma educação humanizadora, que dialoga com outros saberes, e desperta o *nós* em cada sujeito, para que esses se transformem em sujeitos críticos e criativos, como ressalta Marx em os *Grundrisse*, e para que esse despertar ajude os espíritos a evoluírem, tal como nos diz Morin.²⁴ Para isso, cabe, porém, reformular a clássica questão de Marx a respeito da alienação “Eles não sabem o que fazem” para “Eles *sabem* o que fazem e, ainda assim, continuam a fazê-lo”.

Essa releitura talvez traduza o salto necessário entre a educação e a vida. *A educação pela pedra*, poema de João Cabral de Melo Neto, talvez possa nos inspirar a pensar uma educação que busque o diálogo entre o *ser social*, que reflete sobre o seu contexto, as necessidades coletivas históricas, e o *ser espiritual*, aquele que busca a dimensão “sertão” da

²³ Couto, Mía. *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. Lisboa: Editorial Caminho, 2009.

²⁴ Morin, Edgar. *Rumo ao Abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

sua existência, a sua essência, aquela que religa a condição humana à condição espiritual dos sujeitos do mundo:

[...] No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse não ensinaria nada; lá não se aprende a pedra:
lá a pedra, uma pedra de nascença, entranha a alma.²⁵

Submetido em 20 de maio de 2012 e aceito para publicação em 29 de março de 2013

²⁵ Melo Neto, João Cabral de. A inspiração e o trabalho de arte. In: Melo Neto, João Cabral. Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 4.