



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Rodrigues, Marilda Merência

Um “novo humanismo” na educação: significados e implicações
Educação Unisinos, vol. 15, núm. 2, mayo-agosto, 2011, pp. 124-132
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644455005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re²alyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Um “novo humanismo” na educação: significados e implicações

A “new humanism” in education: Meanings and implications

Marilda Merência Rodrigues
marilda@uffs.edu.br

Resumo: O artigo desenvolve uma reflexão sobre as características e referenciais do “novo humanismo” anunciado como imperativo para o modelo de educação a desenvolver-se no século XXI. Discute o sentido, as apropriações e ressignificações do humanismo no bojo de influentes publicações internacionais na área da Educação, vinculadas especialmente à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Conclui que o apelo ao “novo humanismo” vincula-se a dois elementos convergentes, à necessidade de reelaboração dos sistemas educativos e à construção de um “novo homem”, tomados como estratégias de enfrentamento às ameaças de “desequilíbrio do corpo social” e adaptação a um destino histórico decretado como inexorável.

Palavras-chave: novo humanismo, humanismo, UNESCO.

Abstract: This article reflects on the characteristics and references of the “new humanism” announced as imperative for the model of education to be developed in the 21st century. It discusses the meaning, appropriation and resignifying of humanism in the light of influential international publications in the area of Education, especially those related to the United Nations’ Educational, Scientific and Cultural Organization. It concludes that the appeal to a “new humanism” is connected to two converging factors, viz. the need to redevelop educational systems and the construction of a “new man”, taken as strategies to cope with the threats of “imbalance of the social body” and adaptation to a historical destiny declared as inexorable.

Key words: new humanism, humanism, UNESCO.

Introdução

Influentes publicações internacionais teorizam sobre o imperativo de uma educação capaz de responder às

especificidades históricas de nosso tempo¹, cuja tarefa precípua é zelar para a não “desumanização dos valores e da cultura” e para a incorporação harmônica do progresso científico e técnico

“no tecido social e cultural e nos valores essenciais do ser humano” (Papadopoulos, 2005, p. 33). Atribui-lhe, nesse sentido, o compromisso de estabelecer um “novo humanismo” para

¹ O debate que ora apresentamos inscreve-se na preocupação acerca do sujeito histórico amalgamado nos projetos educativos da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. No entanto, dialogamos neste trabalho especialmente com três publicações vinculadas à esta organização, quais sejam: o relatório *Aprender a ser: a educação do futuro* (Faure et al., 1973 [1972]), resultante do trabalho da Comissão Internacional para a Educação da UNESCO constituída em 1971 e presidida por Edgar Faure; o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1998 [1996]), originado do trabalho da Comissão Internacional para a Educação constituída em 1993, presidida por Jacques Delors; e *A educação para o século XXI: questões e perspectivas* (Delors, 2005), a qual não constitui um relatório oficial, mas é uma publicação também organizada por Jacques Delors cujos textos reunidos originaram-se dos trabalhos da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI de 1993.

uma época caracterizada pelo rompimento das estruturas da família e da sociedade, a educação ainda é o meio de reconstituir esse tecido social para dar origem a um novo humanismo que reconhecerá, em todos os países, o caráter indivisível da cultura em seus componentes literários e científicos, emocionais e racionais, perceptivos e analíticos. Fazer desse conceito um novo humanismo e trabalhar para pô-lo em prática: eis o desafio maior que a educação para o século XXI deve se impor (Papadopoulos, 2005, p. 33).

Todavia, o termo humanismo ainda que adjetivado não assegura uniformidade de sentido, tampouco ilumina as matrizes históricas às quais se vincula ou das quais deriva suas influências e pressupostos. Tal imprecisão leva-nos a inquirir fundamentalmente sobre as premissas desse anunciado “novo humanismo” para a educação. Assim sendo, procuramos, nos limites desse trabalho, reconhecer as características e referenciais desse “novo humanismo”, percebendo as apropriações e ressignificações operadas para a conformação deste projeto educativo.

Perscrutando as referências históricas do “novo humanismo”

A difusão do termo humanistas, conforme nos esclarece Sevcenko (1984), ocorreu no século XV referindo-se naquele contexto a “um conjunto de indivíduos que desde o século anterior vinha se esforçando para modificar e renovar o padrão de estudos ministrado tradicionalmente nas Universidades medievais” (Se-

vcenko, 1984, p. 13), com vistas a superação de uma concepção estática, hierárquica e dogmática da sociedade. Para isso, propunham a atualização, dinamização e revitalização dos estudos tradicionais por meio de um programa de estudos humanos (*studia humanitatis*) composto por poesia, filosofia, história, matemática e eloquência, “centrados exclusivamente sobre os textos dos autores da Antiguidade clássica, com a completa exclusão dos manuais de textos medievais” (Sevcenko, 1984, p. 13), num movimento de insubordinação do conhecimento à teologia e crescente aproximação à máxima de Protágoras “o homem é a medida de todas as coisas”. No entendimento de Sevcenko (1984), a força e excepcionalidade desses estudos residiam no fato de se constituírem como proposição de reforma educacional e elaboração de uma nova cultura, cujas inspirações advinham de um gesto ousado que consideravam “como mais perfeita e mais expressiva a cultura que havia surgido e se desenvolvido no seio do paganismo, antes do advento de Cristo” (Sevcenko, 1984, p. 13-14). Contudo, alerta-nos o referido autor que não se tratava de ateus, mas de cristãos que desejavam

reinterpretar a mensagem do Evangelho à luz da experiência e dos valores de [*sic*] Antiguidade. Valores esses que exaltavam o indivíduo, os feitos históricos, a vontade e a capacidade de ação do homem, sua liberdade de atuação e de participação na vida das cidades. A crença de que o homem é fonte de energias criativas ilimitadas, possuindo uma disposição inata para a ação, a virtude e a glória (Sevcenko, 1984, p. 14).

Inspiravam-se nos atos, crenças e realizações dos antigos, elaborando um “novo comportamento do homem europeu [...] calcado na determinação da vontade, no desejo de conquistas e no anseio do novo” (Sevcenko, 1984, p. 14). Efetuava-se um redirecionamento do olhar, voltavam-se, como sugere o autor, “para o aqui e o agora, para o mundo concreto dos seres humanos em luta entre si e com a natureza, a fim de terem um controle maior sobre o próprio destino” (Sevcenko, 1984, p. 15).

Seus precursores, como sugere a historiografia em geral, são os *clerici vagantes*² do século XII cuja existência é definida como instável e livre, e “de início ao menos, de uma mesma tendência pagã na *poesis* [...] Seus representantes ativos tornam-se personagens importantes porque sabem o que sabiam os antigos [...]” (Burckhardt, 1991, p. 155-156). Contudo, salienta o autor, aquele período foi marcado por homens multifacetados. Para além de atividades diletantes,

o mercador e estadista florentino é, amiúde, também um homem versado em ambas as línguas clássicas; os mais renomados humanistas lêem para ele e seus filhos a *Política* e a *Ética*, de Aristóteles, e mesmo as filhas da casa recebem igualmente uma elevada educação [...] Do humanista, por sua vez, exige-se a mais ampla versatilidade, na medida em que já há tempos seu saber filológico não deve, como hoje, servir meramente ao conhecimento objetivo da Antiguidade clássica, mas ser também aplicável no cotidiano da vida real (Burckhardt, 1991, p. 116).

Na esteira de outros autores, Franco Cambi (1999) considera o

² Sobre os clérigos vagantes, Manacorda (2002, p. 147-151) assim escreve: “Os estudantes ou clérigos vagantes, novos e diferentes herdeiros dos *gyrovagi*, condenados por São Bento, não deviam ser hóspedes agradáveis para as cidades. Os nomes que mereceram – *goliardos* (talvez de Golias, o gigante filisteu, símbolo de Satanás) –, quanto, pelo menos alguns deles, dedicaram seus anos universitários mais a divertimentos licenciosos do que aos estudos sérios, aproveitando a licença, obtida ou arrancada, para afastar-se de seus mosteiros. [...] os goliardos são figuras de estudantes de fato laicos, que moram *extra legem* em cidades alheias, mas envolvidos na vida dessas cidades comunais ou régias, que são os novos centros econômicos, sociais e culturais.”

humanismo uma “renovação educativa e pedagógica”, uma “nova cultura que interpreta as novas necessidades, rompe com os esquemas mentais do passado e afirma as novas exigências” (Cambi, 1999, p. 224). Chega até mesmo a denominar este “novo homem” de uma “nova civilização”, que reconhece uma consciência sobre sua própria história, uma necessidade de

viver intensamente a vida da cidade junto com seus semelhantes; para isso, mergulha na vida civil, engaja-se na política, no comércio e nas artes exprimindo uma visão harmônica e equilibrada dos aspectos multiformes dentro dos quais se desenvolve a atividade humana. [...] O mundo não é mais lugar de expiação e de pena, mas a expressão da força reativa e do espírito de iniciativa do homem. Este não é mais o asceta, o cavaleiro medieval da fé, mas o mercador, o prático homem de negócios, aquele que exprime a sua atividade no mundo e nele verifica o sentido da sua operosidade. Nasce daqui uma nova concepção da virtude, exemplarmente expressa pelo termo *humanitas*, e uma nova escala de valores éticos e sociais na qual não existe mais lugar para a tradicional hierarquia nobiliárquica e eclesiástica (Cambi, 1999, p. 224-225).

Se o humanista é, conforme apresenta Burckhardt, um homem multifacetado, terá havido um “ideal renascentista do homem” (Heller, 1982, p. 9)? Em estudo sobre esse tema, Agnes Heller afirma a existência de um conceito dinâmico do homem, o qual adjetiva de dinâmico, versátil e multifacetado, que pela primeira vez teve “a sua própria história de desenvolvimento pessoal” (Heller, 1982, p. 9), visto que o conceito de Renascimento liga-se a um processo social total, estendendo a todas as esferas da vida, social, econômica, afetando o “domínio da cultura, envolvendo a vida de todos

os dias e as maneiras de pensar, as práticas morais e os ideais éticos quotidianos, as formas de consciência religiosa, a arte e a ciência” (Heller, 1982, p. 9-10).

Entretanto, avalia que não se trata de um fenômeno universal visto que só podemos falar, de fato, de um Renascimento “quando todos estes aspectos surgem ligados e, num mesmo período, fundamentados em certas alterações da estrutura social e econômica” (Heller, 1982, p. 9-10). Nesse sentido, considera que o humanismo é uma corrente de pensamento renascentista que se traduz como

um (ou vários) dos reflexos ideológicos do Renascimento, sob uma forma ética e acadêmica, separável da estrutura social e das realidades da vida quotidiana e, portanto, capaz de possuir uma relativa vida própria e de se desenvolver em países onde o Renascimento, enquanto fenômeno social total, nunca existiu (Heller, 1982, p. 9-10).

Para Burdach (*in* Bakhtin, 2002, p. 49), o Humanismo e o Renascimento não são produtos do conhecimento, “não aparecem porque os sábios descobrem os monumentos perdidos da arte e da cultura antigas e aspiram ressuscitá-las”, mas “nasceram de uma expectativa e de uma aspiração apaixonadas e ilimitadas da época *envelhecida*, cuja alma, profundamente abalada, ansiava por uma *nova juventude*”.

Nesse aspecto, Bakhtin concorda com Burdach, pois considera que se entrecruzam naquele contexto duas concepções do mundo: uma que deriva da cultura cômica popular e outra tipicamente burguesa que expressaria um modo de existência fragmentário. Recusa-se, assim como Burdach, a explicar o Renascimento “a partir de fontes eruditas e livrescas, de investigações ideológicas individuais e esforços intelectuais” (Bakhtin, 2002,

p. 49), pois interpreta que ele já vinha sendo gestado ao longo da Idade Média, especialmente a partir do século XII quando a palavra renascimento “tinha uma significação mais ampla e prenhe de sentido, mergulhando suas raízes nas profundidades do pensamento ritual e espetacular, metafórico, intelectual e ideológico da humanidade” (Bakhtin, 2002, p. 49). Desse modo, Bakhtin considera que a esfera predominante do desejo de renovação e renascimento “impregnaram a sensação carnavalesca do mundo, encarnada de diversas maneiras nas formas concretas e sensíveis da cultura popular (espetáculos, ritos e formas verbais)” (Bakhtin, 2002, p. 49).

Para o historiador Eugenio Garin, o movimento humanístico “explodiu, partindo da ‘vida social’ em direção aos vários campos do saber, permitindo sua retomada e seu florescimento” (Garin, 1996, p. 9-10). Reconhece que, entre o século XIV e o XVI, os “humanistas”, entre outros homens, substituíram a especulação medieval por novas ideias e novas hipóteses, realizando-se uma mistura de elementos entre magia e ciência, poesia e filosofia, em que “os vários movimentos agiram uns sobre os outros, condenando à esterilidade as posições esquematizadoras ou as reconstruções sistemáticas” (Garin, 1996, p. 11). Assim, esta cultura humanística teria se tornado evidente principalmente no campo das disciplinas “morais”, nos métodos educativos adotados nas escolas de gramática e de retórica, atuando também na “formação dos dirigentes das cidades-estado, oferecendo-lhes técnicas políticas mais refinadas. Serviu [...] para formular programas, compor tratados, definir ‘ideais’, elaborar uma concepção da vida e do significado do homem na sociedade” (Garin, 1996, p. 10).

Mas o que significa ser humanista hoje? Se ao pensarmos num ideal de homem renascentista já nos depara-

mos com a imensa dificuldade de síntese e caracterização, ao tratarmos de nosso tempo essa dificuldade tende a ampliar-se sobremaneira. Nesse esforço de síntese, Rocco Caporale aponta para seis características: aceitar o humano como um valor fundamental; defender a igualdade de todos os seres humanos; reconhecer e valorizar a diversidade; repudiar todas as formas de violência; afirmar a liberdade de crenças e ideias, e desenvolver uma consciência de verdade para além da noção de verdade absoluta (Caporale, in Bombassaro e Paviani, 2004).

Entendemos que este conjunto de características reúne assertivas que gozam de extrema simpatia, reproduzidas e disseminadas no senso comum. Pode-se até afirmar que perpassam o pensamento da Organização aqui focalizada, o que nos impulsiona a um exame atento sobre o lugar social de onde emana o projeto de um “novo humanismo” em tela. Tratar-se-ia, no âmbito da educação, de uma apropriação das principais feições do Humanismo renascentista?

O “novo humanismo” para a educação: um Humanismo ressignificado?

Decorridos alguns séculos desde as reelaborações do humano efetuadas na Europa renascentista, reivindica-se em nosso tempo um “novo homem”, a quem são atribuídas tarefas históricas desmedidas, entre elas a de assenhorear-se de seu destino quando o destino histórico da humanidade é decretado como inexorável, acorrentado a um “mapa econômico traçado pela globalização” e pela “interdependência pla-

netária” (Delors, 1998). Uma nova educação é chamada a transmitir “cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva”, em uma sociedade onde se prenuncia a “abolição das distâncias pelas tecnologias” (Delors, 1998, p. 88).

Em 1972, com sugestivo título, a UNESCO publicou o relatório *Aprender a ser: a educação do futuro*, no qual se enfatiza a premência um novo modo de situar-se no mundo, um novo homem, um novo devir. Nos termos do documento, lê-se:

Diferentemente do homem de outrora, a quem a ignorância e a incapacidade condenavam a um estado de resignação ou de reações nevroticas perante as forças exteriores (a natureza, a sociedade, o outro), o novo homem, por um lado, apreende, conhece e *compreende* o mundo; por outro, dispõe ou sabe poder dispor de técnicas necessárias para atuar sobre o mundo, com inteligência, e no sentido do seu interesse; enfim, enriqueceu o mundo de objetos e conjuntos tecnológicos. Estes elementos fazem dele *um ser potencialmente senhor do seu destino* – potencialmente, porque será preciso que sejam eliminadas as circunstâncias que o entregam à violência e à arbitrariedade para que este domínio se torne real (Faure *et al.*, 1973, p. 234, tradução e grifos nossos).

A reivindicação desse “novo homem” presente no pensamento da UNESCO desde o final dos anos de 1960 articula-se à invocação de um novo modelo de educação capaz de responder às denominadas “perigosas potencialidades”³ materializadas na reivindicação massiva por acesso às instituições de educação. Declarava-se, naquele contexto, uma “crise mundial da educação” e para sua superação a urgente necessidade de

pensar um novo modelo educativo, prescrevendo-se para isso uma educação coextensiva à vida, capaz de sobrepujar a educação tradicional caracterizada como rígida e limitada, capaz de responder aos anseios do “novo homem” agora tido como “inacabado”, “incompleto”. A revisão dos sistemas educacionais e dos modelos educativos apresentava-se, portanto, como estratégia de enfrentamento às ameaças ao “desequilíbrio do corpo social ou ameaça de desumanização” (Faure *et al.*, 1973) mediante “a coexistência de níveis elevados de conhecimento e vastas zonas de ignorância” (Faure *et al.*, 1973, p. 27).

De objeto de crise mundial a educação é gradativamente alçada como um tesouro a ser descoberto no século XXI. Passam a ser afirmadas em uníssono recomendações de revisão dos sistemas educacionais em torno de uma nova perspectiva de educação a desenvolver-se no século XXI, a realizar-se em todos os tempos e lugares, uma educação ao longo da vida. Um “novo” homem para uma “nova” educação! A ele é atribuída a capacidade de reelaboração, de adaptação a um novo horizonte marcadamente volátil e incerto. Assim, defende-se no documento que

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, *fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos* e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (Delors, 1998, p. 82, grifos nossos).

Trata-se, em outros termos, da atribuição à educação do desenvolvimento de um “novo humanismo”:

³ Expressão utilizada por Philip Coombs, então diretor do Instituto Internacional de Planificação da Educação da UNESCO, na obra *A crise mundial da educação: uma análise sistêmica* (Coombs, 1986 [1968]). Esta obra foi adaptada do relatório elaborado pelo mesmo autor como documento de trabalho na Conferência Internacional de Educação de Williamsburg (Estados Unidos) sobre a crise mundial da educação, em outubro de 1967.

A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É, de algum modo, *um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer*, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas (Delors, 1998, p. 49, grifos nossos).

Agnes Heller (1982) traz uma reflexão que nos ajuda a pensar essa função da educação aqui delineada e diz respeito à relação imbricada da educação e o desenvolvimento da sociedade. A autora nos lembra que, no Renascimento, a relação entre a natureza e homem assume absoluta centralidade, transformando-se mesmo no centro de seu pensamento, na medida em que assume a noção de que “pode ‘conquistar’ alguma coisa à natureza, criando uma ‘segunda’ natureza a partir da primeira” (Heller, 1982, p. 16). Quer nos parecer que esta perspectiva é retomada fortemente neste pretendido “novo humanismo” na educação, na medida em que a ela (educação) é transferida a função de criação de uma “segunda natureza”, num movimento de “re-humanização” do humano.

Para isso, o relatório *Aprender a ser: a educação do futuro* defende um humanismo científico, fundado essencialmente numa “formação científica e tecnológica” (Faure, 1973), cuja perspectiva é identificada a um “humanismo real”, conforme expressão apresentada

no documento, que recusa qualquer ideia subjetiva, abstrata do homem. Assim posto, o homem visado por este humanismo é identificado como um “homem concreto que surge do conhecimento objetivo, um conhecimento essencial e decididamente dirigido para a ação, a serviço do próprio homem” (Faure *et al.*, 1973, p. 229). Ressalta-se a importância da objetividade converter-se “em valor determinante, em detrimento da subjetividade” (Faure *et al.*, 1973, p. 226), fala-se mesmo na formação de um espírito científico. Por outro lado, indica o documento, “o sentido da realidade e o pensamento dialético aparecem como o terreno privilegiado onde podem germinar os elementos positivos da tolerância, que não é indulgente ao mal e à crueldade, mas aceita que os homens sejam diferentes” (Faure *et al.*, 1973, p. 226).

A formação desse espírito científico liga-se a uma outra questão que para nós assume importância vital para o debate, isto é, a relação estabelecida com o conhecimento e com os modos de saber. A formação deste espírito, afirma o documento,

admite cada vez menos a sujeição aos métodos clássicos para o ensino das ciências. Não cabe esperar que respondamos ao desenvolvimento do saber abarrotando os cérebros com os conhecimentos científicos mais modernos e fazendo dos programas as matérias ultrapassadas. Para que seja realizada esta educação é preciso evitar converter a ciência em uma rotina escolástica; ao contrário, deve-se fundar o seu ensino sobre a investigação pragmática da solução dos problemas postos pelo ambiente, em sua realidade ou sob a forma de modelos (Faure *et al.*, 1973, p. 227).

Note-se que aqui se evidencia mais um elemento que caracteriza um certo grau de apropriação do humanismo renascentista, no sentido de que, no Renascimento, a expressão “humanistas” foi gradativamente aplicada a todos os que se “dedicavam à crítica da cultura tradicional e à elaboração de um novo código de valores e de comportamentos, centrados no indivíduo e em sua capacidade realizadora” (Sevcenko, 1984, p. 15). Em nosso tempo, o apelo às feições do velho Humanismo descortina-se, inicialmente, nas bases sobre as quais tem se ancorado o projeto histórico de um “novo homem” amalgamado pela UNESCO⁴, aqui considerada como um dos principais arautos⁵ de um “novo humanismo” na/para a educação. Identifica-se que, desde o final de 1960, essa instituição tem referenciado seus quadros prospectivos e prescritivos para a educação na crítica ao “tradicional”, especialmente aos modelos e sistemas educativos, análises que vêm sendo reproduzidas e assimiladas acriticamente, em muitas ocasiões, marcando a escrita da história da educação e das políticas educacionais. Orquestra-se, nesse sentido, uma espécie de “reedição” da polêmica declarada entre o velho humanismo e a “cultura dos cenóbios e das universidades e sua tradicional classificação das ciências [...] contra o uso servil dos manuais e dos compêndios, contra as metodologias obsessivamente repetitivas e a disciplina sadicamente severa” (Manacorda, 2002, p. 177).

O modelo educativo alçado pelos humanistas renascentistas previa uma organização dos estudos diferenciada; eles se organizavam, segundo Cambi (1999), da seguinte

⁴ Fundada em 1945, orienta-se desde então pela tarefa de “ser o braço da ONU para a manutenção da paz através da educação” (Rizo, 2005, p. 20).

⁵ O uso da expressão “arauto” faz menção ao texto de Evangelista *et al.* (2002), o qual focaliza os principais engendadores do consenso estabelecido em torno da reforma da educação nos anos de 1990. Destaca-se, nesse sentido, organismos nacionais e internacionais e seus complexos mecanismos de difusão, bem como a atuação de intelectuais (educadores) neste processo.

forma: “primeiro literários, depois filosóficos e científicos, em aberta oposição, como dissemos, à tradição escolástico-medieval, aos seus manuais e às suas práxis didáticas, mnemônicas e repetitivas [...]” (Cambi, 1999, p. 240-241).

Aliada às críticas aos modelos e sistemas educativos sobreleva-se a capacidade realizadora do indivíduo retomada com uma força paradoxal, apontando fortemente para as saídas individuais e para uma forte crítica e negação de todo o passado recente, num processo intensivo de desqualificação do que veio antes, fetichização do novo e arrebatamento pelo presente, destituindo a memória histórica especialmente quando marcada por lutas sociais, forjando uma espécie de “barateamento” do processo da aprendizagem humana com a instituição de uma cultura do “aprender a fazer” e do “aprender a empreender”⁶.

Não é irrefletidamente que se toma a expressão educação ao longo da vida como mote principal para a educação a desenvolver-se no século XXI vinculada intrinsecamente a um processo de desqualificação das instituições formais de educação. Paracelso, considerado um dos maiores experimentalistas do século XVI, “renegou completamente o saber dos livros e das universidades, vivendo isolado junto à natureza numa investigação incansável de todos os fenômenos que lhe chamavam a atenção” (Sevcenko, 1984). Em um de seus escritos, dizia: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas

sem nada aprender” (Paracelso, *in* Mészáros, 2005, p. 21). Contudo, em nosso tempo, lembra-nos Sader (2005, p. 16),

o enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo. Aprende-se a todo momento, mas o que se aprende depende de onde e de como se faz esse aprendizado.

Nesse aspecto, torna-se crucial retomarmos o questionamento formulado por Burckhardt ao referir-se ao Humanismo do século XIV sobre “quem foram, pois, aqueles que atuaram como mediadores entre sua época e a venerada Antiguidade, alçando esta última à condição de elemento central da cultura da primeira?” (Burckhardt, 1991, p. 155). Não se trata, para este autor, de um grupo uniforme e coeso, mas de uma “legião multiforme” que se sabia e reconhecia como um elemento novo da sociedade. Cabe perguntarmos pelos mediadores desta nossa época, sobre os lugares sociais de onde falam os defensores de um novo humanismo na/para a educação.

Desse modo, é importante ressaltar que a UNESCO, criada no pós-guerra, tem seu papel histórico circunscrito a um complexo conjunto de determinações do século XX, tendo na educação a referência de “construir a paz na mente dos homens” em um contexto em que, segundo Hobsbawm (1995), os conflitos totais teriam virado “guerras populares” e importantes forças

políticas disputavam a “hegemonia intelectual política”, conforme expressão do autor, concorrendo para um movimento de reorganização do pensamento liberal⁷. Assim, por uma via “conciliadora” a UNESCO tem seguido o seu referente histórico de “segurança coletiva”; não nasce, portanto, para alterar o sistema vigente. Ao contrário, emerge como possibilidade de assegurar a sua manutenção.

Cientes da vinculação histórica dessa instituição percebemos que o “novo humanismo” anunciado é amalgamado por vários elementos apropriados e ressignificados a partir do humanismo renascentista. Utilizamos aqui a expressão *ressignificação* no sentido de apropriação pragmática dos sentidos que subordina expressões e valores a uma outra lógica histórica. Expressão dessa apropriação e ressignificação é o modo como o potencial de controle do indivíduo sobre o seu destino é conjugado a uma lógica perversa de negação cotidiana de possibilidades reais de enfrentamento às desigualdades sociais, de desarticulação das lutas coletivas conjugada à ideologia da proatividade, polivalência, versatilidade e tantos outros atributos.

Se, no Renascimento, operou-se uma secularização baseada numa dura crítica à escolástica, em nossos dias a “saída da escola para a rua”, a ênfase em “para além dos muros da escola”, são destituídas de seu caráter revolucionário, esvaziadas e assimiladas nas políticas educacionais como uma espécie de nova “secularização”. A perspectiva de “secularização” parece incorporar

⁶ Referimo-nos aqui a dois pilares de aprendizagem apresentados em documentos da UNESCO. No relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, Delors apresenta os quatro pilares da aprendizagem da perspectiva de educação a desenvolver-se no século XXI, quais sejam: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos* (Delors, 1998). O pilar de aprendizagem *aprender a empreender* é anunciado em 2002 em documento do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC).

⁷ Hobsbawm menciona três importantes forças políticas daquele contexto, quais sejam: o comunismo marxista, um capitalismo reformado por meio de uma ligação não oficial entre a social democracia de movimentos trabalhistas não comunistas e o fascismo (Hobsbawm, 1995, p. 111-112). Por outro lado, Paulani (2006) nos lembra que há, nesse contexto pós-guerra, um movimento de reorganização do pensamento liberal, especialmente em torno de estratégias de enfrentamento às intervenções e regulações do capitalismo.

desse modo mais um elemento humanista, a educação como uma prática diletante sustentada inúmeras vezes pela falácia de que a escola está dissociada da vida real. Uma dúvida se estabelece e, creio, deve ser um ponto importante de discussão nos debates de nossa área: em nosso tempo o espírito inovador e o empreendedorismo teriam se convertido em novas virtudes?

Para Cambi (1999), a nova condição antropológica delineada pelo Humanismo renascentista precisa, para a realização de sua virtude, de condições inovadoras. Assim, a questão educativa passa a ser objeto de preocupação de educadores, literatos, políticos, representantes da nascente burguesia (mercadores, artesãos, banqueiros), relacionada na produção educativa dos séculos XV e XVI a “uma profunda aspiração a dar forma e concretude ao novo ideal de homem” (Cambi, 1999, p. 225). Esta concretude é buscada via uma formação “poliédrica e polivalente”. Para o autor, isso significa que “nenhuma virtualidade humana pode permanecer na sombra [...] Tal formação se realiza através de um currículo formativo baseado essencialmente na leitura dos clássicos gregos e latinos” (Cambi, 1999, p. 225).

Para a sua concretização, o projeto educativo de um “novo humanismo” defendido pela UNESCO também se apoia em condições “inovadoras”, associadas, sobretudo, ao desenvolvimento do sujeito empreendedor e adequação dos currículos à volátil realidade do mercado; isso parece nos distanciar radicalmente da proposição educativa de que “nenhuma virtualidade humana pode permanecer na sombra”, a julgar pelo cultivo de uma cultura do esquecimento que tem nos levado cada vez mais a um abandono especialmente de nossos clássicos.

No relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, a importância da educação para o desenvolvimento humano é focalizada também na tentativa de conciliação entre o todo e o fragmento. Tem-se desse modo que o princípio geral de ação a presidir a perspectiva de desenvolvimento defendida no documento baseia-se tanto “na participação responsável de todos os membros da sociedade” quanto no “incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor [...]” (Delors, 1998, p. 83). Justifica-se tal princípio como uma importante estratégia no enfrentamento dos perigos representados pelo desemprego massivo no mundo identificado como “multiriscos”. Nas palavras do documento:

O perigo está em toda parte: muitos jovens desempregados, entregues a si mesmos nos grandes centros urbanos, correm todos os perigos relacionados com a exclusão social. Esta evolução traz grandes custos sociais e, levada ao extremo, constitui uma ameaça para a solidariedade nacional [...]. É preciso repensar a sociedade em função desta evolução inevitável (Delors, 1998, p. 80, grifo nosso).

[...] o maior risco é provocar uma ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se neste mundo novo em formação e uma maioria que começa a sentir-se um brinquedo dos acontecimentos, impotente para influenciar o destino coletivo, com o risco de um recuo democrático e múltiplas revoltas (Delors, 1998, p. 50).

Dessa forma, “aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros” são indicados como os maiores desafios da educação. Retomando a tarefa da educação de “aprender a ser” trazida no relatório *Aprender a ser: a educação do futuro*, o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* afirma que

[a]prender a ser” no alvorecer do século XXI é orientar-se, primordialmente, pelo respeito da pessoa humana nas relações sociais e políticas, na relação entre o homem e a natureza, na confrontação de civilizações e economias. Tentando compreender o real – o homem e o mundo – é preciso aprender as interdependências que criam a necessidade de solidariedades. Estas solidariedades não pertencem ao mundo das boas intenções, mas resultam das dificuldades do nosso tempo. [...] A coesão social e a solidariedade aparecem na filosofia educativa dos finais do século XX como aspirações e finalidades indissolúvelmente ligadas, em harmonia com a dignidade da pessoa humana (Delors, 1998, p. 230).

Contudo, não obstante os avanços e rupturas históricas efetuados pelo humanismo renascentista há que se lembrar também do “caráter substancialmente aristocrático que ele apresenta” (Cambi, 1999, p. 227). Para este autor, a perspectiva limitada desse movimento reside no fato de não ter contemplado o conjunto da sociedade. Utilizando-se das palavras de Maffeo Vegio, afirma que o movimento expressiu “o homem nascido nobre e na cidade livre” (Cambi, 1999, p. 227-228), aspecto que considera ter produzido ao longo do tempo uma “esterilização da cultura humanista”. Nesse sentido, considera que “a nova educação caminhará particularmente na direção da vida política, como formadora de magistrados e técnicos do governo” (Cambi, 1999, p. 240-241). Para Manacorda (2002),

o humanismo nasce aristocrático, e, embora nenhum outro movimento cultural tenha dedicado maior atenção aos problemas do homem e da sua educação, todavia o renovado contato com os clássicos gera nos novos intelectuais uma aversão não somente pela cultura medieval, mas

também pela sua forma tradicional de transmissão, a escola. Petrarca [...] expressa este profundo desprezo pela gramática e seus ensinamentos. Escrevendo [...] ao gramático florentino Zenóbio de Strata, ele o dissuade do ensino, exortando-o a dedicar-se à produção literária: “*A Zenóbio, gramático florentino, o conselho de deixar as escolas de gramática, para aspirar a algo mais alto*” (Manacorda, 2002, p. 175-176).

Esta questão nos remete, por fim, mais uma vez à discussão suscitada por Burckhard sobre os mediadores e que recorda o instigante alerta feito por Michael Apple:

A temporada de caça à educação continua aberta. A mídia, candidatos a cargos públicos, eruditos conservadores, dirigentes de grandes empresas, quase todos, ao que parece, têm algo a dizer sobre o que há de errado com as escolas. Tenho emoções contraditórias a respeito de toda essa atenção [...] Para muitíssimos dos eruditos, políticos, dirigentes de grandes empresas e outros, a educação é um negócio e não deve ser tratado de forma diferente de nenhum outro negócio. O fato dessa posição estar se tornando agora cada vez mais comum é evidência de algumas tendências preocupantes. Dentre as muitas vezes que falam agora sobre educação, só as mais poderosas tendem a ser ouvidas (Apple, 2003, p. 1-2).

Considerações finais

As discussões aqui sistematizadas visam, sobretudo, apontar algumas contradições num projeto educativo facilmente assimilável e disseminado como senso comum, a necessidade de construção de um “novo humanismo” na educação. Entendemos que a retomada da expressão humanismo, agora adjetivada, não se dá de modo aleatório, pois trata-se de uma espécie de “refundação”, num movimento de esvaziamento das

rupturas operadas naquele contexto histórico. Há, a nosso ver, apropriações de inúmeros elementos desse movimento histórico que goza de profunda simpatia e até nostalgia na historiografia em geral. Contudo, a apropriação de muitos desses elementos não se dá sem prejuízo de sentidos. Ela exerce um papel importante de mecanismo persuasivo e coesivo na formulação de um tipo de sujeito histórico apropriado, amalgamado para este mundo atual tido como “multirrisco”.

No projeto defendido na atualidade, o paradigma de um “novo homem” alia-se à ideologia da educação como redentora, capaz de superar a pobreza intergeracional, e os variados conflitos – cujas origens nem sequer são questionadas – são apenas tratados como um dado de realidade a ser gerido. Entendemos que a disseminação deste “novo humanismo” ocorre de modo capilar e organizado no seio desta Organização internacional aqui referida. Não se trata de um projeto distante e localizado num futuro incerto, ao contrário, vem adentrando as reformas educacionais associadas às reformas dos Estados trazendo em seu bojo uma tarefa histórica das mais complexas para a educação: a conciliação do desenvolvimento harmônico da sociedade ao “desenvolvimento” do indivíduo, conformados a uma condição histórica de atomização.

As implicações concretas de tais formulações no âmbito das políticas educacionais ainda carecem de estudos pormenorizados, todavia, vinculam-se a um processo em andamento de reconfiguração dos sistemas educacionais consubstanciado em diferentes processos, dentre os quais se destacam as novas formas de gerenciamento dos sistemas educativos, que abarcam um amplo e complexo processo de responsabilização da comunidade e se coadunam

às críticas de “insuficiência”, “inadequação” das instituições formativas frente à nova realidade do mundo tecnológico e do mundo do trabalho e à crítica de dissociação da escola à vida; um segundo processo refere-se às políticas de flexibilização curricular e certificação assentadas em diferentes justificativas, dentre elas a de responder à provisoriedade dos conhecimentos e anacronismos dos currículos escolares e respeito ao atendimento de percursos formativos diferenciados e individualizados, elementos que convergem para um debate mais amplo acerca de uma educação ao longo da vida, cuja atualidade é sinalizada no debate que se instaura no Brasil sobre a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação.

Referências

- APPLE, M.W. 2003. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 303 p.
- BAKHTIN, M.M. 2002. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. 5ª ed., São Paulo, Hucitec, 419 p.
- BOMBASSARO, L.C.; PAVIANI, J. 2004. *As fontes do Humanismo Latino: o sentido do humano na cultura brasileira e latino-americana*. Porto Alegre, EDIPUCRS, vol. 3, 352 p.
- BURCKHARDT, J. 1991. *A cultura do Renascimento na Itália: um ensaio*. São Paulo, Companhia das Letras, 408 p.
- CAMBI, F. 1999. *História da Pedagogia*. São Paulo, Editora UNESP, 701 p.
- COOMBS, P.H. 1986 [1968]. *A crise mundial da Educação: uma análise de sistemas*. 2ª ed., São Paulo, Perspectiva, 323 p.
- DELORS, J. (org.). 1998 [1996]. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 288 p.
- DELORS, J. (org.). 2005. *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre, Artmed, 260 p.
- EVANGELISTA, O.; MORAES, M.C.M.; SHIROMA, E.O. 2002. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso:

- anos de 1990. In: O. EVANGELISTA; M.C.M. MORAES; E.O. SHIROMA, *Política educacional*. 2ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, p. 53-86.
- FAURE, F.; HERRERA, F.; KADDOURA, A.-R.; LOPES, H.; PETROVSKI, A.V.; RAHNEMA, M.; WARD, F.C. 1973 [1972]. *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid, Ed. Cast. Alianza Editorial, 457 p.
- GARIN, E. 1996. *Ciência e vida civil no Renascimento italiano*. São Paulo, Editora da Universidade Paulista, 197 p.
- HELLER, A. 1982. *O homem do Renascimento*. Lisboa, Presença, 366 p.
- HOBSBAWM, E.J. 1995. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2ª ed., São Paulo, Companhia das Letras, 598 p.
- MANACORDA, M.A. 2002. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 382 p.
- MÉSZÁROS, I. 2005. *A educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 77 p.
- PAPADOPOULOS, G.S. 2005. Aprender para o século XXI. In: J. DELORS (org.), *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre, Artmed, p. 19-34.
- PAULANI, L.M. 2006. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: C.F. LIMA; L.M.W. NEVES (orgs.), *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro, Editora da Fiocruz, p. 67-108.
- RIZO, G. 2005. *Aprender a ser, aprender a reinventar: caminhos da Unesco para a era Global: O Relatório Delors, o Planejamento Estratégico Situacional e o Processo Civilizador*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 225 p.
- SADER, E. 2005. Prefácio. In: I. MÉSZÁROS, *A educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo, p. 15-18.
- SEVCENKO, N. 1984. Os humanistas: uma nova visão do mundo. In: N. SEVCENKO, *O Renascimento*. São Paulo/Campinas, Atual/Editora da Unicamp, p. 12-22.

Submetido em: 07/07/2010

Aceito em: 20/12/2010