

Educar construindo compromissos com outros¹

Roque Strieder*
Katiane Paula Bagatini**

Resumo

Este artigo parte do pressuposto de que os valores morais estão ligados a preferências individuais e comunitárias, sendo, portanto, construções humanas. Reconhece, ainda, existir uma predisposição humana para o estabelecimento de laços sociais e que a espécie alimenta certa tendência para a cooperação. Então, postular uma educação para efetivar valores vai além dos princípios gerais do “fazer o bem e evitar o mal”. O desafio está no envolvimento e na construção de novas formas condutuais. Educar para a vivência de valores implica colocar-se em contato com a alteridade, tornando possível a convivência solidária como prerrogativa para o bem-viver-com-os-outros. A ótica do cuidado para com a Terra e a vida torna-se uma das chaves para a revitalização do compromisso com os outros. Refletimos a condição humana e a possibilidade de reconhecimento de pertença a uma única espécie *homo sapiens*, como perspectiva de uma sociedade onde caibam todos(as). Verificamos possibilidades educacionais para efetivar a sensibilidade aos valores em defesa da vida. Refletimos sobre auto-estima, estima pelo outro, viver juntos, viver em comunidade e o desejo de um bem-viver-com-os-outros. Com base no depoimento de docentes, levantamos perspectivas educacionais

rumo ao comprometimento para com a construção de imaginários de pertença a uma única espécie, para, então, assumir vivências comunitárias de cooperação. Destacamos os seguintes resultados: a sobrevivência individual em casos extremos, como da fome, terá privilégio sobre o bem-comum; a evolução humana é uma trajetória colaborativa; confiamos e respeitamos os que nos são próximos; o respeito envolve reciprocidade, que não requer doação; formular valores é competência humana; somos movidos pelo desejo mimético, e isso justifica uma educação vivenciada; convenções culturais e religiosas de muita profundidade impedem imaginários e vivências inclusivas; a humanidade continua convivendo por entre consensos e conflitos; a educação, com o auxílio da família, é uma das pedras primordiais na construção de valores em defesa da vida; Existem esforços por parte do corpo docente na construção do bem-viver-com-os-outros.

Palavras-chave: educação, valores, convivência.

* Dr. em Educação pela Unimep, professor na Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus de São Miguel do Oeste.

** Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina.

¹ Este artigo é resultado de pesquisa e teve apoio financeiro do Fape/Unoesc/SMO e Pibic/CNPq.

Considerações iniciais

É cada vez mais forte a possibilidade de admitir que, sob condições de dificuldades, a continuidade da vida, de modo geral, e de uma espécie, em particular, firma-se à medida que os indivíduos se reúnem e se apóiam mutuamente. Por outro lado, torna-se cada vez mais evidente a necessidade da ajuda mútua como fonte de sobrevivência. Podemos afirmar que, quanto mais se desenvolverem as formas de ajuda mútua, mais se consolidarão as possibilidades para a justiça, para a equidade e para a igualdade. Como consequência, teremos regras e condutas morais mais universais em prol da defesa da vida – regras que passam a ser obrigações morais e éticas para com o(a) outro(a).

Talvez aí se concentre uma das grandes dificuldades para o estabelecimento de valores com caráter universal, já que o potencial de bondade e do voltar-se para o bem-comum continua fortemente sendo negado, encoberto por uma outra também forte tendência do ser humano: a tendência para o mal, como assinalam Camus (1999) e Jacob (2000). Essa tendência para a prática do mal presenciamos nas guerras, nos campos de concentração, nos atos de terrorismo, nos conluios políticos, no mundo das drogas, entre outros.

Educar para uma fidelidade a valores em favor da vida é reconhecer o sofrimento causado ao outro como algo prejudicial a ele e prejudicial a si mesmo. Mais do que reconhecer o

quanto lhe somos prejudiciais, é necessário existir o efetivo exercício de práticas vivenciais e de condutas para aliviar o sofrimento e a dor do outro. Essa vivência terá o compromisso de fazer frente à crueldade intencional; de confrontar-se com a inequívoca situação de que a violência, uma vez instalada, desestabiliza progressivamente o social, coloca em perigo não apenas a existência individual, mas, também, a dinâmica possível das relações de afetividade.

Temos de considerar que, partindo do pressuposto de Epicuro (ABBAGNANO, 1998), de que existem no ser humano um princípio e uma finalidade para a felicidade eliminando a dor e o sofrimento, essa busca não pode mais uma vez ser geradora de mais violência. Na proposição de Epicuro reside um novo e grande desafio para a educação: construir a concepção de que o prazer e a satisfação individual devem ter como pré-requisito benefícios voltados para o bem-comum. Mais uma vez se torna indispensável a necessidade do estabelecimento de normas de conduta que tornem possível a vivência coletiva, o que não tem sido fácil no decorrer do processo evolutivo da humanidade. Temos tido muitas dificuldades para criar critérios para julgar valores defensáveis diante da premência das condições materiais da vida em sociedade.

A conciliação e o nível das parcerias a serem estabelecidas envolvem categorias muito complexas, que passam pela nossa história evolutiva, pelo desejo e satisfação de individua-

lidades e confrontam-se com o desejo de ser social, de construir-se como ser social habilitado a convivências em comunidade.

É importante reconhecer o esforço da humanidade em toda a sua história evolutiva quando deseja estabelecer normas de conduta; todas se voltam e são um esforço tremendo para inibir a violência e, como contrapartida, tornar possível o bem-comum. É importante reforçar esta tese: o aumento de normas inibindo atos de violência e alargando as vias da bondade é ingrediente histórico para o estabelecimento de normas de condutas projetando a felicidade e o bem viver, um bem viver que cada vez mais precisa abandonar o teor do bem viver enquanto indivíduo e volte-se para um bem-viver-com-os-outros num cenário de instituições justas.

Encontramo-nos diante de uma descontinuidade absolutamente fundamental: como transpor a concepção dos interesses pessoais para interesses humanos? Será que, diante das particularidades presentes na violência humana – praticada com requintes de crueldade –, podemos encontrar predisposições, em sua natureza animal/cultural, voltadas para o bem-comum? Como e onde encontrar apoio e elementos que justifiquem e permitam regras de universalização?

Para refletir sobre essas questões buscamos subsídios em referências bibliográficas e realizamos uma pesquisa de campo. Para a pesquisa bibliográfica e de campo propomos os seguintes objetivos:

- Pesquisar e refletir a condição humana com relação ao reconhe-

cimento de pertença de todos à espécie *homo* e as perspectivas de uma sociedade onde caibam todos(as).

- Verificar as possibilidades educacionais como efetiva fonte sensibilizadora rumo a uma ética em defesa da vida com todas as implicações dela decorrentes.
- Refletir sobre possibilidades educacionais para a auto-estima, estima pelo outro, viver juntos, viver em comunidade.

Quanto aos aspectos metodológicos, partimos do pressuposto de que a base do referencial metodológico é determinante para explicar nossas explicações. Um olhar objetivo sobre uma também realidade objetiva reduz o pesquisador à condição de mero coletor/constatador, não um construtor. A escolha metodológica evidencia ao pesquisador que toda e qualquer pesquisa é feita num determinado espaço epistemológico e social.

Por isso, é a escolha metodológica que torna aceitável a explicação a ser dada ao problema. Metodologias que insistem na existência de realidades objetivas só se satisfazem se atreladas a explicações racionais. Então, é questionável a existência da realidade objetiva e, mesmo, do determinismo. Talvez o que existe são apenas probabilidades. Heisenberg (1996) é enfático ao afirmar: “O que observamos não é a própria natureza, mas a natureza exposta ao nosso método investigativo.” Implica dizer que a natureza e os humanos respondem segundo as questões que lhes formulamos. A consciên-

cia do observador também influi na definição e, até mesmo, na existência do objeto observado. Entre os dois reina um único e mesmo sistema. O observador é fundamental não só para que as propriedades de um fenômeno sejam observadas, mas também para ocasionar tais propriedades. Einstein, em 1926, conversando com Heisenberg, dizia: “Observar significa que construímos alguma conexão entre um fenômeno e a nossa concepção do fenômeno.”

Com base nesses pressupostos, a pesquisa teve, inicialmente, o desafio de um levantamento de referenciais teóricos sobre as dificuldades de entendimento entre os humanos, de entender melhor sem exaurir o porquê de sua perversidade, seus ódios e a concepção de naturalização da miséria, da violência, do confronto e do conseqüente desafio de construir um imaginário pautado na cooperação, na ajuda mútua, no viver comunitário e na felicidade construída a partir do desejo de bem-viver-com-os-outros.

Num segundo momento, propusmo-nos um diálogo com educadores na tentativa de vislumbrar o desejo/esforço do educar para a convivência, a ajuda mútua, o viver comunitário, e uma felicidade construída a partir do desejo de bem-viver-com-os-outros. Buscou-se, acima de tudo, visualizar perspectivas educacionais rumo ao seu comprometimento para com a construção de imaginários de pertença a uma única espécie para, então, assumir vivências comunitárias de cooperação.

Foram propostas questões a serem refletidas pelos pesquisados, das quais destacamos algumas reflexões. Para as diretoras de escolas de educação infantil e acadêmicas do curso de Pedagogia foi feito o seguinte questionamento: é notável o aumento da insatisfação e do mal-estar-da-civilização ocasionado pela falta de cuidado e de respeito entre os humanos. Essa crise também está presente nas crianças/alunos nas escolas. As crianças demonstram insatisfação diante do não-respeito? E como a escola está trabalhando para construir uma cultura do cuidado, do bem-querer e do respeito? As diretoras declararam:

Com certeza. Pode-se perceber sua insatisfação através de seus comportamentos. A creche desenvolve atividades de cuidado/educação, cujos direitos são reconhecidos e respeitados pela instituição e seus educadores envolvendo o cultivo da identidade familiar, respeito individual e diversidade cultural. São programadas situações para as crianças explorarem sua história individual e familiar, descobrirem e serem acolhidas em sua individualidade, aprendendo a reconhecer e respeitar as diferenças próprias e alheias.

Percebe-se que o cuidado, o bem-querer e o respeito estão ligados não apenas ao respeito e ao conhecimento de si mesmo, mas também à história familiar como um todo. Nós somos o resultado de nossas interações, que começam com os pais e têm seu suporte primário na família e na infância, já que é um período de formação da personalidade pessoal. Em outro momento, elas expressaram:

A equipe de profissionais que atuam no educandário, no setor pedagógico ou de serviço, tem a consciência de que o respeito mútuo é um dos valores mais importantes na relação entre os sujeitos. Só há harmonia e crescimento quando as pessoas que convivem sabem se respeitar, se gostar como elementos integrantes de um mesmo grupo, e que, da boa relação entre ambos resultará a qualidade de vida que se terá neste ambiente.

Respeitar é, então, estar consciente das diferenças do outro e aceitar essas diferenças. É mais do que um aceitar passivo, que tolera, que envolva o humilhar-se e/ou o humilhar o outro. As acadêmicas e suas posições:

Sim. Afinal, qual é o ser humano que demonstra satisfação diante do desrespeito? O desrespeito pode se apresentar de várias formas: o desrespeito do professor para com seus alunos, impondo determinadas verdades sem ouvir as opiniões dos alunos, o não-respeito das diferenças tanto de educador para com os educandos, como do educando para com o educador, o não-respeito que provoca agressividade e gera violência. Escola, família e comunidade, trabalhando juntas, podem construir valores em comum, contribuindo com o respeito ao próximo e reconhecendo as diferenças. Há educadores procurando mediar essa construção, o que tem dado bons resultados.

O não-respeito vai além da agressividade e da violência; gera sentimentos mais destrutivos, pois envolve a maldade, expressa pela agressividade e pela violência sem um sentimento de culpa e, às vezes, com uma certa dose de prazerosidade. As acadêmicas ainda destacam:

Sim, demonstram. Trabalha-se diariamente, através de conversas mostrando o lado positivo da convivência com o outro

[...]. Elas conseguem entender quando a ação ou a fala foi de forma autoritária e sem respeito. A escola busca, através de muita conversa/diálogo, proporcionar às crianças um cuidado baseado no bem-querer, no afeto, na ternura, na relação eu com o outro e eu e o outro – seres com particularidades vivendo em grupos: divisão de brinquedos, da atenção, do cuidado, da comida [...]. Demonstrando insatisfação, como no momento de colocar limites ou até no momento de alegria, seriedade, sempre demonstram insatisfação quando não respeitadas. Às vezes, não é uma situação de falta de respeito, mas as crianças se sentem incomodadas e se manifestam. As reações são de diferentes maneiras, cada criança tem um jeito de demonstrar a sua insatisfação.

Aos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas foi proposta a questão: “Como, no curso de Ciências Biológicas, aparece a discussão na perspectiva do cuidado. E de que forma você trabalha (trabalhará) a questão do cuidado e do respeito sendo docente?” Eles destacaram:

Esta é uma questão tratada subjetivamente no nosso curso, não existe muita relevância a este assunto, mas discutem-se formas de encaminhar todos os alunos no processo de ensino, respeitando suas diferenças sociais, culturais e econômicas. É um desafio para nós manter a harmonia em sala de aula e envolver os alunos na busca do saber, auxiliando na sua motivação, tendo o cuidado de não “ferir” sua personalidade. O exemplo do professor, mantendo a coerência e demonstrando em sala de aula o respeito e o cuidado, facilita o trabalho neste sentido [...]. O educador deve promover não só o saber, mas também manter relação harmônica entre alunos, direção e corpo docente. Ser educador requer conhecimento, habilidade, criatividade, empenho e persistência.

Percebem-se referências importantes para o contexto educacional: o “ferir” a personalidade do aluno. Maturana (2001) fala sobre a necessidade de serem acrescentados dois pontos à Declaração dos Direitos Humanos: o direito de equivocar-se e o direito a mudar de opinião. Quando admitimos que temos, assim como os outros, o direito de equivocar-se e de mudar de opinião, damos um grande passo no caminho da aceitação. Assim, também na educação o aceitar envolve tais elementos que vão propiciar um educar ético.

Outro ponto importante é quando a pesquisada afirma que o exemplo do professor facilita a educação ética. Continuando a refletir com Maturana (2001), vemos que as relações sociais (relações de aceitação) fundamentam-se nos sentimentos, e falar sobre valores não implica sua vivência pelos aprendentes.

Docentes do curso de Pedagogia fizeram reflexões com base no seguinte questionamento: “As crianças demonstram insatisfação diante do não-respeito? E como sua prática decente contribui para a construção de uma cultura do cuidado, do bem-querer e do respeito?” Em suas falas enfatizaram:

A atuação do professor é o que mais desperta interesse e sobre o qual pairam grandes expectativas. Deve envolver seus alunos, entendendo que conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem são processos relacionados entre si, que acontecem por construção e interação. O professor deve amar sua profissão, amar seus alunos e mobilizar seus processos de pen-

samento, explorando todas as dimensões e oportunidades de aprendizagem, fazendo e refazendo percursos, criando e renovando procedimentos. O ser humano tende a afastar-se de qualquer espaço onde sente não ser amado e respeitado. Somente se aprende a respeitar sentindo na pele o respeito. A criança reage contra a falta de respeito e amor de diversas formas, entre elas, não aprendendo, evadindo-se da escola, reprovando, agredindo, reagindo negativamente e, principalmente, odiando a escola como um todo [...]. A construção de uma docência sensível “para o cuidado e respeito a si e aos outros”, como sugere a pergunta, está estreitamente vinculada com a discussão atual em torno da ação docente. É cultivar no espaço educacional, seja ele o nível que for, como um espaço público, no sentido de que cada um e cada uma tenha reconhecida sua dignidade, seu direito à expressão, seu acolhimento na diversidade. Quanto mais as instituições educacionais forem compreendidas como espaços de inter-relações pessoais, como espaços políticos, de construção da democracia, estarão contribuindo para a sensibilidade que “respeita e cuida de si e dos outros.

A falta de amor e respeito resulta em aprendizagens fragilizadas. O educar vem, nas últimas décadas, deixando de estar sob o predomínio da visão instrucional (ensinar) para enfatizar as experiências de aprendizagem (aprender a aprender). Novas “competências” são exigidas dos aprendentes enquanto seres que necessitam trabalhar para sua sobrevivência e da espécie, porém não podem deixar de ser seres sociais e solidários (ASSMANN; MO SUNG, 2000).

O conquistar referido pela pesquisada é muito relativo: pode se relacionar tanto ao cativar a outra pessoa

como ao dominar o outro. A história relata-nos grandes batalhas travadas com o objetivo de conquistar outros povos. Essa conquista está relacionada à dominação e manipulação dos conquistados por parte dos conquistadores, incluindo o esmagamento dos costumes e crenças daqueles. Porém, o conquistar também pode se relacionar ao cativar uma pessoa. Antoine de Saint Exupéry (1986), em seu livro *O pequeno príncipe*, mostra o quanto é importante cativar, o que tem a ver com o tempo gasto com o que se pretende cativar.

Professores e alunos passam um tempo considerável vivendo juntos. É nesse conviver que vai nascer/cultivar-se o bem-querer que gera o cativar, o gostar e o sentir afetuosos pelo outro. É a partir disso que fazemos uma educação ética e moral, em que alunos e professores se cativem e consigam construir instituições educacionais comprometidas socialmente.

Também Maturana contribui dizendo que a interdependência é um fato presente no dia-a-dia, o que não poderia ser diferente com relação ao respeito. O respeito, somente se sentido na pele, vai se tornar vivenciável e é uma questão de reciprocidade; aprendendo respeito respeitando.

No educar para a vivência de valores entra a problemática da violência. Violência e atitudes violentas são um dos frutos mais conhecidos do descaso e da falta de cuidado e estão presentes na maioria dos segmentos sociais, tornando-se uma normalidade para muitos. A escola torna-se imprescindível

na mudança desse cenário como formadora de seres sociais; assim, a não-violência pode ser construída a partir da educação. Uma cultura de não violência requer reconhecimento da individualidade de cada sujeito. Partindo desse pressuposto, questionamos as duas diretoras e docentes da pedagogia sobre: “Em que consiste tratar os alunos como alunos e professores como professores?” Na opinião das diretoras:

Propiciar oportunidades para as crianças aprenderem a gostar de si próprias, desenvolvendo um autoconceito positivo; reconhecer e respeitar as características pessoais de cada um [...]. A relação de amizade entre alunos e professores permite uma reciprocidade de sentimentos de carinho e bem querer. Existe preocupação em proporcionar uma formação que permita compreender os fatos, saber avaliá-los e extrair deles lições para a vida, sejam fatos bons ou ruins. Desse modo, somos todos amigos, mas também sabemos diferenciar o lugar que cada um ocupa nessa relação, alunos X alunos, alunos X professores, professores X professores, professores X alunos.

Savater (2002) afirma que tratar as pessoas como pessoas consiste em tentar colocar-se no lugar delas; buscar a possibilidade de entender a pessoa de dentro, colocando-se em seu lugar e adotando o seu ponto de vista, suas interações e seu modo de vida. Esse colocar-se no lugar do outro se dá, primeiramente, pela comunicação. É por meio das palavras e dos gestos que se conhece o outro para poder entender o que é estar em seu lugar e ter o seu ponto de vista.

Colocar-se no lugar do outro passa pela compreensão de que, antes de sermos brancos ou negros, ricos ou pobres, mulheres ou homens, somos humanos. Esta é nossa condição fundamental: sermos humanos. E nada do que é referente ao humano nos pode ser alheio. Em última instância, tratar as pessoas como pessoas envolve a consciência de que a minha humanidade consiste em me dar conta de que, apesar das inúmeras diferenças entre as pessoas, o eu está dentro de cada uma delas, a começar pelo uso da palavra, que é um dos eixos mais fortes da comunicação. Os docentes disseram:

Nós, educadores, precisamos ter a clareza da função social da escola e do homem que queremos formar. Realizar uma prática competente e socialmente comprometida é nosso desafio, particularmente num país de contrastes como o nosso, onde convivem grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais. A escola, como local privilegiado de trabalho com o conhecimento, tem grande responsabilidade nessa formação: recebe crianças e jovens, todos os dias, durante anos de suas vidas, possibilitando-lhes construir saberes indispensáveis para sua inserção social. Tratar os alunos como alunos é tratá-los não apenas como “cidadãos em formação”. É preciso que a escola traga para dentro dos seus espaços o mundo real, do qual crianças e professores fazem parte. Ela não pode fazer de conta que o mundo é harmonioso, que não existem a devastação do meio ambiente, as guerras, a fome, a violência, porque tudo isso está presente e traz consequências para o momento em que vivemos e para os momentos futuros. Esconder dos alunos a realidade é, com certeza, um ato de violência. Dizer que o mundo está perdido e

que a esperança é vã também é um ato de violência [...]. Acredito que a “violência e o descaso” “continuam” em ascendência na sociedade. Grifo a palavra continuam, pois não temos na história um momento em que possamos apontar como não violento. A história nos lembra quando os romanos matavam a fome dos leões com seres humanos, com a explicação de que estes eram povos conquistados. A violência e o descaso, infelizmente, não são uma questão atual e transitória. Possivelmente, algumas de suas causas estão na própria história da humanidade; outras causas estão ligadas à concentração dos bens da natureza, tais como os econômicos e, em decorrência, os científicos e tecnológicos, lazer, habitação, saúde e produção cultural fundada na exploração, na conquista, no domínio...

Reforçamos que os povos conquistados pelos romanos eram considerados como mercadorias e propriedade, como também o eram os escravos em todas as partes do mundo. Se nos detemos em conquistar o outro, não em cativá-lo, a postura em relação ao mundo em geral será limitada, como salienta Restrepo (1998): “Quando o mundo se apresenta como um objeto de conquista, parece um tanto indesejável a linguagem da ternura.”

A ternura e o afeto não são desejáveis quando procuramos a criação de máquinas conquistadoras. Tanto os romanos quanto nós, tentando conquistar os outros e impor nossos costumes e crenças, deixamos de lado nossa humanidade, priorizando a frieza racionalista. Educar é, provavelmente um processo mais complexo do que o da domesticação. Embora seja preocupante o questionamento levantado por Sloterdijk (2000, p. 32) – “O que

ainda domestica o homem, se o humanismo naufragou como escola da domesticação humana?” – a educação e o livro não podem perder, embora corram o risco, a luta contra as ondas de violência que proliferam na sociedade e muitas vezes dentro da escola. A educação deve enfrentar e amortecer o avanço das forças indiretas de formação, como a televisão e os filmes de violência, entre outras.

Outra variável preocupante é a crescente cultura da indiferença e sua conseqüente implicação na auto-estima. Solicitamos aos pesquisados uma reflexão sobre o tema tendo como base o argumento/questão: “Diferentemente da indiferença, a cultura da auto-estima e da estima pelo outro possibilita perspectivas de convívio social. Podemos ainda sonhar com vivências comunitárias e de cooperação? Com qual proposta educacional?” A manifestação das diretoras:

É preciso assegurar o direito de brincar, de criar e aprender, enfrentando os desafios de “pensar” a pré-escola, como instância de formação cultural, e as crianças, como sujeitos dessa cultura e sujeitos sociais [...]. Acreditamos na possibilidade de uma sociedade justa, solidária, que saiba conviver em paz. Trabalhamos o coletivo, a ajuda mútua, o espírito solidário, a valorização dos costumes do local. Sabemos não existir proposta educacional única e igual para todos. Cada grupo deve fazer um estudo da sua realidade e, a partir dali, construir coletivamente sua proposta educacional.

Os acadêmicos do curso de Ciências Biológicas destacaram seu otimismo:

Sim, ainda podemos sonhar com uma proposta educacional voltada para a formação humana, construindo conhecimentos que permitam diminuir diferenças e promover uma melhor compreensão entre os seres na perspectiva sociabilidade, amor, respeito e cuidado ao próximo [...]. Ser educador requer conhecimento, criatividade, empenho, persistência e paciência. O aluno, por se tratar de ser humano, requer cuidado e delicadeza. É essencial a presença do respeito mútuo e de um relacionamento mais humano [...]. Sim, pois, quando um educador deixar de sonhar com essa idéia, deixará de ser educador. A colaboração é a alma da educação com qualidade.

As acadêmicas da pedagogia igualmente manifestaram esperança:

Acredito que possamos sonhar, mas apenas o educador. Todas as áreas e a própria mídia tratando com mais respeito seu telespectador, construindo um trabalho mútuo de valorização das diferenças, culturais ou sociais [...]. Primeiramente, é necessário sonhar e acreditar no convívio social. Não usar como modismos os termos “vivência comunitária” e “cooperação”. A educação precisa ter bases no ser humano, como ser comprometido com os valores e comprometido com os outros na ajuda, no companheirismo, no envolvimento, no respeito entre todos/outros/si mesmo, e uma vivência gostosa/querida [...]. O convívio social saudável tem a ver com a auto-estima. Quando a pessoa tem auto-estima, consegue ter estima e respeito pelo outro. Nós podemos sonhar com vivências comunitárias e de cooperação tendo uma proposta educacional – familiar comunitária – convidando para a convivência coletiva.

Também foi positiva a manifestação das docentes de Pedagogia:

Devemos acreditar em vivências comunitárias e de cooperação. Defendo uma pro-

posta pensada coletivamente, uma escola como pólo cultural, onde o conhecimento seja socializado de forma não fragmentada, vinculado à realidade, proporcionando a ampliação das possibilidades culturais de alunos e comunidade. Que haja participação ativa na vida econômica e social do país, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, com melhores condições de vida para todos [...]. Possivelmente, não só podemos sonhar com vivências comunitárias, como também temos exemplo destas. Referência a frase do líder Zapatista: “Queremos um mundo onde caibam todos os outros mundos”. Como proposta educacional “comunitária e cooperativa”, penso ser a que é construída com a participação de todos e todas envolvidas e envolvidos no processo, para que haja co-responsabilidade.

Educar uma atitude humanizadora

Postular uma educação que convide para uma mensagem humanizadora vai muito além do confinamento tradicional aos princípios gerais do “fazer o bem e evitar o mal” ou “amar o próximo”. O desafio, como muito bem enfatizaram os pesquisadores, está no envolvimento e na construção de novas formas condutuais, nem absolutas, nem arbitrarias. Precisam muito mais ser condutas referenciais de jeitos diferentes de caminhar para convivências dentro das condições do que é melhor ou do que mais convém. Essa vivência humanizadora tem de apontar para bens e valores implicados em determinada realidade na qual a pessoa convive e se realiza.

Para Savater (2000, p. 29), “nasce-mos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo”. Então, existe a possibilidade de fracasso no ato de ser humano. Se assim for, o ideal gerado pelo som da palavra “humano” está incompleto, pois só somos totalmente humanos “depois”, diferentemente dos outros animais, que já nascem sendo o que serão quando adultos e/ou na velhice.

Nessa ótica, cabe à educação trabalhar a humanidade que nasce com cada um, para que não se perca por entre teorias que pregam *slogans* do tipo “que vença o melhor”, mas, sim, que vença a convivência e o contagiar-se pela humanidade do outro, uma cumplicidade. Concordamos com Savater (2000, p. 33) quando escreve: “A possibilidade de sermos humanos só se realiza efetivamente por meio dos outros, dos semelhantes, ou seja, daqueles com os quais a criança, em seguida, fará todo o possível para se parecer.” No mesmo sentido avançam as reflexões de Morin (2002) ao propor que a “identidade humana” só é perceptível na “humanidade da humanidade”.

A educação deve apropriar-se de métodos de aprendizagem que tragam a vivência humana para a gama de interações e convivência de cada aprendente. Desse modo, será mais fácil a construção de um educar para firmar os valores em defesa da vida. Essa construção deve ser iniciada na tenra infância, e aí tem papel fundamental a educação infantil, conforme destaca Eco (1998).

A educação infantil é base de muito do que somos e entendemos. Ela não pode somente falar de ética e valores; precisa ser o espaço da vivência do auto-respeito e respeito ao outro. É um espaço de suma importância para consolidar mudanças significativas na vivência comunitária e humanitária. Fernando Savater (2000, p. 11) relata uma história que convida a refletir sobre os métodos educacionais utilizados com filhos e alunos:

[...] quando um certo dia estava contemplando o mar com seu garoto de cinco anos. O piralho lhe disse, em tom sonhador: “Papai, gostaria que a mamãe, você e eu saíssemos num barquinho para passear pelo mar.” Meu sentimental amigo, com um nó na garganta bem em cima do nó da gravata, respondeu: “Claro, meu filho, vamos quando você quiser!” “E quando estivermos bem longe”, continuou fantasiando a terna criatura, “vou jogar os dois na água para vocês se afogarem”. Do coração partido do pai brotou uma exclamação de dor: “Mas, meu filho...!” “Claro, papai. Então você não sabe que vocês pais nos aborrecem muito?”

Para as crianças, inquietas e cheias de energia, o conversar/discutir é muitas vezes improdutivo e mal interpretado. Por isso é sempre nova a questão: quais “métodos” educacionais são eficazes quando se pretende humanizar num contexto que endeusa a cultura do “eu”?

Talvez seja básico, a partir da ética, a retomada dos valores humanitários e sociais. Para Savater (2002), a ética não serve para solucionar nenhum debate, mas seu ofício é colaborar para que todos eles se iniciem.

Historicamente, a educação sempre se encontrou postulada ao que se considerava “conveniente” a valores do momento, valores, muitas vezes, formais, não necessariamente concretos e vivenciáveis, porém intermediados pelo educador para serem inseridos no seio da comunidade.

A educação deve se tornar mais abrangente do que insistir em mensagens que não comunicam e, por isso, implicam gasto inócuo de energia. Uma educação humanizadora deve mexer com a sensibilidade das pessoas, não persistir no distanciamento e esvaziamento diante dos desafios da atualidade.

Maturana (1998) enfatiza essa educação para a aceitação e o respeito próprio para que o aceitar-se e respeitar-se se estenda ao outro nas interações sociais características de seres humanos dotados de sabedoria. Para ele, quem não é capaz de aceitar-se e respeitar-se não será capaz de agir com respeito ou aceitar o outro enquanto diferente.

A aceitação própria e do outro acontece, por exemplo, quando há entendimento sobre o papel fundamental do erro – erro como oportunidade de aprendizagem e mudança. A educação deve superar a mera repreensão que nega a identidade da criança quando acontece o erro. A correção não pode ser uma forma de negação do ser da criança, mas da atitude tomada. Desvalorizar a criança em função de atitudes equivocadas trará conseqüências, como perda da auto-estima. Maturana

(1998, p. 32) fala sobre o papel do erro na aceitação e no respeito:

Como posso aceitar-me e respeitar-me se não aprendi a respeitar meus erros e tratá-los como oportunidades legítimas de mudança, porque fui castigado por equivocar-me? Se a educação [...] leva a criança a viver seus erros como negação de sua identidade, a educação [...] não serve...

Não serve uma educação que tenha como base a negação da identidade da criança. A educação deve acreditar na potencialidade que as pessoas têm de fazer o bem e de buscar a aceitação própria e do outro. Convém ter a compreensão de que ninguém nasce sabendo tudo e de que o conhecimento é algo que só acontece com e nas interações que ocorrem no processo do viver (MATURANA; VARELA, 1995). Assim, se não precisamos saber de tudo, nem saberemos, é preciso uma postura reflexiva que se baseie na aceitação e no respeito por si mesmo e pelo mundo. Uma reflexão de aceitação e de respeito tem a ver com a construção de estima por si e pelo outro. Essa construção realiza a humanização do sujeito, como afirma Savater (2000, p. 44):

Ninguém é sujeito na solidão e no isolamento, sempre se é sujeito entre outros sujeitos: o sentido da vida humana não é um monólogo, mas provém do intercâmbio de sentidos, da polifonia coral. Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis.

Educar é um ato coletivo na interação de humanos com humanos. Saber que a existência solitária não é com-

panhia cotidiana é evidente para muitos humanos, porém chegamos a um ponto mais profundo e inquietante: qual nossa capacidade de sermos seres humanos efetivamente solitários?

Também à educação cabe tal pergunta, pois é nela que se apresenta, se não a resposta, o auxílio para a compreensão de que aprender a viver humanamente só se realiza com um/a outro/a. Se a aprendizagem acontece na vivência relacional entre os humanos e admitindo que cada um traz consigo potencialidades diversas, seremos, em algumas ocasiões; aprendentes; em outras, instigadores da aprendizagem.

As experiências de aprendizagens (ASSMANN, 1998) comprometidas com uma sensibilidade humana precisam conjugar-se com proposições educacionais capazes de criar disponibilidade para vivências, conectando afetividade e intelectualidade. Para torná-las possíveis, deve-se pressupor uma gradativa descentralidade do subjetivismo moderno e visar a uma sociabilidade com base colaborativa, não meramente base dominadora; deve-se apostar na responsabilidade para com a própria autoestima, permitindo viabilizar possibilidades de bem-existir-no-mundo-com-os-outros. A criação de um imaginário de esperança e credibilidade no outro, nesse sentido, é variável importante para afetar o desejo dessa base colaborativa. Para Hubert Hannoun (1998), “supõe-se positiva a imagem do homem que vai ser formado”. Nesse ambiente de aprendizagem, regado pelo teor educativo e afetivo, podem-se criar disposições para levar em consideração a exis-

tência do outro como alguém insubstituível e irrepetível. É nesse sentido que a auto-estima-de-si transforma-se em estima-pelo-outro (RICOEUR, 1995) e torna visíveis a alteridade e a capacidade de responder-lhe com cuidado, sem a constante preocupação do meu desinteresse pelo seu bem. A intenção do bem viver ou de uma boa vida está intrinsecamente ligada ao bem viver com o outro e, em alguns exemplos, para o outro, como o da mãe pelos filhos e de muitos amantes por sua paixão.

Para Maturana (2001, p. 73), conhecer-se não é suficiente para incluir o outro no imaginário da própria vivência; é necessário saber pôr-se no lugar desse outro. O autor o ilustra com uma significativa experiência de vida:

Em 1955 eu era estudante na Inglaterra. Visitei, com vários amigos chilenos, uma exposição de quadros de um pintor japonês sobre a destruição e o sofrimento gerados pela bomba atômica lançada em Hiroshima. Ao sair, um dos meus amigos disse: “Que me importa que tenham morrido cem mil japoneses em Hiroshima, se eu não conhecia nenhum!” Ouvir isto me deu calafrios e, ao mesmo tempo, me pareceu maravilhoso. Agradei ao meu amigo que o tenha dito, porque me fez entender algo fundamental: se não tenho imaginação para incorporar aqueles japoneses no meu mundo, aceitando-os como legítimos outros na convivência, não posso preocupar-me com o que lhes acontece como consequência de meus atos. Sua honestidade era maravilhosa e reveladora, ainda que chocante.

Para Maturana, não é possível construir o bem-querer e a preocupação pelo outro se este outro não tiver espaço em nosso imaginário. Somente a partir do momento em que reconhece-

mos o outro como legítimo, nós o compreendemos e respeitamos. Essa dificuldade para legitimar o outro em meu espaço de vivência faz aumentar a insatisfação e o mal-estar-da-civilização (BRIMANN, 1999; MOORE, 1974). O princípio desse mal-estar-da-civilização é a falta de cuidado e de respeito entre os humanos. Essa é uma crise que não afeta apenas os seres vivos, mas também a natureza.

Ainda assim, Morin (2002), o guardião das possibilidades, diz que somos aparentemente os únicos seres vivos com um aparelho neurocerebral hiper-complexo que permite uma linguagem de dupla articulação para comunicar-se de indivíduo a indivíduo. Significa dizer que estamos intrinsecamente ligados uns aos outros enquanto seres aprendentes.

A necessidade de superar alguns pressupostos

Tanto na Antiguidade quanto na Idade Média, os contextos do mundo, sejam físicos ou biológicos, eram concebidos como algo fixo e imutável. A condição cósmica que lhe era atribuída exigia seguir rigorosamente os desígnios de Deus. Significava dizer que o caráter da generosidade e ou da bondade eram resultados divinos porque impressos nas pessoas pelo poder das divindades. Nessa concepção, os seres vivos formavam uma grande cadeia hierárquica, estando o *homo sapiens* localizado no ponto mais alto. Cada espécie, cada ser vivo, ocupava um lugar previamente determinado. Essa

concepção idílica teve suas primeiras fissuras com as teorias de Lamarck (apud MARTINS, 1999).

Quando Lamarck apresentou sua teoria da descendência, afirmou que as espécies derivavam umas das outras por meio da reprodução. Afirmava ainda que as espécies se diversificavam lentamente, ao passo que as gerações se sucediam. Comparada com as teses hierárquicas de origem divina, a de Lamarck foi, nesse sentido, uma tese revolucionária. Mesmo admitindo, atualmente, os limites e até equívocos nessa teoria, algumas já enfatizadas por Darwin (2000), o que nos importa aqui é a influência dessas concepções sobre o sistema de valores e, em consequência, educacional.

As consequências dessas concepções no contexto da sociabilidade são de longo alcance e talvez não estejam ainda plenamente assimiladas. Todo um sistema de crenças e valores admitidos como de origem estática começa a ser posto em questão. As implicações são imensas, considerando a necessidade da substituição de um mundo estático e de origem divina por um mundo em evolução, não mais atrelado a uma teoria cósmica nem a uma finalidade definida – teleológica. Da mesma forma, a concepção de um mundo em evolução, põe em questão o antropocentrismo ilimitado e nos faz rever a pirâmide hierárquica que posiciona o ser humano no ponto mais alto. Abandonar a referência dos desígnios divinos abre possibilidades para o surgimento de formas de pensar oriundas da própria condição de ser humano. É da competência dos seres humanos a

formulação das questões éticas e dos valores e, na sequência, é também da responsabilidade dos seres humanos a sua execução.

É necessário admitir a raiz da radicalidade presente na concepção hobbesiana de que os humanos se movem exclusivamente pela ótica do egoísmo. Essa ótica, ao tornar-se fonte de relacionamento social entre os humanos, só pode mesmo provocar desavenças, desentendimentos e, mais uma vez, estabelecer rigorosa diferença e indiferença dentro da própria espécie *homo sapiens*. Esses pressupostos geram intolerâncias e acabam sustentando a cultura do narcisismo, pois o que justamente caracteriza a subjetividade na cultura do narcisismo é a impossibilidade de poder admirar o outro em sua diferença radical, já que não se consegue descentrar-se de si mesmo (BERMAN, 1999).

Constatam-se inúmeras dificuldades de se criar imaginários que incluam o(a) outro(a) (ASSMANN; SUNG, 2000). O desejo de incluir o(a) outro(a) em meu imaginário e de vê-lo como um legítimo outro encontra-se encoberto por convenções culturais de muita profundidade e, por que não, constrangedoras. Há questões de teor étnico, de teor político, questões culturais, questões de gênero, questões religiosas que são de difícil deslocação; são questões de profunda discriminação e, por isso, de exclusão, não de inclusão. A precoce impregnação de formas autoritárias sobre o imaginário das crianças, como convenções por parte da família sobre valores culturais e mesmo das convenções da comu-

nidade na qual vive, cria, fortemente e de forma conservadora, sentimentos de pertença cultural extremamente singulares e muitas vezes com caráter de imutabilidade.

Os valores e as opções tornadas possíveis, bem como as emoções que a elas se conectam, tornam-se muito fortes e, por isso, sujeitos a reações de grande violência. A humanidade encontra-se dispersa numa diversidade de línguas, numa diversidade de usos e costumes, numa diversidade de culturas e tradições, de ritos alimentares e, mesmo, de vestuário. Todas essas fortalezas que nos distinguem nos fazem conservadores e, por vezes, radicalmente contra esses particulares das identidades subjetivas não voltados para a espécie humana como um todo.

É necessário considerar a possibilidade de colocar em questão as tantas tentativas hegemônicas de um único e mesmo sistema de crenças. Educar e construir conhecimentos passam a ser esteios e fontes de alimentação para a esperança de que os debates acumulem perspectivas humanizadoras.

O problema da elaboração de uma ética com caráter universal e em favor da vida, da justiça e da igualdade é extremamente delicado num mundo onde predominam conflitos culturais, religiosos e étnicos. São conflitos solidamente legitimados como conflitos políticos, mas enraizados em diferenças religiosas e diferenças culturais. Para exemplificar apenas uma situação: para o discurso oficial do Vaticano, a referência aos preservativos e, mais ainda, a sua utilização, é concebida

como uma transgressão da moral cristã. Na ótica biológica, trata-se de um instrumento essencial impedindo a transmissão do vírus HIV e de outras DSTs. São conhecimentos biológicos e científicos; assumi-los deveria integrar os deveres morais e minimizar os efeitos excusos do obscurantismo inconsequente e desumano. Os conhecimentos científicos estão também a serviço e à disposição da ajuda aos seres humanos para uma vida melhor. Vemos, assim, oposições sérias e profundas sobre concepções científicas e particularidades religiosas.

É notável que em grande parte da conhecida história humana os grandes conflitos tenham tido origem religiosa, como o comprovam as Cruzadas, a Inquisição, a Guerra Santa, entre outras. Se, atualmente, Roma e o Vaticano fazem inúmeras declarações de arrependimento, isso serve para confirmar a cumplicidade na execução de crimes cometidos contra a humanidade, considerados imprescritíveis.

Ainda, no pós-Guerra Fria – conflito entre capitalismo e socialismo –, a maior parte dos conflitos ocorridos e que ocorrem no mundo tem origem religiosa. Nesses conflitos, a religião passa a ser invocada como elemento essencial de identidade cultural. Basta pensar nos massacres que ocorrem na África, ocorreram e ocorrem na Irlanda, no Timor Leste, no Afeganistão, no Iraque, entre árabes e judeus.

Nesse conturbado contexto mundial de embates sanguinolentos, com base em conflitos culturais e, particularmente, em conflitos religiosos,

será possível, ou tem sentido, sonhar com uma ética de alcance universal tendo a preservação da vida do outro como princípio? Talvez a pergunta pudesse ser ainda mais perturbadora: será ainda possível perceber nas religiões compromissos para com a criação da paz, da bondade e da aceitação de outros como legítimos outros?

A esperança, quem sabe, esteja na própria religião, que precisa voltar-se para sua função essencial: qual seja, almejar a sociabilidade entre a humanidade, conjugando o reunir, o juntar, o criar confiança; apaziguar as manifestações hostis, reencaminhar aqueles que se regozijam diante da morte. A religião precisa reencontrar-se com os fundamentos que lhe foram caros quando instituídos. A religião inspira-se em comunhão, portanto, em ações que estimulem a bondade, o bem-comum e a aceitabilidade do outro. Religião é, acima de tudo, confiança na palavra de um outro. Trabalhar em favor da paz, em favor do reconhecimento do outro encontra assento em indistintas formas religiosas. Está presente no cristianismo, no judaísmo, no budismo, no islamismo, no taoísmo, entre outras.

Infelizmente, esses cenários voltam-se para o comunitário e, no decorrer da evolução, passaram a pagar um alto preço. Atualmente, as religiões são ainda fontes de fragmentação, de discórdia, e servem muitas vezes de combustível para acirrar conflitos. Seus resultados diante de discursos do tipo “é preciso reunir” alcançaram resultados efêmeros. Há um ilusório

sentido religioso que se constitui numa realidade dramática efetivamente preparada para esmagar pessoas e sociedades. Os pensamentos piedosos, associados à compaixão e à caridade, precisam ter efeito efetivo nas condutas vivenciais dos adeptos religiosos.

O que há de tão importante e diferente a ponto de alterar, em inúmeras circunstâncias, tão profundamente o comportamento dos praticantes religiosos? Por que existem tantas religiões? Quais perguntas primordiais foram capazes de desencadear tipos de respostas, berços de uma nova religião? Os religiosos terão de se voltar profunda e efetivamente para refletir a preocupante questão: onde encontrar argumentos para justificar o fato de que religiões sejam geradoras de guerra? O que aconteceu ou está acontecendo, o que fomenta a virada nos princípios primeiros e fundantes das religiões?

Quem mais dedicou esforço e a partir de que tipos de esforços realizados a humanidade conseguiu minimizar os grilhões da escravatura, diminuir a ignominiosa submissão feminina, escancarar os equívocos da pena de morte, acolher os direitos e caminhar em direção a uma Declaração dos Direitos Humanos? As religiões ou determinadas pessoas ou grupos revolucionários? É óbvia, e também reconhecível, a presença de diálogos e muitos pontos de convergência, mas não é possível persistir mascarando as intolerâncias.

René Girard (1990) escreveu um livro intitulado *A violência do sagra-*

do. É discutível e encontra-se cada vez mais como inaceitável por parte da humanidade que imagens de divindades continuem servindo para amedrontar pessoas e justificar poderes políticos. O inferno, ou seja lá o que for, não pode postular-se como esteio dessas ameaças. As religiões precisam flexibilizar, precisam admitir que suas verdades não são absolutas. Isso é essencial para que reconheçam a existência de outras verdades fora delas; é essencial para que aceitem admitir que suas verdades são partes de uma realidade ainda maior na qual cabem outras tantas.

Tenhamos claro que tentar localizar o problema da violência, seja nas religiões, seja na ciência, é reducionismo. Inúmeras outras convicções e outras variáveis estão implicadas nessa complexa trama humana. Isso, no entanto, não exige nem as religiões, nem mesmo a ciência de se dedicarem intensamente a desvendar as fontes primordiais geradoras de violência. Podem e devem contribuir, pois isso reduz as consequências e, antes disso, pode evitar a sua consecução. No entanto, talvez muito antes da ciência, muito antes das religiões e ou de outras convicções, o que levaria um ser humano a deixar de fazer o mal? Por que o faria já que é tão presente fazer sofrer ao outro? Não seria a hora da linguagem defendida por Maturana (1998 e 2000), não seria a hora do discurso defendido no agir comunicativo de Habermas (1989), como possíveis substitutos à violência e possibilidade humanizadora? Por que não somos capazes de adentrar

mais profundamente na linguagem do conversar e teimamos em permanecer na violência?

Considerações finais

Assim como a ciência e particularismos religiosos se opõem, concebendo-se imperativos éticos universais, convivemos com ferozes oposições entre convenções sociais que mudam de cultura em cultura. A educação e a construção de conhecimentos precisam apoiar-se nos pressupostos da investigação para que possamos, como unidade científica escolar, conhecer, entender e distinguir o que existe de contingente em nossos imaginários, em nossos mitos e em nossas tradições culturais daqueles sentimentos e sensibilidades que efetivamente nos constituem como espécie humana. Em outras palavras, é necessário perguntar para compreender quais e por que determinados dispositivos éticos importam, enfim, manter e até universalizar. Ter reflexões amplas e difundidas sobre essa questão pode ser uma fonte-guia para os esforços na construção de éticas que ultrapassem os limites profissionais e ou de comunidades culturais e abra fronteira para o estabelecimento de éticas que dizem respeito a toda a humanidade.

Certamente, é um desafio enorme para a sociedade humana, que requer ampla comunicação e conhecimento para sensibilizar os pertencentes a origens culturais distintas para a possibilidade de estabelecer consensos e, a partir deles, desenvolver ações con-

sensuais, as quais podem voltar-se ao bem-estar dos outros; ações fundamentadas na justiça distribuída de forma igual para todos, gerando a cooperação social como prática vivencial aceitável para as atuais sociedades amplas e complexas. Implicações mais uma vez complexas, pois importa a questão da reciprocidade e do respeito em relação ao estabelecido, ao condicionado a que o outro faça a sua parte.

De outro modo, firmar uma vivência para a ética humanizadora é ampliar os desejos de bem viver (MATOS apud AEC, 2002). No decorrer da consolidação desse desejo, os sonhos propõem projetos de vida para os quais as ações devem convergir. Precisa ficar evidente no imaginário de cada criança, de cada jovem, de cada professor a perspectiva positiva de afirmar-se para um poder ser.

Recusar o valor da vida é fazer o mal, que implica impulsos destrutivos da humanidade, aspirando à tristeza, à angústia e ao desespero. Existe violência na linguagem levada a efeito pelas calúnias, pela difamação, pela traição, pelo falso testemunho; existe violência na ação demonstrada por meio dos crimes, dos atentados à integridade física e psíquica de indivíduos e instituições.

Precisa vingar uma concepção de vida redefinida, uma vida que de certo modo já optou, preferindo-se ao nada. Ao se preferir ao nada, a vida aprecia-se, a vida aprova-se, projeta um existir incubando vontade para viver. Existe esforço para viver, existe desejo para viver. Vida é um conjunto de forças que resistem à morte.

No contexto da sociedade ampla e complexa estão em competição também inúmeras fontes que pretendem legitimar normas capazes de conduzir à ética (MORIN; PRIGOGINE, 1998). No arcabouço construído pelas sociedades amplas e complexas, fontes plurais tratam das concepções do bem e propõem visões mais adequadas. Nesse complexo contexto plural, o problema da vida, do bem-social, passa pelo acesso às dimensões e fundamentos dessas diversas fontes para encontrar nelas tradições e elementos nas quais são convergentes e, portanto, radicalidades que as tornam co-fundadas em parâmetros que se interpenetram, mas se abrem e se estendem para situações diferentes e divergentes. Devemos, então, perguntar-nos se, na história cultural da humanidade, existem ou existirão momentos e pontos de coexistência dessas várias formas de legitimação.

A humanidade conviveu, convive e há de continuar convivendo com consensos e conflitos. Não admitir e não desejar conviver com essa transmigração é iludir-se sobre o humano. O contrário seria um retorno ao paraíso, o que implicaria tornar-se um Deus.

Existe algo de benéfico nessa intersecção do conflitivo e do consensual. Nessa intersecção reside a possibilidade da justiça, do amor, da convivência, do voltar-se para o bem-comum. Isso pode colocar em xeque intolerâncias e fundamentalismos religiosos, diferenças culturais e distinções étnicas. Assim concluímos que:

- o desejo da pertença de todos os seres humanos a uma mesma espécie permite sonhar com uma sociedade menos excludente, e a educação ajuda no reconhecimento dessa pertença;
- convenções culturais e religiosas de muita profundidade dificultam imaginários e vivências inclusivas porque impedem a humanidade de conviver com consensos e conflitos;
- a educação é uma das pedras primordiais na consolidação de valores de defesa da vida, porém tal construção só é efetivável quando a família e a sociedade se tornam agentes de formação para a ética e os valores;
- existe esforço por parte dos docentes para consolidar a auto-estima, o respeito-por-si, a estima-ao-outro, o respeito-ao-outro projetando um bem-viver-com-os-outros.

Abstract

This article leaves from the pre-supposition that the moral values are connected to individual and communitarian preferences, being, thus, human constructions. It also recognizes the existence of a human being predisposition for the establishment of social bonds and, that the species feeds certain tendency for the cooperation. So to postulate an education to effectiveness values goes beyond the general principals of the “to do the good to avoid the evil”. The challenge is on the development and on the

construction of new behavior forms. To educate for the experience of values implies to place in contact with the differences turning possible the solidarity acquaintance as prerogative for the good-live-with-the-others. The optics of the care with the Earth and the life turns one of the keys for the revitalization of the commitment with others. We reflection the human being condition and the recognition possibility of being part of the only one Homo sapiens species, as perspective of a society where fit everyone. We verify the educational possibilities to accomplish sensitivity to the values in defense of life. We reflected about the self-esteem, esteem for the other, to live together, to live in community and the desire of a good-live-with-the-others. On the basis of the deposition of teachers, we arose educational perspective in direction of the commitment for the construction of imaginaries of pertaining to the only one species for then to assume communitarian experiences cooperation. We detach the following results: the individual survival, in extreme cases, as of starving, will have the privilege on the well common; the human being evolution is a collaborative trajectory, we trust and respect the ones who are closer; the respect involves reciprocity that do not require donation; to formulate values is human being competence; we are moved by the mimetic desire and this justifies a deeply lived education; cultural and religion conventions of much depth hinder imaginary and inclusive experiences; the humanity continues coexisting among consensus and conflicts; the education, with the family aid, is one of the primordial rocks in the construction of values in

defense of the life. There are efforts on the faculty part in the construction of well-live-with-the-others.

Key words: education, values, acquaintance.

Referências

- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BERMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CAMUS, Albert. *O homem revoltado*. 4. ed. São Paulo: Record, 1999.
- DARWIN, Charles. *A origem das espécies e a seleção natural*. 5. ed. São Paulo: Hemus, 2000.
- ECO, Umberto. *Cinco escritos morais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- GIRARD, René. *A violência do sagrado*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. São Paulo: Unesp, 1998.
- HEISENBERG, Werner. *A parte e o todo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- JACOB, André. *O homem e o mal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- MARTINS, Lílían Al-Chueyr Pereira. *Teoria da progressão dos animais de Lamarck*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Campinas, Campinas - SP, 1993.
- MATOS, Junot Cornélio. *Ética: inspiração para o pensar e o agir pedagógico*. *Revista de Educação AEC*, Brasília: AEC, 2002.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MOORE, Barrington. *Reflexões sobre as causas da miséria humana e sobre certos propósitos de eliminá-la*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- MORIN, Edgar. *O método 5 – a humanidade da humanidade a identidade humana*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya. *A sociedade em busca de valores*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- RESTREPO, Luis Carlos. *O direito à ternura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- RICOEUR, Paul. *Leituras 1 – em torno ao político*. São Paulo: Loyola, 1995.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. 30. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.
- SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.