UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA – PPGSP

DA CRÍTICA AO NATURALISMO, EM CHARLES TAYLOR, AO DIREITO DE APRENDER POR TODA A VIDA: ESTUDO DE CASO PAUTADO EM DUAS TESES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MARIA TERESA MONTEIRO CARNEIRO

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
NOVEMBRO – 2022

DA CRÍTICA AO NATURALISMO, EM CHARLES TAYLOR, AO DIREITO DE APRENDER POR TODA A VIDA: ESTUDO DE CASO PAUTADO EM DUAS TESES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MARIA TERESA MONTEIRO CARNEIRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Sociologia Política.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
NOVEMBRO – 2022

.

FICHA CATALOGRÁFICA
UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora

C289 Carneiro, Maria Teresa Monteiro.

DA CRÍTICA AO NATURALISMO, EM CHARLES TAYLOR, AO DIREITO DE APRENDER POR TODA A VIDA : ESTUDO DE CASO PAUTADO EM DUAS TESES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS / Maria Teresa Monteiro Carneiro. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

104 f.
Inclui bibliografia.

Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte FluminenseDarcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2022.
Orientador: Gerson Tavares do Carmo.

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 2. RACIONALIDADE INSTRUMENTAL. 3. NATURALISMO. 4. DIREITO DE APRENDER POR TODA A VIDA. 5. ESTATUTO DA MORALIDADE.
I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 320

DA CRÍTICA AO NATURALISMO, EM CHARLES TAYLOR, AO DIREITO DE APRENDER POR TODA A VIDA: ESTUDO DE CASO PAUTADO EM DUAS TESES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MARIA TERESA MONTEIRO CARNEIRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Sociologia Política.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo

Aprovação em: 3 de novembro 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo (orientador)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Profa. Dra. Wania Amélia Belchior Mesquita
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Profa. Dra. Elizangela Rosa de Araújo Juvencio
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Profa. Dra. Clesiane Bindaco Benevenuti
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Profa. Dra. Cristiane Barcelos da Silva
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

E foi aqui, nessa sala, que o Joaquim se levantou um dia durante o processo da busca, da pesquisa. E foi ao quadro-negro, apanhou o giz e escreveu: Nina. E quando acabou de escrever “Nina”, ele deu uma gargalhada nervosa que quase não terminava. E eu disse: Joaquim, que passa? Que há contigo? E ele riu, e olhou para mim, e disse: Puxa! Nina é o nome de minha mulher... (Paulo Freire, de sua experiência com a Educação de Jovens e Adultos).

AGRADECIMENTOS

Expresso aqui minha gratidão por todo o cuidado que recebi e tenho recebido dos professores e dos profissionais do Centro de Ciências do Homem (CCH) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Agradeço o cuidado da banca de defesa convidada. Agradeço a Wânia Amélia Mesquita Belchior todo o cuidado, e a Gerson Carmo, toda a paciência. Obrigada, CCH, por todo o amor!

Não teria chegado até aqui sem o apoio de minha família, sobretudo de minha mãe, Yara Barbosa Monteiro Carneiro, que me deu o suporte emocional e humano nessa trajetória. Também agradeço aos profissionais que me acompanharam nesse tempo: Maurício Escocard e Luísa Santana. Por fim, agradeço o suporte da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), também imprescindível para que este trabalho pudesse se realizar.

RESUMO

CARNEIRO, Maria Teresa Monteiro. **Da crítica à racionalidade instrumental em Charles Taylor, ao direito de aprender por toda a vida:** estudo de caso pautado em duas teses sobre a Educação de Jovens e Adultos. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

A presente tese convida à reflexão sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário brasileiro atual, através do prisma da filosofia social do canadense Charles Taylor. A fim de estudar e conhecer em detalhes o campo da EJA, elegeram-se duas teses acadêmicas que se complementam no que diz respeito ao interesse deste estudo sociofilosófico. A exígua revisão de literatura sobre a EJA foi compensada pela colaboração direta de Jane Paiva (UERJ) e Gerson Tavares do Carmo (UENF), bem como pelas experiências diferenciadas de ambos os autores no envolvimento – pedagógico, acadêmico e institucional – com a EJA. Em virtude de Charles Taylor ser um desconhecido no campo da Educação, a presente tese organiza-se por meio de Estudos e Exercícios acadêmicos. A finalidade é verificar a possível plausibilidade de dialogar as perspectivas de estatuto moral do filósofo canadense com as perspectivas de duas teses de doutorado sobre a EJA. Dessa forma, configuram-se entrelaçamentos argumentativos que expõem reflexões taylorianas direcionadas ao direito de aprender por toda a vida.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; racionalidade instrumental; naturalismo; direito de aprender por toda a vida; estatuto da moralidade.

ABSTRACT

This thesis invites reflection on the subject of Youth and Adult Education (EJA) in the current Brazilian scenario, through the prism of the social philosophy of Canadian Charles Taylor. In order to study and get to know the field of EJA in detail, two academic theses were chosen that complement each other with regard to the interest of this socio-philosophical study. The meager literature review on EJA was compensated by the direct collaboration of Jane Paiva (UERJ) and Gerson Tavares do Carmo (UENF), as well as by the different experiences of both authors in the involvement – pedagogical, academic and institutional – with EJA. Due to Charles Taylor being unknown in the field of Education, this thesis is organized through Academic Studies and Exercises. The purpose is to verify the possible plausibility of dialoguing the perspectives of the Canadian philosopher's moral status with the perspectives of two doctoral theses on EJA. In this way, argumentative interweavings are configured that expose Taylor's reflections directed to the right to learn for a lifetime.

Keywords: youth and adult education; instrumental rationality; naturalism; right to learn for life; statute of morality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ONG	Organização Não Governamental
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10
1 DA IDENTIDADE AO DIREITO PARA TODOS EM CHARLES TAYLOR 13
1.1 Exercício 1: o olhar de Taylor sobre a agência humana no século atual 13
1.1.1 Da Identidade 17
1.1.2 Da Auto interpretação 18
1.2 Exercício 2: o olhar de Taylor sobre os sentidos do Direito 20
1.2.1 A garantia do respeito 20
1.2.2 Afirmação da vida cotidiana e plenitude como sentido da vida 21
1.2.3 Um Sentido único da vida? 23
1.2.4 Nossa autocompreensão 23
1.2.5 No espaço moral: Quem sou eu? A questão da identidade 24
1.2.6 Crise de Sentido Identitário 24
2 DA PERSPECTIVA TAYLORIANA DO DIREITO À EJA NA PERSPECTIVA DE DIREITOS 27
2.1 Exercício 3: o direito em perspectiva histórica segundo Taylor 28
2.1.1 Primeiro princípio: Da "hegemonia da razão" 30
2.1.2 Segundo princípio: Da "interioridade" 33
2.1.3 Terceiro princípio: da "afirmação da vida cotidiana" 35
2.2 Exercício 4: o princípio do igual respeito ou o "Bem da EJA" na "perspectiva de direitos" 41
2.3 Exercício 5: genealogia do individualismo do envolvimento pessoal 47
2.4 Exercício 6: o estatuto da moralidade na EJA na perspectiva do direito 50
3 PERCEBENDO A TEMÁTICA DA EJA SOB A LÓGICA DE PAULO FREIRE E DA CONSTRUÇÃO COLETIVA 52
3.1 Exercício 7: a relação entre identidade e moralidade em Charles Taylor e em Paulo Freire 53
3.1.1 Da hermenêutica como interpretação à noção de Ciência Hermenêutica 57
3.1.2 Do homem como animal que se auto interpreta à aproximação tayloriana de uma ciência hermenêutica 58
3.1.3 Sínteses das três lógicas de conceber a EJA 62
3.1.4 A lógica do atalho 63
3.1.5 A lógica do direito mutilado 63

3.1.6 A lógica do desafio da construção coletiva 64
3.1.7 Aproximações: a hermenêutica, a linguagem e a EJA na lógica da construção coletiva 65
4 AS TESES DE JANE PAIVA E DE GERSON CARMO SOB O ESCRUTÍNIO DO DIREITO HUMANO E DO RECONHECIMENTO SOCIAL 68
4.1 Exercício 9: Jane Paiva – Direito e Sentidos da Educação (e de Jovens e Adultos) 69
4.2 Exercício 10: Gerson Carmo – O enigma da Educação de Jovens e Adultos 85
CONSIDERAÇÕES FINAIS 94
REFERÊNCIAS 100

INTRODUÇÃO

Haja vista a quase totalidade das obras de Charles Margrave Taylor (Montreal, 5 de novembro de 1931) que pude apreender em 15 anos de estudos, considero-me uma especialista em sua Antropologia Filosófica. Canadense e professor emérito de Filosofia e Ciência Política na Universidade McGill, tem contribuído com escritos sobre Filosofia Política, Ciências Sociais, História da Filosofia e Filosofia da Religião. Taylor reuniu dados e fatos para demonstrar que as condutas morais são convenções em parte intelectuais, em parte instintivas, em parte determinadas pelo meio, forjadas pela história, pela cultura e pelo feixe das emoções humanas. Em sua obra de quase mil páginas – *Uma era secular* –, Charles Taylor vai argumentar que a condição de crença e de experiência moderna é secular, visto que, em diferença ao contexto pré-moderno ingênuo, mágico, não há hoje ateístas ingênuos como não há mais crentes ingênuos.

Por mais que consideremos impensável descartar nossa fé, vivemos e sabemos que, perto de nós, há pessoas que levam um modo de vida que não podemos destacar como cego ou sem valor. Esse é o índice de dúvida que nos apresenta Taylor, como a característica mais pervasiva da Era Secular. Esta torna-se especialmente visível na Era Secular Reflexiva, dentro da qual sabemos que nosso modo de vida, com ou sem fé, é uma entre outras deliberações individuais de uma multiplicidade de maneiras de viver. É esse o contexto reflexivo que se entende por individualismo, a forma de agência própria do humano mais bem acabado.

A perspectiva que caracteriza a Era Secular segundo um "índice de dúvida" em meio ao qual sabemos que nosso modo de vida está em paralelo com uma multiplicidade de possibilidades, e não é o único possível, como a percepção mágica era para a pré-modernidade ingênua.

Outrossim, Charles Taylor é um desconhecido no campo da Educação. Por isso, a presente tese organiza-se por meio de Estudos e Exercícios, com a finalidade de verificar a identificação e a plausibilidade de aproximar duas teses de doutorado sobre Educação de Jovens e Adultos das obras selecionadas de Charles Taylor.

Dessa forma, esta tese convida à reflexão acerca da temática da Educação de Jovens e Adultos no Brasil após a Constituição Federal Brasileira de 1988, à luz da Filosofia Social do canadense Charles Taylor. Trata-se de um Estudo que, com base em Exercícios de entrelaçamentos argumentativos, implica trazer o "olhar" de Taylor para reflexões sobre categorias e conceitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A hipótese deste estudo afirma que os trechos selecionados nas obras de Charles Taylor dialogam, de maneira profícua, com a

EJA na lógica do desafio em construção coletiva. Sendo assim, trata-se a questão moral como fios entrelaçados nas articulações conceituais de Taylor e das duas teses, propostas na hipótese deste Estudo.

Elegi como autores principais para a exploração da temática da Educação de Jovens e Adultos os educadores Jane Paiva e Gerson Tavares do Carmo. Convém admitir que não pretendi abarcar uma visão global da obra desses autores, atendo-me, assim, a termos teóricos das duas respectivas teses de doutoramento. Tal revisão bibliográfica sumária justifica-se pela qualidade da vivência dos dois autores em três frentes de experiência concomitantes: docência (experiência face a face); produção acadêmica (experiência metodológico-científica); e coordenação de projetos governamentais (experiência institucional). Isso me dá a segurança de abordar a temática em seus pontos mais conflituosos ou urgentes na atualidade.

As duas teses têm em comum a Educação Popular de Paulo Freire, o que me conduz a conceitos principais do educador, apoiando-me em dois artigos de Osmar Fávero, indicados pelo orientador desta tese como o melhor comentador da herança de Freire entre nós. Nesse Exercício, busquei contrastar a discussão ontológica freireana com o debate ontológico dos "limites da inteligibilidade da agência humana" como a encontro em Charles Taylor. Tal discussão desemboca na questão central tayloriana: o vínculo umbilical entre identidade e moralidade.

No que tange à obra de Charles Taylor como horizonte de método de leitura e escrita, a cada passo, busquei esquematizar o texto em camadas que penetram do mais abstrato para o mais concreto. Dessa forma, este estudo entrelaça as dimensões filosóficas, históricas e políticas da argumentação tayloriana.

Com essa organização, pretendi empreender aproximações sucessivas que pudessem familiarizar o leitor com noções porventura de difícil apreensão e que, pressupostas na argumentação tayloriana, permitem-nos tentar uma resposta para a problemática do tema central, a EJA contemporânea. Sendo assim, inicio em um sentido filosófico da ontologia humana, passando por seu estudo histórico acerca das raízes e das reações à primazia da razão instrumental que caracteriza os modernos, desembocando, por fim, no debate atual sobre a cultura política da modernidade ocidental, sobretudo como esta se desenvolve no Brasil.

No primeiro Estudo, *Da identidade ao direito para todos em Charles Taylor*, desenvolvido em dois Exercícios, abordo a agência humana no século XXI sob o olhar de Taylor para os sentidos da vida, cujos aspectos autocompreensivos e morais cotidianos passam pelos sentidos do Direito moderno.

No segundo Estudo, *Da perspectiva tayloriana do direito à EJA na perspectiva de direitos*, desenvolvo três princípios históricos de acordo com Taylor: "hegemonia da razão", "interioridade" e "afirmação da vida cotidiana". Por sua vez, ao abordar "Bem da EJA" na perspectiva de direitos, destaco a genealogia do individualismo e o envolvimento pessoal, bem como o estatuto da moralidade na EJA.

No terceiro Estudo, *Percebendo a temática da EJA sob a lógica de Paulo Freire e da construção coletiva*, trato de minhas escolhas quanto aos conteúdos acadêmicos selecionados para estabelecer relações proximais entre identidade e moralidade e hermenêutica, linguagem e EJA, na lógica da construção coletiva.

Por fim, no quarto Estudo, *As teses de Jane Paiva e de Gerson Carmo sob o escrutínio do direito humano e do reconhecimento social*, descrevo e comento as estruturas das respectivas teses, a fim de verificar a plausibilidade em e fazer dialogar as perspectivas de estatuto moral do filósofo canadense com as perspectivas dos trabalhos mencionados. Neste momento, convém pontuar duas peculiaridades na configuração desta tese.

Utilizo o termo "Estudo", e não "capítulo", porque trato meu esforço como um Exercício de organização do pensar e do raciocinar articulações entre o mundo macro da obra de Taylor e o mundo micro da luta moral de direitos e reconhecimentos sociais que ocorre de modo incessante na perspectiva da EJA, enquanto desafio da construção coletiva.

Ademais, esclareço o (ab)uso das citações em quantidade e extensão. Meu objetivo não foi apresentar uma série de esboços parafraseados, mas retirar delas uma apreensão suficiente para tentar responder ao questionamento principal da problemática exposta: encontrar conexões sutis ou densas que mesclem trechos das obras de Charles Taylor com trechos da Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva do direito do aprender longo da vida.

1 DA IDENTIDADE AO DIREITO PARA TODOS EM CHARLES TAYLOR

O que Taylor entende por identidade*?* Qual é o papel dos laços sociais, das exigências, além do eu e da autocriação? Segundo o autor, os homens são agentes corpóreos que vivem em condições dialógicas e que habitam o tempo de um modo especificamente humano. Este consiste em dar sentido às suas vidas na forma de uma história que conecta o passado do qual procedem com os futuros projetos. Em outras palavras, somos *selves* ao articularmos uma configuração de bens, construindo uma identidade. Conforme Foschiara (2009, p. 365), para Taylor, "(...) essa não é uma circunstância que comporte opção: simplesmente não temos como evitá-la. E só podemos realizá-la no interior de uma comunidade linguística".

1.1 Exercício 1: o olhar de Taylor sobre a agência humana no século atual

No artigo, publicado em português e intitulado *O que é agência humana?*, Charles Taylor investiga o que está envolvido na concepção de self, a qual caracteriza o agente humano, em sua natureza, essência ou ontologia – "O que atribuímos a nós mesmos como agentes humanos e que não podemos atribuir aos animais?". O autor toma de Harry Frankfurt a distinção entre desejos de primeira e segunda ordem, "(...) mas o que é especificamente humano é o poder de avaliar nossos desejos, de considerar alguns como desejáveis e outros como indesejáveis (...)" (TAYLOR, 2007, p. 13).

Nesse processo, o que se evidencia é a "capacidade humana de autoavaliação reflexiva" (TAYLOR, 1997, p. 9), a qual, por sua vez, revela o que está envolvido na noção de um "agente humano responsável". Entretanto, o autor faz ainda uma distinção adicional, na forma de dois tipos categóricos de avaliação do desejo: a "avaliação fraca" e a "avaliação forte". Taylor começa com um exemplo de avaliação fraca: "(...) por exemplo, alguém pode decidir não comer, mesmo com fome, porque se ele comer mais tarde poderá também nadar [ou ainda, esse alguém] (...) pode até mesmo avaliar qual dos dois objetos desejados mais o atrai, como alguém que avalia uma bandeja de massas para ver se deseja um *éclair* ou um *mille feuilles*" (TAYLOR, 1997, p. 10).

Por meio desse exemplo, notamos que não há uma "avaliação qualitativa" dos desejos, mas o contrário. É o caso da avaliação forte, a qual, por definição, articula o estatuto da moral entre nós, humanos:

> (...) nos abstemos de agir a partir de um dado motivo – digamos, raiva ou inveja – porque os consideramos vis e desprezíveis. Neste caso, nossos desejos são classificados em categorias tais como mais elevados e menos elevados, virtuosos e não-virtuosos, mais realizadores e menos realizadores, mais refinados e menos refinados, profundos e superficiais, nobres e vulgares. Eles são julgados como partes de modos de vida qualitativamente diferentes: fragmentados ou plenos, alienados ou livres, santos ou meramente humanos, corajosos ou covardes, e assim por diante. (TAYLOR, 1997, p. 11).

Na avaliação fraca, como quando ponderamos entre comer ou nadar, o que nos importa é o resultado: aquilo que mais nos atrai e que pode ser expresso como uma tentativa de tornar diferentes desejos compatíveis. Contudo, no segundo caso, o da avaliação forte, quando evitamos um ato, por exemplo, de covardia, estamos, de fato, defendendo o tipo de vida que consideramos superior, pois queremos ser pessoas corajosas. Na avaliação forte, ou moral, nosso interesse é na qualidade da motivação. Desse modo, constatamos que não há nada de mais valoroso entre comer agora ou comer depois. "Nestes casos, a alternativa favorita não é selecionada em função do valor subjacente da motivação. Aqui, não há 'nada a escolher' (nothing to choose) entre motivações" (TAYLOR, 1997, p. 11).

Em outras palavras, no segundo caso, o interesse é na qualidade da motivação da ação, ou seja, no valor qualitativo de diferentes desejos. Deixamos de comer agora, não porque isso seria mais honrado ou honesto, mas somente para podermos praticar outra ação, também desejada. Ou podemos ter que escolher entre passar um feriado no Sul, para relaxar, ou no Norte, para nos divertirmos. Todavia, essa distinção entre os desejos não é feita em termos valorativos, uma vez que, se escolhemos nos divertir, isso não é contado como "(...) vulgar, sem valor, alienante, trivial, humilhante, ou algo do tipo" (TAYLOR, 1997, p. 12).

Nas avaliações fracas, para que algo seja considerado bom, basta que seja desejável, ao passo que, nas avaliações fortes, existe o uso do "bom" ou de algum outro termo avaliativo para o qual o mero desejo não é suficiente. Na verdade, alguns desejos ou realizações desejáveis podem ser considerados ruins, humilhantes, desprezíveis, vulgares, superficiais, sem valor, e assim por diante.

Portanto, podemos desejar cometer o ato de covardia, mas isso seria autocondenar-nos em nome de um padrão de vida que reconhecemos como superior. As avaliações fortes articulam uma linguagem de distinções avaliativas, e isso significa que são caracterizadas por contraste, isto é, definidas em relação ao seu oposto. "Ninguém pode saber o que é a coragem sem saber o que é covardia, assim como ninguém pode ter uma noção do vermelho sem ter, digamos assim, outra cor como contraste" (TAYLOR, 1997, p. 13).

Contudo, não é assim com as avaliações fracas. O prazer de comer pode ser considerado de forma desvinculada do prazer de nadar, e se contrastamos entre comer agora ou comer depois, tal contraste não é qualitativo, pois é usado somente para identificar que uma alternativa não é a outra. Já o que torna a fuga uma alternativa indesejável a ser evitada é sua vinculação com a conduta corajosa, pois a conduta honrosa consiste em encarar a ameaça, e isso não é contingente. A coragem, em contrapartida, está vinculada ao seu oposto. Sua caracterização dá-se por contraste, e não por uma incompatibilidade contingente e circunstancial.

Logo, a disputa entre desejos em uma avaliação forte é mais profunda. Vale ter isso em mente para uma correta avaliação da ambição utilitária de nossa civilização, que nivela todas as oposições qualitativas, tornando-as homogêneas como em alguma moeda. No caso, a felicidade, ou satisfação, em que toda reflexão prática é resumida a uma questão de calculabilidade. Taylor (1997, p. 16) parte para mais um exemplo:

> Digamos, por exemplo, que eu esteja viciado em comer excessivamente. Eu tenho dificuldade em resistir a sobremesas suculentas. Como luto contra este vício, na reflexão em que defino a moderação como algo melhor, posso ver as alternativas de acordo com uma linguagem de oposições qualitativas. Posso considerar que alguém com pouco controle sobre seus apetites, a ponto de arruinar sua saúde com um bolo de creme, não é uma pessoa admirável. Quero ser livre desse vício, ser um tipo de pessoa cujos apetites meramente corporais obedeçam a aspirações mais elevadas, e não me permitam seguir, sem nenhum remorso ou resistência, o caminho da incapacidade e da degradação.

Porém, se olharmos do ponto de vista do calculador utilitarista, a questão assume um significado diferente. O impulso nivelador-homogeneizador desprende-se da linguagem de qualidades contrastivas da avaliação forte e nos induz a ver o problema sob uma ótica não qualitativa, de quantidade e satisfação.

Essa maneira não qualitativa de ver o problema pode parecer adequada a alguém que queira fugir da culpa e da responsabilidade de sua conduta. Entretanto, esse não seria um modo mais esclarecedor, visto que "(...) Essa decisão gira em torno do que realmente são as nossas motivações e de como devemos verdadeiramente caracterizar o significado que as coisas têm para nós" (TAYLOR, 1997, p. 16). O equívoco dessa autointerpretação não qualitativa é que ela distorce a realidade, uma vez que minha experiência com meus hábitos alimentares passa a ser modelada por essa distorção. Avaliação forte e avaliação fraca contrastam, pois, dois tipos de self, dois modos de ser humano.

Taylor avalia essa distorção, induzida pelo modelo não qualitativo (mais ou menos satisfação), como uma ilusão em si mesma, uma incapacidade de olhar a vida à luz de algumas

distinções, algo como uma falha em nossa força moral. O avaliador forte hierarquiza desejos, ao passo que alguém que fosse capaz de fazer apenas avaliações fracas seria, na linguagem de Taylor, um mero "medidor" (*weigher*) de alternativas. Entretanto, não é, de fato, possível ao ser humano agir com base, exclusivamente, em medições (comer agora ou depois, ir para o Sul ou para o Norte, calcular a quantidade de satisfação entre comer ou evitar uma sobremesa) ou qualquer outra postura objetificante da realidade, pois:

> (...) Podemos estar certos de que utilitaristas mais obstinados são eles mesmos movidos por distinções qualitativas que permanecem não-admitidas, que eles admiram o modo de vida em que alguém calcula com consciência e clareza como algo mais elevado do que uma vida de ilusão autoindulgente, e que não o elege simplesmente como o mais satisfatório. (TAYLOR, 1997, p. 17).

A crença na teoria da escolha radical advém do fato de que as escolhas estas referem-se a auto-observações básicas e fundamentais para o entendimento de nós mesmos e da vida que levamos. A força dessa teoria pode parecer irresistível, apenas porque a experiência de um dilema é parte da condição humana. "A verdadeira força da teoria da escolha radical vem do sentimento de que existem diferentes perspectivas morais, de que existe (...) uma pluralidade de visões morais, entre as quais é muito difícil fazer um julgamento" (TAYLOR, 1997, p. 17). A escolha ocorre, por assim dizer, por uma falta de escolha.

E esse raciocínio, por sua vez, leva a uma segunda avaliação forte, que está além da escolha. Se essa é a condição humana, então é muito mais honesto, mais esclarecedor, menos confuso e menos ilusório estarmos cientes dessa condição e assumirmos a inteira responsabilidade por nossas escolhas radicais. A postura de "boa-fé" é melhor não em virtude da escolha radical, mas porque a caracterização da condição humana reserva à escolha radical essa importante função.

> (...) E se assumirmos que esta é nossa condição moral, é mais honesto, corajoso, auto esclarecedor e, consequentemente, mais elevado como modo de vida, escolher com lucidez do que esconder nossas escolhas na suposta estrutura das coisas, fugindo da própria responsabilidade e mentindo para si mesmo com uma profunda autoduplicidade. (TAYLOR, 1997, p. 28).

Entretanto, o filósofo passa a observar o equívoco da escolha radical de outro ângulo. A profundidade das avaliações fortes, como dito, está no fato de que elas não são fundamentais porque as desejamos, ou as preferimos, mas porque, anteriormente à própria escolha, esses desejos ou essas preferências é que informam o tipo de vida e a qualidade do agente que somos. Desse ângulo, percebe-se que tais desejos, ou preferências, vinculam-se à nossa identidade.

1.1.1 Da identidade

Somos responsáveis por nós mesmos, no sentido de que sempre podemos, por meio de novas concepções, modificar nossas avaliações para melhor e, por conseguinte, também nos tornarmos melhores. Desse modo, nos limites de nossa capacidade de transformarmo-nos com novas concepções, nos limites da primeira direção da influência causal, somos responsáveis por nossas avaliações no sentido "moderno" de responsabilidade. Com isso, alguns questionamentos se colocam: devemos revisar nossas avaliações mais fundamentais? Compreendemos o que é essencial em nossa identidade? Temos realmente uma formulação do que percebemos como um modo de vida mais elevado? E é porque, em princípio, todas as formulações podem distorcer seus objetos que devemos compreendê-los como revisáveis, que somos obrigados a retornar ao limite inarticulado de onde eles se originam (TAYLOR, 1997).

Com o termo "identidade", ressalto as situações em que falamos de "encontrarmos a própria identidade" ou em passarmos por uma "crise de identidade". Nesta tese, nossa identidade define-se por nossas avaliações fundamentais. Encontrar a resposta para a questão "qual é minha identidade?" (TAYLOR, 1997, p. 29) não é possível com uma lista de propriedades separadas dessas avaliações, como descrição física, procedência, origem e habilidades. Tais propriedades podem constituir nossa identidade, mas apenas de um modo: se pertencermos a uma certa linhagem for algo crucial para nós; se nós tivermos orgulho disso e concebermos esse pertencimento como algo que nos inclui em uma classe de pessoas cujas qualidades valorizamos em nossa condição de agentes, qualidades que recebemos desse pano de fundo como atributos que passam a integrar nossa identidade (TAYLOR, 1997).

Logo, isso significa que tais qualidades são intrínsecas a nós; fazem parte do que entendemos que somos, da nossa identidade; e se viéssemos a rejeitá-las, essa rejeição seria, ao mesmo tempo, uma autorrejeição. Não podemos nos separar daquilo que avaliamos (no sentido forte) como fundamental. "(...) Com esse repúdio, eu teria minha interioridade violentamente desagregada e seria incapaz de avaliar com autenticidade" (TAYLOR, 1997, p. 29).

O fato é que os dilemas apresentam-se a nós e talvez devamos, ainda que de modo forçado, lançar-nos em uma escolha mais radical. Nesse caso, como podemos atribuir sentido de que essa "escolha" é de nossa responsabilidade? "(...) Concluiremos que não somos, em nenhum sentido, responsáveis por nossas avaliações?" (TAYLOR, 1997, p. 30). Se nossas avaliações não são escolhidas, mas constatadas, ainda assim elas nos oferecem um ponto de apoio para o sentido de nossa responsabilidade. Nesse sentido, Taylor (1997, p. 30) fornece uma explicação:

> Grande parte de nossas motivações – nossos desejos, aspirações, avaliações – não são simplesmente dados. Nós as formulamos em palavras ou em imagens. (...) Assim, não somos simplesmente movidos por forças psíquicas comparáveis à gravidade ou ao eletromagnetismo, que, de forma rasa, podem ser entendidas como forças dadas, mas sim por "forças" psíquicas articuladas ou interpretadas de um certo modo.

Posto isso, acreditamos que uma causa merece nossa adesão ou que tal sentimento nos liga de maneira profunda a uma certa comunidade. Nesse caso, avaliar de forma autêntica é sermos capazes de colocar tudo isso em foco, admitindo que "podemos estar errados". São as avaliações que dizem mais de perto o que somos como sujeitos e sem as quais nos deformamos como pessoa, que mais temos dificuldade em conceber com clareza.

Do contrário, resistimos à reavaliação quando insistimos em nossas interpretações "favoritas" e fazemos com que todas as demais concretizem-se com base nelas. A disposição de "fechamento", ou insensibilidade, recusa, por princípio, qualquer questionamento radical.

Retomar o olhar para nossas formulações mais fundamentais, aquilo que somos em nosso próprio entendimento, nossa identidade, é uma disposição de fato muito difícil, podendo exigir tempo e disciplina.

1.1.2 Da autointerpretação

Nossas autointerpretações, consoante a afirmação tayloriana, constituem – parcial, mas fundamentalmente – nossa experiência. A autointerpretação pode modificar a experiência, por exemplo, quando, em uma conversação, somos levados a refletir e, por esse meio, adquirimos uma nova forma de ver nossa condição, alterando, assim, a experiência. "(...) no mesmo sentido, uma nova articulação de um objeto não o deixa evidente ou obscuro para nós da mesma forma ou no mesmo grau que antes. (...) A formulação do objeto o faz acessível de novas maneiras" (TAYLOR, 1997, p. 33). Esse movimento é o que Taylor (1997, p. 33) nomeia como "articulação".

> (...) Uma articulação desse objeto tende a torná-lo algo diferente do que ele era anteriormente. E elas também não são simples descrições arbitrárias, onde vale qualquer coisa. Existem interpretações mais ou menos adequadas, mais ou menos verdadeiras, mais ou menos perspicazes e mais ou menos auto ilusórias.

Taylor (1997), nesse sentido, aproxima-se de uma articulação mais acessível aos modernos. Se a própria natureza da experiência pode limitar o que podemos ou não saber,

decidir e julgar, de que maneira podemos ser responsáveis pelo que conseguimos ou não ver? Se é a própria experiência que nos torna insensíveis, que tipo de critério poderia nos responsabilizar por nossa própria cegueira?

Como, portanto, ocorrem essas reavaliações? Como chegamos a uma nova autointerpretação? Taylor assevera que esse movimento não acontece por fórmulas já disponíveis, constituindo, antes, uma "disposição" para a "abertura da percepção"; a disposição para aceitar mudanças ou para tentar entender como o outro pôde chegar a uma interpretação diferente. A disposição cai bem, no sentido espontâneo de nosso vocabulário, pelo qual, ao olharmos algo de forma diferente, podemos ter uma nova "inspiração".

É isso que torna a reflexão sobre nossas avaliações algo difícil e incomum. É mais fácil aceitar as formulações que estão ao nosso alcance, em geral as que estão disponíveis em nosso ambiente ou em nossa sociedade, e conviver com elas sem questionamento. Existem não apenas a dificuldade de concentrar-nos em avaliações fundamentais e o sofrimento causado pela incerteza em relação a elas, mas também todas as distorções e repressões que nos fazem querer desistir desse questionamento, e isso nos torna resistentes às mudanças, mesmo quando insistimos em nos reavaliar. "(...) Algumas de nossas avaliações podem ser tornar fixações e/ou compulsões, de modo que não conseguimos deixar de culpar X e nem de desprezar Y, mesmo sabendo, no nível mais elevado de abertura e profundidade de nossa visão, que X age com perfeita correção e que Y é uma pessoa muito admirável" (TAYLOR, 1997, p. 36).

Se entendermos qual é o sentido de questionarmos aquilo de que temos clareza, e isso, sobre nós mesmos, entenderemos por que podemos aplicar o termo "profundidade" aos seres humanos, de uma maneira que não fazemos com os outros animais. "(...) Consideramos as pessoas profundas na medida em que elas, entre outras coisas, são capazes desse tipo de auto-reflexão radical" (TAYLOR, 1997, p. 36). Esse tipo de reflexão exige um envolvimento de nós mesmos mais profundo e totalizante e, por isso, mais arriscado. Para o autor, é nesse momento que chegamos a experimentar certa perplexidade.

Assim, a disposição para a abertura, ou para o fechamento, é nossa responsabilidade, porque ela é uma resolução.

> Como somos nós que chegamos a essa decisão, quando de fato chegamos, somos responsáveis por nós mesmos; e como sempre encontramos limites nesse caminho, mesmo não chegando a uma decisão (...) nós podemos ser considerados responsáveis por nós mesmos em um outro sentido: se nós realizamos ou não essa avaliação radical. (TAYLOR, 1997, p. 37).

Com a investigação sobre nossa capacidade de avaliar desejos, Taylor espera que se torne mais plausível que sua interpretação daquilo que conceitua como “avaliação forte” seja uma característica essencial da pessoa, e é isso que estabelece o estatuto da moral entre nós. Isso não é pouca coisa.

1.2 Exercício 2: o olhar de Taylor sobre os sentidos do Direito

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), o direito à educação foi proclamado como direito humano fundamental, inscrevendo-se em movimentos de luta por melhores condições de vida, de justiça e de igualdade. O conteúdo central desse direito tem sido o valor absoluto da dignidade da pessoa humana, um conceito polissêmico que comporta distintas interpretações, o que implica maior precisão no campo do Direito constitucional (DANTAS; OLIVEIRA; PAIVA, 2020).

No campo do Direito, identifica-se que a autonomia tem origem na liberdade individual, como direito de definir concepções de existência, universo, crenças individuais e, até mesmo, privacidade. Já a concepção de liberdade, em diversas teorizações, está associada à ideia de autonomia, por se tratar da capacidade de “(...) o sujeito fazer escolhas e implementá-las no mundo concreto. Ser livre para fazer escolhas na presença ou não de obstáculos externos, o que pressupõe condições que viabilizem essa liberdade” (TAYLOR, 1997, p. 26).

1.2.1 A garantia do respeito

Ao expressarmos os direitos humanos universais naturais, transformamos a noção de autonomia em um elemento central no que entendemos ser o respeito pela vida e pela integridade humanas. Isso torna necessário que as pessoas ajam em prol do estabelecimento e da garantia do respeito a que tem direito. Essa mudança na forma de expressar a imunidade da vida humana alterou também o conteúdo do que é respeitar uma pessoa. Se a autonomia passou a ser necessária, é natural que a liberdade também seja constitutiva desse direito. Respeitar a autonomia moral das pessoas é respeitar sua liberdade de desenvolver-se à sua própria maneira. O impacto dessa revolução faz-se ouvir em todo o Ocidente moderno e gera outros problemas. “A divergência é quanto à relação de coisas como a pornografia, ou várias espécies de comportamento sexual permissivo, ou representações de violência, com o desenvolvimento legítimo” (TAYLOR, 1997, p. 26).

Essa compreensão moderna do respeito deve ser ainda relacionada a uma característica peculiar às civilizações superiores. Taylor (1997) fala sobre nossa maior sensibilidade, em comparação a nossos ancestrais, quanto à importância de se evitar o sofrimento.

> Não que horrores comparáveis não aconteçam no Ocidente do século XX. Mas são agora considerados aberrações chocantes que têm de ser ocultadas. Somos bem mais sensíveis ao sofrimento, o que, claro, podemos traduzir em simplesmente não querer ouvir falar dele, em vez de o expressarmos na tomada de alguma ação corretiva concreta. (TAYLOR, 1997, p. 26).

Assim, integramos à nossa noção de respeito o compromisso de reduzir o sofrimento ao mínimo. Percebemos isso ao pensarmos a lógica cosmológica antiga, que fazia dos suplícios um espetáculo público no século XVIII. O sentido de se reverter ritualmente um crime terrível, com uma punição igualmente terrível, era a restauração da ordem moral cósmica, através da qual viam a si mesmos e o mundo. Com o declínio da visão de mundo antiga, a ênfase em aliviar o sofrimento destacou-se. “Isso foi parte do impulso negativo do Iluminismo utilitarista, que protestava contra o sofrimento desnecessário e sem sentido infligido aos seres humanos em nome dessas ordens ou dramas mais amplos” (TAYLOR, 1997, p. 26).

A ênfase na diminuição do sofrimento também se desenvolveu a partir da era cristã. A crescente preocupação com o bem-estar humano constitui um dos temas centrais do Novo Testamento, e sua versão secularizada é o utilitarismo. O que explica a enorme força da concepção utilitária entre nós, hoje, é sua vinculação com o que Taylor descreve como a afirmação da vida cotidiana, que ganha força e importância sem precedentes no começo da era moderna, tornando-se central a essa cultura.

1.2.2 Afirmação da vida cotidiana e da plenitude como sentido da vida

Para a antiguidade de Aristóteles, a vida cotidiana tinha papel infraestrutural ao bem viver de contemplação e à vida do cidadão. Foi a partir da Reforma que a vida cotidiana foi elevada ao próprio centro do bem viver. O foco passa a ser uma vida contrita e no temor a Deus.

> Mas a vida dos tementes a Deus era vivida no matrimônio e em seu chamado. As formas superiores de vida precedentes foram, por assim dizer, destronadas. E, com isso, vinha com frequência um ataque, velado ou aberto, às elites que haviam feito dessas formas a sua província. (...) essa afirmação da vida cotidiana, embora não incontestada e com frequência aparecendo em forma secularizada, tornou-se uma das ideias mais poderosas da civilização moderna. Ela está na base de nossa política burguesa atual, tão preocupada

> com questões de bem-estar, e ao mesmo tempo serve de combustível à mais influente ideologia revolucionária de nosso século, o marxismo, com sua apoteose do homem enquanto produtor. (TAYLOR, 1997, p. 28).

O sentido moral, aquele que nos interpela quanto ao valor da vida que levamos, entre a plenitude e a nulidade, engendra nossa situação atual do que percebemos como o sentido da vida. "(...) Os modernos podem duvidar ansiosamente que a vida tenha sentido, ou ficar divagando sobre qual seria esse sentido" (TAYLOR, 1997, p. 28). No mundo de hoje, é um fato que a preocupação com o sentido da vida interpela a todos. Assim, a questão do sentido poderia aparecer em qualquer cultura. Dessa maneira,

> Um membro de uma sociedade guerreira pode perguntar-se se seu histórico de façanhas corajosas está à altura da fama de sua linhagem ou das exigências de sua posição. Pessoas de uma cultura religiosa perguntam-se muitas vezes se a exigência de piedade convencional é suficiente para elas ou se não sentem um chamado a uma vocação mais pura e dedicada. Criaturas deste tipo fundaram a maioria das grandes ordens religiosas do cristianismo, por exemplo. Contudo, em cada um desses casos permanece inquestionável alguma configuração que ajuda a definir as exigências a partir das quais as pessoas julgam sua vida e medem, por assim dizer, sua plenitude ou nulidade: o espaço da fama na memória do cântico da tribo, o chamado de Deus tal como explicitado na revelação ou, para tomar outro exemplo, a ordem hierárquica do ser no universo. (TAYLOR, 1997, p. 31).

Na Filosofia ou na Teologia, fica explícita a forma como o sentido da vida tornou-se problemático para nós, isto é, não existe em nosso mundo contemporâneo uma única questão que conforme todo o horizonte. Vemo-nos tendo que definir, entre um leque de significados, qual sentido têm nossas vidas.

Nesse âmbito, o argumento tayloriano que busca compreender como os seres humanos julgam o valor de sua própria vida, entre a plenitude e a nulidade, definindo sua orientação moral, é o mesmo pelo qual julgamos o valor de nossa vida.

> (...) Tipicamente, para contemporâneos, pode surgir a questão do valor ou significado da vida, a questão de se essa vida é (ou foi) rica e substancial ou vazia e trivial. (...) Ou: Minha vida representa alguma coisa? Ela tem peso e substância ou está apenas rumando para o nada, para algo insubstancial? (...) se essa vida é apenas o tempo perdido no duplo sentido pretendido no título da famosa obra de Proust, isto é, um tempo tanto desperdiçado como irremediavelmente perdido, fora do alcance da recordação, no qual passamos como se nunca tivéssemos existido. (TAYLOR, 1997, p. 65).

Englobar o outro, ou a diferença, sem distorção, depende de uma compreensão inclusiva do interlocutor, um debate multiculturalista. O que isso nos diz é que a compreensão do outro só pode ocorrer na forma de uma expansão de nossa própria compreensão.

1.2.3 Um sentido único da vida?

Certas formulações que hoje nos pareceriam absurdas faziam todo o sentido. Esse é o caso da doutrina renascentista das "correspondências", segundo a qual *"o rei em seu reino corresponde ao leão entre os animais, ou à águia entre as aves, e assim por diante"* (TAYLOR, 1997, p. 210). Uma vez que, em uma ordem significativa, as mesmas ideias devem manifestar-se em todos os domínios, uma explicação como essa tende a parecer a única possível. Pelo mesmo motivo, soa absurda a maneira como as pessoas discutiam tópicos de ciência natural antes da revolução de Galileu. Apoiadas em uma compreensão do mundo natural enquanto personificação da Ordem das Ideias, certas inferências soam evidentes e imutáveis.

> Assim, alguns filósofos paduanos refutaram a descoberta por Galileu das luas de Júpiter por meio do seguinte raciocínio: há sete janelas conferidas aos animais no domicílio da cabeça... O que são essas partes do microcosmo? Duas narinas, dois olhos, dois ouvidos e uma boca. Assim, tanto nos céus como num macrocosmo, há dois astros favoráveis, dois desfavoráveis, dois luminares e Mercúrio, indeciso e indiferente. A partir disso e de outras similaridades que há na natureza, como os sete metais etc., que seria tedioso enumerar aqui, percebemos que o número de planetas é necessariamente sete. (TAYLOR, 1997, p. 210).

O que prevalecia para as sociedades pré-modernas, porque imperiosas, era a cobrança de todos à conformação com essa noção única setenária.

1.2.4 Nossa autocompreensão

Taylor afirma que a inversão especular do sentido da vida foi uma transformação monumental de nossa autocompreensão. Assim, para nós, o espaço da fama tornou-se uma predileção entre outras. A ideia platônica da Ordem do ser caiu em descrédito, e a religião revelada foi contestada. Weber denominou esse processo como o desencantamento do mundo, uma transvaloração do sentido de habitar um cosmo significativo, a qual supostamente varreu do mapa os horizontes nos quais as pessoas costumavam levar sua vida.

A condição de dúvida perene, intrínseca à nossa autocompreensão, faz-nos hesitar. Aderimos a certa configuração de valores, mas estamos cientes de que nossa escolha é uma possibilidade entre outras. O próprio contexto de compreensão da pluralidade de opções coloca-nos em uma busca de sentido.

1.2.5 No espaço moral: quem sou eu? A questão da identidade

Taylor (1997) designa como configuração o conjunto do que compreendemos como o respeito à vida, a nossos poderes de expressão e à nossa própria dignidade. Esle se entrelaça em nossa existência moral e, de acordo com seu envolvimento, assumem importância diferencial. Ao articularmos juízos, intuições ou reações morais, explicitamos o que estamos pressupondo quando julgamos que certa vida, de fato, vale a pena ou que uma dada realização perfaz nossa dignidade.

A essa altura, Taylor indica a melhor maneira de percebermos a incoerência de uma tese naturalista que considere as distinções qualitativas em nossas vidas opcionais. A identidade é formulada em uma indagação: quem sou eu? A resposta, em um nível banal, pode ser nosso nome ou nossa genealogia. Em um nível mais sério e profundo, porém, o que nos responde é aquilo que é crucial para nós. Os compromissos e as identificações que assumimos são ao que recorremos, uma vez que precisamos determinar o que é bom ou ao que endossamos ou nos opomos. Cito como exemplo que, se nos identificamos com um time de futebol, esse compromisso nos oferece uma estrutura dentro da qual determinamos o que defendemos como válido.

1.2.6 Crise de sentido identitário

Nossa identidade fornece-nos a orientação quando precisamos decidir, caso a caso, "(...) o que é bom ou ruim, do que vale e do que não vale a pena fazer, do que tem sentido e importância para o indivíduo e do que é trivial ou se secundário (TAYLOR, 1997, p. 44). A formulação "quem sou eu?", portanto, não fazia sentido do mesmo jeito que faz para nós hoje.

O advento da modernidade traz um novo significado para o que nos define enquanto identidade. As questões morais não podem ser sempre decididas em termos universais. Em função da relevância que atribuímos às nossas capacidades expressivas, através das quais descobrimos qual sentido a vida tem para nós, a autocompreensão exige uma resposta em termos de diferenças individuais. Assim, uma parte da resposta é histórica. Decerto, ainda nos

identificamos por meio de formulações universais. Esse é o caso dos direitos à vida e à integridade. A diferença está no fato de não considerarmos indiscutíveis todos os questionamentos que são assim formulados.

Há, contudo, um segundo modo de formular o tópico da identidade, que não é histórica, e sim ontológica. Por que nossa orientação moral deve ser respondida em função da pergunta "quem?". Se somos capazes de responder a essa pergunta é porque somos efetiva ou potencialmente capazes de responder por nós mesmos. A pergunta "quem?" situa-nos como um interlocutor entre outros interlocutores. É preciso que sejamos capazes de saber o que desejamos responder, e essa resposta é o que nos posiciona nessa sociedade de interlocutores.

> E essas são as questões para as quais nossas definições de configurações são as respostas, proporcionando o horizonte no interior do qual sabemos onde estamos e que sentido têm as coisas para nós. (...) uma identidade é algo a que a pessoa precisa ser fiel, pode fracassar na tarefa de manter, pode renunciar quando preciso. Mais fundamentalmente, podemos ver que ela só representa o papel de nos orientar, de nos proporcionar a estrutura na qual as coisas têm sentido, em virtude das distinções qualitativas que incorpora. (...) Logo, não pode prescindir por inteiro dessas avaliações. (TAYLOR, 1997, p. 46).

O que a visão naturalista categorizaria como uma questão artificial, isto é, a discussão da identidade conforme o autor indica, pertence à classe das perguntas incontornáveis. Orientamo-nos moralmente por distinções qualitativas, em um espaço de indagações sobre bens sujeitos a avaliações fortes, que é anterior à própria resposta. As respostas são variáveis, mas as perguntas são incontornáveis.

> Logo, esta discussão lança um difícil desafio à descrição naturalista. À luz de nossa compreensão da identidade, a situação de um agente livre de todas as configurações sugere-nos antes uma pessoa presa de uma terrível crise de identidade. Essa pessoa não saberia situar-se diante de questões de importância fundamental, não saberia orientar-se com relação a elas e não teria condições de respondê-las por si mesma. Se se quiser complementar o quadro dizendo que essa pessoa não sente tal ausência de configurações como uma falta, em outras palavras, que não se encontra em nenhuma crise, ter-se-á então um quadro de assustadora dissociação. Na prática iríamos considerar essa pessoa profundamente perturbada. Ela foi bem além do que julgamos superficialidade; as pessoas que julgamos superficiais não deixam de ter um sentido do que é incomparavelmente importante, só que consideramos seus compromissos triviais, ou meramente convencionais, ou não muito bem refletidos ou escolhidos. Mas a pessoa desprovida por inteiro de configurações estaria fora de nosso espaço de interlocução; ela não teria uma posição no espaço em que todos estamos. Julgaríamos isso patológico. (TAYLOR, 1997, p. 48).

De outra forma, é fácil compreender o tipo humano que se posiciona no espaço moral de indagações incontornáveis, mas que se define contra configurações tradicionais, decidindo fazer cálculos racionais acerca da felicidade, em vez de seguir as virtudes e a piedade tradicionais. Esse tipo humano nos é familiar: trata-se do ideólogo utilitarista que tem influenciado nossa cultura. No entanto, o utilitarista também não pode prescindir de identificações morais. Na verdade, essa pessoa tem um compromisso com o ideal de racionalidade e benevolência.

> (...) Admira pessoas que vivem de acordo com esse ideal, condena os que não o conseguem ou estão demasiado confusos até mesmo para aceitá-lo e sente-se errada quando ela mesma fica aquém do ideal. O utilitarista vive num horizonte moral que não pode ser explicado por sua própria teoria moral. Esse é um dos grandes pontos fracos do utilitarismo. Porém, como esse horizonte pode ser esquecido com facilidade em favor dos fatos e situações com que a pessoa lida dentro de seu âmbito, essa configuração pode ser desconsiderada, atribuindo-se o quadro a um agente sem configurações. Todavia, uma vez que se tome consciência de como os agentes humanos estão inescapavelmente num espaço de indagações morais como essas, fica claro que o utilitarista é muito semelhante a qualquer um de nós, e o agente imaginado da teoria naturalista é um monstro. (TAYLOR, 1997, p. 49).

Taylor indica, assim, que as configurações no âmbito das quais julgamos e avaliamos a nós mesmos e também os outros emergem do limite do concebível na vida humana ou dos limites de inteligibilidade da ação humana. São condições transcendentais. Estas são discernidas mediante nossa prática e as maneiras possíveis de encontrar sentido nela.

Sendo assim, compreende-se como crucial nossa orientação para o que consideramos como bem, pois é em relação a ele que definimos nossa posição no mundo, dentro e fora de nós. Nossa identidade emerge, portanto, mediante uma linguagem de auto interpretação que consideramos válida.

2 DA PERSPECTIVA TAYLORIANA DO DIREITO À EJA NA PERSPECTIVA DE DIREITOS

Taylor aborda o duplo processo de desvalorização da ordem de valores morais de cada época e de ascensão do paradigma mecanicista, afirmado pelos princípios de hegemonia da razão, interioridade e afirmação da vida cotidiana. O processo de desencantamento do mundo, tornado um fenômeno de massas através da Reforma Protestante, ao deslegitimar a mediação da Igreja Católica, em favor da tese central de que a salvação é obra exclusiva da graça de Deus, acabou também por desacreditar as boas, porém dispersas ações católicas, em prol de um padrão de moralidade elevado. Assim, o crente protestante, diretamente relacionado com o seu salvador, buscava uma santificação da vida como um todo (ascese intramundana).

O modo de fazer isso foi o "envolvimento pessoal", haja vista que a relação do crente com Deus deveria ser um "fruto de pura vontade", uma "adesão pessoal irrestrita de todo desejada". Por essa via, chegamos ao "envolvimento pessoal" como o modo correto de relacionamento do crente com seu Deus. Nesse quadro, estava lançada a base de nossa moderna sociedade de Direito, que, uma vez secularizada, traduziu-se como consentimento e comprometimento dos membros em aliança com a ordem política emergente. O impacto de todo esse processo fez-se sentir nas teorias do Direito as quais, por sua vez, acabaram por tornar o sujeito autônomo o centro do sistema legal.

Dessa forma, neste capítulo, recupero as "linhas de força" da argumentação de Jane Paiva do sentido para a EJA na "perspectiva de direitos". Objetivo contextualizar o debate sobre a EJA em uma discussão de pressupostos da própria "perspectiva de direitos". A questão a que se busca responder é: o que está pressuposto no reconhecimento da educação como um direito humano universal?

Desdobrarei esse questionamento em três abordagens distintas, que se complementam em relação de reforço mútuo, de modo a combinar as teorizações sobre direitos em Charles Taylor. Ao final, desejo enfrentar o desafio do que tudo isso nos diz sobre a Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de direitos. Primeiro 1) o princípio do "igual respeito" ou o bem da EJA na perspectiva dos direitos. Em seguida, 2) a genealogia do individualismo e o envolvimento pessoal. Por fim, 3) o estatuto da moralidade na perspectiva de direitos.

Vimos em Paiva (2005) que, sucessivamente na História, a EJA é reconceitualizada em três estágios até a atualidade: 1 – partindo da visão de que ela "se faz para recuperar o tempo perdido" daqueles impedidos, em "tempo próprio", de adquirir educação; 2 – passando pela concepção de que a EJA constitui um "resgate da dívida social" até a noção atual do "direito à

educação para todos"; e 3 – da educação permanente, correlativa à concepção do "aprender por toda a vida" (PAIVA, 2005, p. 27). Para a educadora:

> Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isto se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeitos de direitos. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis. (PAIVA, 2005, p. 27).

Em continuidade, recupero a citação que Paiva (2005, p. 27) toma de Cury, Baia Horta e Fávero (2001) para corroborá-los na perspectiva de Taylor:

> (...) Está ainda presente, muitas vezes, na área educacional, a percepção da razão jurídica como formalismo. Por isso, é relevante não só mostrar a importância da formalização como decorrência de uma prática histórica, como também evidenciar uma concepção de sociedade, no interior de práticas jurídicas, que tem a ver com a própria prática educacional.

Após o Exercício sobre os princípios na perspectiva histórica do direito em Taylor, caberão os Exercícios de problematizar as citações anteriores, as quais serão transformadas em perguntas: qual é o sentido ético da aprendizagem? O que está pressuposto no respeito entre iguais? Como chegamos a nos tornar senhores de direitos inalienáveis? Como a educação está relacionada à autonomia? E, por último, qual concepção de sociedade é subjacente às práticas jurídicas?

2.1 Exercício 3: o direito em perspectiva histórica segundo Taylor

Charles Taylor é um crítico das teorias do Direito que colocam o ser humano autônomo no centro do sistema legal. A crítica dirige-se à tendência de considerar a capacidade de autonomia como uma faceta ontológica ou um "dom natural" que os seres humanos receberiam no nascimento. A estratégia da crítica tayloriana é histórico-comparativa:

> (...) é um fato crucial do nosso dilema espiritual que ele seja histórico; ou seja, nossa compreensão de nós mesmos e de onde estamos é parcialmente definida por nossa percepção de ter chegado aonde chegamos, de ter superado uma condição prévia. (...) Nosso passado está sedimentado em nosso presente, e ficamos condenados a identificar mal a nós mesmos na medida em que não podemos fazer justiça ao lugar de onde viemos. Esta é a razão pela qual a

> narrativa não é um extra opcional, razão pela qual acredito que devo contar uma história aqui. (TAYLOR, 2010, p. 43)

Nesse sentido, só podemos saber o que somos, por meio daquilo que nos tornamos, pela história de como chegamos a ser o que somos. Do mesmo modo, sabemos onde estamos através do reconhecimento de marcos que nos indicam como chegamos até aqui. Assim, Taylor (2010) defende sua posição no que tange ao bem, no caso em exame neste estudo, o bem da EJA, como o "princípio do igual respeito". A correlativa capacidade de autonomia embutida nesse princípio depende de como contamos a história da emergência desse princípio e da nossa autocompreensão como seres autônomos.

> (...) uma compreensão narrativa de minha vida, um sentido sobre o que me tornei que só pode ser conferido pela história. (...) enquanto ser que evolui e se torna, só posso conhecer a mim mesmo por meio da história de minhas maturações e regressões, triunfos e fracassos. Minha autocompreensão tem necessariamente profundidade temporal e incorpora a narrativa.

A fim de entendermos o que há de novidade na autocompreensão do indivíduo autônomo, embutida na "perspectiva de direitos", basta nos compararmos com as sociedades pré-modernas, onde essa concepção de autonomia não chega a fazer sentido. Taylor conta a história de um individualismo trifacetado: o "individualismo da independência autorresponsável", o "individualismo do envolvimento pessoal" e o "individualismo da auto exploração". A segunda faceta individualista é o que precisamos para caracterizar nossa sociedade contratualista e as teorias do Direito que concebem o ser humano autônomo como centro do sistema legal.

Tais modos de autocompreensão – a três facetas de nosso individualismo – emergem da fusão de três princípios fundantes da modernidade: 1 – princípio da "hegemonia da razão"; 2 – princípio da "interioridade"; e 3 – princípio da "afirmação da vida cotidiana". Essa tríade se desenvolve de forma paralela, em uma relação de reforço mútuo, e foi historicamente arraigada na autocompreensão individualista moderna.

Taylor (2010) enfatiza que a transição para o mundo moderno foi uma transformação monumental de nossa autocompreensão. Isso porque a visão de mundo antiga, ou pré-moderna, estava encerrada em um contexto cosmológico antagônico à ótica de mundo moderna, comportando perspectivas de mundo opostas. A concepção do que nos separa da tradição, seja da Antiguidade, seja do mundo cristão medieval, é um dos mais fascinantes aprendizados que

podemos ter com a leitura da obra tayloriana e, de maneira análoga, também o Exercício de imaginação de mais difícil apreensão.

Proponho duas formas de Exercício imaginativo sobre o que separa "eles" de "nós". Uma é acompanhar a investigação tayloriana da "história das ideias" no que nos foi legado pela Antiguidade Clássica. Nesse caso, o "princípio da hegemonia da razão", na figura de Platão, e o legado do mundo cristão medieval, que é o "princípio da interioridade", representado por Agostinho. Outra forma de Exercício imaginativo do que foi a pré-modernidade e a radical novidade de uma noção como a autonomia é a investigação tayloriana da concepção moderna de "mente". Em seguida, acompanharemos o processo de afirmação da vida cotidiana e só então chegaremos ao individualismo do envolvimento pessoal como autocompreensão do sujeito de direito.

2.1.1 Primeiro princípio: da hegemonia da razão

Na esteira da revolução científica do século XVII, estava uma descoberta da ciência natural acerca da forma pela qual nos relacionávamos com o mundo. Os pensadores setecentistas impressionavam-se com o modo pelo qual nossa experiência cotidiana, nossa maneira comum de estar no mundo, podia nos induzir ao erro e causar ilusões. As distorções da realidade eram, pois, função da constituição peculiar de nossa perspectiva, a qual nos impede de ver as coisas tais como elas são em si. Tal descoberta evidenciava-se, por exemplo, quando víamos o Sol nascendo ou se pondo, seguindo uma trajetória curva, ou ainda nas qualidades de cor ou sabor que vemos e sentimos nas coisas, que, contudo, não existem por si, mas somente em relação à nossa perspectiva corporificada.

Essa descoberta de um mundo real que não corresponde às nossas representações distorcidas ainda não configura a revolução em si. Esta toma impulso na percepção de que esse tipo de confusão não é algo incontornável, mas, antes, fruto de toda uma concepção de mundo "encantada", informada pelo paradigma de explicação da natureza, hegemônico na Antiguidade Clássica, que envolvia ver o cosmos como uma ordem significativa. Neutralizar o cosmos é, portanto, a primeira atitude a ser tomada se quisermos superar as distorções, fontes de ilusão. Foi com esse objetivo que Galileu e seus sucessores voltaram-se para a exploração de um mundo entendido como máquina, movido por operações de causa e efeito. Um mundo em que um novo paradigma de compreensão, o paradigma mecanicista, ocuparia o lugar do antecessor como ponto de referência básico para a explicação científica da natureza.

Ainda que essa seja uma ruptura radical, Taylor (2010) alerta para a importância de que não percamos de vista que os alicerces do que é novo emergem dentro dos limites do velho. Isso, porém, não implica que compreender esses limites seja essencial para que entendamos o que preparou a subversão e a rejeição da concepção tradicional. Envolve que certas noções tradicionais foram fundamentais para que nossa posição atual, a visão de mundo moderna, pudesse florescer. Desse ponto de vista, as continuidades são tão importantes quanto as descontinuidades se quisermos, de fato, entender nossa posição atual.

O princípio de hegemonia da razão significou, na tradição, o que significa para nós hoje, ou seja, como consistindo na qualidade da razão de ser controladora de nossos desejos e nossas paixões. Mas se, em dado sentido, Platão inaugurou uma vertente que se tornou central à autocompreensão moderna – a de que nossas formulações racionais são corretas quando expressas em moldes universais imparciais ou de que temos uma visão mais clara quando livre de considerações de tendências e desejos particulares –, devemos atentar-nos ao fato de que considerar o princípio emergente em Platão, segundo a autocompreensão atual, é incorrer em anacronismo. A chave para isso está no fato de que a concepção platônica encerra-se em um contexto cosmológico, em última análise antagônico àquele implícito na compreensão moderna da hegemonia da razão. Isso, por conseguinte, aponta para um distinto entendimento da razão.

O contexto cosmológico corresponde à Antiguidade Clássica e "envolve ver o cosmos como uma ordem significativa na qual está incluída a sociedade humana como microcosmo ou espelho" (TAYLOR, 2000, p. 63). Isso significa, segundo a Filosofia das Formas, que as coisas devem ser explicadas em virtude das espécies de que participam. De forma similar, na filosofia platônica do cosmos, explica-se enquanto expressão da Ideia do Bem, em que "(...) o mundo físico à nossa volta assume a forma que tem para dar corpo a uma ordem de Ideias" (TAYLOR, 1997, p. 211)[1]. Nesse contexto, certas formulações que hoje nos pareceriam absurdas fazem todo o sentido. É o que se percebe na doutrina renascentista das "correspondências", segundo a qual "o rei em seu reino corresponde ao leão entre os animais, ou à águia entre as aves, e assim por diante" (TAYLOR, 1997, p. 210), ou ainda como na seguinte passagem:

> Shakespeare podia basear-se nas correspondências, por exemplo, quando para nos fazer sentir o horror pleno do ato de regicídio, ele colocava um servo relatando os eventos não naturais que haviam sido evocados em simpatia com esse feito terrível: a noite em que Duncan é assassinado é uma noite de tormenta, com lamentações eu ouvi no ar; estranhos gritos de morte, e permanece escuro apesar de o dia ter começado. Na terça-feira anterior um falcão foi morto por uma coruja caçadora, e os cavalos de Duncan tornaram-

[1] Idem, Taylor, 1997, p. 211

> se selvagens na noite, desobedecendo a ordem natural como se fossem fazer guerra contra a humanidade. (TAYLOR, 2011, p. 86).

Uma vez que, em uma ordem significativa, as mesmas ideias devem manifestar-se em todos os domínios, uma explicação como essa tende a parecer a única possível. Pelo mesmo motivo, soa absurda a maneira como as pessoas discutiam tópicos de ciência natural antes da revolução de Galileu. Apoiadas, como estavam, em uma compreensão do mundo natural enquanto personificação da ordem das ideias, certas inferências soam evidentes e imutáveis:

> Assim, alguns filósofos paduanos refutaram a descoberta por Galileu das luas de Júpiter por meio do seguinte raciocínio: Há sete janelas conferidas aos animais no domicílio da cabeça... O que são essas partes do microcosmo? Duas narinas, dois olhos, dois ouvidos e uma boca. Assim, tanto nos céus como num macrocosmo, há dois astros favoráveis, dois desfavoráveis, dois luminares e Mercúrio, indeciso e indiferente. A partir disso e de outras similaridades que há na natureza, como os sete metais etc., que seria tedioso enumerar aqui, percebemos que o número de planetas é necessariamente sete. (TAYLOR, 2011, p. 174).

Para os nossos propósitos, convém enxergar o sentido que a hegemonia da razão assume nessa visão global. Desse modo, no cerne da doutrina platônica está a noção de "ordem do todo" como sendo uma manifestação da ideia do bem para a qual tudo está ordenado. Nesse sentido, a razão deve ser compreendida como a capacidade humana de perceber essa ordem natural preexistente, ao passo que ser racional é ter a capacidade de reconhecer e viver de acordo com a visão dessa ordem. Por isso, podemos dizer que a concepção platônica de razão, que é por sua vez a concepção reinante na Antiguidade, é substantiva:

> Quando se define substantivamente a razão, quando uma visão correta da ordem é critério de racionalidade, o processo de nos tornarmos racionais não deve, claramente, ser descrito como algo que acontece em nós, e sim como nossa ligação com a ordem maior em que nos encontramos. (TAYLOR, 1997, p. 165).

Como seres racionais, somos capazes de ver a ordem que se automanifesta. Portanto, a razão deve ser hegemônica pelo fato de que é somente através dela que podemos ver e viver de acordo com a ordem correta. No entanto, enquanto nossa capacidade de razão nos liga à ordem correta, há ainda em nós o reino do desejo, a parte inferior de nossa alma que, em contraste com a ordem natural, é o reino do caos. "Platão enfatiza constantemente a natureza ilimitada do desejo. A maldição de alguém governado por seus apetites é que ele nunca fica satisfeito; é sempre arrastado adiante" (TAYLOR, 1997, p. 156).

Desse modo, entendemos que, de acordo com essa doutrina, para exercermos nossa plenitude como seres racionais, devemos fazer a parte superior de nossa alma, a razão, dominar a parte inferior, os desejos e as paixões. O ponto crucial é que, para vivermos de acordo com a ordem correta ou natural, devemos ter autodomínio, o meio necessário para que possamos voltar-nos para a realidade iluminada pelo bem. É isso o que quer dizer a imagem do olho da alma. "A razão é nossa capacidade de ver a realidade existente, iluminada. (...) A alma imaterial e eterna deve voltar-se para o que é imaterial e eterno" (TAYLOR, 1997, p. 166).

Decerto, a revolução nas ciências naturais do século XVII colocou abaixo toda a concepção de um mundo como instanciação das formas ou manifestação das ideias. Este, por sua vez, levou consigo a noção da razão como estando vinculada a uma ordem preexistente. Ademais, é preciso percebermos que o movimento de superação dessa concepção tradicional por uma outra, a qual, grosso modo, passa a definir a razão como nossa capacidade independente de decifrar um mundo neutro, pode ser entendida como uma radicalização do processo de ascensão de hegemonia racional iniciado por Platão.

2.1.2 Segundo princípio: da interioridade

Antes de vermos de que maneira a noção de hegemonia da razão produzida no passado é um passo sem o qual o desenvolvimento da noção moderna não poderia emergir, analisaremos um outro aspecto. Este, apesar de ter sido gestado em um contexto cosmológico posteriormente rejeitado, está pressuposto no desenvolvimento de nossas modernas capacidades científicas. Refiro-me à noção de "interioridade" inaugurada por Agostinho.

Influenciado pelas doutrinas de Platão, Agostinho nos dá, como seu predecessor, uma compreensão do universo enquanto realização externa de uma ordem racional. Tal ordem pode ser reconhecida por nós, desde que não nos deixemos absorver pelo "reino do sensível". Entretanto, Agostinho, pensador cristão, reinterpreta a ideia do bem de Platão, fazendo-a coincidir com a ideia de Deus: "As coisas devem ser entendidas, em última instância, como signos, pois são expressões externas dos pensamentos de Deus. Tudo que existe é bom; e o todo é organizado para o bem" (TAYLOR, 1997, p. 170).

Não obstante as surpreendentes continuidades, Agostinho não estava preocupado, como Platão, em fixar a reflexão racional como o estado primordial do ser, o que, em certa medida, já era algo consensual em sua época. Sua preocupação consistia em mostrar que Deus não era somente o princípio da ordem do mundo externo, mas também, e primordialmente, o

fundamento do próprio ser humano. Agostinho introduz essa noção ao colocar Deus como o princípio subjacente à nossa atividade cognitiva:

> Deus não é apenas o que ansiamos por ver, mas o que capacita o olho que vê. Assim, a luz de Deus não está apenas "lá fora", iluminando a ordem do ser, como está para Platão; é também uma luz "interior". É a luz que ilumina todo homem que vem ao mundo. É a luz da alma. (TAYLOR, 1997, p. 172).

Agostinho nos oferece a prova da existência de Deus em seu diálogo *Do livre-arbítrio, Livro II*, a fim de nos convencer de que nossa capacidade racional é dependente da "Luz que ilumina o olho". Para tanto, ele pede que nos concentremos na própria atividade do conhecimento, pois é em nossa experiência reflexiva que podemos encontrar Deus. A princípio, Agostinho faz-nos perceber que é pela experiência do pensamento que podemos ter a certeza de que existimos, uma vez que "se você não existisse, seria impossível ser enganado" (TAYLOR, 1997, p. 176).

Essa forma de argumento, contudo, como podemos reconhecer, constitui a base de todo o empreendimento epistemológico moderno desde Descartes, quando este lança a pedra fundamental da ciência ao ancorar no "eu penso" a certeza de que podemos chegar à verdade que procuramos. Assim, "Agostinho foi o inventor do raciocínio que conhecemos como cogito, porque foi o primeiro a tornar o ponto de vista da primeira pessoa fundamental para nossa busca da verdade".

Todavia, a verdade que Agostinho buscava não era tanto uma questão de saber se o pensamento nos oferece uma base sólida para, em contraste com nossos sentidos produtores de ilusão, alcançarmos a verdade, como era para Descartes. O que Agostinho queria mostrar é que a verdade à qual chegamos por esse caminho é a verdade de Deus, que nos dirige como mestre interior. "A prova baseia-se na percepção de que a razão reconhece a existência de uma verdade que lhe serve de critério, isto é, de um modelo ao qual ela se conforma, que não foi construído por ela, mas está além dela e é comum a todos" (TAYLOR, 1997, p. 175).

Reconhecer, no sentido de reconhecer que há algo superior à própria razão, uma vez que: "(...) minha experiência de meu próprio pensamento coloca-me em contato com uma perfeição que, ao mesmo tempo, mostra-se como condição essencial desse pensamento e também como algo muito além de meu alcance e capacidade finitos" (TAYLOR, 1997, p. 185).

Se é assim, se o conhecimento em que conhecedor e conhecido são um só, em última análise, "participa da" ou reflete a plenitude da verdade – e "Deus é Verdade" –, então percebemos que, à parte o conteúdo teológico, ela continua a ser como em Platão, uma

concepção de razão substantiva. E, dessa maneira, notamos o modo como Agostinho vê nossa dependência de Deus, "(...) na intimidade de nossa própria presença diante de nós mesmos, nas raízes daqueles poderes que mais são nossos" (TAYLOR, 1997, p. 184).

A despeito dessa coincidência de doutrinas, o princípio de interioridade emergente abre possibilidades inovadoras. Isso porque o que vem a ser crucial no legado agostiniano é que a postura a adotar ou o caminho a percorrer para chegarmos à verdade é diferente daquele aconselhado por Platão. Não chegamos à verdade ao nos voltarmos para um domínio de objetos externos, o campo das ideias, mas ao nos voltarmos para nossa própria experiência reflexiva. "Agostinho muda o foco do campo dos objetos conhecidos para a própria atividade de conhecer" (TAYLOR, 1997, p. 172).

A atitude de reflexão radical pode ser assim tomada quando, em contraste com nossas experiências cotidianas, em que nos concentramos nas situações experimentadas, invertemos o cenário e passamos a nos concentrar na experiência em si. Experimentamos, pois, nossa experiência ao tomarmos consciência de nossa consciência. Mas o que é fundamental nesse processo em que nos concentramos em nós mesmos como agentes da experiência, fazendo disso nosso objeto, é que isso requer que assumamos o ponto de vista de primeira pessoa. Em outras palavras, o que qualifica a experiência é que esta é uma experiência para mim, vivenciada exclusivamente através de meu ponto de vista.

2.1.3 Terceiro princípio: da afirmação da vida cotidiana

A transformação paradigmática que substitui a visão de mundo mágica, pré-moderna, pela visão de mundo mecanicista também pode ser formulada em termos de uma subversão do critério que classificava hierarquicamente as funções sociais. Tal subversão de hierarquia representa o ponto nevrálgico do terceiro princípio constituidor da identidade moderna: a afirmação da vida cotidiana.

Na visão de mundo estruturada pela ordem da ideia de bem, a atividade suprema é a contemplação. A despeito de suas críticas a Platão, Aristóteles combina, em sua noção de "bem viver", as atividades de contemplação da ordem e participação na política como cidadãos. Ainda que as atividades necessárias à reprodução da vida, como o trabalho e a família, sejam consideradas essenciais, elas só o são em seu papel infraestrutural em relação às atividades referentes ao "bem viver", tais como a contemplação da ordem natural e a deliberação acerca da excelência moral. Outra variante dessa visão hierárquica tradicional é a ética da honra e da glória que distinguia aristocratas e plebeus, estes últimos preocupados apenas com a vida. "Não

se pode buscar o bem viver sem buscar a vida. Mas uma existência dedicada apenas a este último objetivo não é inteiramente humana. Os escravos e os animais dedicam-se exclusivamente à vida" (TAYLOR, 1997, p. 274).

A subversão a que me referi, promovida pela afirmação da vida cotidiana, compreende essas hierarquias ao inverter o sinal de valor atribuído a um conjunto de atividades superiores, em favor da valorização das atividades cotidianas de trabalho e produção, por um lado, e casamento e vida familiar, por outro. O entendimento de tal subversão (e inversão) de hierarquias remonta a um ponto de origem teológico e tem na Reforma Protestante o dispositivo histórico de mudança social que realiza, na prática, a nova noção de virtude ocidental.

A visão cristã emerge de uma associação com a metafísica e a moralidade antiga. Essa síntese, por sua vez, consolidou a noção de logos ôntico e a noção subjacente de hierarquia, no próprio cerne da teologia cristã, que passa a reproduzir esses mesmos princípios, porém nos termos de uma compreensão religiosa das vocações monásticas como "superiores". Pressupunha-se, então, uma hierarquia de proximidade com o sagrado, segundo a qual existem lugares, momentos ou ações especiais nos quais o poder de Deus revela-se e pode ser alcançado. Nesse sentido, a Igreja constitui o veículo do sagrado por excelência. Nessa ordem, em que a vida religiosa estava acima da vida secular, é natural que a vida leiga, concentrada no trabalho produtivo e na família, fosse relegada a um status espiritual inferior.

Os reformadores protestantes, todavia, desmontam essa hierarquia mediante a afirmação de seu princípio mais fundamental, qual seja o fato de que a salvação é obra exclusiva de Deus. Esse preceito afirma que a soberania de Deus não pode limitar-se à noção de uma ordem cósmica imanente e imutável, uma vez que isso representaria uma restrição à Sua vontade. Mas se a salvação é uma dádiva exclusiva de Deus, então, na esteira dessa noção teológica voluntarista está a rejeição de toda a teologia católica dos sacramentos que dava à Igreja o poder de mediar a comunhão entre Deus e os homens.

> A poderosa ideia que moveu os que se lançaram nos sucessivos movimentos protestantes ao longo de três séculos (e até hoje, em alguns movimentos de revitalização) foi a de uma salvação inexplicável por um Deus onipotente e misericordioso contra toda esperança humana racional e sem qualquer consideração por nossos merecidos castigos. (TAYLOR, 1997, p. 279).

Desse modo, a noção de mediação humana do sagrado foi tomada como uma tentativa arrogante de restringir a soberania divina. Quando isso acontece, a salvação pela fé perde qualquer relação com as boas ações e passa a ser reformulada como uma adesão pessoal irrestrita, a forma correta do comprometimento religioso. O resultado dessa nova forma de

comprometimento é que a santificação passa a abranger toda a extensão da vida mundana, derrubando a antiga noção de hierarquia monástica de proximidade ao sagrado, ao mesmo tempo em que valoriza o status espiritual das atividades cotidianas.

A santificação integral da vida cotidiana envolve a vida dos seres humanos não como um fim em si mesma. Nós existimos para servir e aumentar a glória de Deus, e tudo o que Ele coloca no mundo a nosso dispor deve ser utilizado de modo produtivo para aumentar a Sua Glória. “Devemos estar buscando a glória de Deus em nossa comida e bebida, sono e recreação” (TAYLOR, 1997, p. 286). É por esse motivo que a ideia de vocação assume papel central na doutrina puritana.

> O mais rude serviço que fazemos numa vocação honesta, ainda que seja arar ou cavar, quando feito com obediência e consciência dos Mandamentos de Deus, é coroado com grande recompensa, enquanto os melhores trabalhos de sua espécie (orar, pregar, oferecer sacrifícios evangélicos), quando feitos sem respeito à ordem e glória de Deus, são cumulados de maldições. Deus ama advérbios; e não se importa com quanto é bom, mas com quanto é bem [feito]. (TAYLOR, 1997, p. 139).

Ainda que o calvinismo puritano não tenha sido o único direcionamento da Reforma Protestante, Taylor chama a atenção para sua formulação vigorosa e radical acerca da afirmação da vida cotidiana. Ele, por seu turno, produziu desdobramentos lógicos e impactantes sobre o desenvolvimento de ideias centrais da cultura moderna. Um outro desdobramento calvinista foi sua militância revolucionária em favor da construção de uma nova ordem mundana adequada à lei de Deus. O significado prático disso foi a perseguição da meta que pretendia impor a conduta disciplinar puritana ao resto do mundo, incluindo-se os não regenerados. Isso porque o princípio segundo o qual nada e ninguém podem contribuir para a salvação própria ou de outrem não muda o fato de que os seres humanos existem para, em obediência a Deus, ordenar o mundo segundo Sua vontade.

> Para o calvinista, parecia evidente por si mesmo que a pessoa realmente regenerada ficasse sobretudo horrorizada com a ofensa a Deus que era um mundo pecaminoso, desordenado; portanto, um de seus principais objetivos seria endireitá-lo, organizar a confusão humana ou, pelo menos, mitigar o insulto tremendo e contínuo feito a Deus. (...) O que era necessário antes de tudo era disciplina pessoal, indivíduos capazes de controlar a si mesmos e de assumir responsabilidade pela própria vida; e depois uma ordem social baseada nessas pessoas. (TAYLOR, 1997, p. 294).

De fato, como queríamos, evidencia-se a forma pela qual a teologia puritana do trabalho e da vida cotidiana cria um ambiente propício não só para um tal movimento de reorganização

social, como também para a revolução científica do século XVII e a visão de mundo mecanicista subjacente a ele.

Francis Bacon é a figura que melhor ilustra a convergência entre a nova religião do envolvimento pessoal e a nova ciência experimental. Baseado em uma visão de mundo derivada de suas raízes puritanas, sua obra revolucionária está imbuída dessa perspectiva religiosa. Assim, a compreensão puritana dos seres humanos enquanto "administradores da criação de Deus" (TAYLOR, 1997, p. 298) é transferida para meta central da ciência que passa, então, da contemplação para a eficiência produtiva. Do mesmo modo que a teologia puritana recorre às Escrituras contra a doutrina inerte corrompida, Bacon evoca a realidade experimental contra a arrogância presunçosa da ciência antiga, que pretendia "prescrever leis à natureza". Ademais, o princípio da soberania de um Deus voluntarioso resulta na quebra da hierarquia anterior de proximidade ao sagrado. Sendo assim, Bacon inverte a hierarquia de valoração social "(...) em favor das classes produtivas artesãs contra aquelas classes que se vangloriavam no ócio" (TAYLOR, 1997, p. 298). E, assim, Bacon acaba por submeter a ciência aos propósitos da vida cotidiana ao transformar o ganho tecnológico em critério do saber genuíno.

> De todos os indícios, nenhum é mais certo ou mais nobre que o revelado pelos frutos. Pois os frutos e as obras são, por assim dizer, avalistas e fiadores da verdade das filosofias. Bem, de todos esses sistemas dos gregos e de suas ramificações pelas ciências particulares, depois da passagem de tantos anos, é difícil mencionar um único experimento que tenda a facilitar e melhorar a condição humana e possa estar verdadeiramente relacionado às especulações e teorias da filosofia. (TAYLOR, 1997, p. 276).

Depreende-se, pois, que a teologia puritana abre caminhos fecundos na direção da adoção de uma visão de mundo mecanicista, e isso não só do ponto de vista negativo, ao desacreditar a visão de mundo anterior, mas também positivo, ao atribuir papel central à postura instrumental.

É natural causar-nos estranheza uma explicação dos fundamentos da moderna visão mecanicista em termos teológicos. De fato, o princípio de afirmação da vida cotidiana evolui de sua formulação teológica original. Passa pela concepção deísta, formulada por Locke[2], em sua noção característica da providência divina, até chegar à noção cética, moderna, em que o desígnio providencial já não é determinado por Deus, mas por uma noção materialista da natureza, entendida como um sistema autorregulado. Esse processo refere-se ao que

[2] John Locke (1632-1704), filósofo inglês, conhecido como fundador do empirismo, além de defender a liberdade e a tolerância religiosa.

entendemos hoje como secularização, o que, em última análise, designa a situação em que Deus não chega a ser uma condição indispensável para a compreensão de nossa vida ou do mundo que nos cerca.

> Algo muito importante tem de mudar em nossas intuições espirituais antes de podermos falar como Laplace na famosa história de sua conversa com Napoleão. Depois de ele ter explicado sua teoria do determinismo ao imperador, este último teria perguntado: "E Deus? Sr. Laplace, o que o senhor faz com Deus?" Ao que o cientista replicou friamente: "Senhor, não tive necessidade dessa hipótese. (TAYLOR, 1997, p. 420).

Embora seja uma reformulação oposta à primeira, de bases puritanas, essa mudança não parece ter abalado o cerne da subversão original que valoriza de forma positiva a dimensão cotidiana. O que de fato parece ter acontecido foi uma reformulação radical dos motivos ou dos fundamentos que tornavam legítima tal valorização: da vontade de Deus aos desígnios da natureza. De certa forma, vemos o processo de secularização como envolvendo uma progressiva apropriação humana das prerrogativas antes atribuídas a Deus. A autonomia soberana para ordenar o mundo segundo Sua vontade passa a ser atribuída aos seres humanos.

Mas que tipo de vida vale a pena? Examinamos, até este ponto, uma corrente das intuições morais modernas ocidentais, sobre quais crenças morais estão pressupostas, no sentido de por que a vida humana deve ser respeitada. Assim, o argumento tayloriano afirma haver um sentido moderno do que o respeito envolve para nós, quando conferimos valor central à liberdade como autonomia, bem como à ênfase na vida cotidiana de trabalho e família e seu corolário de evitação do sofrimento. Esta é uma das correntes de extrema importância a dar sentido a nossas intuições e reações morais.

Há também outras correntes que influenciam o que está implícito ao respeito que devemos às pessoas e nossas obrigações para com elas. Em outras palavras, o que pressupomos quando nos encontramos a pensar sobre que tipo de vida vale a pena levar. Essa reflexão também envolve uma avaliação forte; são, portanto, questões que aparecem para nós como o sentido de plenitude de nossas vidas.

> Há questões sobre como vou levar minha vida que remetem ao aspecto de que tipo de vida vale a pena ter ou que tipo de vida vai cumprir a promessa implícita em meus talentos particulares, nas exigências incidentes sobre alguém com minha capacidade, ou do que constitui uma vida rica e significativa em contraposição a uma vida voltada para questões secundárias ou trivialidades. Trata-se de interrogações de avaliação forte, visto que quem as faz não tem dúvida de que se possa, ao seguir os próprios anseios e desejos

> imediatos, dar um mau passo e, em consequência, fracassar na tarefa de levar uma vida plena. (TAYLOR, 2013, p. 29).

O pensamento moral pode ser discernido ao pensarmos em nós mesmos como merecedores (ou não merecedores) do respeito das pessoas ao nosso redor. Taylor (2013) nomeia esse perceber o respeito relativo como nosso sentido ativo de receber a admiração das pessoas, indo além da não violação de direitos, significando nosso sentido de dignidade como respeito atitudinal.

> Nossa dignidade, na acepção particular que emprego aqui, é nosso sentido de merecer respeito (atitudinal). A questão de saber em que consiste nossa dignidade não é mais evitável que a de saber por que deveríamos respeitar os direitos alheios ou o que constitui uma vida plena ... e, nesse caso, seu caráter inevitável deveria ser ainda mais óbvio, visto estar nossa dignidade tão integrada a nosso próprio comportamento. A maneira mesma como andamos, nos movemos, gesticulamos e falamos é moldada desde os primeiros momentos por nossa consciência de estar na presença de outros, de nos encontrarmos num espaço público e de que esse espaço pode trazer potencialmente o respeito ou o desprezo, o orgulho ou a vergonha. Nosso estilo de movimentação física exprime a maneira como nos vemos gozando de respeito ou carentes dele, como merecendo-o ou deixando de merecê-lo. Algumas pessoas passam rapidamente pelo espaço público como se o evitassem; outras passam precipitadamente como se esperassem fugir à questão da impressão que causam nele pela própria determinação séria com a qual transitam por ele; outros ainda passeiam com segurança, saboreando seus momentos nesse âmbito; e há também os que assumem um ar superior, confiantes na maneira como sua presença marca o espaço público: pensemos no modo cuidadosamente vagaroso com que o policial sai de sua viatura após ter-nos feito parar por excesso de velocidade, e no caminhar lento e cadenciado com que se aproxima para pedir nossa carteira de motorista. (TAYLOR, 2013, p. 29).

Implícito em nosso senso de dignidade, percebemos, por exemplo: “nosso poder, nosso sentido de dominar o espaço público; ou nossa vulnerabilidade diante do poder; ou nossa autossuficiência, o fato de nossa vida ter seu próprio centro; ou o fato de sermos queridos e admirados pelos outros, um centro das atenções”. Contudo nossa dignidade também se reporta às concepções morais aludidas.

> (...) minha visão de mim mesmo como chefe da casa, pai de família, detentor de um emprego, provedor de meus dependentes; tudo isso pode ser a base do meu sentido de dignidade. Do mesmo modo como sua ausência pode ser catastrófica, capaz de abalá-lo ao solapar por inteiro meu sentimento de valor pessoal. (TAYLOR, 2013, p. 30).

Desse modo, configura-se a noção moderna da importância da vida cotidiana, uma vez que nosso sentido de ser digno apoia-se na importância da afirmação da vida cotidiana.

2.2 Exercício 4: o princípio do igual respeito ou o bem da EJA na perspectiva de direitos

O bem da EJA, na perspectiva do Direito, é o igual respeito ou a reciprocidade equilibrada que está em sua base, ou ainda as relações de franqueza e sinceridade que parecem permear as relações democráticas. Mais do que a afirmação de que é um direito, a educação, assim como a vida, é um compromisso que nos liga ao todo de nossa cultura, de nossas sociedades, de nossas práticas e de nossas instituições, e é nesses termos que ela deve ser buscada. Não apenas um direito, a EJA vale como um compromisso com a própria plenitude de nossas vidas, a dos indivíduos e dos grupos.

Charles Taylor identifica três correntes de "intuições morais" ou três eixos do pensamento moral estruturante da identidade moderna, quais sejam:

a) o valor da vida e da integridade humana articula a intuição moral em razões para o respeito que devemos aos outros.

b) a plenitude da vida articula o que pressupomos quando nos encontramos a pensar sobre que tipo de vida vale a pena levar.

c) a dignidade humana, que nos interpela ao pensarmos em nós mesmos como merecedores (ou não merecedores) do respeito das pessoas ao nosso redor.

Este terceiro eixo percebe o respeito como nosso sentido ativo de receber a admiração das pessoas, indo além da não violação de direitos.

A primeira corrente de intuição moral trata da "perspectiva de direitos" e pode nos apontar quais crenças morais estão pressupostas na afirmação da educação como um direito humano fundamental. Tal corrente articula, portanto, o que está implícito no respeito que devemos aos outros, assim como no respeito a direitos.

Para esse autor, as exigências morais sobre o que devemos às pessoas, à sua vida e à sua integridade, ao seu bem-estar e até à sua prosperidade desempenham um enorme poder sobre nós. "Essas são as exigências que infringimos quando matamos ou aleijamos alguém, roubamos suas propriedades, infundimos medo e tiramos a paz ou mesmo deixamos de prestar ajuda em momentos de necessidade." Todas as sociedades humanas reconheceram e reconhecem essas exigências. A diferença está na abrangência de seu escopo.

> (...) sociedades mais antigas, e algumas atuais, restringem a classe de beneficiários a membros da tribo ou raça, excluindo pessoas de fora, que são presa justa, ou mesmo condenam os maus a uma perda definitiva dessa condição. Mas todos sentem essas exigências impostas a si por alguma classe de pessoas e, para a maioria de nossos contemporâneos, essa classe refere-se à raça humana. (HONNETH, 2003, p. 17).

Contudo, de uma cultura para outra, essa reação quase instintiva recebe diferentes descrições acerca do porquê elas merecem nosso respeito.

> Ela nos diz, por exemplo, que os seres humanos são criaturas de Deus e feitos à sua imagem; ou que são almas imortais; ou que são todos agentes racionais e, assim, têm uma dignidade que transcende qualquer outro ser. As várias culturas que restringem esse respeito fazem-no negando a descrição crucial aos que foram deixados de fora: julgam que estes não têm alma, não são plenamente racionais. (HONNETH, 2003, p. 17).

Quando descrevemos o porquê de reagirmos como reagimos, vemo-nos articulando afirmações sobre a natureza dos seres humanos. Diferentemente de uma reação instintiva, como nosso medo de cair, essas afirmações são uma aceitação de dada ontologia do humano, aquilo que é o ser humano, independentemente de tempo ou espaço[3]. Assim, Jane Paiva define a educação como um atributo da humanidade:

> Como direito humano, busca-se legitimar para a educação a ontologia do ser social, entendendo-se que, mais do que uma construção da história, ela significa um atributo da própria humanidade dos sujeitos, sem o qual homens e mulheres não se humanizam completamente. (PAIVA, 2005, p. 187).

As explicações ontológicas articulam as afirmações implícitas em nossas reações morais. Apenas podemos explorar o estatuto da moral entre nós, percebendo um mundo moldado por nossas mais profundas respostas morais. Os direitos humanos desceram ao nível de um axioma, e, em geral, não costumamos pensar sobre o que torna os seres humanos dignos de respeito. “Para discriminar com maior discernimento o que há nos seres humanos que os torna dignos de respeito, é preciso lembrar o que é sentir o peso do sofrimento humano, o que há de repugnante na injustiça ou o assombro que se sente diante do fato da vida humana” (TAYLOR, 1997, p. 21).

Tal como exposto por Paiva (2005), a EJA na “perspectiva dos direitos” culmina com “o direito a aprender por toda a vida”, caracterizando o sentido da EJA como educação permanente, o qual, por sua vez, também nos vincula no âmbito moral, a exemplo do assombro

que sentimos diante da conhecida história de Joaquim, narrada por Paulo Freire em sua experiência de alfabetização de adultos. Considero que o relato preenche a afirmação acima, de que a educação é um atributo de humanização.

> Foi aqui, nessa sala, que Joaquim se levantou um dia durante o processo de alfabetização, foi ao quadro, ao quadro negro, apanhou o giz e escreveu a palavra NINA. Quando acabou de escrever, ele deu uma gargalhada nervosa que quase não terminava. E eu disse: Joaquim, que passa, que há contigo? Ele riu, olhou pra mim e disse: Puxa, Nina é o nome de minha mulher! Eu ainda me sinto profundamente emocionado pela significação simbólica. Eu percebia nos olhos deles, nas caras deles, uma espécie de alívio centenário. É como se estivessem sacudindo para fora uma pedra de cima dos ombros, que há séculos repousava neles. Percebi, na briga, o gosto da luta, para superar o obstáculo. (CIA DO TIJOLO, 2022).

O desprezo, por parte da filosofia e das ciências hegemônicas, pela dimensão moral da identidade apoia-se na confusão entre instinto e moral. No caso da moralidade, dizemos que nosso foco, o valor da vida, por exemplo, merece nossa reação de respeito. Não faria sentido dizer que o meu medo de cair acontece, porque eu mereço isso. Assim como não faz sentido afirmar que tirei a paz de uma família, porque estava seguindo um instinto.

> Agora, somos todos universalistas em termos do respeito à vida e à integridade. Mas isso não significa simplesmente que temos essas reações por acaso ou que decidimos, à luz da atual situação da raça humana, que é útil ter essas reações (embora alguns argumentem desta maneira, alertando-nos por exemplo, que é de nosso próprio interesse, num mundo cada vez menor, levar em consideração a pobreza do Terceiro Mundo). Significa, em vez disso, que acreditamos que seria profundamente errado e sem fundamento definir fronteiras que não incluíssem toda a raça humana. (TAYLOR, 1997, p. 19).

As civilizações superiores são assim denominadas por incluírem como merecedora de respeito toda a espécie humana. Dessa forma, a "perspectiva de direitos" comporta uma "perspectiva moral" implícita na reação moral de respeito a um dado princípio de direito, o qual é consumado no que Taylor designa como hiperbem. Um hiperbem é esposado na forma de um "foco privilegiado de atenção e vontade, de amor e lealdade", e aqueles que assim, esposam um Hiperbem, o fazem como um passo para uma consciência moral superior".

> Vou denominar os bens de ordem superior desse tipo HIPERBENS, isto é, bens que não apenas são incomparavelmente mais importantes que os outros como proporcionam uma perspectiva a partir da qual esses outros devem ser pesados, julgados e decididos. (...) Mas parece que todos reconhecem alguns bens desse gênero; que esse estatuto é justamente o que define a moral em nossa cultura: um conjunto de fins ou exigências que não apenas é dotado de

> importância incomparável, como supera e nos permite julgar os outros. (TAYLOR, 1997, p. 90).

O exemplo mais destacado da cultura moderna é o que muitos aceitam como seu hiperbem (ou princípio de direito), na forma de uma noção de justiça e/ou benevolência universal, de acordo com a qual todos os seres humanos devem ser tratados com igual respeito, sem distinção de raça, classe, sexo, cultura ou religião. Assim, o princípio do igual respeito não se deteve à gênese histórica no início da igualdade moderna como subversão das concepções hierárquicas de sociedade. Por outro lado, "(...) ele segue adiante, encontrando novas aplicações – como por exemplo hoje, nas relações entre os sexos, contestando certas formas de vida patriarcais que haviam sido originalmente mantidas incontestadas por seus primeiros protagonistas modernos" (TAYLOR, 1997, p. 92).

É possível afirmar que é o hiperbem que estaria mobilizando a defesa da EJA na perspectiva do direito, como um projeto global de reestruturação do sistema educativo na direção de um desenvolvimento mais completo ou exigente do que se deseja designar como "o bem da EJA", ou seja, o próprio "princípio do igual respeito".

Recupero do *Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Relatório Jacques Delors*, elaborado entre 1993 e 1996, um dos quatro pilares significativos para as iniciativas de propostas educacionais:

> (...) o "aprender a ser" (...) relativo ao compromisso da educação para com o "desenvolvimento total da pessoa", a começar pela juventude, na elaboração de "(...) pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (PAIVA, 2005, p. 104).

O respeito à pessoa de direito possibilita o exercício da capacidade que caracteriza todo ser humano de maneira universal. A obediência à ordem jurídica ligada ao direito moderno, descrito pelo livre assentimento, supõe a capacidade universal de decidir de forma racional e com autonomia sobre questões morais que lhe competem. Só assim torna-se possível o acordo recíproco acerca da ordem jurídica. "(...) Nesse sentido, toda comunidade jurídica moderna, unicamente porque sua legitimidade se torna dependente da ideia de um acordo racional entre indivíduos em pé de igualdade, está fundada na assunção da imputabilidade moral de todos os seus membros" (HONNETH, 2003, p. 189).

> Nas ciências do direito, tornou-se natural nesse meio tempo efetuar uma distinção dos direitos subjetivos em direitos liberais de liberdade, direitos políticos de participação e direitos sociais de bem estar; a primeira categoria refere-se aos direitos negativos que protegem a pessoa de intervenções desautorizadas do Estado, com vista à sua liberdade, sua vida e sua propriedade; a segunda categoria, aos direitos positivos que lhe cabem com vista à participação em processos de formação pública da vontade; e a terceira categoria, finalmente, àqueles direitos igualmente positivos que a fazem ter parte, de modo equitativo, na distribuição de bens básicos.

Tal distinção entre direitos individuais fundamentais tornou-se clássica na reconstrução do nivelamento histórico das desigualdades de classe, conforme T. H. Marshall. Ele amparou-se na distinção elementar da constituição da estrutura jurídica entre sociedades tradicionais, ou convencionais, e as sociedades modernas ou pós-convencionais. Honneth (2003, p. 189) recupera a argumentação de Marshall:

> (...) só com o desacoplamento entre as pretensões jurídicas individuais e as atribuições sociais ligadas ao status se origina o princípio de igualdade universal, que daí em diante vai submeter toda ordem jurídica ao postulado de não admitir mais, em princípio, exceções e privilégios. Uma vez que essa exigência se refere ao papel que o indivíduo detém como cidadão, com ela a ideia de igualdade assume ao mesmo tempo o significado de ser membro "com igual valor" de uma coletividade política: independentemente das diferenças no grau de disposição econômica, cabem a todo membro da sociedade todos os direitos que facultam o exercício igual de seus interesses políticos.

Marshall percebe a pressão evolutiva de uma luta de coerção dos direitos individuais fundamentais. Estes encontram-se submetidos à exigência de igualdade universal, na direção do aumento das pretensões jurídicas subjetivas que passam, no âmbito histórico, a abarcar também desigualdades pré-políticas e econômicas. O direito moderno amplia-se e pode ser apreendido em três fases históricas. "(...) a constituição dos direitos liberais de liberdade deu-se no século XVIII, o estabelecimento dos direitos políticos de participação, no XIX, e finalmente a criação de direitos sociais de bem-estar, no século XX" (HONNETH, 2003, p. 189).

Tal inflexão histórica da evolução dos direitos é refinada nessa sequência, pela qual se demonstra que cada nova classe de direitos ampliados foi forçada pelo argumento que exige a igualdade de valor de todo membro da coletividade política.

Desse modo, os direitos políticos de participação surgem como um produto secundário aos direitos liberais de liberdade, pressupostos na participação da formação da vontade política, antes atribuídos à parte masculina da população adulta, que pudesse comprovar certa medida de renda ou de posses. Entretanto, se esses direitos de liberdade estão pressupostos na

participação política, não tardou a tornar-se claro que seu vínculo com um status de gênero, ou econômico, era contraditório às exigências de igualdade universal. Doravante, não se pôde contrapor argumento que justificasse a exclusão de extensos grupos sociais, impondo-se, assim, a convicção de que a todo membro da coletividade cabe o direito igual à participação no processo democrático de formação da vontade.

> Como os direitos políticos de participação, os direitos sociais de bem-estar também surgem na sequência de uma ampliação, forçada a partir de baixo, do significado que se associa à ideia de igualdade de valor, própria da condição de membro de uma coletividade política. Faz parte da pré-história dessa categoria de direitos fundamentais a luta conduzida em alguns países no século XIX pela introdução do ensino obrigatório universal; seu objetivo era dotar não a criança, mas o adulto futuro, com a medida da formação cultural, que é o pressuposto necessário para o exercício igual de direitos políticos. (HONNETH, 2003, p. 191).

No curso do século XX, concebeu-se que a participação prática efetiva das massas na formação democrática da vontade geral continuaria sendo apenas uma concessão formal, caso não fosse assegurado para elas um certo nível de segurança econômica. Esse tipo de exigência de igualdade é o que caracteriza o Estado de bem-estar social, como uma nova classe de direitos sociais, necessários à participação cidadã.

> A institucionalização dos direitos civis de liberdade inaugurou como que um processo de inovação permanente, o qual iria gerar no mínimo duas novas classes de direitos subjetivos, porque se mostrou repetidas vezes na sequência histórica, sob a pressão de grupos desfavorecidos, que ainda não havia sido dada a todos os implicados a condição necessária para a participação igual num acordo racional: para poder agir como uma pessoa moralmente imputável, o indivíduo não precisa somente da proteção jurídica contra interferências em sua esfera de liberdade, mas também da possibilidade juridicamente assegurada de participação no processo público de formação da vontade, da qual ele faz uso, porém, somente quando lhe compete ao mesmo tempo um certo nível de vida. (HONNETH, 2003, p. 192).

Posto isso, o reconhecer-se como pessoa de direito passou a significar mais do que podia ser concebido no começo do desenvolvimento do direito moderno, não só na "(...) capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso". (HONNETH, 2003, p. 192). O princípio da igualdade, embutido no direito moderno, ampliou o status de uma pessoa de direito, dotando-o de novas atribuições, estendendo-o, no aspecto social, também a grupos até então excluídos, tornando-se, assim, universal.

Portanto, ao expressar os direitos humanos universais, naturais, tornamos a noção de autonomia um elemento central no que entendemos ser o respeito pela vida e pela integridade humanas. Isso torna necessário que as pessoas ajam em prol do estabelecimento e da garantia do respeito a que tem direito. Essa mudança na forma de expressar a imunidade da vida humana alterou também o conteúdo do que é respeitar uma pessoa. Se a autonomia passou a ser necessária, é natural que a liberdade também seja constitutiva desse direito. Respeitar a autonomia moral das pessoas é respeitar sua liberdade de desenvolver-se à sua própria maneira.

2.3 Exercício 5: genealogia do individualismo do envolvimento pessoal

Taylor nomeia como o individualismo do envolvimento pessoal o que está enredado na faceta individualista de nossa identidade. Com esse termo, ele enfatiza o modo de vida definido por um compromisso da "vontade inteira" atribuído por nós, modernos. Uma adesão irrestrita, de todo desejada, e que, de outro modo, corre o risco de ser compreendida como uma vida falsa e submetida, a vida de um escravo. Taylor propõe a genealogia do self, que se autodefine de acordo com sua vontade, ou a genealogia do individualismo do envolvimento pessoal.

Em relação à faceta de nossa identidade que enfatiza o envolvimento pessoal dos indivíduos, observamos o modo como a desvalorização da cosmovisão antecedente retira o sentido de uma noção que pretende encontrar para os indivíduos o lugar ou o papel adequado em uma ordem preestabelecida e moldada pela "ideia do bem" platônica ou pela "ideia de Deus", como em Agostinho.

Em contrapartida, a noção emergente da nova visão mecanicista engendra uma concepção dos seres humanos como seres dotados de independência individual. Não havendo qualquer ordem externa que possa lhes ditar um propósito paradigmático, eles devem procurá-lo por si e dentro de si.

Uma das consequências dessa noção, a de que um modo de vida legítimo deve corresponder a uma autodefinição do indivíduo, evidenciou-se nas teses do contrato social surgidas no século XVII. Decerto, teorias que fundamentam a autoridade do governo no consentimento dos governados não foram uma novidade desta época. Entretanto, Taylor chama a atenção para um ponto inédito, introduzido por um entendimento moderno, qual seja o dos indivíduos enquanto átomos políticos.

Dessa forma, se compararmos as teorias do contrato social do século XVII, como a de Locke, com as visões anteriores, perceberemos que o ponto polêmico passa da autoridade política do governo para a autoridade política da própria comunidade. O que se introduz neste

momento é a noção de um segundo contrato que precede aquele que fundamenta o governo, o contrato de associação dos indivíduos. Em consequência, o ponto a ser respondido passa a ser o que engendrou as condições legítimas segundo as quais o indivíduo autônomo e autodeterminado consente em reconhecer a autoridade da comunidade e coloca-se sob esta.

> Antes, as pessoas eram membros de uma comunidade sem precisar dizê-lo. Não era algo que precisasse ser justificado em relação a uma situação mais básica. Mas agora a teoria parte do indivíduo em si. A participação numa comunidade com poder de decisão coletivo é, agora, algo que precisa ser explicado pelo consentimento anterior do indivíduo. (TAYLOR, 1997, p. 251).

As formas de envolvimento pessoal originam-se em uma motivação religiosa, há muito perdida. Tal motivação original corresponde a uma consequência daquele mesmo princípio motivador da Reforma Protestante, tratado neste texto como a tese puritana do voluntarismo teológico. Essa tese foi seminal para a deflagração do processo de afirmação da vida cotidiana mediante sua "santificação" na forma de ascese intramundana.

Mais uma vez, o argumento é de que a expansão das ideias dominantes no Ocidente ocorreu conforme um processo interno à racionalização religiosa ocidental. Em mais uma de tantas correspondências com Max Weber, Taylor toma a revolução da Reforma Protestante como "parteira da modernidade", uma vez que foi a vinculação dos nascentes ideais modernos ao prêmio religioso da salvação que fez desses ideais uma opção irresistível para a época.

Vimos de que maneira Bacon ilustra a convergência entre ideais científicos e religiosos, os primeiros impulsionados pelos segundos. Em uma consideração correspondente, podemos dizer que, também nesse âmbito, foi a motivação de um princípio religioso o que modelou a ênfase no envolvimento pessoal como forma legítima de relação entre indivíduos autônomos que se reúnem em sociedade.

O princípio religioso ao qual me refiro é o que define a adesão pessoal irrestrita como a nova forma de comprometimento dos homens com Deus. Além de desacreditar as boas, porém dispersas, ações católicas em favor da santificação da vida mundana como um todo, o que esse novo tipo de comprometimento coloca em relevo é que tal adesão deve ser um fruto de pura vontade. Sendo assim, o comprometimento religioso dos eleitos predestinados por Deus à salvação não se define de acordo com a tradição familiar ou cultural a qual pertencem, mas conforme a medida de seu envolvimento pessoal. "Assim, o fiel devia estar pronto a romper com a família, com a comunidade local, com a sociedade política, para aderir à comunidade dos redimidos" (TAYLOR, 1997, p. 294).

Contudo, como vimos, a ordenação do mundo segundo a vontade de Deus não deve ser competência apenas dos eleitos. Todos devem trabalhar para aumentar a Sua Glória e, se retomarmos uma passagem já citada, podemos pensar sobre a medida de sucesso daquela meta puritana de reorganização social. "(...) O que era necessário antes de tudo era disciplina pessoal, indivíduos capazes de controlar a si mesmos e de assumir responsabilidade pela própria vida; e depois uma ordem social baseada nessas pessoas" (TAYLOR, 1997, p. 294).

Neste ponto, podemos reconhecer que uma ordem social ancorada em pessoas capazes de assumir a responsabilidade pela própria vida mediante a construção de relações permeadas pelo envolvimento pessoal, ou seja, relações entre iguais movidas por consentimento desejado, é a base de nossa moderna sociedade contratualista. Ainda nessa direção, notamos o desenrolar do processo de secularização, em que as prerrogativas antes atribuídas a Deus passam a ser entendidas como propriedades da natureza humana. E, dessa maneira, o comprometimento autônomo por meio do envolvimento pessoal "se esquece" de suas raízes religiosas, passando a ser a forma, desde sempre racional e legítima, de relação social. "A importância que os puritanos davam à ideia de aliança, ao acordo entre Deus e seu povo, começa a desenvolver-se em uma compreensão da sociedade como algo baseado em uma aliança solene entre seus membros" (TAYLOR, 1997, p. 252).

Por conseguinte, só uma tal noção poderia sustentar a premissa de indivíduos autônomos que encontram dentro de si os propósitos de sua vida e definem, de acordo com sua vontade, o tipo de relação ou o modo de vida que consideram legítimo para seu consentimento e comprometimento.

A mudança está, portanto, no fato de que a natureza deixa de ser uma lei à qual o sujeito deve estar submetido e passa a ser entendida como um direito à disposição de si. Um desses direitos naturais da humanidade é a vida, e a mudança ocorrida pode ser evidenciada pelo fato de que, antes, o que havia era uma lei natural contra tirar vidas inocentes. Contudo, depois da revolução envolvendo o entendimento acerca do que constitui a natureza dessa lei, provocada pela introdução da noção naturalista do sujeito enquanto átomo político, ocorre que a lei é transformada em Direito. Isso acarreta a atribuição de um papel ativo ao sujeito enquanto garantidor de seus benefícios ou suas imunidades. "Atribuir a alguém uma imunidade, antes dada pela lei natural, na forma de um direito natural, é dar-lhe um papel no estabelecimento e na aplicação dessa imunidade. Agora, sua participação é necessária e seus graus de liberdade são correspondentemente maiores" (TAYLOR, 1997, p. 25).

Outra forma de expressar o novo papel ativo do sujeito na aplicação de seus direitos é afirmarmos que o que passa a ser exigido na era moderna é uma adesão irrestrita dos sujeitos a

um novo modo de vida, a saber: aquele sustentado pelo envolvimento pessoal. É, portanto, para regular o bom funcionamento desse novo modo de vida que entendemos o sistema legal como uma forma de oferecer aos associados a possibilidade de agir de acordo com sua vontade, através de benefícios ou imunidades que lhes garantam a liberdade e a independência. Em suma, a possibilidade de envolvimento pessoal de cada indivíduo na definição dos propósitos paradigmáticos de suas vidas.

2.4 Exercício 6: o estatuto da moralidade na EJA na perspectiva do direito

Chegamos ao final de nossa exploração teórica dos pressupostos da "perspectiva de direitos" e estamos em tempo de tentar uma resposta aos questionamentos sobre a educação com os quais abrimos este estudo:

Qual é o sentido ético da aprendizagem?

O que está pressuposto no respeito entre iguais?

O que a educação tem a ver com o fato de termos chegado a nos tornar senhores de direitos inalienáveis?

Como a educação está relacionada à autonomia?

Como a educação relaciona-se com a capacidade de formular juízos de valor?

Como a educação chegou a ser considerada uma condição prévia do desenvolvimento humano?

O que deve ser aprendido para o desenvolvimento da capacidade empreendedora de tomar iniciativas?

E, por último, qual concepção de sociedade é subjacente às práticas jurídicas?

Nesse conjunto de indagações, uma pergunta aponta para a outra, e o que está implícito em todas elas é o fato de poderem ser respondidas em termos do papel moral da educação em nossas vidas.

Se falamos da educação como estando relacionada a noções como autonomia e empreendedorismo, isso supõe que tais noções podem ser aprendidas, no sentido do desenvolvimento de um potencial humano. Do mesmo modo, isso significa que, ao contrário do que a ciência hegemônica naturalista (atomista/instrumentalista) presume, tais capacidades não são um dado da natureza, não são dadas em nosso nascimento, como respirar ou tremer no frio.

Isso pode parecer evidente, em nossa perspectiva pessoal, pois temos ciência do nosso amadurecimento crescente, visto termos aprendido a ser os adultos que nossa moderna sociedade ocidental espera que sejamos. Entretanto, apesar de soar como um truísmo, todo o esforço tayloriano gira em torno desse ponto. É nele que encontramos o vínculo do tema do "estatuto da moralidade" com a temática da EJA na perspectiva do direito.

Falar da concepção do "aprender por toda a vida" como um direito fundamental acarreta consequências para o tipo de educação que pode fazer jus a esse status da humanidade. Nesse cenário, o que está em jogo é a própria definição do sentido da EJA ou, como proposto na abertura deste trabalho: quais crenças morais estão pressupostas na afirmação da educação como um direito humano fundamental?

Na leitura tayloriana, o desenvolvimento de nossos potenciais depende da natureza e da densidade da linguagem que adquirimos ao longo da vida. Isso remete ao que mencionei no começo como pensamento moral ou a intuição moral que configura a identidade moderna, a qual Taylor denomina o sentido de plenitude da vida ou, apenas, o "sentido da vida".

3 PERCEBENDO A TEMÁTICA DA EJA SOB A LÓGICA DE PAULO FREIRE E DA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Neste capítulo, proponho uma apresentação da temática da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como percebida por mim, ante as preocupações encontradas nas problematizações de tal tema. Por um lado, pela perspectiva do sociólogo Gerson Tavares do Carmo, relativa ao aumento expressivo da procura por matrículas em EJA, ao passo em que se constata um igualmente expressivo índice de evasão. Por outro, na discussão levantada pela educadora Jane Paiva, sobre o hiato que se abre entre o currículo oficial e o currículo praticado dentro das salas de aula da EJA.

Ambos os lados deram-me a oportunidade de colocar a EJA na perspectiva de crítica ao naturalismo, como a percebo na Filosofia Social do canadense Charles Taylor, referência central da presente tese. Surgem nessa abordagem várias outras questões paralelas. Contudo, verifico serem as duas preocupações de Carmo e Paiva, tal como duas pontas do fio condutor que nos permite alinhavar a questão particular da EJA, ao quadro mais abrangente da nação brasileira.

Tais preocupações não esgotam o tema da EJA, porém perfazem uma maneira pragmática de tocar o que compreendo como o mais urgente problema a ser enfrentado por uma sociedade que instituiu em seu seio a naturalização da desigualdade social, abissal e massiva. Tal naturalização nos caracteriza como modernidade excludente.

O problema abrangente a que me refiro é o adoecimento de uma sociedade que institucionalizou a recusa, consciente ou não, do reconhecimento das exigências morais do que devemos à pessoa humana, de maneira universal. Cito como exemplo o respeito à vida, à integridade, ao bem-estar e à prosperidade que devemos uns aos outros. Nos termos da filosofia social tayloriana, o respeito universal à vida humana designa o que se entende hoje por uma dada "civilização superior", civilizações que se elevaram a um patamar de consciência moral superior ao expandirem historicamente o escopo do respeito à vida de todos os seres humanos.

Já as sociedades excludentes, como a brasileira, traçam uma fronteira seletiva entre os que merecem respeito, de um lado, e os três quintos de sua população, historicamente condenados ao desrespeito de sua vida, assim como a uma existência de indigência material e degradação moral, de outro. É preciso ter bem claro que essa perversidade constitutiva/estrutural não atinge apenas os membros mais vulneráveis, pois a degradação atinge o âmago da identidade nacional. Desse modo, lega seu status de inferioridade a todos aqueles e todas aquelas que se identificam como brasileiros, de alto a baixo de nossa sociedade.

Por exemplo, a Banda Titãs, na música *A melhor banda de todos os tempos da última semana*, traz como refrão os versos:

> (...)
> Um idiota inglês.
> Se é "um" idiota,
> é bem menos que nós.
> Um idiota em inglês.
> É bem melhor do que eu e vocês.

Na percepção de Estela Quintar (2001), esses versos representam o que chamamos de sentimento de "negação de si". Tal perda de sentido nos leva à busca incessante de uma identidade perdida, permanentemente negada, aprendida a ser criticada por nós mesmos, acreditando que isso nos torna mais críticos e mais "civilizados" em relação ao Brasil.

Contextualizado o entorno que abrange a EJA, coloco-me a caminho de perceber o que vejo como raiz dos movimentos de cultura e educação popular. Estes nascem como fruto de luta e resistência da sociedade civil inconformada com o abandono e a marginalização de nossos concidadãos ou, na verdade, de nossos subcidadãos. É, pois, um projeto enraizado no princípio da dignidade humana que logrou instituir o direito à educação por toda a vida que se articula com a "EJA na lógica da construção coletiva", distinta das "lógicas do atalho" e do "direito mutilado". É o que nos apresentam Mileto (2009, p. 92) e Carmo (2010), os quais dão continuidade a essas expressões com apoio em Gaudêncio Frigotto[4].

3.1 Exercício 7: a relação entre identidade e moralidade em Charles Taylor e em Paulo Freire

O "vivido e o sabido", em meu caso atual, particular, ou, em outras palavras, meu próprio "saber de experiência feito", está fundado sobremaneira na filosofia tayloriana. Neste momento, aproprio-me das categorias de Paulo Freire e pergunto: o que estas me sugerem em correlação ao que sei da filosofia tayloriana? Partindo do conceito de que "o texto é um pretexto", apresento um resumo esquemático, referente ao que coletei em dois artigos de Osmar

[4] Luis Fernando Mileto (2009) cria o seu ensaio teórico-metodológico, apropriando-se de expressões de uma palestra proferida por Gaudêncio Frigotto – II Jornada de Educação de Jovens e Adultos, no dia 21/11/2007, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – para explicitar e analisar três tendências predominantes de concepções de EJA e suas relações com os processos de permanência ou desistência: EJA na "lógica do atalho", EJA na "lógica do direito mutilado" e EJA na "lógica do desafio da construção coletiva". Por sua vez, Carmo (2010) amplia a apropriação feita por Mileto, de modo a nomear didaticamente as diferentes práticas formativas da EJA, conforme seus interesses políticos, econômicos ou institucionais (2010, p. 77).

Fávero, os quais me foram indicados pelo orientador desta tese como o melhor comentador de Paulo Freire.

Para Fávero (2011, p. 4), "É importante entender Paulo Freire como o educador que, naqueles anos [1950], melhor sintetizou e sistematizou o essencial das propostas educativas de então". Esse essencial freireano expressaria "(...) o traço comum de todos aqueles movimentos: a força da ideologia da libertação e a confiança no Homem como Sujeito da História" (FÁVERO, 2013, p. 59). Em outras palavras, "(...) pode-se afirmar que o 'Sistema de Alfabetização Paulo Freire', tal como foi realizado em Angicos (Natal-RN/1964) e como seria expandido para outros Estados brasileiros, foi a melhor síntese das aspirações dos movimentos de cultura e educação popular do período" (FÁVERO, 2013, p. 60).

A experiência conhecida como "as 40 horas de Angicos" permite a integração do fio condutor desta tese. Entretanto, somente vou retomá-la quando da última camada interpretativa proposta, acerca do debate do multiculturalismo. Decorre dessas considerações o fato de que "(...) Esse caminho não foi feito isoladamente por Paulo Freire. Foi o caminho de toda uma geração, jovem em sua maioria, que Paulo Freire pôde entender e orientar e da qual soube colher o que de mais rico tinha a oferecer (...)".

Na visão de Fávero, o movimento dessa geração operou "(...) um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação de base, promovidas na década de 1950". A novidade encontra-se no "(...) compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, e o fato de terem orientado sua ação educativa para uma política renovadora". Isso quer dizer que "(...) Os que se engajaram nos movimentos de cultura e educação popular desse período acreditavam na educação como alavanca das mudanças sociopolíticas, contrapondo uma 'pedagogia da revolução' à 'pedagogia do conformismo'" (FÁVERO, 2013, p. 60).

Para Fávero (2011, p. 13), "(...) de fato encontra-se em Paulo Freire uma pedagogia como concepção geral da educação". Esse foi um produto coletivo de uma "(...) riqueza até hoje não repetida dos então chamados movimentos de cultura e educação popular". A primeira consideração tecida é a de que Freire pensasse "(...) a partir dos problemas vividos por esses jovens e adultos e orientasse sua prática no sentido de assumir esses problemas como situações de aprendizagem" (FÁVERO, 2011, p. 13). Nesse sentido, compreendia e fazia compreender as raízes desses problemas, na crítica a uma sociedade injusta e a um sistema econômico-social excludente. Por isso, a valorização do "(...) saber de experiência feito para, refletindo sobre ele, criticando-o ampliando-o, entender a realidade para transformá-la" (FÁVERO, 2011, p. p. 5).

No entanto, qual é a importância de partir dos problemas vividos? Se as situações de aprendizagem vão às raízes do problema, o que são essas raízes? Ademais, como tais raízes estão pressupostas nas situações de aprendizagem? Desejo, na presente tese, fazer um breve desvio para considerar a natureza das raízes do problema do público da EJA, sobretudo do analfabeto.

A questão fundamental, expressa por Paulo Freire (1963) no texto-base *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*, era como conseguir que o analfabeto superasse sua compreensão e suas atitudes mágicas diante da realidade?" [ou ainda, desta maneira]: "E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento de crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura" (FÁVERO, 2013, p. 5).

A citação do parágrafo anterior interessa-me por dois motivos. O primeiro, caro a este trabalho, é caracterizar o público da EJA e saber a natureza da raiz de seus problemas. Questiono atribuir essa raiz a uma suposta "visão de mundo mágica e ingênua". Sendo assim, o que a citação sugere é o conceito com que Taylor deseja abordar o que chama de uma era secular, isto é, "As condições de crença e experiência vivida."

> Acredito, contudo, que um exame desta era como secular seja pertinente em um terceiro sentido (...) Este enfocaria as condições da fé, [ou condições de crença e experiência vividas]. A mudança para a secularidade, nesse sentido, consiste, entre outras coisas, na passagem de uma sociedade em que a fé em Deus é inquestionável e, de fato, não problemática, para uma na qual a fé é entendida como uma opção entre outras e, em geral, não a mais fácil de ser abraçada. (TAYLOR, 2010, p. 15).

De fato, consoante a visão tayloriana, um desenraizamento aconteceu no Ocidente, desde que o processo que Max Weber (1864-1920) chamou de "desencantamento do mundo" (PIERUCCI, 2004), com a virada da concepção de ciência segundo o novo paradigma mecanicista (século XII), levou-nos a uma "monumental transformação de nossa autocompreensão." Esse processo direcionou-se à secularização, e a magia, como condição existencial ou de experiência, foi varrida de nossa cultura desde então.

Uma apreensão mínima da visão de mundo mágica, por exemplo, serve-nos como uma primeira pista para a caracterização do público da EJA, não tão ingênuo assim. "No termo 'sagrado', estou apontando para a crença em que o poder de Deus está, de algum modo, concentrado em certas pessoas, tempos, lugares ou ações." "(...) Uma das coisas que eles

[agentes da Reforma] impuseram com frequência foi o desencantamento, a supressão da religião ‘mágica’ e não oficial” (TAYLOR, 2010, p. 15).

Em segundo lugar, convém abordar a condição secular da crença moderna, porque todo o empreendimento tayloriano é baseado no contraste entre o mundo moderno (que ele caracteriza por reflexivo) e seu predecessor pré-moderno (caracterizado por ingênuo). Este, sim, baseado em uma visão mágica de mundo. A consideração global do argumento levar-me-ia a uma órbita distante de meu objetivo, qual seja o de polemizar as raízes do problema do público da EJA. Entretanto, penso que, independentemente de se atribuir uma maior ou menor distorção à visão de mundo “do oprimido”, a raiz de seu problema também está suposta em Freire, em sua “(...) crítica a uma sociedade injusta e a um sistema econômico-social excludente (...)” (FÁVERO, 2013, p. 5). Em continuidade, Fávero (2013) cita Beisegel (1982) que, por sua vez, aborda Freire, como expresso na seguinte passagem:

> Assim, a humanização do homem, isto é, a plena realização do homem enquanto criador de cultura e determinador de suas condições de existência passava, necessariamente, pela clarificação da consciência do homem – coisa que somente poderia ocorrer no âmbito do crescente comprometimento do homem com a sua realidade. E situavam-se exatamente aí as funções do processo educativo. (BEISIEGEL, 1982 apud TAYLOR, 2010, p. 58).

O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isto crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanentemente objeto, tanto constitui como é constituído (TAYLOR, 2010).

3.2 Exercício 8: explorando aproximações de interpreta e de compreensão

A crítica que Taylor empreende ao naturalismo dirige-se tanto à não compreensão da dimensão humana quanto reprova a concepção epistemológica de que os seres humanos estão em pé de igualdade com qualquer outro objeto das ciências naturais. Ele está, de fato, baseando-se em certas afirmações acerca da natureza e da agência humana que são, segundo a censura tayloriana, deveras implausíveis.

3.1.1 Da hermenêutica como interpretação à noção de ciência hermenêutica

Taylor acredita poder refutar mediante uma ciência hermenêutica que possibilite um entendimento mais adequado acerca do que envolve a ontologia humana, e, por consequência, do papel da ciência em nossas vidas.

O campo da ciência hermenêutica é recente. Por isso, cabe-nos observar o percurso cronológico apresentado por Rodrigo Foschiera[5], de forma pontual:

i. A hermenêutica clássica era vista como um conjunto de regras da interpretação. Aristóteles usa o termo como adjetivo: *hermeneutiké técne* (técnica da interpretação) (FOSCHIERA, 2009).

ii. Para Friedrich Schleiermacher (1768-1834), a hermenêutica é a arte do compreender em geral (*Kunstlehre des Verstehens*). Usa a teoria da Congenialidade (*Kongenialitätslehre*) entre autor e intérprete – para que o intérprete chegue ao pensamento do autor.

iii. Na visão de Wilhelm Dilthey (1833-1911), a hermenêutica é a arte de compreender expressões da vida deixadas por escrito. Explicar (*erklären*) cabe às ciências da natureza. Compreender (*verstehen*) está no âmbito das ciências do espírito e é o encontro do espírito consigo mesmo. A hermenêutica será o método das ciências humanas.

iv. Já para Martin Heidegger (1889-1976), a hermenêutica consiste na arte do reencontro com o autor. O ser-aí é compreensão da existência como possibilidade, como projetualidade. A fim de interpretar e gerar nova compreensão, é necessário compreender o interpretado, isto é, a compreensão pressupõe sempre uma pré-compreensão. Para ele, o ser humano existe hermeneuticamente.

[5] Doutor em Teologia pela Faculdade Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Atua principalmente nos temas: autenticidade, educação, ética e reconhecimento.

v. Hans-Georg Gadamer (1900-2001), por fim, defende a universalidade ontológica do compreender. A historicidade caracteriza o sujeito, o objeto e o compreender. O texto vem mediado por interpretações sem impedir novas interpretações. Disso decorre a necessidade da "fusão de horizontes". Portanto:

> O que constitui uma autêntica associação entre as pessoas é o fato de cada um ser primeiramente uma espécie de círculo de linguagem para si. Só então esses círculos se tocam e vão fundindo-se cada vez mais. Nesse caso, o que fica de pé é sempre de novo a linguagem, com seu vocabulário e gramática, com antes e agora, e jamais sem a infinitude interna do diálogo que está em curso entre o que fala e seu interlocutor. É a dimensão fundamental do elemento hermenêutico. A tarefa comum dos homens é criar uma linguagem autêntica, que tem algo a dizer e por isso não dá sinais previsíveis, mas procura palavras pelas quais possa alcançar o outro. (GADAMER, 2002, p. 269-270).

Na ótica do filósofo canadense, não é possível cindir determinada estrutura de referência teórica da imagem do homem que ela veicula. Consoante Foschiera (2009, p. 369), "Para Taylor, 'salvar os fenômenos' quer dizer não reduzir o agir do homem a mero acontecimento neurofisiológico, não seccionar de maneira não natural o ambiente intencional em que os indivíduos se orientam à ação".

3.1.2 Do homem como animal que se auto interpreta à aproximação tayloriana de uma ciência hermenêutica

Para Taylor, a questão crucial da autointerpretação está em poder demonstrar de que forma a ciência hermenêutica é a única que pode lidar com a dimensão humana do significado, haja vista que se trata de uma ciência que leva em consideração a interpretação do sentido implícito nas ações dos sujeitos.

O Exercício hermenêutico corresponde a uma tentativa de interpretação mais clara acerca de um objeto de estudo que possa ser obscuro, fragmentário ou contraditório em seu sentido. A interpretação seria, portanto, um meio de chegar a mais e melhores compreensões sobre o sentido de uma prática ou ideia. O que a hermenêutica nos fornece, porém, é uma nova interpretação que nos conduz a um melhor sentido de uma expressão que era antes confusa, contraditória. Nesse caso, o que encontramos não é uma verdade fundacional, mas uma linguagem de significados compartilhados em que passamos de uma leitura a outra, quando chegamos a compartilhar um novo sentido. Vale comentar que esse novo sentido não corresponde necessariamente ao que consideramos ser um relato lógico ou livre de

contradições. O sentido de um determinado comportamento, por exemplo, acontece na coerência que instaura entre a ação e o significado da ação para o sujeito.

Dessa forma, uma melhor interpretação é alcançada pela hermenêutica quando consegue restaurar consciente e articuladamente o sentido implícito, instaurado nessa prática. Taylor refere-se a esse tipo de condição epistemológica como "círculo hermenêutico", e uma de suas características é que algum grau de incerteza é inerradicável de nosso empreendimento epistemológico do conhecimento. A visão hermenêutica pretende nos revelar com quanto mais profundidade podemos compreender a existência humana.

O cerne dessa discussão remete ao papel e ao objetivo do método comparativo aplicado como possibilidade de exercício humano de compreensão do outro. No decorrer disso, a consideração das possibilidades de aprendizado moral contidas nesse Exercício de avaliação e comunicação entre diferentes modos de vida e cultura encontrados tanto entre quanto intrassociedades. A contribuição fundamental de Gadamer diz respeito "ao fato de a compreensão humana poder mudar" (TAYLOR, 2000, p. 166).

Ter o foco na autointerpretação como faceta constitutiva da ontologia humana é a forma como Taylor pretende não apenas afirmar, mas também esclarecer como ocorre a autointerpretação.

A Taylor interessa perceber de que maneira o "encantamento naturalista" chegou a ter procedência em mais essa esfera da existência humana. Tal esfera consiste aquela em deliberarmos sobre o certo e o errado, o melhor e o pior, ou seja, a discussão da validade e da abrangência de nossos preceitos morais – a esfera da razão prática. A perspectiva subjacente ao relativismo moral está, pois, sustentada pela crença naturalista. Nela, a perspectiva humana faz o mundo aparecer em relatos tão particularizados e distorcidos que nada que se baseie em nosso próprio ponto de vista poderia valer como ponto de partida para uma argumentação racional.

> Mais uma vez, nossa compreensão viu-se toldada por uma epistemologia naturalista e por seu foco no modelo da ciência natural. Como seguir o argumento em favor de uma teoria na ciência natural exige que neutralizemos nossas próprias reações antropocêntricas, concluímos com demasiada facilidade que argumentos no domínio da razão prática não devem basear-se em nossas reações morais espontâneas. (TAYLOR, 1997, p. 101).

No entanto, o "encantamento" das ciências naturais é nocivo quando transplantado para as ciências humanas, uma vez que estas últimas não estão interessadas no que é o ser humano abstraído de si, em continuidade com qualquer objeto da ciência natural. A ciência humana pretende compreender o que é o mundo humano nos termos de sua existência fenomenológica,

os quais tornam inteligível o comportamento humano, de acordo com seu estado ontológico real, e não idealmente naturalista.

Gadamer apresenta uma alternativa que nos abre uma nova perspectiva acerca do que podemos almejar em uma discussão racional entre perspectivas morais diferentes. Quando lutamos para ir além de nossa compreensão limitada, não nos empenhamos em ficar livres dessa compreensão como tal (o erro do modelo da ciência natural), mas em alcançar um entendimento mais amplo, capaz de englobar o outro sem distorções (TAYLOR, 2000).

O fato de a compreensão do outro ou da diferença dever ser comparativa ou contrastiva advém do reconhecimento do papel incontornável da perspectiva humana situada e corporificada – a identificação do pano de fundo em que nos apoiamos em nossa atitude compreensiva. Isso nos mostra que a compreensão do outro só pode se dar na forma de uma expansão de minha própria compreensão.

> Faço-o alterando e expandindo minha compreensão, refazendo-lhe as formas e limites. Isso significa que articulo coisas antes puramente implícitas a fim de questioná-las. Em particular, articulo o que eram antes limites de inteligibilidade a fim de vê-los num novo contexto, não mais como estruturas incontornáveis de motivação humana, mas como uma dentre várias possibilidades. Eis por que a outro-compreensão altera a autocompreensão, promovendo em particular nossa libertação de alguns dos mais fixos contornos de nossa cultura anterior. (TAYLOR, 2000, p. 166).

Assim, quando tentamos compreender algo novo, tentamos reposicionar todos os termos que estruturam nossa antiga concepção da realidade em termos desse “algo novo” que agora percebemos. Esse reposicionamento pode ser mais ou menos distorcedor “do outro”, à medida que levamos mais ou menos a sério a possibilidade de podermos, em defesa de uma moralidade superior, deliberar de modo racional entre diferentes práticas morais.

Todavia o que garante que uma nova autocompreensão poderá mudar aquilo que sentimos em relação a nossos compromissos morais? Para Taylor, uma resposta esclarecedora deve abarcar o modo como ocorre a autointerpretação humana. Isso, por sua vez, começo a apresentar com o que Taylor percebe ser o papel da interpretação enquanto expressão constitutiva dos sentimentos que experienciamos.

Damos o primeiro passo quando percebemos que o sentido de certas emoções ou certos sentimentos não é passível de ser capturado em uma linguagem objetivante. Isso porque sentimentos só existem em referência ao sujeito da experiência ou à forma emocional com que expressamos aquilo que somos.

O esforço de entendermos o significado da humanidade em termos do que faz sentido para o sujeito, ou do que os sujeitos assumem de forma implícita em seus sentimentos e emoções, requer uma linguagem emocional que nos permita definir a relação que há entre certos propósitos, aspirações e sentimentos do sujeito e aquilo que ele experencia como sendo vergonhoso, humilhante ou admirável. Na percepção de Taylor, relatos biográficos ou interpessoais representam a forma mais comum de raciocínio prático de vida. Nesse raciocínio, passamos por transições ou obtemos um ganho em esclarecimento e em razão, ao melhorarmos, de alguma forma, a percepção de como agimos através da articulação de nossos sentimentos.

> Pete era impossível em casa; gritava com os pais, agia com arrogância com os irmãozinhos, sentia-se ressentido o tempo inteiro e era muito infeliz. Ele tinha a impressão de que seus direitos lhe eram constantemente negados ou, ao menos, foi desse modo que os pais formularam a questão no gabinete da assistente social. Agora as coisas estão muito melhores. Pete aplica a seus sentimentos anteriores essa mesma descrição. De modo confuso, ele sentia que os pais lhe deviam algo mais por ser mais velho e se ressentia por não o receber deles. Mas ele nunca aceitaria isso como princípio e deseja claramente repudiá-lo agora. Julga injustificado seu comportamento anterior e crê que não se devia agir assim com as pessoas. Em outras palavras, Pete passou por uma mudança moral; suas concepções sobre o que as pessoas devem umas às outras na família se alteraram. Ele confia que essa mudança representa um crescimento moral, por ter surgido mediante o esclarecimento de uma crença confusa e mantida quase por interior inconscientemente, crença que não pôde sobreviver ao reconhecimento por Pete de sua real natureza. (TAYLOR, 2000, p. 65).

Taylor ressalta que o importante é percebermos que, se por um lado, é a articulação dos sentimentos que nos permite distinguir, pelo aspecto qualitativo, o que é um sentimento degradante ou edificante, valoroso ou deplorável, por outro, tais articulações são, em seu núcleo, interpretações. Isso na medida em que as articulações dessas emoções são, em última análise, autovalidações, escolhas ou decisões que dizem respeito à vida do sujeito enquanto tal. “Quer encaremos este desafio ou busquemos refúgio em ilusões, são as interpretações, enganosas ou não, que nos formam como pessoas e fazem quem nós somos. É nesse sentido preciso e constitutivo que somos animais que se auto interpretam” (TAYLOR, 2000, p. 48). A auto interpretação corresponde, portanto, às mudanças ocorridas em nossos sentimentos morais, em função de uma nova autocompreensão; uma auto interpretação redefinida por nossa nova posição ante o reconhecimento da diferença ou do outro.

Conforme Taylor (2000, p. 49), “Modificar a visão moral de alguém por meio da razão é sempre, ao mesmo tempo, aumentar a clareza e o entendimento que essa pessoa tem de si mesma”. A postura que nos permite compreender o outro sem termos que, para isso, abrir mão

de nosso ponto de vista é nos oferecida pelo modelo proposto por Gadamer e defendido por Taylor. Almejamos um ganho em razão no momento em que, por meio da articulação de nossos sentimentos, buscamos nos autointerpretar de uma maneira mais abrangente ou mais autoesclarecida. “Eis por que a outro-compreensão altera a autocompreensão, promovendo em particular nossa libertação de alguns dos mais fixos contornos de nossa cultura anterior” (TAYLOR, 2000, p. 166).

Nesse cenário, devemos procurar em nossos debates morais entender o sentido implícito em cada cultura humana – uma compreensão inclusiva e multiculturalista. Taylor dá o nome de *ad hominem* a esse modelo de razão prática, o qual, ao contrário do outro, não baseia seus julgamentos na sobredeterminação de um padrão moral sobre outro. A comparação permite a possibilidade de renovarmos nossa posição ao compreendermos em que somos diferentes das outras culturas. Uma ampliação hermenêutica de nossa autocompreensão com base na compreensão do outro.

3.1.3 Síntese das três lógicas de conceber a EJA

Foschiera (2009, p. 368) declara que

> Para que a educação possa se apropriar da proposta tayloriana precisa tomar consciência da complexidade que significa o período histórico que vivemos e nele a tarefa educativa. Este processo necessita de uma permanente articulação e educar na autenticidade é educar na articulação. Nisso, educação é hermenêutica.

Dessa forma, apresento as três lógicas de conceber a EJA de forma estanque, a fim de melhor visualizar do que trata cada uma delas (todavia desconhecidas), para efeitos didáticos. Por exemplo: a lógica do atalho no Centro de Educação de Jovens e Adultos, atualmente sob responsabilidade da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj); e a lógica do direito mutilado no Sistema S ou na educação profissional tecnológica dos institutos federais. Sendo assim, reivindica-se que, em qualquer desses lugares, é possível ocorrer o que passaremos a nomear de fenômeno da construção coletiva, haja vista a perspectiva do educar na articulação dos sentidos provenientes das trocas de relações discentes-docente e vice-versa.

3.1.4 A lógica do atalho

A expectativa de que há um mercado de jovens e adultos em busca de uma certificação para o trabalho será, para Luiz Fernando Mileto, um dos núcleos da concepção de EJA como "lógica do atalho". A certificação escolar é um bem concreto, ao mesmo tempo simbólico, cujo sentido é representar um processo individual de aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes ou visões de mundo no âmbito de uma instituição constituída para esse fim. No entanto, em um mundo que se tornou letrado, conforme a "lógica do atalho", a certificação escolar deixa de representar um processo para tornar-se uma mercadoria.

Nessa "lógica" o valor social dos certificados pode ser questionado do ponto de vista pedagógico e político, porque ratifica práticas que foram naturalizadas em toda a rede pública de educação (CARMO, 2010).

Mileto (2009, p. 92) ilustra a naturalização dessa lógica citando Rummert (2009):

> Assim, ideias tão correntes em nossos espaços escolares como as que se expressam em afirmações como: "coitados, eles chegam muitos cansados, fazem muitos sacrifícios e não têm condições de aprender", ou "para que vão aprender coisas tão complexas se não vão utilizar na vida?" estão marcadas, mesmo quando não temos consciência disso, por uma perspectiva antidemocrática, discriminadora e desqualificadora das potencialidades desses alunos.

Por isso, as críticas de Mileto à EJA na "lógica do atalho" dirigem-se ao reducionismo e ao utilitarismo das ações educativas que pretendem a certificação.

3.1.5 A lógica do direito mutilado

Mileto afirma que, na concepção da EJA como "direito mutilado", é possível encontrar semelhanças com a noção da "lógica do atalho". Entretanto, há diferenças que tornam possível a elaboração dessa segunda tendência predominante. A distinção fundamental está na inclusão, além do objetivo de certificação e das experiências culturais vivenciadas pelos jovens e adultos sujeitos da EJA.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que essa concepção parece garantir um direito à educação de qualidade, há uma mutilação do mesmo direito em detrimento de uma educação instrumental. Diga-se: uma educação instrumental para atender ao mercado produtivo. Nesse sentido, pode-se dizer, de forma complementar, que a principal diferença da EJA como "direito

mutilado" em relação ao tipo anterior está em focar a individualidade competitiva desses jovens e adultos trabalhadores na EJA (CARMO, 2010).

Na concepção da EJA como "direito mutilado", a centralidade do trabalho e do trabalhador como referência primeira para o fazer pedagógico produz uma visão reducionista das experiências e das trajetórias do sujeito que retorna aos estudos. Tal concepção sustenta-se no axioma do "homem solitário" de Hobbes, com seus apelos à competitividade para não "ser engolido" pelo outro. Essa competitividade é natural e, ao mesmo tempo, histórica, por isso dotada de uma sinergia capaz de fazer avançar o progresso técnico e econômico que transformou o mundo e tantos confortos trouxe à humanidade. Assim, se considerarmos que jovens ou adultos pobres estão juntos com outros jovens e adultos não pobres nessa "corrida", é fácil imaginar as justificativas tautológicas para seus fracassos individuais: "não consegue trabalho porque não estudou", "é pobre porque quer, trabalho tem" etc. (CARMO, 2010, p. 89).

3.1.6 A lógica do desafio da construção coletiva

O "desafio" que Mileto apresenta na concepção da EJA diz respeito ao modelo de educação que considera que as especificidades do aluno jovem e adulto poderiam ser apropriadas em favor dos interesses contra-hegemônicos. O autor, com apoio em Fernandez, indaga se seria possível que:

> (...) as competências e capacidades dialógicas não se instrumentalizassem, exclusivamente ao serviço de uma maior competitividade, sendo revertidas para fortalecer processos cooperativos e solidários, direcionando-se não para a satisfação de interesses da lógica econômica individualista, mas para ampliação dos interesses do bem-estar coletivo? (FERNÁNDEZ, 2006, p. 83).

Essa pluralidade constatada na diversidade das práticas culturais dos trabalhadores, bem como a dinâmica de seus agentes e suas implicações no campo educacional, foi analisada por Dayrell (1992, p. 22):

> A diversidade de práticas culturais [da classe trabalhadora], antes vistas como expressão de sua debilidade, passam a ter outra interpretação. Aparece como diversidade de experiências vividas no interior das relações sociais historicamente constituídas, apontando para diversas formas de se viverem situações concretas de dominação e exploração. Nesse sentido, os trabalhadores se expressam em múltiplas dimensões, com formas de vida próprias, com escolhas estratégicas de sobrevivência, com elaborações significativas de seu próprio processo de trabalho (...). Ao contrário de serem elementos passivos diante da dominação, são atores fazendo-se sujeitos

> através de suas práticas, elaborando e produzindo representações próprias de si mesmos e da sociedade. Relativizam, assim, a concepção de hegemonia, como algo determinado e automático, que impõe uma visão de mundo totalizante, concepção esta comum nas análises educacionais.

Mileto constatou na escola[6] em que pesquisou que a EJA, construída de modo coletivo, rejeita as desigualdades, valoriza e respeita as diferenças, bem como encontra embriões de estratégias e práticas que se orientam para processos coletivos. Estes possibilitam e contribuem para a permanência dos alunos até a conclusão dos cursos. Em sua pesquisa, o autor pôde observar, inclusive, a criação de estratégias de integração geracional de jovens e adultos – que, por vezes, desenvolvem um clima de intolerância mútua. Os alunos, com a expressão "estar no mesmo barco" (MILETO, 2009, p. 167), indicam determinada compreensão do termo "construção coletiva" no processo educativo escolar da EJA, por meio da criação de vínculos de solidariedade entre os alunos permanentes.

Entendo que, na concepção da EJA como "desafio da construção coletiva", o conceito norteador chama-se "diálogo", tal como concebido por Paulo Freire. Amparada nesse conceito-chave, noto que a concepção da "construção coletiva" e o axioma da teoria do reconhecimento social complementam-se, não só na capacidade de evitar as armadilhas das engenhocas da intransigência, mas em suas potencialidades de orientar uma práxis escolar da Educação de Jovens e Adultos mais emancipadora dos potenciais dos sujeitos-alunos que a frequentam.

3.1.7 Aproximações: a hermenêutica, a linguagem e a EJA na lógica da construção coletiva

Taylor, com amparo em Gadamer, assume que a consciência hermenêutica "tem sua verdadeira força de atuação no fato de deixar e fazer ver onde está a questão". Por isso:

> O que constitui uma autêntica associação entre as pessoas é o fato de cada um ser primeiramente uma espécie de círculo de linguagem para si. Só então esses círculos se tocam e vão fundindo-se cada vez mais. Nesse caso o que fica de pé é sempre de novo a linguagem, com seu vocabulário e gramática, com o antes e o agora, e jamais sem a infinitude interna do diálogo que está em curso entre o que fala e o seu interlocutor. Essa é a dimensão fundamental do elemento hermenêutico. (GADAMER, 2002, p. 270).

Dessa forma, a tarefa comum das pessoas é manifestar a linguagem significativa – aquela que tem algo a dizer e a procurar palavras por meio das quais possa alcançar o outro.

---

[6] Mileto (2009, p. 166) Escola Municipal da cidade do Rio de Janeiro, instalada em um CIEP, que oferece o PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos). A pesquisa se deu em quatro turmas, ao longo dos anos letivos de 2006, 2007 e 2008.

Esse é o posicionamento de Taylor, que tem por referência o filósofo Johann Gottfried von Herder (1744-1803), em seu *Ensaio sobre a origem da linguagem,* de 1772.

Herder (1987, p. 185) afirma que, embora um animal pré-linguístico possa aprender a responder de maneira apropriada a algum objeto, interagindo com ele, só o ser dotado de linguagem pode identificar o objeto como sendo de certo tipo, atribuindo-lhe esta ou aquela propriedade. Os seres de linguagem usam a palavra e a identificam com um objeto que tem as propriedades que justificam o uso desse vocábulo. Herder estabelece para a linguagem a dimensão da reflexão, central a todo relato da linguagem, a qual Taylor traduz por dimensão semântica.

Segundo Taylor, tal dimensão será a sede de novas emoções. Com a linguagem, surgem novos sentimentos que refletem afetivamente seu sentido mais rico de mundo: com a raiva, surge a indignação; com o desejo, surgem amor e admiração. Com base nas emoções e nas novas relações, torna-se possível o valor no sentido forte. Apenas seres linguísticos podem identificar as coisas como merecedoras de desejo ou de aversão por si mesmas. Essa teoria da linguagem que atribui um lugar privilegiado à dimensão semântica merece a designação "constitutiva", no sentido de que a língua está presente em toda a gama de sentimentos, atividades e relações humanas ou a torna possível. Ela também exibe um traço central: concede um papel criativo à expressão.

Ainda na perspectiva de Taylor (2000), a posse da linguagem nos capacita a nos relacionarmos com as coisas de novas maneiras, bem como a ter novas emoções, metas ou relacionamentos. Em suma, a linguagem introduz novos significados em nosso mundo: os elementos que nos cercam tornam-se latentes emissários. Eles podem ter uma nova significação emocional para nós, como objetos de admiração ou de indignação. Nossos vínculos com os outros podem contar para nós de novas maneiras, como amantes, cônjuges ou concidadãos.

Ante o exposto, a título de ilustração, apresentarei dois exemplos em sala de aula, com base nos quais será possível identificar uma prática da EJA na lógica da construção coletiva relacionada com a perspectiva da hermenêutica da linguagem. Trata-se de uma dissertação de mestrado, na qual a professora de EJA Maria Aparecida Tabor dos Santos, de uma escola pública em Brasilândia, Distrito Federal, cria o neologismo "dessilenciamento" (SANTOS, 2007) para provocar o diálogo coletivo em sala de aula. Selecionei exemplos representativos de duas práticas: o incentivo ao diálogo e o incentivo ao "dessilenciamento", nos quais grifei em negrito os trechos centrais:

> 1 – Santos (2007, p. 13), numa turma de alfabetização de EJA de um bairro de Brasília, afirma que o trabalho para *permanência escolar* se compõe de
> — Ações simples que desafiam os dados estatísticos sobre a EJA e a evasão no DF, tais como:
> (...) ter paciência durante os diálogos professor-aluno;
> (...) **o trabalho feito para elevar a autoestima dos sujeitos que são aprendizes e ensinantes (muitos não percebem que também ensinam);**
> (...) a professora estimula o sonho, faz com que o educando acredite ser capaz.
> 2 – Santos (2007, p. 147), em outro momento de sua investigação, apresenta-nos a **noção de "dessilenciamento"** como uma espécie de técnica apresentada por seu professor de mestrado Renato Hilário Reis, que passa a observar na sala de aula onde pesquisa:
> (...) No rompimento com o silenciamento, as vozes dos educandos vão deixando escapar que há um novo sistema formador sendo instaurado dentro da sala de aula
> (...) **Nesse encontro de vozes, Paulo passa pelo ritual do "dessilenciamento"**. É sujeito de saber e concomitante sujeito de poder.
> (...) E vem o processo de "dessilenciamento" que é fator essencial para a *permanência* – aluno falante é aluno pensante, necessariamente, se houver mediação estratégica para o falar e o pensar.

Nos dois exemplos, podemos inferir que o estímulo ao diálogo e ao "dessilenciamento" da voz dos alunos, que encontra no neologismo a técnica de fazer falar, remete-nos à indagação de Santos (2002, p. 19): "Como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar?".

É fundamental lembrar a centralidade do diálogo nas lições de Paulo Freire, como recurso didático, são desdobramentos do diálogo que dá certo nas turmas de jovens e adultos dos meios populares. Do mesmo modo, convém evidenciar, ancorado no artigo *Educar na autenticidade,* de Charles Taylor de Foschiera (2009, p. 370), que a proposta de Taylor é "educar na hermenêutica", a fim de "salvar" o fenômeno humano e as práticas sociais, resgatando horizontes de significado e de dialogicidade constitutiva do ser humano.

4 AS TESES DE JANE PAIVA E GERSON CARMO SOB O ESCRUTÍNIO DO DIREITO HUMANO E DO RECONHECIMENTO SOCIAL

As três lógicas abordadas no Exercício 8 não esgotam o tema da EJA, mas perfazem uma maneira pragmática de tocar o que compreendo como o mais urgente problema a ser enfrentado por uma sociedade que instituiu em seu seio a naturalização da desigualdade social, abissal e massiva. Essa naturalização caracteriza-nos como modernidade excludente. A problemática abrangente a que me refiro é o adoecimento de uma sociedade que institucionalizou a recusa, consciente ou não, do reconhecimento das exigências morais do que devemos à pessoa humana, de maneira universal, tal como o respeito à vida, à integridade, ao bem-estar e à prosperidade.

Nos termos da filosofia social tayloriana, o respeito universal à vida humana é o que caracteriza o que entendemos hoje por uma dada "civilização superior". Esta consiste em civilizações que se elevaram a um patamar de consciência moral superior ao expandirem, do ponto de vista histórico, o escopo do respeito à vida de todos os seres humanos.

Já sociedades excludentes, como a brasileira, traçam uma fronteira seletiva entre os que merecem respeito, de um lado, e os três quintos de sua população, historicamente condenada ao desrespeito de sua vida, assim como a uma existência de indigência material e degradação moral, de outro. É preciso ter bem claro que essa perversidade constitutiva/estrutural não atinge apenas os membros mais vulneráveis entre nós, pois a degradação alcança o âmago da identidade nacional, legando seu status de inferioridade a todos aqueles que se identificam como brasileiros, de alto a baixo de nossa sociedade.

Posto isso, coloco-me a caminho de desvendar o que vejo como uma boa notícia: a EJA nasce como fruto de luta e resistência da sociedade civil inconformada com o abandono e a marginalização de seus concidadãos, ou na verdade, de seus subcidadãos. É, pois, um projeto enraizado no princípio da dignidade humana que logrou instituir o direito à educação por toda a vida. Paiva (2005, p. 200) cita Cury, Baia Horta e Fávero (2001), de onde extraio uma das três funções definidoras desse projeto civil humanitário:

> [A] função qualificadora, que propicia a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, como função permanente em EJA. "Mais do que uma função, ela é o próprio sentido de EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

É natural perceber que essa função envolve outros aspectos subjacentes à busca de uma resolução interpretativa científica. No bojo dessa problematização mais ampla – a interpretação do que torna o Brasil, Brasil –, a EJA configura-se no entendimento desses especialistas como uma conquista dos direitos humanos universais, um fruto benévolo de nossa "era democrática". Todavia, a perspectiva privilegiada de ambos os especialistas em EJA recomenda-nos, para o recorte empírico de nossa realidade, a problematização de um novo paradigma compreensivo que possa dar conta do dinamismo social brasileiro, o qual salta aos olhos quando repousamos o olhar sobre esse projeto institucional peculiar que é a EJA no Brasil.

4.1 Exercício 9: Jane Paiva – Direito e sentidos da Educação (e de Jovens e Adultos)

Em favor do esforço de associar as leituras da crítica ao naturalismo em Taylor com a crítica de Paiva ao modelo oficial-formal de currículo, o qual reivindica o limite do que é exigido como legítimo ensinar-aprender no cotidiano das salas de aula da EJA, evoco a experiência de Paiva. A autora percebe e denuncia a incoerência entre o que se propõe em um ensino que se limita à racionalidade instrumental e as consequências dessa atitude que marginaliza a dimensão da aprendizagem capaz de tomar o ser humano como um todo: suas emoções, seus sentimentos e sua história de vida.

Para Paiva, é a função qualificadora da EJA que define seu sentido: o direito de aprender por toda a vida em razão do caráter incompleto do ser humano, em sua vocação para ser mais. O potencial humano se desenvolve e constrói práticas e linguagem próprias em quadros escolares ou não. O argumento de que, mesmo não tendo frequentado a escola, o discente não é um papel em branco, adequando-se passivamente a uma norma que desconhece, é relevante para a autora.

Em sua tese de doutoramento, Jane Paiva conta-nos uma história. A evolução das concepções ou dos sentidos do direito à educação no âmbito da EJA. Paiva coloca à prova sua própria noção de EJA, que assume como provisória, para com ela dialogar, sendo essa a concepção de educação permanente. A educadora reconhece na história de transições de sentido do direito à EJA marcas ideológicas as quais constituem diferentes projetos educativos/ educacionais, a exemplo da história de negações e conquistas do direito à educação. A pesquisa de Paiva, sobre a face atual da Educação de Jovens e Adultos, revela-nos a relação de suas propostas com as instâncias oficiais. Nesse sentido, adota como ponto de partida a matriz conceitual que vincula direito e democracia, admitidos pela autora como os conceitos fundantes da EJA contemporânea.

O direito à educação inscreve-se na luta e na conquista da igualdade entre os seres humanos. Desta feita, desejo dialogar com essa história no sentido do que se entende, na contemporaneidade, por luta por reconhecimento ou, nos termos taylorianos, a assunção histórica da política por reconhecimento.

Se, por um lado, a vertente da escolarização chega a garantir o direito à educação básica a todos os sujeitos, independentemente da idade, por outro, a educação como direito humano fundamental é a exigência do aprender por toda a vida, que vai marcar a história da evolução de sentido da EJA.

O que tento compreender, como tese que defendo, é que as mudanças conceituais estiveram ocorrendo pelas formas como o Estado, a serviço dos interesses dominantes, regulou os alcances dessas concepções, traduzindo-as como direitos. Em contrapartida, como as compreensões dos sujeitos de direito/não direito envolvidos no campo da prática, do fazer cotidiano, ressignificaram e transformaram esses conceitos, apropriando-se deles segundo necessidades, usos, interesses, costumes.

Brandão (1980, p. 18) percebe a transição de sentido em comparação com o antigo contexto do que se entende por movimento da educação popular.

> Houve um tempo em que, sobre a educação popular, julgávamos possuir coletivamente um repertório sólido de conceitos, métodos e técnicas profeticamente renovadores de tudo o que houve e se fez antes. Hoje sabemos, também coletivamente, que esta, como tantas outras práticas especiais de trabalho político, possui múltiplas faces, de que as mais estáveis e sistematizadas como a própria alfabetização, são apenas uma modalidade e, nem sempre, a mais importante. Da década dos anos 60 para cá, envelhecemos palavras, como conscientização e criamos outras, como participação (...).

Desde o pós-guerra, a educação de adultos foi marcada por significados diversos, em função dos inúmeros movimentos realizados junto aos setores populares. Tais movimentos originaram-se tanto na Igreja católica, quanto por governos de diferentes matizes, assim como por entidades representativas dos interesses de empregadores e de grupos da sociedade civil, organizando movimentos e campanhas.

A visão de mundo baseada na crença de um princípio único de pensamento foi, para Paiva, o suporte para o caráter desenvolvimentista que a EJA assume como a condição do homem-trabalhador-força de trabalho, tal foi a pressão da teoria do capital humano que se erige no contexto autoritário de nossa história.

No que se refere à ideologia desenvolvimentista, temos, nos anos 1970, o advento do Mobral (CORRÊA, 1979, p. 12), que configurou a "(...) modalidade compensatória de

educação, e que se caracteriza, não porque a Educação é um direito, mas antes um estágio para a superação do subdesenvolvimento, à época entendido como atraso".

No tempo presente, temos um caminho de democratização no país, em que a EJA assume a visão correlativa dos direitos de cidadania "(...) como tarefa eminentemente educativa, ao lado da consciência das exclusões – por exemplo, de etnia e gênero, que se vinham reproduzindo historicamente no país, mitificadas pelo ideário da democracia racial" (PAIVA, 2005, p. 20).

No texto da lei, a Constituição (BRASIL, 1988) deve garantir o direito de educação para todos, e o papel da educação continuada/permanente é internacionalmente reconhecido, nos acordos firmados pelas conferências na década de 1990. Paiva constata, contudo, a realidade de que "(...) a garantia constitucional não seja suficiente para mudar práticas" (PAIVA, 2005, p. 20). Desse modo, ler e escrever não são apenas instrumentos, pois a complexidade do mundo contemporâneo alarga o espectro da ideia de educação continuada, levando-a a um novo sentido vinculado às relações com o poder público e a defesa da democracia.

No momento em que a perspectiva de direitos passa a constituir demanda, novas relações se estabelecem com o poder público, e o exercício da democracia passa a ser praticado nas intermináveis negociações em defesa desses novos direitos. Que concepções os poderes assumem ao responderem às tensões criadas pelos movimentos? Que resposta os movimentos e os sujeitos esperam receber? (PAIVA, 2005, p. 22).

Ao longo da História, a EJA é reconceitualizada em três estágios. Parte da visão de que ela "se faz para recuperar o tempo perdido" daqueles impedidos em "tempo próprio" de adquirir educação. Passa pela concepção de que ela consiste em um "resgate da dívida social" e chega, por fim, a noção atual do "direito à educação para todos", correlativo à concepção do "aprender por toda a vida". A mais forte, contudo, para Paiva é "(...) ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância" (PAIVA, 2005, p. 27).

A autora percebe que, para além da epistemológica, ou seja, mais do que condições de acesso e produção do conhecimento, a concepção de Educação permanente, elaborada na década de 1970, é balizada por concepções ideológicas. Portanto, são "(...) reconceitualizadas, face à necessidade de se pensar desenvolvimento e educação, cidadania e empregabilidade, conhecimento e cultura, diversidade e unidade." Em uma transição de sentidos, a percepção do afazer da EJA como "recuperação do tempo perdido" vai em direção à concepção da EJA como direito,

> (...) uma vez que passa a ser percebida como (...) condição de busca de igualdade, (...) [engloba as] concepções de promoção da cidadania, pela tomada de consciência de direitos, de gênero, de etnia, à qualidade de vida, ao bem-estar social, à opção por estratégias de desenvolvimento local sustentável. (PAIVA, 2005, p. 39).

Delineado o arcabouço teórico constituído pela noção de direito como conquista do direito à educação, Paiva dimensiona o direito à EJA "como fundamento da perspectiva democrática" (PAIVA, 2005, p. 47).

O debate acerca do "direito a" é precedido pela oposição, na prática das sociedades, ao privilégio de alguns e à detenção do monopólio por um estrato social que é visto como óbvio. A sociedade, por sua vez, é hierarquizada pelo grau maior até o menor, entre alfabetizados/ escolarizados, no topo, e não alfabetizados. Nesse sentido, diz respeito a uma construção social conhecida como direito à educação – forma pela qual o conhecimento é alcançado, por meio de um sistema codificado, tornado bem cultural simbólico das civilizações –, ter acesso, ou não, a esse bem constitui o direito. Em contrapartida, não ter acesso, o não direito, frequentemente traduzido como exclusão/apartação, por não ser direito natural, mas construção social (PAIVA, 2005).

Nesse cenário, Paiva destaca dois personagens centrais na história da conquista do direito à educação no Brasil. O primeiro é Anísio Teixeira, cujo pensamento aliou teorização e prática política. Teixeira, para quem "a educação é um direito" (TEIXEIRA, 1996 apud PAIVA, 2005, p. 48), fundamenta a democracia. O segundo é Paulo Freire, cuja concepção de educação libertadora perfaz o caráter humanizador da educação, através do exercício da liberdade e de seu método democrático. A crença de Anísio Teixeira no vínculo entre sociedade, democracia e educação escolar admite que a primeira:

> (...) só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isso que contrárias a velhas atitudes milenárias do homem. Terá de inculcar o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – que a ciência a cada momento lhe traz – com um largo e generoso sentido humano. (NUNES, 1996 apud PAIVA, 2005, p. 48)

A escola de Teixeira encarna a liberdade e a construção da autonomia nacional. Entretanto, Paiva demarca, mais uma vez, a distância entre a formulação legal do direito à educação e a prática concreta, em que o direito nem sempre chega a se constituir.

Já os vínculos estabelecidos por Paulo Freire com a cultura antropológica determinaram outro olhar sobre os processos educativos. Ele fez, na prática, mais do que no discurso, a vivência da democracia. Freire revela preocupação com a desigualdade das relações de poder da sociedade e as necessárias rupturas para que outras práticas mais igualitárias possibilitem a conquista de direitos iguais para todos. Isso com o intuito de entender os fenômenos de nossa formação social pelo ponto de vista psicossocial e como a questão da opressão introduz-se e instala-se no universo subjetivo do oprimido, produzindo não apenas atitudes submissas, mas autoritárias quando em situação favorecida – oprimidos que oprimem, aderentes ao conteúdo do opressor.

Ao mesmo tempo, Freire experimenta e busca práticas educativas que incorporam a sociedade nas escolhas político-pedagógicas, fazendo-a participar da proposição de novos projetos que interessem a classes sociais diferenciadas. O objetivo é a equidade, portanto defende o papel do sistema público como espaço de direito de todos, a ser modificado pela participação de novos sujeitos no cenário escolar.

> Não hesitaria em afirmar que, tendo-se tornado historicamente o ser mais a vocação ontológica de mulheres e homens, será democrática a forma de luta ou de busca mais adequada à realização humana do ser mais. Há, assim, um fundamento ontológico e histórico para a luta política em torno não apenas da democracia, mas de seu constante aperfeiçoamento. (FREIRE, 1994 apud PAIVA, 2005, p. 51).

Paulo Freire, nessa afirmação, impõe a pensar o sentido educador – e até mesmo pedagógico – que a condição humana, em busca do ser mais, fundamenta na luta política pela igualdade e pela liberdade, o que passa a ser possível, no plano histórico, por meio da vivência do método democrático.

Tal posicionamento remete a duas considerações. A primeira, que considera suficiente defender o acesso à escola para todos como modo de assegurar a base democrática. A segunda, por outro lado, que exige interrogar o modelo de democracia do qual se fala. Aquela interage com o campo de estudos em que transito, o da Educação de Jovens e Adultos, em especial quando a defende como direito. Para o Estado democrático, é dever estrito proporcionar educação a todas as crianças, jovens e adultos. Portanto, "(...) o Estado neocapitalista, já que dificilmente chega a ser democrático, não pode ser menos que liberal" (BOSI, 1992 apud PAIVA, 2005, p. 51). No caso da segunda consideração, interrogando o modelo de democracia do qual se fala, apoio-me ainda em Bosi (1992 apud PAIVA, 2005, p. 52):

> Se o projeto educacional brasileiro fosse realmente democrático, se ele quisesse penetrar, de fato, na riqueza da sociedade civil, ele promoveria a um plano prioritário tudo quanto significasse, na cultura erudita (universitária ou não), um dobrar-se atento à vida e à expressão do povo.

Conforme Jane Paiva, a primeira grande compreensão a assinalar está marcada em Bobbio (1992 apud PAIVA, 2005, p. 52), sustentando que "(...) no plano histórico a afirmação dos direitos do homem deriva de uma radical inversão de perspectivas, característica da formação do Estado moderno, na representação da relação política, ou seja, na relação Estado/cidadão ou soberano/súditos". Ademais,

> (...) O autor vai mais longe, apontando: "(...) que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascido de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas" (BOSI, 1992 apud PAIVA, 2005, p. 55).

Marshall (1967 apud PAIVA, 2005, p. 73) ressalta, ainda, um divórcio acentuado entre os elementos constituidores da cidadania, o que permite demarcar os séculos em que cada um deles se formou: direitos civis no século XVIII; políticos no século XIX; e sociais no século XX. "(...) A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil." Depreendemos, então, que, se isso não aconteceu nesta fase, a sociedade deve-lhe educação para que possa exercer de modo adequado a cidadania.

O mundo no pós-guerra iniciava um conjunto de transformações, tanto derivadas dos avanços tecnológicos e da ciência, promovidas para o enfrentamento do conflito, quanto oriundas das necessidades de fazer face aos desarranjos sociais que se estabeleceram. Entre essas, a educação, e dentro dela, a de adultos, surge como necessidade premente, forma e conteúdo do mundo que se reorganiza na Europa, carente de sujeitos que possam gestar a vida que ressurge do conflito e de suas consequências. Mais significativo, ainda, é admitir que o que até então se traduzia como direito social passa, desde 1948, a ser proclamado como direito humano, estendido a toda pessoa, nos termos da declaração.

O discurso da igualdade de oportunidades está presente, encobrindo o que uma sociedade de classes, de lugares desiguais, admite como ponto de partida: que o acesso a essas oportunidades já está definido, antecipadamente aos processos seletivos. A preservação das desigualdades econômicas ficou mais difícil, à medida que avançou e se enriqueceu o status de cidadania. Com isso, cresceu a justiça social, como direito que visa equilibrar as relações entre as necessidades econômicas e a cidadania. No entanto, não tem sido automática a assunção do

direito à educação com o dever de oferta pelo Estado, e em inúmeros momentos a sociedade civil assume um protagonismo essencial na conquista de direitos.

Furtado (1993 apud PAIVA, 2005, p. 67) declara que "Durante 50 anos o Brasil cresceu mais do que qualquer país do mundo, alcançou uma das taxas de crescimento mais altas, 7% ao ano – a cada 10 anos o PIB dobrava. Mas o país fez isso acumulando miséria. O crescimento é necessário, mas não é suficiente". Já Teixeira (1996 apud PAIVA, 2005, p. 75) alega:

> Confesso que não venho, até aqui, falar-vos sobre o problema da Educação sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do país a respeito da Educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras, esvaímo-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isso mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos, os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação.

Paiva reitera que o primeiro artigo da Declaração de Direitos Humanos, partindo do fato de que os seres humanos "nascem livres e iguais", promulga a liberdade e a igualdade como "direito inato" e, portanto, inalienável. Tal publicação baseia-se na concepção da condição humana como um ser racional e moral que detém:

> (...) O direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal; os direitos econômicos, sociais e culturais – indispensáveis à dignidade humana – incluem o direito à segurança social, o direito ao trabalho, ao salário igual por trabalho igual, o direito ao repouso e aos lazeres, o direito a um nível de vida suficiente para assegurar a saúde e o bem-estar, o direito à educação e o direito de tomar parte na vida cultural da comunidade. (PAIVA, 2005, p. 77).

Paiva (2005) adota a Declaração Universal dos Direitos do Homem como referência e termômetro do respeito às normas nele declaradas. Nesse marco, busca analisar as forças internacionais protagonizadas pela Unesco, a qual também produz contradições, já que muitas vezes se subordina aos interesses do capital. Nessa busca, Paiva concebe o ano de 1949, "(...) onde tudo começou", referindo-se à Conferência da Dinamarca (Elsinor). "(...) O mundo tentava reorganizar-se no pós-guerra (...) Surgia a necessidade de pensar um outro mundo (...)". Na conferência, atribuía-se à Unesco o papel de facilitadora da cooperação internacional, em que países com mais experiência em educação de adultos comprometiam-se com aqueles menos desenvolvidos (PAIVA, 2005, p. 78).

Em 1960, houve a Conferência de Montreal (Canadá), na qual se enfatizaram os valores culturais e humanistas e sua exigência de não discriminação, seja de raça, de gênero, nacionalidade ou religião. Por meio da afirmação de tais valores, a conferência contribuiu para uma maior igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como para a redução do desequilíbrio entre educação rural e urbana. A formação educacional, neste momento, é estendida como a capacidade de julgamento e senso estético, originando a importância da valorização das tradições culturais populares (PAIVA, 2005).

Destaca-se outro aspecto oriundo no documento, desde aquela data: a relação entre nível de vida e educação de adultos, alertando ser impossível aproveitar os benefícios da educação se não forem asseguradas condições mínimas de vida às populações. Em 1960, já eram relevantes a participação e o suporte das Organizações Não Governamentais (ONGs), as quais demandavam "(...) liberdade de ação, de recursos criativos e de espírito pragmático para atender à educação de adultos" (PAIVA, 2005, p. 81). Nessa demanda, a valorização da experiência educativa como desenvolvedora do senso de responsabilidade e iniciativa destacava-se.

Em 1972, aconteceu a Conferência Internacional de Tóquio, na qual se elaborou o escopo da educação, para além de sua institucionalização, mas também de sua funcionalidade, a qual deveria "(...) penetrar a sociedade, o trabalho, o lazer, as atividades cívicas". Tal percepção de "educação funcional" fazia-se tal como então proclamado no Seminário Latino-Americano de Educação de Adultos, ocorrido em Havana, também em 1972. No evento, recomendou-se aos governos que a educação de adultos fosse colocada em primeiro plano, considerando-a como estando em "pé de igualdade" com a educação escolar. Ademais, reconhecia "(...) o papel essencial que os organismos privados e os movimentos populares desempenham para a educação de adultos, frequentemente capazes de alcançar os desfavorecidos em matéria de educação onde os serviços oficiais não conseguem chegar (...)" (PAIVA, 2005, p. 85).

Concebeu-se um sistema funcional de educação permanente para a realização prática nas escolas de uma modalidade de educação que pudesse "ensinar os alunos a aprender", tomando, para isso, toda a comunidade como sua preocupação. A essa altura, a educação de adultos vinculava-se diretamente com a causa da paz mundial.

Em Nairóbi, a décima-nona reunião geral da Unesco estabelece a referência à Declaração Universal dos Direitos Humano. Nos Arts. 26 e 27, "(...) especifica o direito de toda pessoa à educação e a uma livre participação na vida cultural, artística e científica, assim como a inseparabilidade de educação e democracia, e de educação e abolição de privilégios", o que é previsto para ser feito pela educação permanente:

> (...) A educação permanente passa a ser entendida como aspecto constitutivo do direito à educação, como condição do exercício "(...) do direito à participação na vida política, cultural, artística e científica. A educação de adultos passa então a integrar um projeto global de educação permanente "(...) vinculando-a a todos os aspectos da vida social, cultural, econômica; (...)", projeto este posto como condição à possibilidade da paz e justiça social. (UNESCO, 1976 apud PAIVA, 2005, p. 86).

Do conceito de educação permanente deriva-se um projeto global de reestruturação do sistema educativo existente, o qual não se limitaria à formação escolar. Isso porque deveria "(...) abarcar todas as dimensões da vida, todas as áreas do saber e todos os conhecimentos práticos que possam ser adquiridos por todos os meios e contribuir para todas as formas de desenvolvimento da personalidade (...)" (UNESCO, 1976 apud PAIVA, 2005, p. 86). O documento gerado em Nairóbi define, então, a educação de adultos:

> Por educação de adultos, o documento designa a totalidade dos processos organizados de educação, seja qual for o conteúdo, o nível ou o método, formais ou não-formais, que prolonguem ou recoloquem a educação inicial oferecida nas escolas e universidades, e sob a forma de aprendizagem profissional (...)", o entendimento subjacente é que as pessoas consideradas adultas pela sociedade, evoluir em suas atitudes, em seu comportamento, enriquecendo-se como sujeito "(...) de participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural, equilibrado e independente. (UNESCO, 1976 apud PAIVA, 2005, p. 86).

A IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, na Paris de 1985, aborda o "desafio capital da humanidade", traduzindo o direito de aprender por: "o direito de saber ler e escrever; o direito de fazer perguntas e reflexionar; o direito à imaginação e à criação; o direito de interpretar o meio circundante e ser protagonista da história; o direito de ter acesso aos recursos educativos; o direito de desenvolver as competências individuais e coletivas". A conferência fez uma declaração impressionante quanto à importância do direito de aprender:

> O direito de aprender não é um luxo cultural que se possa dispensar (...) não é uma etapa posterior à satisfação das necessidades básicas; o direito de aprender constitui, desde agora, um instrumento indispensável para a sobrevivência da humanidade. (...) Para que os povos possam satisfazer eles mesmos suas necessidades essenciais (...); para que as mulheres e os homens possam gozar de boa saúde, deverão ter o direito de aprender; para evitar a guerra, será preciso aprender a viver em paz, aprender para compreender-se. Aprender é a palavra-chave. O direito de aprender é uma condição prévia do desenvolvimento humano. (CONFITEA, 1985 apud PAIVA, 2005, p. 30).

Com essa enfática enunciação, o direito de aprender torna-se reconhecido, para além de um instrumento econômico, sendo reconhecido como direito fundamental. Em 1990, o protagonismo da Unesco passa por um "balanço", feito durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia.

Até essa conferência, havia-se passado quarenta anos, desde que as nações afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". Entretanto, o balanço constatava, entre outros índices, "(...) 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário e mais de 960 milhões de adultos analfabetos, (...) somados ao analfabetismo funcional (...) [reconhecia-se] outros milhões para os quais o fato de terem concluído [a educação básica] não possibilitou a aquisição de novos conhecimentos, nem de habilidades essenciais à vida" (PAIVA, 2005, p. 97). Paiva (2005, p. 14-15) recupera Di Pierro (2000), para quem:

> Em meio às divergências e polêmicas características dos períodos de transição, produziu-se no pensamento social contemporâneo um surpreendente consenso em torno da prioridade a ser conferida à universalização da educação básica. A Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e o informe à Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (DELORS, 1996) são expressões desse consenso que, entretanto, não produziu ainda os resultados pretendidos no campo das políticas educacionais concretas dos países periféricos e das políticas de cooperação dos organismos multilaterais.

Já o *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Relatório Jacques Delors*, elaborado entre 1993 e 1996, tratou da conjuntura da globalização (econômica e cultural) e do modo como passou a assolar a possibilidade de consecução bem-sucedida das políticas públicas, de modo geral, mas, em especial, a educacional.

Por fim, a EJA, no século XX, vê-se realizar a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea), marcada, como bem experienciou Paiva (2005, p. 124), pelo protagonismo da sociedade civil, a qual, por meio das ONGs, definiu os principais documentos da conferência.

> (...) Na condição de representante da sociedade civil, pude participar dos trabalhos, apontando questões da prática dos educadores brasileiros, no âmbito em que atuava, assim como a de pesquisadora, à ocasião, de um projeto de educação ambiental – uma vertente da educação de adultos, a educação continuada ao longo da vida – em bairro da Baixada Fluminense.

A V Confitea, de 1997, tem significação especial como marca da história política da EJA no Brasil, em que ocorre uma movimentação com importantes desdobramentos de perspectiva privilegiada. É o que Paiva observa, já que teve participação na conferência, em virtude de sua atuação em três frentes simultâneas: "(...) como pesquisadora e estudiosa do tema, além de militante em defesa do direito à EJA em vários espaços e, principalmente, nos Fóruns de EJA (...)" (PAIVA, 2005, p. 124). Paiva contextualiza as etapas, dadas no âmbito brasileiro, que precederam à V Confitea. A autora refere-se às tensões vivenciadas no período, e sua experiência:

> (...) não apenas como estudiosa, mas como protagonista dessa história, da qual sou ativa testemunha. Para chegar a Hamburgo, portanto, percorro um conhecido, porque vivenciado caminho, para que as imbricações que lhe dão sentido possam ser feitas no tempo histórico em que ocorreram. (PAIVA, 2005, p. 124).

Paiva (2005) testemunhou, ainda, a consecução dos dois documentos resultantes da conferência, os quais "ganharam o mundo": a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. São afirmações constantes na declaração:

> (...) apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos levarão a um desenvolvimento justo e sustentável.

Ademais,

> (...) A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. (BRASIL, 1998, p. 89).

A pesquisadora destaca dois aspectos da declaração. Em primeiro lugar, a reafirmação do direito à educação e, em segundo lugar, "(...) o vínculo inalienável na materialidade do ser humano como centro de ações de desenvolvimento (...)". Com o foco no ser humano, assim expressa a conferência o que se entende como "os sentidos para direito à educação e para o direito a aprender por toda a vida":

> O reconhecimento do "Direito à Educação" e do "Direito a Aprender por Toda a Vida" é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas. (BRASIL, 1998, p. 93) [e ainda como afirmação de compromisso com a educação básica que por esta

> via significa:] dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. (BRASIL, 1988, p. 91).

Contudo, a declaração absteve-se de definir o conteúdo básico na educação, "(...) cabendo a cada país estabelecer o conceito, segundo seus próprios entendimentos e corpos legais". Paiva resume o sentido do encaminhamento do texto, considerando a educação como mais que uma chave para o século XXI, posto que:

> (...) a ela se credita o poder de mobilização e participação social, democratização das oportunidades, participação no mercado de trabalho e geração de renda, inclusão na sociedade da informação, participação de homens, mulheres, jovens, idosos em igualdade de condições, valorizando uma cultura de paz e apontando para novos paradigmas de desenvolvimento. (PAIVA, 2005, p. 126).

O documento intitulado *Agenda para o futuro* representa um "salto conceitual", em que o tradicional sentido, seja de educação básica, seja de educação permanente, renova-se pela transição para um "outro conceito", (...) o da sociedade educativa, na qual tudo pode ser ocasião para que o indivíduo aprenda e desenvolva seus talentos". (BRASIL, 1988, p. 99).

Pós-Confitea, Paiva (2005) analisa ainda o Seminário Nacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e o Marco de Ação de Dacar, cujo predicamento caracteriza: "Reafirmando Compromissos de 1990, reeditando o Mito de Sísifo em 2000". Atravessando o período de 2002 a 2017, a autora analisa o projeto intitulado *Projeto principal de educação para América Latina e Caribe*. O destaque é o tema da "colonialidade", definido pelo processo político de dominação racial e de negação de direitos aos povos latino-americanos. Estes, por sua vez, buscam inverter a concepção de modelos de poder a eles imposta, por meio da fundamentação de políticas educacionais conforme a diversidade étnica da região. A descolonização, passa, então, a ser pressuposto e ponto de partida da possibilidade de avanço na conquista de direitos políticos e civis. Paiva (2005, p. 135) recupera Quijano (2000) ao afirmar:

> (...) está ahora siendo arrasado em el processo de reconcentración del control del poder em el capitalismo mundial y com la Gestión de los mismos funcionários de la colonialidad del poder. Em consecuencia, es tempo de aprender a liberarnos del espejo eurocêntrico donde nuestra imagen es siempre, necessariamente, distorsionada. Es tempo, em fin, de dejar de ser lo que no somos.

O projeto retoma a definição da Unesco acerca dos pilares da aprendizagem para o século XXI, como haviam sido colocados no *Relatório Delors*. O documento, seis anos depois, mantém-se como paradigma que guia os sentidos e os conteúdos da educação, tendo sido renovado e acrescido de mais um pilar. "(...) o paradigma ainda se mantém sobre o aprender a ser; aprender a fazer; aprender a conhecer; aprender a viver juntos; aos quais o documento acrescenta o aprender a empreender, como atitude proativa e inovadora, para formular propostas e tomar iniciativas" (PAIVA, 2005, p. 136).

Em 2003, na conferência que se segue à V Confitea, realizou-se um novo balanço, de seis anos, em Bangkok, Tailândia. Cabe lembrar que os documentos recuperados para balanço ou monitoramento dos acordos são: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. Paiva prestigia, pois, a Unesco, cujas iniciativas "não esmorecem" e que afirmou as metas estabelecidas nas mesmas bases de antes, à revelia da constatação de que são os agentes financeiros que continuam a ditar as regras, mantendo, para seus interesses, o atendimento compensatório (PAIVA, 2005, p. 142).

Já adentrando o quinto capítulo de sua tese, Paiva examina as conquistas históricas da perspectiva educacional da EJA entendida sob o viés do "direito à educação para todos, no Brasil". Seu primeiro ponto evoca o contraste entre direito formal e realidade social, recuperando Fávero (2001) em seus estudos sobre "a educação nas Constituintes", nos quais se observa que é somente em 1934 que a Constituição Federal brasileira declara que "(...) a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos" (PAIVA, 2005, p. 149).

Um dos autores elencados por Fávero (2001) em seus estudos é para quem a inovação da legislação com um caráter histórico-crítico estendeu-se ao campo educacional. A renovação em pauta traduz-se na doutrina que concebe a afirmação pela Constituição moderna da educação como um direito individual, "(...) à semelhança do direito ao trabalho, à subsistência etc., já consagrados nas constituições modernas" (ROCHA, 2001 apud FÁVERO, 2001, p. 125).

A essa altura, Paiva assume a interpretação de que o dever do Estado de ofertar educação prescinde da demanda, isto é, a oferta deve ser implementada independentemente de haver ou não procura. A autora enfatiza a importância dessa formulação, encontrada no texto da Emenda 14, uma vez que essa era a garantia de exequibilidade de cumprimento da lei outorgada para a EJA naquele momento:

> (...) a imperar a lógica governamental, a demanda pouco existiria (como efetivamente aconteceu), porque historicamente a procura pela educação de jovens e adultos, especialmente no nível da alfabetização, nunca foi expressiva, pelos estigmas que carregam os sujeitos quanto ao que significa ser analfabeto, o que muito frequentemente impede que eles se assumam em tal condição. O estigma, que vitima duas vezes o analfabeto, porque além da vergonha ainda o coloca como culpado pelo seu não-saber, traz arraigada a não-consciência do direito, e quando a chance reaparece, é percebida como prêmio, como bênção. Para a lógica do poder que rejeita e nega o direito a esses jovens e adultos, é confortável que assim seja, porque a demanda permanece contida pela opressão do próprio estigma, sem que haja cobrança dos beneficiários do direito quanto a políticas públicas que traduzam esse direito em oferta. (PAIVA, 2005, p. 54).

Paiva articula que, em tempos de globalização neoliberal que caracterizam o Estado capitalista, a participação democrática é induzida a se transferir para o "reino das ONGs", em medida direta com a redução reguladora do Estado, assim como de sua vigilância para a consecução da equidade social. Tendo o Estado sido empurrado para um papel cada vez mais residual, alteraram-se as correlações de poder que envolvem a participação da sociedade civil, que, por sua vez, passa a exigir a devolução do poder à sociedade. Dessa forma, chega-se a postular novas bandeiras pela voz dos intelectuais do campo popular, como "(...) a descentralização do Estado, autogestão, autogoverno local, participação, controle direito da sociedade civil sobre suas condições de vida, criatividade popular etc." (PAIVA, 2005, p. 169).

Paiva refere-se a Bobbio no tocante à proteção da conquista de direitos, da mesma forma como o faz Gerson Carmo. Este, por sua vez, cita na íntegra: "(...) o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los, buscar os modos mais seguros para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados" (BOBBIO, 1992 apud CARMO, 2010, p. 53).

Outra apreensão, dessa vez de Baia Horta (1998, p. 7-8), é a de que o direito social "(...) é mais difícil de proteger do que os direitos de liberdade, porque quanto mais satisfeitas as necessidades, mais aumentam as pretensões." Depreende-se, assim, que, para a proteção do direito como bem inalienável, faz-se necessário o poder de ação da pessoa, já que é entendido como "direito público subjetivo", como visto na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Ao compreender essa complexidade, Bobbio (1992, p. 72) esclarece o fato paradoxal de que:

> Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o superpoder do Estado – e, portanto, com o objetivo de limitar o seu poder – os direitos sociais exigem, para a sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, a ampliação dos poderes do Estado. (PAIVA, 2005, p. 183).

No mesmo contexto de disputa política do direito à educação, os "potenciais sujeitos da EJA" vivenciam tempos de "(...) desemprego crescente, a informalidade das relações de trabalho, o decréscimo do número de postos". Nestes postos, já não representam o modelo de trabalhador como antes concebido, tendo, por conseguinte, a identidade e a subjetividade deslocadas para outras significações.

Nesse sentido, Paiva questiona: "(...) Quem são esses pretensos trabalhadores? São jovens? Práticos, experientes? Que expectativa têm da vida adulta, que ainda se organiza pelo trabalho? O que é trabalho, para eles? De que trabalhador esse novo mundo necessita?" (PAIVA, 2005, p. 185). Embora a concepção de educação tenha evoluído na história, de direito social a direito humano, Paiva constata que a letra da lei não pode, por si só, alterar o jogo das relações políticas que excluem duplamente o brasileiro, desde a infância, e mais uma vez, na fase adulta, negando-lhe o direito. Afinal, "(...) a conquista no aspecto jurídico, entre nós, continua não garantindo, na prática, esse direito" (PAIVA, 2005, p. 185).

Como direito humano, busca-se legitimar para a educação a ontologia do ser social, entendendo-se que, mais do que uma construção da história, ela significa um atributo da própria humanidade dos sujeitos, sem o qual homens e mulheres não se humanizam por completo. É por meio dos direitos humanos que o valor da liberdade passa a ser posto no horizonte como fundamento essencial da vida, cuja realização exige regras e formas de convivência capazes de garantir a igualdade para todos os sujeitos. O modo possível de operar com essa igualdade tem sido defendido pela democracia como valor universal (PAIVA, 2005).

O conselheiro [Jamil Cury], na defesa que faz em todo o texto do direito à Educação de Jovens e Adultos, entende que, para corrigir os erros históricos promotores de exclusão e tendo no horizonte os acordos firmados devem ser assumidos na perspectiva da educação como direito humano fundamental. Para tanto, Cury explicita três funções para a EJA: a reparadora (que devolve a escolarização não conseguida quando criança); a equalizadora (que cuida de pensar politicamente a necessidade de oferta maior para quem é mais desigual do ponto de vista da escolarização); e a qualificadora (entendida como o verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprender por toda a vida, em processos de educação continuada). (PAIVA, 2005, p. 200).

> (...) la educación y el aprendizaje de adultos conformam una clave indispensable para liberar las fuerzas creativas de las personas, los movimentos sociales y las naciones. La paz, la justicia, la autoconfianza, el desarrollo econômico, la cohesión social y la solidaridad siguem siendo metas y obligaciones indispensables que habrá que seguir persiguiendo y reforzando em y a través de la educacción y el aprendizaje de adultos. (V CONFINTEA, 2003 apud PAIVA, 2005, p. 200).

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeitos de direitos. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis (PAIVA, 2005).

Dessa forma, a sociedade civil ganha um papel extraordinário na consolidação de direitos, sobretudo os relativos à EJA. A despeito do reconhecimento dessa realidade, constatam-se avanços significativos no campo de ordenações jurídicas, legislações, acordos, ampliação do acesso e reconhecimento de novas práticas em que o sujeito ganha centralidade nos processos educacionais.

Dessa maneira, a formulação e a execução de novas políticas públicas acompanham o ritmo da sociedade organizada, não como espaço de outorga do Estado, mas como movimento de resistência, levando à incorporação de direitos e, em consequência, à perspectiva de inclusão de uma diversidade de sujeitos. Tal movimento ganha expressão por meio da construção de uma agenda para EJA. Esta, por seu turno, vem sendo sustentada pela mobilização de amplos setores da sociedade organizada, congregando movimentos sociais e sindicais, Organizações Não Governamentais, entidades de pesquisa, universidades e setores técnicos.

Em movimento, a sociedade organizada representada por articulações informais – em sua maioria, os Fóruns de EJA – vem resistindo às políticas e suas enunciações, propondo ações e práticas antagônicas e de compreensão ampliada em relação ao lugar que a EJA deve ocupar oficialmente. Além desses, os atores envolvidos nas ações no ponto dos processos – professores e educadores em geral – são, em última instância, os responsáveis por esses "modos de fazer", as práticas, as quais, no cotidiano, fundam e refundam as verdadeiras expressões do que é a EJA, nesse tempo histórico que desejo compreender.

A "reinvenção da emancipação social" no dizer de Santos não pode esquecer que "esse movimento é baseado em iniciativas locais destinadas a mobilizar lutas locais mesmo que para resistir poderes translocais, nacionais ou globais (...) pode fazer esquecer que a resistência à

opressão é uma tarefa quotidiana, protagonizada por gente anônima, fora da atenção e que sem essa resistência o movimento democrático transnacional não é auto-sustentável" (SANTOS, 2002 apud PAIVA, 2005, p. 206).

Por articulação informal, entende-se que os fóruns não têm "dono", não são propriedade de qualquer instituição, mas resultam dos esforços de várias pessoas/entidades que acreditam na ideia e na possibilidade de gestão compartilhada e cooperativa para tomar decisões e propor alternativas. Isso significa dizer que o poder circula, não está centralizado, não é hierárquico. Além disso, por não exigir representação de entidades, seus participantes são autônomos nas deliberações que tomam, independentemente das posições e dos cargos que ocupam, o que implica uma negociação constante dos "desejos" acordados nos fóruns com os limites expressos pelos poderes constituídos em todos os níveis. Por meio deles, foi possível fortalecer e consolidar uma rede de saberes de baixa competitividade e alta cooperatividade, permitindo que todos assumam lugares iguais nas negociações que são ali estabelecidas. Experimenta-se a democracia, reinventando-a (PAIVA, 2005).

Os fóruns organizados como articulação informal têm encontrado modos de gestão e apontado perspectivas de resistência capazes de interferir nas políticas locais e nacionais, no sentido de que possam ser assumidas como políticas públicas, dada a relevância da participação e da consciência do lugar político dos educadores, em defesa do direito à educação (PAIVA, 2005).

4.2 Exercício 10: Gerson Carmo – O enigma da Educação de Jovens e Adultos

Neste Exercício, proponho uma apresentação da temática da Educação de Jovens e Adultos no Brasil de hoje, como percebida por mim, mediante as preocupações encontradas nas problematizações de tal tema pelo sociólogo Gerson Tavares do Carmo. Nesse sentido, destaco o paradoxo em que se observa o aumento expressivo da procura por matrículas em EJA, ao passo que se constata um igualmente expressivo índice de evasão.

Na discussão levantada pela educadora Jane Paiva, sobre o hiato que se abre entre o currículo oficial e o currículo praticado dentro das salas de aula da EJA, oportuniza-me colocar a EJA na perspectiva de crítica ao naturalismo, como a percebo na filosofia social do canadense Charles Taylor, referência central da presente tese. Várias outras questões paralelas surgem nessa abordagem. Contudo verifico serem essas duas preocupações, tal como duas pontas do fio condutor que nos permite alinhavar a questão particular da EJA, o quadro mais abrangente da nação brasileira.

Em sua tese de doutoramento, intitulada *O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões à escola sob a perspectiva do reconhecimento social*, Carmo instiga-nos a desvendar um enigma captado por ele em sua pesquisa sobre o perfil dos discentes da EJA. Carmo desafia o chamado "Mito Trabalho", o qual envolve a EJA no beco sem saída daqueles que precisam trabalhar e não têm, por isso, condições de se dedicarem ao estudo. Ademais, ele nos apresenta o sujeito-aluno, que evade a escola, mas retorna a ela, várias vezes:

> (...) estabeleci o presente estudo, caracterizando o perfil dos estudantes de EJA e investigando suas motivações para dar continuidade a sua formação escolar, abandonando e retornando à escola quantas vezes for necessário, com o propósito de compreender por que jovens e adultos que voltam e abandonam a escola por seguidas vezes resistem a um abandono definitivo? (...) há duas perguntas-base para minhas hipóteses: o que motiva os jovens e adultos a voltarem a estudar? E por que muitos, depois de voltarem, desistem novamente, e retornam e desistem outra vez, mas não desistem do sonho de estudar? (CARMO, 2010, p. 32).

O estudo que apresento é uma proposta de traduzir as hipóteses levantadas tanto por Carmo quanto por Paiva, nos termos da filosofia de Taylor. Tal proposição interpretativa é inspirada na herança do patrono da Educação brasileira, Paulo Freire, sendo, por isso, a presente tese intitulada *Da crítica ao naturalismo, em Charles Taylor, ao direito de aprender por toda a vida: estudo de caso pautado em duas teses sobre a Educação de Jovens e Adultos*.

O que desejo fazer é aproximar o tema central de Taylor – que é a crítica à razão instrumental naturalista – da noção fundada por Freire, que percebe o direito à educação como um bem a ser perseguido por si mesmo, pois aprendemos por toda a vida. Temos, portanto, essas duas questões pertinentes ao perfil dos alunos da EJA: qual é a motivação para retornar aos estudos? E o que constitui sua força de resistência a um abandono definitivo?

Carmo, ao situar o aludido perfil no contexto nacional brasileiro contemporâneo, traz um fato que necessita ser explicado, caso queiramos compreender o perfil do público da EJA. Em 1995, a participação dos municípios na matrícula do Ensino Fundamental de jovens e adultos saltou de 24% para mais de 45% em 2002. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2006, na esfera municipal, as matrículas do primeiro segmento do Ensino Fundamental na EJA do ano de 2006 tiveram um aumento de 329% em relação ao ano de 1997. O mesmo ocorreu com as matrículas do segundo segmento, com um aumento de 381% no mesmo período. "O que explica esse crescimento generalizado de retorno à escola?", pergunta o autor. Argumentarei que a conjuntura

sociopolítica contemporânea brasileira pode explicar o porquê de esse aumento generalizado na demanda por EJA estar acontecendo neste momento específico, e não em outro qualquer.

A natureza dialógica da interlocução, diria Taylor, não está restrita à gênese da identidade segundo a qual expressamos nossa autodefinição. A vida humana é um tornar-se contínuo, e eventos sem precedentes podem ter influência transformadora na direção da reformulação de nossa história de vida, ou seja, a transformação de nossa identidade. Nesse ponto, mais uma inspiração com raiz na filosofia de Freire que ressoa na sensibilidade dos dois especialistas de EJA pode ser evocada: o homem como ser inacabado.

> No sistema público de ensino de Campos dos Goytacazes, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentre os alunos pesquisados, foi possível observar alguns movimentos que podem ser entendidos como derivados de conflitos sociais mais abrangentes. Por exemplo: os jovens de 15 a 17 anos que rejeitam ostensivamente o caráter meritocrático/excludente do sistema público municipal de ensino; as mulheres que constituem maioria expressiva das matrículas, na faixa etária acima de 30 anos, evidenciando uma reação de gênero aos ditames familiares que sobrecarregam mais as mulheres que seus companheiros; a própria evasão, alegada em sua maioria ao trabalho, deriva de um conflito silenciado pela naturalização da desigualdade social; os idosos que retornam aos estudos desprovidos de uma racionalidade instrumental em busca de diploma; enfim, todos que não foram permitidos existir, e que, interpelam o presente em nome de uma dignidade social negada historicamente. (CARMO, 2010, p. 99).

Sendo assim, é compreensível a ênfase que ambos os especialistas da EJA colocam na significação pragmática dos direitos humanos universais. Os autores chamam à ordem tal consenso humanitário, investindo na validade de que o consenso geral pode ser considerado humanamente fundado e reconhecido. Na esteira desse consenso humanitário estão "as expectativas que impulsionaram a massificação da instituição escolar, com o propósito de garantir escolas para todos". Os direitos fundamentais alcançam o sistema de ensino público universalizado instituído no Brasil com a Declaração Mundial de Educação para Todos, na década de 1990. As expectativas indicadas envolvem, portanto, em muitos países periféricos, o motivo de indignações contra o déficit de oferta de escolas, uma realidade de boa parte do século XX.

> (...) daqueles envolvidos com os projetos de mudança social, que apostavam na disseminação da escola pública como forma de realizá-los. (...) Apostava-se na escola pública como um instrumento capaz de promover o "nivelamento das desigualdades de origem". Acreditava-se que seus resultados poderiam ser multiplicados, para populações maiores, e diferentes social e culturalmente, até a sua total universalização." (CARMO, 2010, p. 100).

Os movimentos sociais contemporâneos, em torno do debate e da luta pelo reconhecimento da diferença, desaguam na EJA. Ao mesmo tempo, a mobilização civil em defesa dela conquista legitimidade como base responsiva às instâncias ministeriais governamentais, em sua disputa militante pela implementação de políticas públicas responsáveis pela manutenção dessa instituição. A EJA, então, ganha terreno.

> Seja pela pressão da massa ostensiva e não articulada que a juventude promove nas escolas; seja prela pressão de massa silenciosa representada pela demanda por matrículas na EJA, em nome das exigências de mercado ou da dignidade pessoal; seja pela pressão da massa que os oitenta e um fóruns de EJA exercem nas políticas públicas das esferas governamentais, radicalizando o direito fundamental a uma educação de qualidade, fato é que a EJA emerge historicamente, nas duas últimas décadas, como um campo de conflito social. Não é por acaso que uma de suas funções, preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA, se chama função reparadora, ou seja, a função que reconhece o dever do Estado em garantir o direito à educação de qualidade para as classes desfavorecidas econômica e socialmente pela discriminação cotidiana a que foram submetidas historicamente no Brasil. (CARMO, 2010, p. 100).

Argumento que o docente da EJA, em especial o que se apoia em Paulo Freire, é em potencial esse "outro significativo", que pode, assim, atuar sobre a autocompreensão de seu público, fazendo a diferença nos termos de construção ou reconstrução de sua autoestima. Vista pelo prisma tayloriano, a possibilidade de ascensão tem que ser entendida como ascensão moral, e não apenas material.

O "esforço" é o que Taylor quer dizer quando aborda, em *A ética da autenticidade*, a forma como o consumo de massa, conspícuo, conformista, banalizado ou trivial, necessita ser explicado em termos de seu ideal subjacente. Taylor o conceitua como o "ideal da autenticidade", que perfaz o pano de fundo de tais práticas, na forma degradada e autoestultificante como um pano de fundo, sobremodo desarticulado, dessa autocompreensão estereotipada de consumo:

> Parece verdadeiro que a cultura da autorrealização levou muitas pessoas a perderem de vista as preocupações que as transcendem. E parece óbvio que adquiriu formas triviais e autoindulgentes. Isso até pode resultar em um tipo de absurdo, enquanto novos modos de conformidade surgem entre pessoas que estão esforçando-se para serem elas mesmas (...). Mas há algo que não obstante quero me opor no impulso dos argumentos que esses autores apresentam. Isso parece claramente em Bloom, talvez de maneira mais forte em seu tom de desprezo pela cultura que descreve. Ele parece não reconhecer que há um ideal moral poderoso em trabalho aqui, não importa quão

> degradada e travestida possa ser sua expressão. O ideal moral por trás da autorrealização é o de ser fiel a si mesmo, em um entendimento especificamente moderno do termo [autenticidade]. (TAYLOR, 2009, p. 25).

No que diz respeito aos alunos que permanecem e que conseguem se formar nos quadros da EJA, alguns chegando até mesmo à universidade, Carmo argumenta quanto aos atributos da "permanência estudantil", em especial na EJA. Na visão do autor, para compreender o fato contraditório da crescente demanda por EJA concomitante ao alto índice de evasão, faz-se necessária uma "conversão do olhar". Esta Carmo denomina como uma virada do "foco negativo" em EJA, em que o que se busca compreender é a evasão, para um "foco positivo" sobre o que explica a permanência.

O foco negativo revela a desgastada perspectiva: a de que o aluno desiste de estar em sala de aula, em razão do cansaço e do desânimo advindos de sua rotina de trabalho. Carmo percebe que esse tipo de explicação, na verdade, apenas reforça a crença de senso comum, da "culpabilização da vítima", deturpando o debate e fazendo-nos compreender mal o que podemos fazer a respeito da evasão.

Formulo, então, a seguinte questão: pode a instituição escolar ter um papel ativo como indutora de coragem, esperança e ânimo necessários para enfrentar o dia a dia da escola com sucesso? Acredito poder demonstrar a relevância dessa virada de foco mediante a convergência que percebo entre a perspectiva tayloriana, em sua noção das "teses de subtração", em paralelo com o que Carmo percebe como a contraproducência do foco negativo na evasão. O que quero aproximar é a leitura tayloriana da lógica subtrativa reducionista com o que Carmo percebe como o foco, até recentemente quase exclusivo dos pesquisadores do tema, nas ausências relativas à suposta incapacidade de um número expressivo de alunos da EJA, que não conseguem manter a regularidade de frequência à sala de aula, ou seja, o foco na evasão.

Carmo concebe um enigma como derivado da relação paradoxal entre alunos e docentes da EJA, em relação ao preconceito que recai sobre ela, como um campo de "segunda linha". O preconceito que estigmatiza essa instituição fica descrito no paralelo que o sociólogo encontra em Moura Castro (1980 apud CARMO, 2010, p. 39): "(...) os exames supletivos nos pareciam uma forma disfarçada e levemente demagógica de se facilitar o diploma acadêmico".

A relação paradoxal revela-se para Carmo no resultado de sua pesquisa de campo, quando fazia uma única pergunta aos docentes da EJA: "Você gosta de dar aula nas turmas da EJA?". Em 75% das respostas, os docentes mencionavam o interesse, a objetividade e a responsabilidade do aluno; outras expressavam a realização, a satisfação e o gosto de trabalhar com alunos da EJA. Carmo (2010, p. 40-42) indaga:

> Como um campo de educação de segunda linha, com sujeitos alunos pobres portadores de trajetórias escolares irregulares, com docentes desrespeitados no mínimo salarialmente, pode conter níveis de satisfação e realização profissional maiores que o campo do ensino regular?
> (...)
> [Ou ainda, formulada de outra maneira]: (...) o que faz os alunos de EJA desejarem tanto a escola, a ponto de levar os docentes a manifestarem um olhar positivo sobre esse campo de educação de segunda linha?

Ademais, o sociólogo nota que, no contexto atual, no âmbito da educação institucionalizada para jovens e adultos, o enigma aprofunda-se ainda mais. Desde o final do século XX, os sistemas públicos de ensino estão marcados por uma "crise de sentido". Ante o desemprego estrutural, os sistemas escolares universalizados seriam incapazes de assegurar empregos, mobilidade social e acréscimos ao desenvolvimento. Carmo cita Teodoro (2005 apud CARMO, 2010, p. 55): "Nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança".

A "crise de sentido" aparece a Carmo como uma oportunidade privilegiada de recolocar seu problema, seu enigma. Diante dessa crise, é ainda mais evidente a enigmática resistência dos que continuam voltando, seguindo suas trajetórias irregulares, sem nunca desistir. O recorrente "Mito Trabalho" não pode se sustentar,

> Mas se essa tese é verdadeira em toda a sua extensão, os indivíduos que retornam à escola seriam no mínimo desinformados acerca do mercado de trabalho, o que é improvável. Desse modo, o Enigma do "por que" esses indivíduos voltam a estudar toma forma mais ampla e profunda. O que a EJA traz de novo para a discussão da consolidação democrática do direito à educação de qualidade, da crise de sentido da escola do século XXI e o consequente fracasso/evasão escolar, é justamente o retorno. O enigma do retorno que intriga. (CARMO, 2010, p. 56).

A fim de encorpar essa discussão, senti a necessidade de realizar uma pesquisa delimitada sobre a condição contemporânea do mercado de trabalho. Para tanto, lanço mão do estudo do sociólogo Fabrício Maciel, em seu livro *A nova sociedade mundial do trabalho: para além de centro e periferia?* Segundo o prefaciador, Maciel dá conta de "(...) uma das questões teóricas e políticas mais importantes de nosso tempo: o advento sem precedentes na história do capitalismo moderno da generalização do trabalho precário em escala global".

Ora, se é verdade que a Sociologia da Reprodução de Bourdieu caracteriza a escola como instância estritamente reprodutora da situação de classe, carimbando seus alunos-vítimas com o selo simbólico do fracasso, podemos supor que uma abordagem do advento do trabalho

precário no Brasil deve poder oferecer uma explicação do porquê é importante a periferia da modernização. Entender o tema que vincula trabalho e escola para além do fracasso e da evasão.

À medida que o foco negativo se consolida pelo argumento da necessidade de trabalhar e a incompatibilidade do trabalho com a rotina escolar, são as transformações na "sociedade do trabalho" que podem nos trazer elementos para compreender a "Crise de Sentido" e como ela se reflete na condição de experiência do trabalhador/estudante da EJA. O argumento de Carmo é insofismável: se no século XXI a escola pública entra em crise, e se essa crise é entendida como a disfuncionalidade dos objetivos de preparar para o trabalho, então, por que, justo nessa conjuntura, a demanda por EJA triplica?

O tema que vincula trabalho e escola também pode ser colocado nos termos *taylorianos*. Sendo assim, há a percepção da escola como um bem moral. Nesse caso, a escola representa para os alunos o que Taylor afirma ser um "anseio inerradicável do coração humano". Este consiste no anseio de estar em contato com o que julgamos/sentimos como de importância crucial ou o anseio de conduzir nossa vida na direção do que entendemos como um bem moral primordial. Para aqueles que conseguem chegar às salas de aula da EJA, a escola importa por uma razão muito mais que instrumental. Em hipótese, defendo que a escola figura na vida dessas pessoas como um valor, ou um bem; como algo que vale em si mesmo, e não como um meio para atingir algum fim exterior, mesmo que esse fim seja uma necessidade objetiva, como a necessidade de alimentação ou vestimenta.

Embora a escola cumpra uma função instrumental – a de preparar para o mercado de trabalho –, seu significado não se reduz à necessidade de ganhar o sustento. No contexto de crise de funcionalidade, o que está em jogo é mais que a "utilidade" do conhecimento. Estar em contato com a escola é um empreendimento moral, pois se consubstancia na busca de uma excelência humana por natureza. Pressuponho que o que o público da EJA "deseja tanto", a ponto de elevar a experiência docente à plenitude de sentido, é aprender. É assim que interpreto, ainda que de forma leiga, um dos ditos de Paulo Freire que continua a inspirar seus seguidores: "Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender".

Desdobro outra questão sob a luz da teoria tayloriana, sobre a motivação dos alunos que resistem ao abandono definitivo. Esse questionamento pode ser compreendido nas mesmas bases mencionadas, como o que sustenta a escola como um bem moral. Se atentarmos para a definição da "motivação" pelo prisma tayloriano, segundo o qual a agência humana é interpelada por "indagações morais estruturantes incontornáveis", entendemos por que Carmo orienta sua sensibilidade investigativa para o fenômeno do retorno, incontáveis vezes renovado.

Carmo visa ao que constitui as trajetórias irregulares desses alunos, como uma luta por reconhecimento, a qual esse autor explora em Axel Honneth, em *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Do mesmo modo, ancora-se em Taylor, no quinto capítulo de *A ética da autenticidade*, intitulado *A necessidade do reconhecimento*, e que também aparece em *Argumentos filosóficos*, sob o título *A política do reconhecimento*.

Segundo Honneth (2003), o sentido das ações sociais emerge do confronto do indivíduo com situações práticas a serem solucionadas. Contudo, a situação prática que nos intriga é a relação professor-aluno em seu exercício cotidiano de mútuo reconhecimento, apesar e além da injúria geral, que lança o estigma do desprezo sobre EJA como campo de segunda linha. Carmo (2010, p. 112) cita Honneth (2003):

> (...) do que meu gesto significa para o outro, eu posso me conscientizar ao produzir em mim mesmo, simultaneamente, seu comportamento de resposta. (...) Conforme Borges (1999), o essencial para Honneth é perceber "até que ponto as injúrias à integridade social do indivíduo podem ser canalizadas e expressas na forma de conflito na busca de uma vida ética.

A filosofia moral de Taylor fornece-se nos uma direção para a compreensão da escola como um bem. O que constitui a escola como fonte moral? Delimito, portanto, o que se pretende tratar neste trabalho. A escola física não é um bem no sentido tayloriano, somente seus resultados o são. A diferença é que a escola (física) pode ser definida de modo externo ao bem que produz. Ela não é "algo em si", mas "para alguma coisa". Ela é, nesse sentido, uma instância instrumental.

Se pensarmos, então, a educação, para além de fins instrumentais em si mesma, podemos dizer que é o "valor do conhecimento" o que perfaz a EJA em sua qualidade de bem moral. Entretanto, a educação como entendida representa um corpus de saberes selecionados, oficialmente promulgados e tradicionalmente eleitos. Assim, desejo fechar ainda mais minha delimitação, com base na distinção entre educação – que caracterizo segundo essa noção comum e restrita – e o sentido mais específico da aprendizagem. Usarei o termo "aprendizagem" para falar do bem moral sustentado pela EJA e que abrange a importância conferida ao potencial humano de transformar a si mesmo, através da aprendizagem. Em outras palavras, a capacidade humana de aprender. Em Taylor, o bem da aprendizagem, como desejo delimitar nesta tese, é o que conceitua como "bem constitutivo" pelo qual se designa em virtude de que podemos entender a aprendizagem como um bem.

Carmo encerra afirmando que tendemos a formular nossa compreensão em termos desses pressupostos, em função do prestígio e da sensação de poder e controle, que decorre da equalização da ciência do humano, desejosa de atingir o mesmo sucesso das ciências naturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O valor da vida e da integridade humanas é afirmar algo sobre os atributos da natureza do agente humano, portanto afirmar uma dada ontologia do humano.

A dimensão humana, caracterizada pelo que os seres humanos entendem ser o sentido de suas práticas e também de si mesmos, não pode ser avaliada por uma ciência que, calcada em seus preceitos naturalistas, pretende olhar o mundo do agente humano sob uma perspectiva desprendida. Em suma, em abstração do que é a existência humana dentro de seu contexto ontologicamente incontornável de prática e situação social.

Se colocarmos o mundo de volta à sua posição normal, veremos que é a epistemologia que deve buscar conscientizar-se daquilo que se passa em nossa vida enquanto seres humanos, e não como meras plantas. No âmbito da hermenêutica fenomenológica e comunitarista tayloriana, o que vem à mente é que "a verdade" ao alcance dos limites ontológicos humanos não tem a forma de uma pedra fundacional, dado que não lidamos com a mera dimensão bruta, de fatos físicos, quem sabe bioquímicos e mecanicamente ocasionados.

Mas se a ciência humana deve focar o mundo humano em sua dimensão existencial fenomenológica, então a tarefa da ciência passa a ser delinear a exploração dos limites, através da exploração dos limites que conferem inteligibilidade à agência considerada em sua perspectiva essencialmente humana, ou seja, a articulação dos "limites da inteligibilidade" da ação e existência humanas.

Contudo, o argumento ainda fica implícito. Portanto, busco articular o que toda essa história, a narrativa peculiar tayloriana, informa-nos sobre o contexto peculiar da Educação de Jovens e Adultos, mas, dessa vez, na perspectiva da primazia da moralidade no âmbito dos direitos humanos.

Ao longo de sua obra, Taylor refere-se ao termo "naturalismo" de formas variadas, dentre as quais "teoria científica", "tendência", "disposição", "concepção metafísica", "espírito", e isso para não falar nas qualificações do naturalismo enquanto "uma doença renitente", "uma terrível e fatal ilusão" ou, ainda, "uma curiosa cegueira". Todavia, ao contrário do que poderia parecer, tal diversidade de designações não reflete uma imprecisão conceitual e pode ser mais bem compreendida se nos voltarmos para a natureza do domínio em questão.

Por naturalismo, Taylor quer designar não apenas uma percepção do ser humano como parte da natureza – em certo sentido, isso poderia ser aceito por todos – mas que a natureza da qual ele é parte deve ser compreendida de acordo com os cânones que emergiram da revolução

nas ciências naturais do século XVI, que resultou na hegemonia da racionalidade científica ou instrumental.

Nesse sentido, podemos compreender a variedade de designações à qual me referi como refletindo a irradiação da concepção naturalista, ao "colonizar" toda a cultura intelectual da modernidade. Incluem-se não apenas nossa prática científica, mas também nosso pensamento político, ético e crítico. Além disso, ressalte-se o fato de ter-se "colado" ao senso comum de tal forma que a faz parecer uma evidência axiomática acerca do que é o agir humano no mundo. Uma afirmação ontológica tayloriana é a de que somos "animais que se autointerpretam", e é essa capacidade de autointerpretação o que nos permite a possibilidade de uma aprendizagem no sentido ético ou moral.

Para Taylor, o ponto central consiste em poder demonstrar de que forma a ciência hermenêutica é a única que pode lidar com a dimensão humana do significado. O Exercício hermenêutico corresponde a uma tentativa de interpretação mais clara acerca de um objeto de estudo que possa ser obscuro, fragmentário ou contraditório em seu sentido. A interpretação seria, portanto, um meio de chegar a mais e melhores compreensões sobre o sentido de certa prática ou ideia.

O que a hermenêutica nos fornece, porém, é uma nova interpretação que nos leva a um melhor sentido de uma expressão que era antes confusa, contraditória. Nesse caso, o que encontramos não é uma verdade fundacional, mas uma linguagem de significados compartilhados em que passamos de uma leitura a outra, quando chegamos a compartilhar um novo sentido. Algo a dizer é que esse novo sentido não corresponde ao que consideramos ser um relato racionalmente lógico ou livre de contradições. O sentido de um determinado comportamento, por exemplo, acontece na coerência instaurada entre a ação e o significado da ação para o sujeito.

Uma melhor interpretação é alcançada pela hermenêutica no momento em que consegue restaurar consciente e articuladamente o sentido implícito, instaurado nessa prática. Taylor refere-se a esse tipo de condição epistemológica como "círculo hermenêutico", e uma de suas características é que algum grau de incerteza é inerradicável de nosso empreendimento epistemológico do conhecimento. A visão hermenêutica pretende nos revelar com quanta profundidade podemos compreender a existência humana.

Acompanhamos, com Taylor, a genealogia da perspectiva de direitos. Depreendemos que a formulação de Direitos Humanos Universais dependeu de uma transformação de nossa autocompreensão. Isso quer dizer que essa foi uma mudança não apenas cognitivo-epistêmica, mas também uma espetacular transição moral. Apesar das tantas limitações pessoais, o que

espero com esse esforço é poder desenvolver minha reflexão sociológica para além do naturalismo, isto é, perceber "(...) as maneiras de reformulação da ciência social uma vez que ela se liberte do grilhão distorcedor daquele".

A postura dominante, naturalista, promulga que o único exercício de compreensão, pelo menos para as ciências do humano, somente pode se dar quando, antes de mais nada, abstraímo-nos de nossa própria perspectiva, afastamo-nos de nossa própria experiência subjetiva, a fim de que possamos perceber a situação de um ponto de vista neutro, apoiados em nossa pretensa capacidade de visão neutra, isenta de valores. A perspectiva de neutralidade proclama-se independente de nossa experiência situada e de nosso contexto social.

Por isso, os significados que as palavras têm para mim são os sentidos que elas têm para nós, isto é, para mim e meus parceiros na conversação. Neste ponto, convém destacar que, ao falar sobre algo, você e eu fazemos disso um objeto para ambos, e não um objeto para mim que, por acaso, também o é para você. O objeto é para nós em um sentido forte, que tentei descrever alhures com a noção de espaço público ou espaço comum. Os vários usos da linguagem estabelecem, instituem, enfocam ou ativam esses espaços comuns. Logo, só posso aprender o que cada emoção significa por meio da experiência, minha e dos outros, deles como objetos para nós em algum espaço comum.

Se por um lado a afirmação naturalista descreve a ontologia humana considerando-nos apenas naquilo em que podemos parecer com uma planta ou com qualquer outro animal não humano, por outro, inquire-nos Taylor, o que ganhamos com isso? Não podemos negar, de fato, todo o ganho tecnológico de nossa moderna ciência, bem como o efetivo funcionamento de nossas instituições racionalizadas, baseadas num comportamento com tendências desprendidas, ou o self pontual. Mas isso significará que também deveria funcionar assim quando falamos sobre o mundo das experiências e das relações com que vivemos nossa vida em seu nível fenomenológico cotidiano? Deveria ser assim quando falamos do que caracteriza a dimensão propriamente humana do agir, para além de sua acepção física, química ou biológica, uma vez que alcançamos a dimensão do significado, do sentido, da corporalidade e da linguagem constitutivo-expressiva?

É difícil para nós, modernos ou pós-convencionais, usarmos um termo de Axel Honneth, imaginarmos o que significou a autocompreensão pré-moderna, em sua diferença em relação a nós, por exemplo, no "princípio de interioridade". Isso porque nos acostumamos a pensar que a mente, como limite interior de introspecção ou o "ponto de vista de primeira pessoa", é algo naturalmente dado ou, como diria Taylor, "que a cabeça esteja sobre os ombros, é assim que tem que ser". Nessa direção, Taylor nos apresentou tal pressuposto perguntando "Quem sou

eu?", diante da qual afirma que essa pergunta só pode ser respondida no intercâmbio de falantes. Na concepção do autor, isso não é uma questão contingente, pois apenas somos levados à condição de pessoas através da iniciação em uma linguagem de discernimento moral que nos introduz em uma conversação com aqueles a quem cabe nossa educação.

Como consideração final, desejo afirmar o que vejo como uma afinidade entre o tema da EJA, como explorado por Carmo e Paiva, e a filosofia social de Taylor. Afinal, Carmo interpreta a condição da permanência escolar, ainda que irregular, segundo a teorização composta por sua leitura de Taylor, bem como de Axel Honneth, em *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*.

As explorações de sentido da EJA, tanto por Carmo, quanto por Paiva, apresentavam afinidade com a perspectiva tayloriana, a qual nos leva a uma dimensão compreensiva, que envolve perceber a ascensão moral dos indivíduos que conseguem permanecer na escola. Esse argumento é fácil de identificar quando atentamos para a coincidência de vocabulário entre os três autores. Enquanto Carmo analisa EJA dentro da lógica do que chama de "desafio da construção coletiva", Paiva distingue o que percebe como o hiato entre o currículo oficial formal e o currículo praticado como uma "criação cotidiana coletiva".

Entendo que, na concepção da EJA como desafio da construção coletiva, o conceito essencial e norteador chama-se diálogo, fundado em Paulo Freire. Com apoio nesse conceito-chave é que percebo que a concepção de construção coletiva e o axioma da teoria do reconhecimento social complementam-se. Tal complementaridade manifesta-se não só na capacidade de evitar as armadilhas das engenhocas da intransigência, mas nas suas potencialidades de orientar uma práxis escolar da Educação de Jovens e Adultos mais emancipadora dos potenciais dos sujeitos-alunos que a frequentam.

Partimos da ideia de que, ao compreendermos os currículos como criações cotidianas dos praticantes das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas que lhes são dadas para consumo um diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, podemos supor que as redes de conhecimentos tecidas por esses praticantes podem dar origem a práticas curriculares emancipatórias.

Por fim, sob o escrutínio do direito humano e do reconhecimento social que comentou as abordagens de Jane Paiva e Gerson Carmo sobre os sentidos para a EJA, parece-me encaixarem-se naquilo que Taylor explora como a instauração de um "espaço comum". Este torna-se possível a partir da interlocução expressa na essência dialógica da linguagem, o que me leva a confirmar que verifiquei a plausibilidade de dialogar com as perspectivas de estatuto moral do filósofo canadense.

O que a EJA tem que a escola regular não tem? Uma resposta imediata poder ser a de que o ensino regular lida com crianças e adolescentes, os quais, por sua própria condição etária, estão desprovidos de maturidade ou objetividade. A contradição só aparece quando atentamos para o preconceito de campo de segunda linha, do qual a EJA é alvo. Se a EJA é assim desclassificada, bem como seu público formado de subcidadãos, é compreensível que os docentes da EJA passem a partilhar desse mesmo estigma.

O enigma quanto à natureza da realização que privilegia os docentes da EJA, em suas relações com os alunos em sala de aula, pode ser reformulada de maneira abrangente, de um lado, e específica, de outro. Como se constitui qualquer relação de ensino-aprendizagem? E mais especificamente: o que constitui a satisfação do docente em relação ao público da EJA? Nesse cenário, proponho o tema da interlocução e da característica essencialmente dialógica da formação da identidade. De modo oportuno, faz sentido evocar os três princípios da filosofia de Freire, que continua a inspirar os docentes, não só da EJA: a indignação, o amor e o diálogo.

A docência na EJA pode parecer um destino menor do que, por exemplo, a docência em uma escola particular cara, ou de renome, ou, ainda, a docência para um público universitário. Contudo, como estudado na tese de Gerson Carmo, a maioria dos docentes desse segmento testemunhou a satisfação e o gosto de trabalhar com alunos da EJA. Meu argumento vai no sentido de que os alunos da EJA proporcionam a seus docentes uma troca humana rara e valiosa.

O sentido ético da aprendizagem acontece, portanto, quando aprendemos moralmente. Ora, o Exercício de aprendizagem moral mais difícil é o de compreender modos de vida ou culturas diferentes. Como se dá? O aprendizado moral ocorre na possibilidade de que a autocompreensão possa mudar, ao renovarmos nossa autointerpretação. Esse tipo de aprendizagem depende de um Exercício de compreensão do outro ou da diferença.

Ao tentarmos entender o significado da humanidade em termos daquilo que faz sentido para o sujeito ou daquilo que os sujeitos assumem de modo implícito em seus sentimentos e suas emoções, temos de recorrer a uma linguagem emocional que nos permita definir a relação que há entre certos propósitos, aspirações e sentimentos do sujeito e aquilo que ele experiencia como sendo vergonhoso, humilhante ou admirável.

Para Taylor, relatos biográficos ou interpessoais representam a forma mais comum de raciocínio prático de vida, segundo o qual passamos por transições ou obtemos um ganho em esclarecimento. Portanto, em razão de melhoramos a percepção de como agimos através da articulação de nossos sentimentos. É em busca desses mesmos princípios que a reflexão nos leva a perguntar: o que a relação de aprendizagem embasada no dessilenciamento praticado

pela professora Maria Tabor dos Santos e seus alunos de EJA precisa ou tem que ser ou saber mais?

O recurso à narrativa histórica tayloriana mostrou-nos que isso nem sempre foi assim. Para conquistar esse aprendizado de longo prazo [*longue durée*], passamos por uma transição de natureza moral, designada como um processo de crescente racionalização da vida religiosa, em que os atributos antes pertencentes a Deus, passam a ser vistos como atributos do próprio agente humano. O que desejo enfatizar é a própria natureza desse aprendizado que veio a desembocar na autocompreensão do sujeito moderno como sujeito de direito ou, ainda, como sujeitos que "aprendem por toda a vida".

Como conclusão para esta tese, gostaria de responder ao questionamento que originou esse tema: quais são as contribuições da crítica tayloriana ao naturalismo para a teoria sociológica? Na verdade, a resposta é de ordem mais geral e diz respeito ao papel da interpretação nas ciências do homem. O naturalismo nos ensinou, de forma errônea, a tratar o mundo humano em abstração ao sentido subjetivo ou à perspectiva antropológica do sujeito. No entanto, isso deixa de fora todo o universo existencial e prático humano, para o qual o significado é constitutivo e estruturante.

Meu intuito foi, pois, tentar aferir uma melhor compreensão das concepções fundamentais sobre as quais a ciência social hegemônica constrói o conhecimento concernente à dimensão humana. Uma perspectiva sociológica mais lúcida, a que só uma contínua reflexão autocrítica sobre nossos pressupostos pode nos levar.

REFERÊNCIAS

BAIA HORTA, José Silvério. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular.** Rio de Janeiro: Brasiliense, 1980.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº. 11/2000.** Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos:** um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2010.

CIA DO TIJOLO. Em processo. **Cia do Tijolo**, 2022. Disponível em: https://www.ciadotijolo.com.br/processo. Acesso em: 12 nov. 2022.

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária.** Rio de Janeiro: AGGS; MOBRAL, 1979.

CURY, Carlos Roberto Jamil; BAIA HORTA, José Silvério; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. *In:* FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras. 1823-1988**. 2. ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 5-30.

DANTAS, Aline Cristina de Lima; OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. Pensar o direito humano à educação. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, *[S.l.]*, v. 28, p. 1-19, jul. 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Educação do aluno-trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 15, p. 21-29, jun. 1992.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras.** 1823-1988. 2. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: Importância e atualidade de sua obra. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 21-30, dez. 2011.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, primeiros tempos. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, p. 47-62, jul./dez. 2013.

FERNÁNDEZ, Florentino S. **Raízes históricas dos modelos actuais de educação de adultas**. Cadernos Sísifo 2. Lisboa: Universidade de Lisboa – EDUCA/ Unidade de I&D em Ciências da Educação, 2006.

FOSCHIERA, Rogério. Educar na autenticidade em Charles Taylor. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 365-374, set./dez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica.** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** Petrópolis: Vozes, 2002.

HERDER, Johann Gottfried. **Ensaio sobre a origem da linguagem.** Lisboa: Edições Antígona, 1987.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

MARSHALL, George. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1967.

MILETO, Luiz Fernando. **"No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir" – estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MOURA CASTRO, Cláudio. **O Enigma do Supletivo.** Ceará: Universidade Federal do Ceará, 1980.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos:** direito, concepções e sentidos. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PIERUCCI, Antonio Flávio. **O desencantamento do mundo:** todos os passos do conceito. São Paulo: Editora 34, 2004.

QUINTAR, Estela. **Colonialidad y formación de sujetos en América Latina.** 2001. Dissertação (Doutorado em Humanidades e Ciências Sociais) – Universidade da Cidade do México, México, 2001.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. *In:* FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras. 1823-1988.** 2. ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 119-138.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Maria Aparecida Monte Tabor dos. **A produção do sucesso na Educação de Jovens e Adultos:** o caso de uma escola pública em Brazlândia-DF. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Rui Sampaio da. O círculo hermenêutico e a distinção entre ciências humanas e ciências naturais. **Ekstasis: revista de fenomenologia e hermenêutica,** *[S.l.],* v. 1, n. 2, p. 54-72, 2013.

TAYLOR, Charles. **A ética da autenticidade.** Tradução de Talyta Carvalho. São Paulo: Realizações Editora, 2011.

TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos.** Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self:** a construção da identidade moderna. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

TAYLOR, Charles. O que é Agência Humana? *In:* SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia (Orgs.). **Teoria crítica no século XXI.** São Paulo: Annablume, 2007.

TAYLOR, Charles. **Uma era secular.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. Carta de Nairobi 1976. **Cadernos de Sociomuseologia**, Nairobi, v. 15, n. 15, p. 1-12, 1976.

UNESCO. O Marco de Ação de Dakar. Educação para Todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Cúpula Mundial de Educação. **Dakar**, Senegal, v. 1, p. 26-28, abr. 2000.

UNESCO. **Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos.** Aprobada por la Conferencia General en su decimonovena reunión. Nairobi, 26 de noviembre de 1976.