



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

JOSI MARA NOLLI

**A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA:
UMA LEITURA DO ART. 205 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE
1988 À LUZ DO PERSONALISMO DE EMMANUEL MOUNIER**

CAMPINAS
2019

JOSI MARA NOLLI

**A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA:
UMA LEITURA DO ART. 205 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE
1988 À LUZ DO PERSONALISMO DE EMMANUEL MOUNIER**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientador: PROF. DR. ROBERTO AKIRA GOTO

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA JOSI MARA NOLLI E ORIENTADA
PELO PROF. DR. ROBERTO AKIRA GOTO.

CAMPINAS
2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

N722e Noll, Josi Mara, 1979-
A educação para o desenvolvimento da pessoa : uma leitura do Art. 205 da
Constituição Federal de 1988 à luz do personalismo de Emmanuel Mounier /
Josi Mara Noll. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Roberto Akira Goto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Mounier, Emmanuel, 1905-1950. 2. Pessoas. 3. Educação. 4.
Personalismo. 5. Constituição (1988). I. Goto, Roberto Akira, 1954-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The education for the development of the person : a reading of Art. 205 of the Federal Constitution of 1988 in the light of Emmanuel Mounier's personalism

Palavras-chave em inglês:

Mounier, Emmanuel, 1905-1950

Persons

Education

Personalism

Constitution (1988)

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Roberto Akira Goto [Orientador]

Newton Aquiles von Zuben

Juliana Ormastroni de Carvalho Santos

André Gonçalves Fernandes

Data de defesa: 18-12-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-4008-1733>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3206979625265914>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA:
UMA LEITURA DO ART. 205 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE
1988 À LUZ DO PERSONALISMO DE EMMANUEL MOUNIER**

Autora: Josi Mara Nolli

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Roberto Akira Goto
Prof. Dr. Newton Aquiles von Zuben
Prof. Dr. André Gonçalves Fernandes
Prof^a Dr^a Juliana Ormastroni de Carvalho
Santos

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação.

DEDICATÓRIA

Ao filósofo Emmanuel Mounier pelo raro testemunho de crença na *pessoa*!

Aos que se esforçam, sobretudo, na educação, para despertar a *pessoa* no homem!

E aos que, uma vez despertos, assumem o protagonismo de seu desenvolvimento como *pessoas*!

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por ter me criado à Sua imagem e ter me chamado a amadurecer livremente. Tal *liberdade* tem me possibilitado *escolher* continuamente *ser pessoa*.

Aos meus pais, BENEDITO ALFREDO NOLLI e NEIDE APARECIDA VILLANOVA NOLLI que, com belíssima simplicidade, me amaram e me educaram como *pessoa*, respeitando sempre minhas escolhas e decisões. Agradeço pelo sustento efetivo, afetivo e espiritual que recebi, sobretudo, nesse tempo de pesquisa. Aos meus irmãos e cunhados; aos meus sobrinhos MARIA YASMIM, EDUARDA e JOSÉ FELIPE, nascidos do meu coração!

Ao Prof. Dr. ROBERTO AKIRA GOTO, a quem me alegra chamar de “meu Orientador”. Agradeço pela postura exigente e, ao mesmo tempo, permeada de sensibilidade, delicadeza e paciência. Atitudes de um verdadeiro *Mestre*!

Ao Prof. Dr. NEWTON AQUILES VON ZUBEN, ao Prof. Dr. ANDRÉ GONÇALVES FERNANDES e à Prof.^a Dr.^a JULIANA ORMASTRONI DE CARVALHO SANTOS, pelas leituras e ricas contribuições para o seguimento e a conclusão deste trabalho. À Prof.^a Dr.^a. NIMA IMACULADA SPIGOLON e ao Prof. Dr. ANDRÉ LUIZ PAULILO, pela sempre prontidão e cordialidade!

À UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP), que me deu a oportunidade de realizar um dos meus projetos de Vida mais significativos – obter o título de Mestra. Para mim, é muito mais que um título acadêmico, é uma verdadeira conquista! Sinto-me honrada em ter concluído o Mestrado em uma Universidade pública e de qualidade. Obrigada a toda sociedade brasileira!

Ao meu Amigo Frei HILÁRIO VALCANAIA (TOR) por ter me permitido compartilhar as alegrias e provações no percurso desta pesquisa.

Enfim, agradeço às *PESSOAS* que fazem e que sempre farão parte da minha Vida, também àquelas que um dia fizeram e que, agora, só posso vê-las com o coração. Presenças e ausências que me *atravessam* continuamente, recordando-me a cada instante este princípio mounieriano: “ser é amar”.

RESUMO

Propõe-se, na presente dissertação, uma leitura interpretativa do Art. 205 da Constituição Federal de 1988 no que se refere à *educação para o pleno desenvolvimento da pessoa*. Considera-se que, pelo viés jurídico-constitucional, e da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, o pleno desenvolvimento da pessoa, no Art. 205, adquire o significado de *objetivo* da educação e pode ser entendido como desenvolvimento cognitivo. Já à luz do personalismo de Emmanuel Mounier, compreende-se o pleno desenvolvimento da pessoa como *finalidade* da educação, focalizada e estudada na atualidade de suas práticas escolares; para tanto, analisa-se um quadro recorrente em sala de aula, em que educandos questionam e se autoquestionam sobre a utilidade de determinados conteúdos e disciplinas, remetendo predominantemente aos valores de mercado. Discute-se, dessa forma, se, em tal contexto, é possível o pleno desenvolvimento da pessoa segundo os parâmetros e valores do personalismo mounieriano, considerando que, na visão de Mounier, o homem é chamado a amadurecer livremente. Conclui-se que, para Mounier, a educação para o pleno desenvolvimento da pessoa é, no fundo, autoeducação e autodesenvolvimento, envolvendo, sobretudo, liberdade, escolha: trata-se, portanto, do protagonismo que o educando pode assumir no processo de *sua* educação, escolhendo valores que possam contribuir para o *seu* desenvolvimento como pessoa.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Pessoa. 2. Educação. 3. Constituição de 1988. 4. Personalismo. 5. Emmanuel Mounier.

ABSTRACT

This dissertation proposes an interpretative reading of Art. 205 of the Brazil's Constitution of 1988 regarding *education for the full development of the person*. It is considered that, from the legal-constitutional bias, and from the perspective of Developmental Psychology, the full development of the person, in Art. 205, acquires the meaning of objective of education and can be understood as cognitive development. Already in the light of the personalism of Emmanuel Mounier, it is understood the full development of the person as the purpose of education, focused and studied in the actuality of their school practices; to this finality, we analyze a recurrent classroom image, in which students ask (included themselves) about the usefulness of certain contents and disciplines, referring predominantly to market values. Thus, it is discussed whether, in such a context, the full development of the person is possible according to the parameters and values of mounierian personalism, considering that, in Mounier's view, man is called to mature freely. It is concluded that, for Mounier, education for the full development of the person is, in essence, self-education and self-development, involving, above all, freedom, choice: it is, therefore, the protagonism that the student can assume in the process of his/her own education, choosing values that can contribute to their development as a person.

KEY WORDS: 1. Person. 2. Education. 3. Constitution of 1988. 4. Personalism. 5. Emmanuel Mounier.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
 CAPÍTULO I - PESSOA E EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988	 14
1. EDUCAÇÃO E PESSOA	14
2. DA EDUCAÇÃO PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA	23
2.1 O pleno desenvolvimento da pessoa: objetivo da educação	23
2.2 Uma perspectiva psicológica	26
 CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA SEGUNDO O PERSONALISMO DE EMMANUEL MOUNIER	 35
1. O PERSONALISMO MOUNIERIANO	25
2. A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PERSONALISMO DE MOUNIER	37
2.1 <i>Despertar</i> pessoas	39
3. O PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA EM MOUNIER	41
 CAPÍTULO III - O “PARA QUE SERVE?” E A EDUCAÇÃO PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA	 56
1. O(S) SIGNIFICADO(S) DO “PARA QUE SERVE?”	56
2. O “PARA QUE SERVE?” E O PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA NA PERSPECTIVA DE MOUNIER	64
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 67
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 70

INTRODUÇÃO

Este estudo busca interpretar a educação para o pleno desenvolvimento da pessoa, tendo como ponto de partida o Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Rege tal dispositivo constitucional que a educação tem por objetivo, entre outros, o pleno desenvolvimento da pessoa.

A primeira questão que deveria ocorrer na prática da educação, quando da reflexão sobre esse objetivo, é: o que é a pessoa? Dessa questão, adviriam outras: educação para desenvolver o quê, ou quem?; em que consiste o pleno desenvolvimento da pessoa? São questões fundamentais que se colocam na dinâmica da educação da pessoa e que se impõem por sua própria importância.

A respeito da temática da pessoa na Constituição de 1988 há uma quantidade significativa de trabalhos e pesquisas que se referem ao princípio da dignidade da pessoa humana (Art. 1º, III), tendo em vista tratar-se de um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito. Contudo, a maioria dos estudos se pauta pela questão principiológica do dispositivo.

No que diz respeito à educação, existem também muitos trabalhos que se debruçam sobre a análise do direito (social e positivo) à educação, inclusive mencionando o Art. 205, na medida em que ele coloca a educação como “direito de todos”. Mas nota-se a escassez de pesquisas que se desdobram na busca de uma interpretação do significado de *pessoa* nesse específico dispositivo constitucional e no contexto mais amplo da Constituição Federal de 1988 e de suas relações com a temática da educação.

Há trabalhos que se esforçam também em analisar outras categorias que constam no Art. 205, mas não tratam nem refletem sobre o significado de *pessoa*, concentrando-se, recorrentemente, na interpretação dos aspectos relacionados ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

Contudo, a pessoa é o fundamento do cidadão e do trabalhador. Assim, faz-se necessário refletir sobre a educação da pessoa, antes mesmo de se falar em outras categorias. Não se trata de separá-las ou excluí-las, mas de compreendê-las como dimensões – ainda que distintas – da pessoa. Um educando em sala de aula, por exemplo, é ou será um cidadão, um trabalhador, mas antes de tudo já é e/ou deve ser compreendido também como pessoa, pois o artigo constitucional em questão refere-se ao *pleno desenvolvimento da pessoa*.

Neste estudo, procura-se interpretar o significado que essa *educação para o pleno desenvolvimento da pessoa* adquire no Art. 205 da Constituição de 1988 para, confrontando-o com o pensamento personalista do filósofo francês Emmanuel Mounier, empreender uma reflexão sobre o que pode e deve significar uma educação que tenha por finalidade esse desenvolvimento pessoal num quadro marcado e limitado pelo “para que serve?”.

O presente trabalho divide-se em três capítulos.

No primeiro busca-se interpretar, pelo viés jurídico-constitucional, o que o Art. 205 e a legislação subsidiária e complementar – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 – dispõem sobre a pessoa e seu pleno desenvolvimento. Constata-se que a pessoa, no Art. 205, é compreendida como sujeito de direito – especialmente, o direito à educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de sujeito passivo, porque recebe educação, e de agente da educação, porque faz parte de instituições responsáveis pela educação. Assim, a pessoa, como sujeito de direito, é também responsável por sua própria educação.

Entende-se que o pleno desenvolvimento da pessoa, no Art. 205, comparece como um *objetivo* da educação, pois pode envolver ações mensuráveis, observáveis e com resultados precisos. Predomina, nesse dispositivo constitucional, a ideia de desenvolvimento cognitivo, tal como se pode observar quando se realiza sua leitura à luz da Psicologia do Desenvolvimento, com foco específico na teoria de Jean Piaget. Sua pertinência ao objeto analisado explicita-se em vista das seguintes aproximações: no que tange à forma de organização do ensino preconizada pela LDB nº 9.394/96, por exemplo – da educação infantil ao ensino superior, num movimento progressivo, que considera as fases da vida da pessoa e no que se refere à questão das relações sociais. Vê-se que a educação, no Art. 205, tem por *objetivo* o desenvolvimento das capacidades cognitivas da pessoa na medida em que se vincula ao desenvolvimento econômico do país.

No segundo capítulo, a educação para o pleno desenvolvimento da pessoa é interpretada sob uma perspectiva filosófica – a do personalismo de Emmanuel Mounier, que se caracteriza fundamentalmente por colocar a pessoa no centro de sua reflexão e de sua estrutura conceitual¹. Considera-se que o pleno desenvolvimento da pessoa, no personalismo, comparece como *finalidade* da

¹ Burgos (2000, p. 7-8) *apud* Paula (2010, p. 40).

educação e não como objetivo, por se tratar, na verdade, de autodesenvolvimento que envolve, entre outros, elementos que não são possíveis nem passíveis de se medir, analisar, registrar – tal como o “despertar” e o “amadurecer” do homem como pessoa.

A preocupação de Mounier não é com uma definição rígida de pessoa, mas a de compreender o homem como pessoa – o que envolve, portanto, a antropologia filosófica.

Mounier, continuamente, reflete sobre a pessoa, mas é na obra *O personalismo* que o filósofo aprofunda e desdobra o tema ao tratar das estruturas do universo pessoal. Para Mounier, a pessoa não nasce perfeita, ou seja, acabada; o homem é chamado a “amadurecer livremente” como pessoa, e isso envolve dois aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento – a liberdade, que lhe confere a possibilidade de escolha, e o protagonismo, que o coloca como principal responsável por seu desenvolvimento.

Mounier compreende a pessoa em dimensões que envolvem aspectos transcendentais, mas sem desconsiderar os elementos sócio-político-econômicos, ou seja, trata-se da pessoa situada no mundo e na história, permanecendo no centro de suas reflexões a questão da liberdade. A pessoa pode, então, escolher seus valores políticos e econômicos tanto quanto os estéticos, éticos, morais etc., num processo e/ou percurso de livre amadurecimento. A educação, compreendida como ato de educar, pode despertá-la para tal movimento. Dessa forma, o pleno desenvolvimento da pessoa, em Mounier, é um processo que depende, sobretudo, da própria pessoa. Tal protagonismo evidencia que a educação, para o personalismo é, na verdade, autoeducação.

O terceiro capítulo retoma as interpretações anteriores num dos contextos da prática da educação – sobretudo a da educação escolar –, marcado e pautado pela recorrente inquirição do “para que serve?”. Trata-se do fato de muitos educandos questionarem e/ou se autoquestionarem a respeito da utilidade prática de conteúdos e disciplinas, sobretudo para o mundo do trabalho. Essa cobrança do útil, em sala de aula, evidencia certa hipertrofia da dimensão do trabalhador em prejuízo da pessoa.

A finalidade desse capítulo é refletir sobre a possibilidade de uma educação para o pleno desenvolvimento da pessoa, à luz do personalismo de Mounier, nesse quadro do “para que serve?”. Não se trata de pesquisa de campo nem de estudo de caso, mas, antes, de tentar o diagnóstico de uma situação que se verifica em sala de

aula, investigada e analisada por meio da leitura de textos jornalísticos, artigos científicos e de relatos publicados por educadores. A proposta de trazer à luz tal quadro também não tem como foco uma análise aprofundada da sociedade capitalista.

Conclui-se que uma educação para o pleno desenvolvimento da pessoa, à luz do personalismo de Mounier, é possível nesse contexto porque o desenvolvimento da pessoa envolve a liberdade, que possibilita ao homem, justamente, desenvolver-se como pessoa. Trata-se, portanto, de uma escolha. Cada homem pode ou não se desenvolver como pessoa, à medida que realiza a escolha de determinados valores.

CAPÍTULO I

PESSOA E EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

Este capítulo se divide em dois momentos: o primeiro é uma leitura interpretativa dos significados de educação e de pessoa no Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por um viés jurídico-constitucional. Num segundo momento, considerando tais interpretações, refletiremos sobre os significados da educação para “o pleno desenvolvimento da pessoa”, na Constituição e na legislação complementar e subsidiária (LDB nº 9.394/96), à luz da Psicologia do Desenvolvimento. Para tanto, a pesquisa traz contribuições, de modo específico, de um dos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento que enfatiza o desenvolvimento cognitivo, a saber – Jean Piaget.

1. EDUCAÇÃO E PESSOA

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trata da educação em seu Art. 205, que dispõe:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Entre vírgulas que marcam o aposto, o artigo faz uma pausa, intercalando na ordem direta da frase elementos que evidenciam as características da educação a que se refere – “direito de todos” e “dever do Estado e da família”. Compõe a organização desses elementos na frase a conjunção coordenativa aditiva “e”. Ao usar essa conjunção, o dispositivo explicita que a educação é direito e é também dever, ou seja, a educação de que trata é a justaposição de direito mais dever. Nessa justaposição é que a educação encontra-se determinada, o que justifica, inclusive, o uso do artigo definido “a” abrindo o enunciado, especificando que a educação a que se refere situa-se no universo (constitucionalmente assegurado) dos direitos e

deveres. Desse modo, a preocupação primeira do dispositivo constitucional não é definir em que consiste a educação, mas evidenciar a educação em seu caráter normativo, dispondo-a como direito e dever.

Que direito e que dever? O direito a que se refere o artigo pode ser compreendido, *a priori*, à luz dos direitos sociais, que, em linhas gerais, remetem aos direitos fundamentais e garantias básicas assegurados pela Constituição Federal de 1988, a serem compartilhados sem discriminações de raça, cor, sexo, religião, classe social etc. No Art. 6º da Constituição Federal de 1988², a educação aparece abrindo o rol dos direitos sociais, seguida da saúde, da alimentação, do trabalho, do transporte, do lazer, da segurança etc. Pode-se tomar como direito fundamental o acesso gratuito à educação escolar, que se traduz em obrigatoriedade no que se refere à frequência escolar, sinalizando e reforçando o significado da educação como, simultaneamente, direito e dever³.

Por outro lado, o Art. 206 traz alguns princípios a serem seguidos pelo ensino que podem se caracterizar como direitos da pessoa à educação, a saber:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- [...]
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- [...]
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Pode-se considerar que, para o constituinte, a obrigatoriedade pressupõe o oferecimento de condições para o seu cumprimento, de tal modo que, se ela não é cumprida, reste a hipótese de falha daquele que a deve cumprir. Assim, se o direito

² “Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (Artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

³ Horta (1998, p. 10): “O direito à educação não se reveste exatamente da mesma dimensão que, por exemplo, o direito à assistência médica gratuita, à alimentação mínima, à habitação decente ou ao socorro em caso de catástrofe natural. Estes são serviços que a sociedade proporciona àqueles que os solicitam. Em geral, os cidadãos podem escolher entre utilizá-los ou prescindir deles e inclusive, adaptá-los, via de regra, a seus interesses individuais. A educação, ao contrário, é, via de regra, obrigatória, e as crianças não se encontram em condições de negociar as formas segundo as quais a receberão. Paradoxalmente, encontramos-nos assim diante de um direito que é, ao mesmo tempo, uma obrigação. O direito a ser dispensado da educação, se esta fosse a preferência de uma criança ou de seus pais, não existe. Assim, ao direito de educar por parte do Estado corresponde a obrigatoriedade escolar para determinada camada da população infanto-juvenil”.

envolve o dever, o princípio a ser seguido para a cobrança da obrigatoriedade é o oferecimento de condições de acesso à escola e de permanência nela. Se o Estado oferece as condições para o devido cumprimento da obrigatoriedade, ele pode cobrar sua efetivação; caso contrário, não. Força-se o Estado a, de fato, oferecê-las; não há como o Estado fugir desse seu dever.

Além de caracterizar a educação como direito, a Constituição Federal de 1988, no mesmo Art. 205, explicita que ela é “direito de todos”. Não se trata, portanto, de direito restrito a alguns ou a grupos específicos. O termo “todos” remete ao autor da Constituição de 1988, ou seja, o próprio *povo brasileiro*, representado pelos membros da Assembleia Nacional Constituinte, eleitos e reunidos exclusiva e especificamente “para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos *direitos sociais* e individuais [...]” (grifo meu).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nesse sentido, é a expressão da vontade do povo brasileiro, que exerce o poder através daqueles que o representam⁴. O “todos” do Art. 205, por esse viés, faz referência ao conjunto dos brasileiros⁵, o que, logicamente, inclui a pessoa de que trata o Art. 205, uma vez que a pessoa compõe o “todos” a que se refere a norma. Se a educação se caracteriza por ser direito e se a pessoa, no Art. 205, tem direito à educação, pode-

⁴ “Art. 1º, parágrafo único: Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”.

⁵ A Constituição Federal de 1988 define quem são brasileiros:

“Art. 12. São brasileiros:

I - natos:

a) os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país;
b) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou de mãe brasileira, desde que qualquer deles esteja a serviço da República Federativa do Brasil;
c) os nascidos no estrangeiro de pai brasileiro ou de mãe brasileira, desde que sejam registrados em repartição brasileira competente ou venham a residir na República Federativa do Brasil e optem, em qualquer tempo, depois de atingida a maioridade, pela nacionalidade brasileira; (Alínea com redação dada pela Emenda Constitucional nº 54, de 2007).

II - naturalizados:

a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral;
b) os estrangeiros de qualquer nacionalidade residentes na República Federativa do Brasil há mais de quinze anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeiram a nacionalidade brasileira. (Alínea com redação dada pela Emenda Constitucional de Revisão nº 3, de 1994).

§ 1º Aos portugueses com residência permanente no País, se houver reciprocidade em favor dos brasileiros, serão atribuídos os direitos inerentes ao brasileiro, salvo os casos previstos nesta Constituição”. (Parágrafo com redação dada pela Emenda Constitucional de Revisão nº 3, de 1994).

§ 2º A lei não poderá estabelecer distinção entre brasileiros natos e naturalizados, salvo nos casos previstos nesta Constituição”.

se afirmar que, nesse sentido, “pessoa” significa sujeito de direito, de modo especial, do direito à educação.

O sujeito de direito, por seu turno, é aquele a quem a lei, de modo amplo, atribui direitos e obrigações. Da perspectiva jurídica, são considerados sujeitos de direito tanto a pessoa física ou natural, quanto a pessoa jurídica (entidade criada e composta por pessoa física que, fora de sua natureza abstrata, é também sujeito de direito). No entanto, a palavra “pessoa”, no Art. 205, parece remeter apenas à pessoa física ou natural, não à pessoa jurídica, a qual não caberia na expressão “pleno desenvolvimento da pessoa”.

Quanto ao dever, na medida em que deriva de uma lei – no caso, a Lei Maior –, significa obrigação legal. Portanto, ao estabelecer que a educação é dever do Estado e da família, o Art. 205 a atribui, *a priori* e explicitamente, como obrigação, a essas instituições. Ao mesmo tempo, evidencia-se que Estado e família são instituições compostas por pessoas; pode-se dizer que a pessoa mencionada no Art. 205 “está” no Estado e na família.

A norma não aclara se tal pessoa é a criança, o jovem, o adulto, o cidadão etc., mas dá margem para a interpretação de que “pessoa”, dessa perspectiva, abrange todas essas categorias. Não se trata de dizer que tais categorias têm o mesmo significado, mas de dizer que a pessoa é o fundamento (base, alicerce) dessas categorias. Estando a pessoa no Estado, como cidadão, e na família – como pai, mãe ou filho(a) – e, sendo a educação dever dessas instituições, ela é também, no fim das contas, dever da pessoa.

Dessa forma, se a pessoa, de acordo com o Art. 205, é sujeito de direitos e deveres, o que faz dela alguém que se relaciona juridicamente com o Estado (é dotada de capacidade jurídica e de participação nos polos ativo e passivo das relações jurídicas) e se, ao mesmo tempo, compõe a noção de “todos” (que, nesse contexto, significa o povo brasileiro e esse, através da soberania popular, exerce o poder de estabelecer a educação como direito), a pessoa também está sujeita a obrigações. Em suma, se a norma dispõe que a educação é obrigação legal do Estado e da família, e a pessoa faz parte do Estado e da família, a educação é obrigação legal da pessoa.

Sendo a educação dever da pessoa, entende-se que ela também é agente da educação, não comparecendo apenas como um sujeito passivo no dispositivo constitucional. Em outras palavras, pode-se considerar que a pessoa, tal como

caracterizada no Art. 205, também deve responder pelo processo de educar: estando tanto na família quanto no Estado, tem deveres para com a educação – a própria e a(s) alheia(s). Ainda que não constitua o todo desses organismos, mas seja somente parte deles, é, de toda a forma, tanto sujeito passivo quanto agente da educação.

A esta altura, coloca-se a questão: em que consiste o dever dos agentes da educação: o Estado, a família e, por conseguinte, a pessoa? O uso da conjunção coordenativa “e”, somando Estado e família, aponta para um mesmo patamar em termos de obrigação. Nem Estado nem família podem se eximir de tal obrigação, pois ambos são colocados no mesmo nível; o trecho não estabelece uma hierarquia, mas formula de modo a demonstrar a relevância de ambas as categorias no que se refere à educação.

Igualmente, o Art. 205 não especifica o dever de cada qual, limitando-se a mencionar que ele existe. O termo comparece no texto como substantivo sem artigo definido, ou seja, não é determinado: o dispositivo é categórico e direto, não deixa espaço para dúvidas a respeito de quem é a obrigação com relação à educação. É no Art. 208 da Constituição Federal de 1988 que tal dever é especificado no que diz respeito ao papel do Estado:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Essencialmente, o Art. 205 trata do que a educação deve visar: se a educação é dever do Estado e da família, a obrigação de ambos é quanto ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o (mundo do) trabalho. Esse é, portanto, o dever específico do Estado e da família no Art. 205 – fazer com que se cumpra o que visa a educação no dispositivo. O Estado, de maneira mais específica, de acordo com o Art. 208, deve garantir acesso e permanência na educação escolar formal – oferecendo vagas, transporte e condições outras.

Por sua vez, à família (considerada pelo Art. 226 da Constituição Federal de 1988 como base da sociedade) o Art. 227 confere o poder de fazer valer o direito da pessoa à educação (fiscalizando e cobrando, por exemplo)⁶. Na LDB nº 9.394/96, a família é mencionada antes do Estado, na parte que trata dos objetivos da educação:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Art. 205 da Constituição de 1988 dispõe ainda que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. O termo “será”, nesse contexto, está para além de verbo conjugado no futuro do presente simples: não determina uma ação futura, mas configura-se por seu caráter impositivo. Trata-se de uma ordem, de um mandado, de uma regra que deve ser cumprida; o dispositivo

⁶ “O dever da família deve ser entendido como um dever jurídico, fundamentado na exigência que a Constituição faz aos pais de educar seus filhos, conforme se depreende dos arts. 205, 208, § 3º, 227 e 229 da Constituição. Essa discussão coloca em análise os chamados ‘deveres fundamentais’, que Canotilho, ao tratar do dever dos pais de educar os filhos, constante do art. 36, 3 e 5, da Constituição Portuguesa, classifica-o como dever diretamente exigível. Os deveres fundamentais diretamente exigíveis são exceções, pois, em geral, ‘as normas consagradoras de deveres fundamentais reconduzem-se [...] à categoria de normas desprovidas de determinabilidade jurídico-Constitucional e, por isso, carecem de mediação legislativa’”. (MALISKA, 2018, p. 3594).

constitucional ordena, manda que a educação seja promovida e incentivada, reforçando a ideia de dever.

Contudo, o Art. 205 não explicita de quem é esse dever. O dispositivo diz que a educação será promovida e incentivada, mas não diz claramente por quem. O texto segue formulando que esse dever se cumpra *com* a colaboração da sociedade e não *pela* sociedade, de modo direto. Assim, não se pode atribuir à sociedade, de forma exclusiva, o cumprimento dessa ordem, pois a sociedade aí comparece como colaboradora de um agente que, pressupõe-se, já exista. Se a norma ordena, é porque existe aquele que fará com que a ordem se cumpra. Os agentes da educação explicitados anteriormente pelo Art. 205 são o Estado e a família. O dispositivo coloca que a educação é dever dessas instituições. Desse modo, pode-se interpretar que o agente da passiva está subentendido no enunciado do artigo e, na verdade, são agentes – o Estado e a família. Se a norma impõe, ordena (“será”), a noção da educação a ser promovida e incentivada está implícita na noção do dever que cabe ao Estado e à família.

Os termos “promovida” e “incentivada” são flexões dos verbos “promover” e “incentivar”, respectivamente. Promover é “dar impulso a; fazer avançar. Fazer promoção de”⁷. Por sua vez, incentivar tem o significado de estimular, dar estímulo – definido como “aquilo que ativa a ação orgânica no homem, no animal e na planta, que o(s) incita à ação”⁸. Em termos de análise morfológica, poder-se-ia objetar afirmando que esses termos são adjetivos. Contudo, seu significado nesse contexto normativo aponta para o resultado do ato de promover e do ato de incentivar, ou seja, não indica apenas um estado (o que os caracterizaria como adjetivo), mas também os frutos de uma ação.

Pode-se afirmar que o Estado promove a educação quando, por meio dos órgãos responsáveis (Ministério da Educação, Secretarias estaduais e municipais, entre outros), investe recursos financeiros com os objetivos de melhorar a qualidade da educação, preparar profissionais que atuam na educação, dar infraestrutura às escolas etc. Ele incentiva à medida que cria mecanismos que contribuam, por exemplo, para que a pessoa permaneça na escola⁹. Se esses exemplos compõem a obrigação legal do Estado, não deixam de se configurar como mecanismos de

⁷ Dicionário *Aurélio* (2008, p. 659).

⁸ Dicionário *Aurélio* (2008, p. 378).

⁹ O Art. 206, I, dispõe: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

promoção e incentivo, por sua prática e seus resultados. Assim, o dispositivo constitucional aponta para a promoção e o incentivo, pelo Estado, de uma educação consentânea com os princípios de gratuidade e qualidade¹⁰, havendo a expectativa de que se cumpram efetivamente, considerando o caráter imperativo do “será”.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo, prevista no Art. 208 como uma obrigação do Estado para com aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, pode se configurar como medida de promoção e incentivo à educação, tendo em vista que proporciona a essas pessoas a oportunidade de frequentarem a escola e de entrarem no rol dos alfabetizados.

Já quanto à família, a Constituição Federal de 1988 não explicita nem especifica seu papel na promoção e no incentivo da educação. Contudo, sendo a família a base da sociedade, conforme estabelece o Art. 226, e tendo essa instituição o dever de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, dentre outros, o direito à educação (de acordo com o Art. 227), pode-se conjecturar que pertencem ao âmbito e à competência da família ações como:

- a) acompanhamento da vida escolar do educando;
- b) colaboração para que se faça cumprir o estabelecido pela escola (no que concerne a regras, atividades etc.), o que se dá conforme a família se aproxima da escola e tem conhecimento da dinâmica da instituição;
- c) contribuição para a socialização do educando no ambiente escolar;
- d) participação nas reuniões e nos programas oferecidos, justamente, para se criar esse vínculo entre família e escola¹¹.

Por esse viés, o direito à educação que deve ser assegurado pela família como prioridade absoluta, vai além do direito da pessoa de ter uma vaga na escola. Pode-se dizer que a família faz valer o direito da pessoa à educação na medida em que acompanha e participa da vida escolar do educando, empenhando-se para assegurar um ensino de qualidade à pessoa. De todo o modo, as palavras

¹⁰ O Art. 206, em seu inciso VII, estabelece que “o ensino será ministrado” com base, entre outros princípios, na “garantia de padrão de qualidade”.

¹¹ A título de exemplo, podemos citar o Programa “Escola da Família”, criado em 2003 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O Programa proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com propósitos como os de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e alargar horizontes culturais. Reunindo profissionais da Educação, voluntários e universitários, o Programa oferece às comunidades paulistas atividades que possam contribuir para a inclusão social, tendo como foco o respeito à pluralidade e uma política de prevenção que concorra para a qualidade de vida (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2018).

“promovida” e “incentivada”, tal como comparecem no Art. 205, não se referem a qualidades da educação, mas a resultados de ações efetivas praticadas pelo Estado e pela família. Por outro lado, incentivar e promover a educação não é, ainda e propriamente, educar; tais ações estão como que no vestíbulo da educação como processo, na medida em que implicam criar e fornecer condições e oportunidades para que tal processo se realize, mas não garantem por si sós – nem se confundem com – sua efetivação.

O mesmo se pode dizer a respeito da sociedade, que o Art. 205 chama a colaborar na promoção e no incentivo da educação. Colaboração pode ser definida como “trabalhar em conjunto”¹², “trabalhar em comum com outrem”¹³; “ato ou efeito de colaborar”¹⁴. Colaborar (co+laborar) é trabalhar junto. A sociedade, então, comparece como agente da educação e seu dever é o de trabalhar junto com outrens – no caso, como se pode pressupor, o Estado e a família. Exemplos podem ser as Organizações Não Governamentais (ONGs) que se ocupam de ações educativas nos mais variados setores (Saúde, Meio Ambiente, Direitos Humanos, Arte, Cultura, Esporte etc.) e as igrejas quando da realização de eventos tais como a Campanha da Fraternidade (CF), uma iniciativa da Igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Desse modo, criam-se e oferecem-se oportunidades de trabalhar educativamente temas que incentivam a participação ativa da sociedade na vida política, econômica e social do país, envolvendo, além das comunidades paroquiais, espaços como escolas, postos de saúde, associações de bairro etc., numa interação com o Estado e as famílias.

Tem-se ainda a colaboração da sociedade quando empresas privadas mantêm programas voltados à educação (cursos, capacitações, visitas técnicas, concursos de redação etc.) em parceria com ONGs, sindicatos, associações e escolas. Na escola particular, pode-se dizer, vê-se a colaboração da sociedade num esforço, justamente, de oferecer educação¹⁵. Essa dinâmica, então, se configura em um trabalho conjunto. Trata-se de colaboração mútua, pois a família está na sociedade, assim como a pessoa; portanto, se a sociedade deve colaborar com o

¹² *Michaelis* Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Online.

¹³ Dicionário *Aurélio* Online.

¹⁴ Dicionário *Priberam* da Língua Portuguesa Online.

¹⁵ “Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”.

Estado e a família para promover e incentivar a educação, isso significa que cabe à própria pessoa fazer parte dessa colaboração.

2. DA EDUCAÇÃO PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA

2.1 O pleno desenvolvimento da pessoa: objetivo da educação

O Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, como vimos, não trata especificamente de uma definição ou da natureza da educação, mas estabelece seus objetivos. O verbo que emprega é “visar”, conjugando-o no gerúndio como transitivo indireto e estabelecendo regência com a preposição “a” – *visando a*. Posto nesse sentido, “visar” é sinônimo de ter como objetivo, ter como finalidade¹⁶.

Por um lado, o gerúndio transmite uma noção de continuidade: “visando a” indica um movimento contínuo, traz a ideia de algo constante, que não se interrompe; *a priori*, a educação deve ter sempre presente o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Por outro lado, se há uma aparente sinonímia entre as palavras “finalidade” e “objetivo”, na medida em que ambas contemplam a noção de “chegar a”, não se pode dizer, a rigor, que compartilhem o mesmo significado. A propósito da expressão “objetivo pedagógico”, Olivier Reboul nota que o termo “objetivo”, aí, nomeia “resultado preciso, definível e mensurável, realizado pelo próprio aluno, a permitir, por sua vez, *chegar a* outros resultados”. Completa afirmando que “verbos como ‘enumerar’, ‘situar’, ‘identificar’ e outros designam excelentes objetivos” (REBOUL, 1988, p. 115; grifos meus). Dessa forma, o significado de “objetivo” remete a ações passíveis de aferições e avaliações, e, além disso, a resultados (em geral, esperados), aproximando-se da noção de *meta* – a qual, por sua vez, possui, entre outros, o significado de limite, chegada, termo. Nesse caso, “objetivo” tem a ver com “chegar ao termo”, e/ou envolve ações que conduzem ao “termo”.

¹⁶ Cabe comentar a natureza do Art. 205 como norma constitucional programática. De acordo com Diniz (1998, p. 116) as normas programáticas são aquelas pelas quais “o constituinte não regula diretamente os interesses ou direitos nelas consagrados, limitando-se a traçar princípios a serem cumpridos pelos Poderes Públicos (Legislativo, Executivo e Judiciário) como programas das respectivas atividades pretendendo unicamente a consecução dos fins sociais pelo Estado”.

Já “finalidade” é o que está para além dos objetivos. Pode-se planejá-la através de objetivos, mas sem a possibilidade de resultados precisos, uma vez que ela pode trazer em si um propósito maior, implicando um *sentido*¹⁷: não se trata somente de obter resultados, de “chegar ao termo” (atingir objetivos), mas também de *por que e para que* chegar.

Ao mencionar “o pleno desenvolvimento da pessoa” sem assinalar a finalidade e o sentido de tal desenvolvimento, o Art. 205 faz prevalecer a ideia de objetivo. Sempre cabe perguntar: *para que* “o pleno desenvolvimento da pessoa”? Do mesmo modo, também não se explicita a finalidade de “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”: *para que* ser cidadão, *para que* ser trabalhador?

A expressão “visando a”, do Art. 205, toma, portanto, o significado de “tendo como objetivo”. Analogamente, a expressão “pleno desenvolvimento da pessoa” contempla a ideia de objetivo com meta específica: a plenitude. Reforça tal interpretação o contexto da Constituição, em que a palavra “objetivo” é recorrente, como se lê no Art. 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (“Caput” do artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Também a legislação subsidiária e complementar ao Art. 205 – a LDB nº 9.394/96 – trata como objetivos o que nomeia como finalidades, pois não explicita o(s) propósito(s) e o(s) *sentido(s)* da educação, tendendo mais para a ideia de motivo, ou seja, daquilo que deve motivar a educação:

¹⁷ A título de exemplo, pense-se na banal e crucial questão do “sentido da vida”: “para que se vive?”

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Reforçando o significado, o Art. 31 da mesma LDB regula a avaliação a que devem ser submetidos os objetivos expostos no Art. 29.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

O “acompanhamento” supõe um processo que envolve observação, ao passo que “registro do desenvolvimento” implica traduzir o que foi observado em dados concretos: trata-se de mensurar o desenvolvimento da criança até aquela fase – os seis anos de idade – o que significa que se pode obter uma noção geral por meio de um parâmetro preestabelecido (como meta), baseado, por exemplo, no crescimento ou no comportamento que a pessoa nessa fase deve apresentar para ser considerada “desenvolvida”. Em síntese, o Art. 31 preconiza ações observáveis e mensuráveis (avaliadas mediante acompanhamento e registro) dos objetivos estabelecidos no Art. 29.

Já o Art. 32 da LDB é mais explícito quanto ao uso da palavra “objetivo”:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

Mais uma vez, dá-se a conhecer o objetivo (no caso, do ensino fundamental): a “formação básica do cidadão”. Contudo, não se expõe a *finalidade* dessa formação, ou seja, para que ela deve realizar-se. O que se segue, nos incisos desse artigo, são os meios pelos quais tal objetivo será alcançado: objetivos subsidiários, que contribuirão para a consecução do objetivo principal.

De modo geral, a LDB nº 9.394/96 emprega de forma indiferenciada as palavras “finalidade” e “objetivo”, tomando-as praticamente como sinônimas. No entanto, o significado em que comparecem é sempre o de “objetivo”, remetendo às ideias de acompanhar, medir, registrar e chegar ao termo, como indica o Art. 35:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

2.2 Uma perspectiva psicológica

Na medida em que se interpreta “o pleno desenvolvimento da pessoa” como objetivo da educação, tal como formulado na Constituição Federal de 1988 e na legislação educacional subsidiária e complementar (a LDB nº 9.394/96), a noção de desenvolvimento que aí cabe é a da Psicologia do Desenvolvimento¹⁸. O Art. 205 não especifica a fase da vida da pessoa a que se refere, isto é, não caracteriza a pessoa como criança, adolescente ou adulto, mas deixa margem a que se inclua na concepção de pessoa essas categorias: assim, quando menciona “o pleno desenvolvimento da pessoa”, pressupõe-se que seja aquele que compreende todos

¹⁸ De acordo com Castro (1998) *apud* Hillesheim e Guareschi (2007, p. 82), a Psicologia do Desenvolvimento, em sua origem, vincula-se à classificação e à mensuração de condutas, estabelecendo e consolidando as práticas escolares de classificação e ordenação das crianças conforme seus desempenhos.

os períodos e/ou ciclos da vida da pessoa – da infância à idade adulta. É no Capítulo VII que a Constituição trata “da criança, do adolescente, do jovem e do idoso”, ou seja, da pessoa em diferentes fases da vida e, nota-se, de forma gradual. A LDB, por sua vez, o faz de modo mais explícito, organizando a educação em níveis, que vão da educação infantil à educação superior.

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II – educação superior.

Tanto na Constituição quanto na LDB, o desenvolvimento humano comparece sob três aspectos fundamentais: físico, cognitivo e psicossocial. De acordo com Papalia e Feldman (2013, p. 37), o aspecto físico abrange as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde, o crescimento do corpo e do cérebro. Compõem o desenvolvimento cognitivo: aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade. Já as emoções, a personalidade e as relações sociais são elementos do desenvolvimento psicossocial.

Ao dispor que a família deve assegurar o direito da criança, do adolescente e do jovem à educação, o Art. 227 da Constituição de 1988 menciona aspectos e valores que dizem respeito aos desenvolvimentos físico (vida, saúde, alimentação), cognitivo (pressuposto na dinâmica da educação escolar) e psicossocial (lazer, cultura, convivência familiar e comunitária):

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (“Caput” do artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Em seu inciso 3º, alínea V, o mesmo artigo cita “pessoa em desenvolvimento” para dizer do menor, ou seja, da pessoa que ainda está em formação, e que, por essa razão, quando infringe a lei, a privação da liberdade deve ser a mais breve possível:

Art. 227. [...]

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;
[...]

Encontra-se, de forma mais explícita, essa noção de desenvolvimento humano no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em especial nos artigos abaixo:

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:
I – respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;
[...]

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Estudiosos do Direito Constitucional interpretam o Art. 205 do mesmo ponto de vista. Bastos (1988, p. 411) sustenta que “a educação consiste num processo de desenvolvimento do indivíduo”¹⁹ e que tal desenvolvimento implica a “boa formação física, moral e intelectual, visando ao seu crescimento integral”²⁰, para um melhor exercício da cidadania e aptidão para o trabalho”.

¹⁹ O autor parece tomar “indivíduo” como sinônimo de “pessoa”. Martins-Costa (2008, p. 16), citando Clavero (1997, p. 12), nota, porém, que “por largo período histórico que chega a alcançar a aurora da Modernidade, a pessoa não era indivíduo nem o indivíduo era pessoa. A noção de *in-dividuus*, o não-dividido, equivalia, na Idade Média, à noção de átomo, a menor unidade e indivisível – de algo que ultrapassava – uma ordem, um estamento, uma corporação ou qualquer outra entidade coletiva, essas sim os verdadeiros e reconhecidos sujeitos sociais”.

²⁰ Acrescente-se: nos aspectos físico, cognitivo e psicossocial.

Ao comentar o Art. 205, a propósito da educação como direito de todos, Maliska (2018, p. 3593)²¹ traz à baila a Psicologia do Desenvolvimento, citando Piaget (1973, p. 35):

Além dos “fatores de hereditariedade e adaptação biológica, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, o desenvolvimento do ser humano está subordinado a fatores de transmissão ou de interação sociais que, desde o berço, desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição do comportamento e da vida mental”.

De modo geral, os artigos da LDB nº 9.394/96 que tratam dos objetivos da educação, em seus diferentes níveis (da educação infantil à superior), privilegiam, como era de se esperar, o aspecto cognitivo do desenvolvimento. O Art. 29, que versa sobre a educação infantil, cita o “aspecto intelectual”²²; o Art. 32, sobre a educação fundamental, menciona o “desenvolvimento da capacidade de aprender” (ou “capacidade de aprendizagem”)²³; o Art. 35, cujo objeto é o ensino médio, fala no “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”²⁴; e o Art. 43, sobre a educação superior, cita “desenvolvimento do pensamento reflexivo”²⁵.

Nota-se, na forma de organizar o ensino nacional, um movimento que sugere progressão ou evolução – movimento, ao que parece, contínuo: ao completar-

²¹ *Comentário à Constituição do Brasil* (2018), coordenado por Gomes Canotilho et al.

²² “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

²³ “Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

[...]

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

[...]”.

²⁴ “Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

[...]

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

[...]”.

²⁵ “Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

[...]”.

se o desenvolvimento em determinada fase, o mesmo segue nas fases posteriores; em outros termos, finda determinada fase, abre-se novo estágio. Trata-se de uma concepção bem próxima da trabalhada na Psicologia do Desenvolvimento, de modo específico pelo teórico Jean Piaget.

A preocupação central de Piaget (1896-1980) é o estudo dos processos de pensamento presentes desde a infância até a idade adulta. O autor procurou entender os mecanismos mentais que a pessoa usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo: considerando os estágios da vida da pessoa, estudou-os e classificou-os como fases de desenvolvimento²⁶.

Embora nem a Constituição de 1988 nem a LDB tratem explicitamente do amadurecimento biológico, não se pode negar que tal elemento está presente na forma de organizar a educação e pensar o desenvolvimento da pessoa. Cada etapa, segundo os níveis de educação, traz objetivos coerentes com as respectivas idades da pessoa. É possível, nesse sentido, identificar algumas semelhanças entre as fases estabelecidas por Piaget e a forma como o desenvolvimento cognitivo é tratado, por exemplo, no contexto dos artigos da LDB.

Assim como Piaget, ao estudar o “período das operações concretas” (dos sete aos onze, ou doze anos de idade), mostra que nesse estágio os egocentrismos intelectual e social – ou seja, a incapacidade de se colocar no ponto de vista de outros – cede lugar à emergência da *capacidade de estabelecer relações* e coordenar pontos de vista diferentes (próprios e de outros) e de integrá-los de modo lógico e coerente (RAPPAPORT, 1981; grifo meu), o Art. 32 da LDB cita a “capacidade de estabelecer relações” como um dos objetivos do ensino fundamental, assim como a “compreensão do ambiente natural e social” e o “fortalecimento de vínculos”.

Já o objetivo mencionado pelo Art. 35 (“desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”) é congruente com o estágio que Piaget caracteriza como “período das operações formais” (dos doze anos em diante), quando a pessoa, aumentando as capacidades conquistadas na fase anterior, consegue *raciocinar sobre hipóteses*, podendo formar esquemas (estruturas

²⁶ Piaget considera quatro períodos no processo de desenvolvimento humano, segundo ele caracterizados "por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor" ao longo do seu processo de desenvolvimento (BOCK et al, 1999). São eles:

- 1º período: Sensório-motor (de zero a dois anos de idade);
- 2º período: Pré-operatório (de dois a sete anos);
- 3º período: Operações concretas (de sete a onze ou doze anos);
- 4º período: Operações formais (de onze ou doze anos em diante).

cognitivas) conceituais abstratos e, através deles, executar operações mentais segundo os princípios da lógica formal. Com isso, conforme Rappaport (1981, p. 74), a criança adquire "capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta: discute valores morais de seus pais e constrói os seus próprios", adquirindo, portanto, autonomias intelectual e crítica. Dessa perspectiva, em cada etapa da vida, conforme amadurece biologicamente, a pessoa adquire capacidades que lhe permitem adaptar-se às condições do meio e socializar-se.

Pode-se dizer que os objetivos estabelecidos para cada nível da educação, na LDB, têm alguma correspondência com o que se espera do comportamento da pessoa em cada estágio estudado segundo tal perspectiva, o que indica que, ao menos implicitamente, a legislação leva em conta o movimento evolutivo e o fator biológico, configurando a ideia de "pessoa em desenvolvimento" como dispõe o Art. 227 (inciso 3º, alínea V).

Outro aspecto da teoria piagetiana que comparece na Constituição e na LDB é o que se refere à influência do meio social no desenvolvimento cognitivo da pessoa. Para Piaget, o desenvolvimento não é fruto apenas do meio externo e/ou das capacidades inatas do ser humano, mas também decorrência da interação homem-mundo. Desse ponto de vista, os princípios enunciados tanto pela Constituição quanto pela LDB no que diz respeito à participação da família e da sociedade no processo educativo aproximam-se dessa concepção, na medida em que apontam para o fato de que o desenvolvimento da pessoa se deve dar por seu convívio e sua interação com o meio familiar e social. Essa ideia está mais evidente no Art. 1º da LDB, que dispõe:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O Art. 29 da LDB indica que o desenvolvimento da criança começa nos meios familiar e comunitário, cabendo à educação escolar "completá-lo", o que significa que a pessoa é possuidora de experiências que precedem seu ingresso na escola. Desse modo, a educação e, por consequência, seu objetivo – o pleno desenvolvimento da pessoa – não estão desvinculados do meio, mas podem ser compreendidos também como consequências e/ou resultados das relações sociais: trata-se de um processo contínuo de mudanças decorrentes das apropriações feitas

pela pessoa em seu movimento de interação com fatores e elementos de seu entorno social e familiar, o que pressupõe uma postura ativa da pessoa na seleção e na assimilação do que o meio lhe disponibiliza. Em suma, ela não recebe de forma passiva os conhecimentos.

Ao tomar a pessoa como agente do próprio desenvolvimento, o Art. 205 sugere que ela não é uma coisa (*res*), não é um produto padronizado, fabricado em série numa linha de montagem. Por esse viés, o dispositivo constitucional parece ir de encontro à concepção de educação produtivista e da pessoa como mero capital humano³¹. Vale lembrar, todavia, que, na norma em questão, ao “pleno desenvolvimento da pessoa” seguem-se outros dois objetivos da educação: “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A LDB vincula a educação básica ao “mundo do trabalho”, o qual comparece como princípio, ou seja, como regra que deve reger todo o ensino nacional:

Art. 1º [...]

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

[...]

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A educação profissional, segundo estipula o Capítulo III da LDB, tem como objetivo conduzir ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”: ao atingir plenamente as capacidades e habilidades já na fase adulta, o desenvolvimento da pessoa, com relação às aptidões, deve seguir num processo constante, para que a pessoa mantenha-se produtiva do ponto de vista econômico, vinculando seu “pleno desenvolvimento” ao desenvolvimento do país.

³¹ De acordo com Andrade (2010), o capital humano compreende aptidões e habilidades pessoais, que podem ser naturais ou adquiridas pela aprendizagem, possibilitando ao indivíduo obter renda e torná-lo mais produtivo. A teoria do capital humano considera esse “fator humano” um capital, na medida em que pode ser investido na produtividade do trabalhador. Desse modo, gastos com educação e treinamento são considerados investimentos: destinados à formação educacional e profissional dos indivíduos, podem incrementar a produtividade do trabalhador e, assim, alavancar o desenvolvimento de um país.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Como assinala Bastos (1988, p. 411), tal concepção de educação envolve o *desenvolvimento das potencialidades* do ser humano, representando “*investimento* para o futuro, pois o *progresso* e a globalização exigem pessoas devidamente preparadas e qualificadas para integrar o *mercado de trabalho*” (grifos meus). O mesmo autor (1988, p. 423) conclui seus comentários sobre o Art. 205 da Constituição de 1988 apontando que “a política educacional está intimamente relacionada com a política de emprego”. Trata-se, portanto, de uma educação compreendida como investimento para o futuro econômico do país.

Diante do exposto, pode-se considerar que os textos legais examinados entendem o pleno desenvolvimento da pessoa como um movimento progressivo que, ao mesmo tempo em que deve evoluir para alcançar o máximo das potencialidades e/ou capacidades pessoais, encontra-se comprometido com o desenvolvimento econômico do país, na esteira das demandas e exigências do cenário contemporâneo:

A educação é elemento indispensável ao preparo profissional, quanto mais nos dias atuais, em que o preparo intelectual razoável do trabalhador é julgado como elemento indispensável até mesmo para a realização de tarefas consideradas como trabalho não intelectual. O Estado deve ofertar condições materiais mínimas para que todos possam conseguir qualificar-se para buscar um posto de trabalho. A educação como instrumento permanente de aperfeiçoamento do trabalhador é algo inerente às sociedades como a nossa, marcadas pela dinamicidade e pela inovação, que a cada dia colocam novos desafios aos trabalhadores” (MALISKA, 2018, p. 3595).

Neves (1999), citado por Camara (2018), assinala que a Constituição de 1988 tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas em nosso país na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais. Não é por acaso que, conforme enuncia o texto constitucional, um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil consiste, justamente, em garantir o desenvolvimento nacional:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
[...]

II - garantir o desenvolvimento nacional;
[...].

A esse objetivo maior, ao que tudo indica, encontra-se associado – ou mesmo atrelado –, igualmente na forma de objetivo, o “pleno desenvolvimento da pessoa”, tomado segundo o significado que assume numa perspectiva psicológica.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA SEGUNDO O PERSONALISMO DE EMMANUEL MOUNIER

Este capítulo se divide em dois momentos principais: o primeiro retoma as ideias de “objetivo” e de “finalidade”, para interpretar o pleno desenvolvimento da pessoa como finalidade da educação, em Emmanuel Mounier³⁵; em seguida, trata do(s) significado(s) que o pleno desenvolvimento da pessoa assume no personalismo mounieriano, partindo da própria caracterização da pessoa nessa filosofia personalista.

1. O PERSONALISMO MOUNIERIANO

O personalismo de Mounier esforça-se por resgatar a pessoa da reificação, num cenário marcado pela crise econômica de 1929³⁶ e pela Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, predominam a banalização e a negação da pessoa³⁷. O pensamento de Emmanuel Mounier procura dar um novo significado à

³⁵ Emmanuel Mounier, filósofo francês, nasceu em Grenoble, no sudeste da França, em 1905. De uma família de forte tradição católica, foi nesse ambiente cristão-católico, segundo Peixoto (2009, p. 17), que Mounier foi educado. Em 1932 funda a revista *Esprit*, principal veículo de comunicação da filosofia personalista. Dedicou-se à organização das linhas-mestras do movimento personalista, deixando testemunho de crença na pessoa e na possibilidade da construção de uma sociedade justa e solidária. Homem engajado, “ele é do tipo cristão que não se sentiria realmente vivo, sem uma ação sobre sua época” (GUISARD, 1969, p. 47 *apud* PEIXOTO, 2009, p. 23). Morreu em 1950, aos 45 anos.

³⁶ A crise econômica de 1929, que atingiu a Europa e outras partes do mundo, repercute nos campos político e social. As pessoas, de modo geral, viviam em clima de insegurança. Mounier, incomodado com a situação, funda, com outros amigos seus, o movimento *Esprit*, pelo qual procurava reafirmar a crença inalienável na pessoa. Assim, são lançados os fundamentos da filosofia personalista mounieriana (PEIXOTO, 2009, p. 21).

³⁷ A questão que se coloca no personalismo mounieriano está na relação entre pessoa e indivíduo. Na perspectiva personalista de Mounier, a pessoa não é o indivíduo, porque esse caracteriza-se pelo egocentrismo e pelo isolamento, atitudes características do individualismo: “O individualismo é um sistema de costumes, de sentimentos, de ideias e de instituições que organiza o indivíduo partindo de atitudes de isolamento e de defesa. Foi a ideologia e a estrutura dominante da sociedade burguesa ocidental entre o século XVIII e o século XIX. Homem abstrato sem vínculos nem comunidades naturais, deus supremo, no centro de uma liberdade sem direção nem medida, sempre pronto a olhar os outros com desconfiança, cálculo ou reivindicações; instituições reduzidas a assegurar a instalação de todos estes egoísmos, ou seu melhor rendimento pelas associações voltadas para o lucro; eis a forma de civilização que vemos agonizar, sem dúvida uma

pessoa, lutando contra a reificação fomentada pelos sistemas político, social e econômico da época. A saída para essa crise, de acordo com Mounier, estava na mudança tanto das estruturas econômicas quanto dos valores sociais. Propunha-se, assim, a superar a dicotomia existente entre o marxismo e o espiritualismo³⁸.

Ao lançar as diretrizes básicas da filosofia personalista, Mounier coloca a pessoa como o núcleo central de suas preocupações. A pessoa passa a ser o centro orientador da reflexão e da ação do movimento *Esprit*. Trata-se, segundo Peixoto (2009), de uma antropologia filosófica que procura compreender o homem como pessoa³⁹. Mas essa dimensão antropológica não pretende apenas uma teorização do universo pessoal. A elaboração teórica tem a finalidade de se constituir num instrumento prático de afirmação do caráter absoluto da pessoa, sendo esse absoluto entendido como fim que dá sentido a toda organização política e social, no que se refere aos direitos da pessoa.

Conforme Peixoto (2017, p. 16), a proposta de Mounier consistia na construção de um humanismo em constante confronto com os acontecimentos e crises da época, tendo como característica principal a defesa da dignidade inalienável da pessoa contra todas as formas de opressão e de agressão – políticas, sociais, jurídicas, morais e econômicas –, na busca do pleno desenvolvimento de cada homem como pessoa.

Cabe ressaltar que Mounier (1974) não pretende, a rigor, definir a pessoa: para ele, a pessoa não pode ser definida, pois não é objeto; esse pode ser dissecado e examinado, ao passo que a pessoa é, exatamente, aquilo que em cada homem não é passível de ser tratado como objeto. Desse modo, o que se encontra em seus textos é uma caracterização da pessoa, dada por meio de um movimento dialético⁴⁰.

das mais pobres que a história jamais conheceu. É a própria antítese do personalismo e o seu mais direto adversário” (MOUNIER, 1974, p. 61).

³⁸ Segundo Peixoto (2009, p. 23), os marxistas afirmavam que a crise (o pessimismo e a insegurança que tomavam conta da Europa, a banalização e a negação da pessoa) era decorrência da crise econômica e a saída, portanto, seria mudar as estruturas econômicas. Já para os espiritualistas, tratava-se de uma crise de valores, não da economia, mas do homem. Para Mounier, espiritualistas e materialistas participavam do mesmo erro, pois separavam o corpo e a alma, o pensamento e a ação, o *homo faber* e o *homo sapiens*.

³⁹ Mounier (1974, p. 16) indica que o personalismo não é uma novidade, visto que o “universo da pessoa é o universo do homem”.

⁴⁰ Moix (1968, p. 183) sustenta que um pensamento personalista só pode ser um pensamento dialético, pelas tensões dos contrários, dada a ambivalência das situações: “Teoria e prática são indispensáveis. O personalismo deve dar aos dois toda a sua atenção. Por um lado, a exploração das estruturas do universo pessoal, por outro, o engajamento mais direto com os problemas mais

No que se refere à educação, o filósofo não escreveu obra que aborde especificamente o tema. Contudo, seus textos fazem referência a questões educacionais que entendemos fundamentais para se pensar a educação da pessoa.

2. A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PERSONALISMO DE MOUNIER

Porque se educa a criança? Esta pergunta depende doutra: qual é o fim dessa educação? Este não consiste em *fazer*, mas em *despertar* pessoas.

Por definição uma pessoa suscita-se por apelos, não se fabrica domesticando. A educação não pode ter como fim, moldar a criança ao conformismo dum meio familiar, social ou estadual [estatal⁴¹], nem se restringirá a adaptá-la à função ou papel que lhe caberá desempenhar quando adulto (MOUNIER, 1974, p. 200; grifos do autor).

No capítulo anterior, interpretamos o pleno desenvolvimento da pessoa, no Art. 205, como um objetivo da educação, compreendido que é, pelo viés da Psicologia do Desenvolvimento, como desenvolvimento cognitivo; nesse sentido, ele se configura como um meio, podendo inclusive ser classificado, medido e registrado, com possibilidades de se obter resultados – assim, quando a educação atinge tal objetivo, chega-se a um termo além do qual nada há.

Como assinala Reboul (1988), verbos como “enumerar”, “situar”, “identificar” designam excelentes objetivos, justamente por serem ações observáveis e mensuráveis. Já no personalismo mounieriano o pleno desenvolvimento da pessoa não se configura como objetivo, mas como finalidade da educação: em Mounier (1974), verbos como “amadurecer”, “edificar”, “despertar”, direta ou indiretamente relacionados ao educar, designam atos dificilmente observáveis e, menos ainda, mensuráveis, não sendo, pois, objetivos; trata-se, *a priori*, de fins da educação.

Finalidade, no personalismo mounieriano, pode ser compreendida como aquilo que, de fato, se completa. Enquanto o objetivo limita-se ao meio, o qual, por sua vez, tem seus estágios, suas fases e se acaba, a finalidade projeta-se para além

diversos que oferecem à experiência humana dos homens: problemas econômicos, sociais, políticos, estéticos, morais, religiosos”.

⁴¹ No texto original *Le personalisme* (1949, p. 129) a palavra é *étatique*, cuja tradução é “estatal”, não “estadual”.

disso. Podem existir objetivos para se chegar à finalidade, mas isso não demonstra senão que o objetivo limita-se a ser apenas meio, estando aquém da finalidade.

Outro ponto que ajuda na interpretação dos significados de “finalidade”, em Mounier, é a questão dos valores que envolvem o desenvolvimento da pessoa – a liberdade, por exemplo. Tais valores não se configuram apenas como meios para o pleno desenvolvimento da pessoa, mas são condições essenciais – são, pode-se dizer, o próprio movimento de desenvolvimento da pessoa, estando como que no centro dele.

A ideia de finalidade é reforçada, n’*O personalismo*, quando o filósofo rejeita como fim da educação tudo o que pode ser caracterizado como objetivo; o verbo “fazer”, por exemplo, que tem o significado de moldar, fabricar. Pensar a educação para o pleno desenvolvimento da pessoa, por esse viés, seria o mesmo que imaginar, por exemplo, o escultor que, de posse de um pedaço de madeira, lhe dá a forma que bem entender; ou pensar na massa de um bolo que, na fôrma, só pode assumir o feitio do recipiente; ou ainda em um objeto qualquer que toma a forma do molde. Desse modo, pode-se falar em amoldamento, fabricação, feitio – resultados mensuráveis, observáveis, que descartam a noção de finalidade.

O pleno desenvolvimento da pessoa configura-se como finalidade, em Mounier, na medida em que a pessoa é compreendida em seus aspectos político, social, econômico, estético, moral etc.⁴². Considerando-se tais aspectos, o desenvolvimento da pessoa não é algo que se possa conhecer *somente* de fora, não é algo operacional, ou seja, não se caracteriza *apenas* como ações passíveis de análises e registros.

Para o filósofo, só ao objeto se examina, se observa. Se a pessoa é, justamente, aquilo que no homem não pode ser tratado como objeto, isso significa que a pessoa, do ponto de vista personalista, é uma realidade não objetável, portanto, não redutível a ações que visam a resultados. Sendo assim, o desenvolvimento da pessoa, de acordo com o personalismo, também é algo que não se pode examinar, analisar e medir. Não é, portanto, compatível com a ideia de objetivo.

⁴² Nesse ponto, introduz-se a noção de totalidade na filosofia personalista de Mounier, querendo significar que todos esses aspectos integram a pessoa, ou seja, que a pessoa não é só o cidadão, ou só o trabalhador, antes é o fundamento de tais categorias.

2.1 *Despertar* pessoas

Como indicado, Mounier (1974) rejeita as ideias de “fazer”, “moldar”, “fabricar” como fins da educação. É num contexto de combate ao individualismo que essa rejeição se dá. Para o filósofo, tais noções implicam limite – o que a forma e/ou a fôrma comportar(em) –, assim como a noção de “coisa feita”, ou seja, que recebeu forma, e, ainda, a ausência de participação na formação do que é formado⁴³.

Mounier (1974) afirma que a educação tem por fim “*despertar* pessoas”. Esse *despertar*, segundo Peixoto (2009, p. 66) toma a dimensão de um apelo: “Homem, acorda” – é o grito de alerta que Mounier lança a um mundo que considera adormecido, ou seja, acomodado, inerte em seus confortos, misérias, guerras, cansaços, prazeres, efemeridades etc., dominado pelo individualismo, em suma, alienado, indiferente a tudo e a todos. Dessa perspectiva, a educação teria por fim “acordar” o homem para ser e viver como pessoa. Isso implica, na visão de Mounier, “tomada de consciência”⁴⁴, recusa dos mecanismos de reificação do homem e, ao mesmo tempo, um apelo às ações que contribuam para as mudanças de tais mecanismos. É sair da indiferença, do que se pode chamar de consciência sonolenta – a consciência que torna o homem indiferente, alienado.

Conforme Peixoto (2009, p. 66), Mounier atribui à educação a função de alertar as pessoas para a gravidade da crise da civilização burguesa ocidental, que transformou a razão numa razão utilitarista. Não se trata de formar o homem, no sentido de fazê-lo, mas de despertá-lo da alienação e da indiferença, a partir daquela tomada de consciência e de uma atitude de engajamento e afrontamento, no combate

⁴³ Tais noções remetem ainda à ideia de formalismo e de autoritarismo, em que a pessoa não é considerada no movimento de seu próprio desenvolvimento, por ser tratada como objeto, como coisa (*res*), portanto, não sendo respeitada em sua liberdade. Ao tratar da educação, Mounier se posiciona contrário a qualquer regime totalitário, pois em lugar de preparar a pessoa para o uso de sua liberdade e escolha, tais regimes a tornam estéril, condicionando-a a não ter outro intento que o de estar situada, passiva e considerada em um mundo satisfeito – em outras palavras, a tornam alienada.

⁴⁴ O primeiro ato de uma vida pessoal, afirma Mounier (1974), é a tomada de consciência da vida anônima, ou seja, de uma vida mergulhada no mundo da consciência sonolenta, das opiniões vagas, do conformismo social e político, da mediocridade moral da multidão e das organizações irresponsáveis que, pela lógica da técnica, têm cerceado, por todos os meios, a capacidade crítica e de resistência das pessoas. Mounier, citando Heidegger, menciona o mundo do “man”. De acordo com Ferreira Jr. (2012) *apud* Silva (2015, p. 83), “man” faz referência ao impessoal (Das Man). O pronome Man, na língua alemã, exprime uma impessoalidade diferenciada, pois diz que ocorreu uma despersonalização de pessoas. Corresponde ao português “a gente”, ao “se” impessoal: “vive-se”, “dorme-se”, “come-se”, “bebe-se” etc.

a essas estruturas. Disso resulta o chamado para a necessidade de se refazer a Renascença, ou seja, recolocar o homem como pessoa (e não como indivíduo), como centro de todas as estruturas políticas, econômicas e sociais. Esse despertar significa desenvolver nos seres humanos, submetidos ao processo educativo, enquanto contingência histórica em permanente formação e devir, a consciência do respeito e da valorização de si e do outro como pessoa, a partir da singularidade de toda dimensão pessoal.

A expressão “*despertar* pessoas” remete à ideia de suscitar a pessoa no homem, o que pressupõe pensar que a pessoa esteja de alguma forma adormecida no homem. A educação a despertaria provocando no homem o movimento de personalização – aquele que o homem realiza para assumir sua condição de pessoa.

É um movimento que pode ser tanto natural (quando, por exemplo, a pessoa que está dormindo acorda espontaneamente), quanto um provocado (a pessoa é acordada por outrem). Quando Mounier afirma que a educação tem por fim *despertar* pessoas, supõe-se que seja no segundo sentido.

Por outro lado, se despertar é também um processo natural, isso pode significar que a pessoa tem condições de despertar por si própria. Assim sendo, pode-se objetar, então, que a educação não seria necessária para o desenvolvimento da pessoa, porque a pessoa poderia se desenvolver por conta própria.

Ocorre que Mounier, ao afirmar que a educação tem por fim *despertar* pessoas, pressupõe que elas estejam adormecidas, alienadas. Considerando as duas possibilidades de despertar, talvez Mounier queira dizer que a pessoa só se desenvolverá se primeiro for acordada no homem, porque esse encontra-se alienado. Assim, a educação pode ser compreendida como um momento de se criar condições para provocar o despertar da pessoa no homem. Uma vez desperta, a pessoa teria condições de se desenvolver por si⁴⁵.

Que condições ou situações poderiam ser essas? Na visão do personalismo, pode ser o diálogo, numa perspectiva de partilha de experiências e aprendizagens com outras pessoas, tendo em vista Mounier afirmar que a pessoa

⁴⁵ De acordo com Andreola (1990) há a ação de suscitar, de provocar, de despertar, e a reação de acordar, implicando um educar e um educar-se, no sentido original da palavra *e-ducere*: uma ação maiêutica (socrática): retirar do outro e de si mesmo a palavra e a verdade, só que não inatas, mas descobertas e criadas pelo apelo de fora e pelo desabrochar (de dentro). É a verdadeira educação, que provoca e suscita a existência da pessoa.

não se caracteriza pelo isolamento⁴⁶. Pode ser também a criação de condições para que a pessoa mesma possa lidar com possíveis contrariedades da vida e tenha capacidade, por exemplo, de transformá-las, dando a elas novos significados. O filósofo mesmo afirma que ao Estado cabe assegurar, por exemplo, condições para o exercício da liberdade, o qual deve começar na sua relação com a própria escola – garantir condições para que se tenha escola pública, livre, que seja expressão da vontade da pessoa, da família, dos educadores etc., ou seja, uma escola pluralista.

A educação a que se refere Mounier, esclareça-se, não é, exclusivamente, educação escolar. Ao tratar da educação da pessoa, o filósofo afirma que “a formação da pessoa no homem e do homem, nas exigências individuais e coletivas do universo pessoal, começa no nascimento” (MOUNIER, 1974, p. 200). Começa, portanto, na família, que é a instância do nascimento da pessoa, instância em que a pessoa experimenta os primeiros conflitos, as primeiras expectativas e, do mesmo modo, as primeiras lições.

Sendo assim, a educação de que trata Mounier não diz respeito apenas à escolarização ou à educação formal, mas envolve o ato de educar em sua acepção mais ampla. Isso não significa que Mounier desprezasse o papel da escola; pelo contrário, para ele a família e a escola são as instituições educativas por excelência, isto é, o papel fundamental tanto da família quanto da escola é o de educar. Tal educação começa na família e por ela deve ser mantida, sendo, ao mesmo tempo, reforçada e ampliada pela escola.

3. O PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA EM MOUNIER

A compreensão dos significados do pleno desenvolvimento da pessoa, em Emmanuel Mounier, se dá à medida que se compreende como a pessoa está caracterizada no personalismo.

⁴⁶ Mounier (1974, p. 63) afirma que “a experiência primitiva da pessoa é a experiência da segunda pessoa”, o que significa que as primeiras identificações da criança de si em relação ao mundo que a cerca e em relação à tomada de conhecimento se dá por via experimental do outro. A educação pode considerar, então, as relações de convivência, fomentando o diálogo frutífero e fecundo entre a pessoa e o outro. A pessoa pode se desenvolver em uma perspectiva de partilha de experiências e aprendizagem de si e em relação aos outros, pela descoberta si através dos outros.

5.^o - A esse movimento [o da existência humana] o homem é livremente chamado. A liberdade é constitutiva da existência criada. Deus teria podido criar num momento uma criatura tão perfeita quanto o pudesse ser. Preferiu que fosse o homem o chamado a amadurecer livremente a humanidade e os efeitos da vida divina. O direito de pecar, ou seja, de recusar o seu destino, é essencial ao pleno uso da liberdade. Longe de ser um escândalo, antes seria a sua ausência que alienaria o homem (MOUNIER, 1974, p. 25).

Para Mounier (1974, p. 26), “cada pessoa é criada à imagem de Deus”. Tal pensamento tem suas bases no cristianismo⁴⁷. Deus, na concepção cristã, é um Ser perfeito. Sendo a pessoa criada à Sua imagem, poder-se-ia concluir que a criatura também é perfeita, assim como o Criador. Mounier afirma que “Deus teria podido criar num momento uma criatura tão perfeita quanto o pudesse ser”, ou seja, uma criatura acabada, pronta, sem nada que nela fosse preciso ser acrescentado ou completado. Contudo, não o fez; o filósofo usa a expressão “teria podido”, significando uma possibilidade que não se cumpriu. A criatura, então, não é perfeita, ou seja, não está totalmente acabada.

Se o filósofo diz que tal criatura poderia ser perfeita, mas não é, não está pronta, é porque a liberdade é constitutiva dessa existência criada. Nesse sentido, ao mesmo tempo que expõe uma visão cristã de pessoa – a que é feita à imagem de Deus –, traz para o centro de suas reflexões as possibilidades que a liberdade dá à pessoa, dentre elas, a de amadurecer livremente⁴⁸. E se há tal possibilidade é porque a pessoa está, de certa forma, por se completar.

A liberdade, para Mounier (1974, p. 110), é a afirmação da pessoa, contudo não é algo dado, mas uma conquista. A palavra “conquista” pode significar um conseguimento, um movimento que supõe busca, daí se somar a ela o sentido de avanço – se se busca e se se conquista, o movimento é de “ir em frente”. Para alcançá-la o homem precisa se pôr a caminho, o que o coloca também responsável pela liberdade, pois só ele pode buscá-la. Mounier afirma que o Estado oferece condições para o exercício da liberdade, o que pressupõe que para exercê-la o

⁴⁷ “O *imago Dei* (a ideia de que o homem foi feito à imagem e semelhança de Deus) constituiu-se na mais significativa contribuição para a guinada antropocêntrica na modernidade, pois, mesmo que o lugar de Deus tenha, mais tarde, sido ocupado pela razão humana, essa concepção cristã foi determinante para alçar o homem à condição de centralidade no mundo da vida” (BRAGATO, 2010, p. 83 *apud* PEIXOTO, 2017, p. 21).

⁴⁸ Na visão cristã, o homem ainda é o mais importante projeto de Deus. Isso pode explicar o fato de Emmanuel Mounier acreditar no homem e na busca de seu despertar como pessoa; afinal, o homem não foi criado como uma *coisa* para adorar a Deus, mas a ele foi dado o uso da liberdade de escolha.

homem precisa tê-la conquistado. Essa responsabilidade é posta de modo explícito pelo autor: é a pessoa que se faz livre. A palavra “faz” afirma a ideia de que a liberdade é uma experiência. Tal responsabilidade cresce ainda porque a liberdade é fruto primeiro de uma escolha. Primeiro a pessoa escolhe ser livre. Essa escolha pode significar a escolha de se libertar de tudo o que é obstáculo ao exercício da liberdade – o individualismo, o conformismo, a indiferença, por exemplo. E só depois se faz livre, ou seja, faz a experiência da liberdade. A conquista da liberdade passa pela experiência da própria liberdade.

Amadurecer, nesse contexto, tem a ver com o desenvolvimento da pessoa, pois significa um tornar melhor, crescer, aperfeiçoar-se. Tem a ver, portanto, com o seu pleno desenvolvimento. Tendo em vista que a pessoa não foi criada de modo a estar acabada e pronta, é nesse processo de amadurecer que pode se dar a plenitude de seu desenvolvimento. A pessoa, no personalismo, é chamada a amadurecer, ou seja, a se desenvolver. Fica pressuposto, então, um esforço de sua parte, o que significa que o pleno desenvolvimento é um processo que depende da pessoa. Cabe, então, à própria pessoa alcançar a plenitude, na medida em que é criatura incompleta, chamada a amadurecer. Nisso consiste a plenitude do desenvolvimento – na completude que se dá pelo amadurecer. Amadurecer, portanto, é o processo de se completar, de se realizar.

Contudo, trata-se de um amadurecer *livremente*, ou seja, nesse processo de desenvolvimento está presente a liberdade. O filósofo enfatiza, por exemplo, o direito da pessoa de pecar, de recusar seu destino – o de amadurecer, em si própria, a humanidade. A pessoa, então, pode escolher pecar ou não, e isso não se configura como escândalo, segundo Mounier; antes, é essencial ao pleno uso da liberdade e, por conseguinte, ao processo de amadurecer da pessoa⁴⁹. Por esse raciocínio, a pessoa pode escolher, inclusive, se desenvolver ou não. Assim, o pleno desenvolvimento da pessoa é um processo que envolve a escolha, visto que a pessoa é chamada a amadurecer livremente.

Para o filósofo, a ausência do direito de pecar, ou seja, de recusar o seu destino humano que é amadurecer, “alienaria o homem”. Mounier (1974, p. 109) sustenta que o homem sem liberdade não passa de um brinquedo, um objeto nas mãos dos outros, querendo dizer da pessoa como coisa e remetendo, certamente, à noção

⁴⁹ A título de reforçar tal ideia, é válida a afirmação de Gabriel Marcel, citado por Mounier (1974, p. 114): “o homem livre é o homem que pode prometer e o homem que pode trair”.

de “fazer”: a pessoa seria coisa pronta, feita, que não participa do processo de desenvolvimento. Tem-se aí, novamente, a ideia de alienação, a qual, no contexto da liberdade, pode pressupor a falta do direito de a pessoa aceitar ou recusar, por exemplo, o destino de amadurecer como ser humano, de realizar suas escolhas. Na medida em que é livre para escolher, a pessoa, segundo Mounier, não se reduz a objeto.

Assim como o pecado é uma decorrência da liberdade de escolha da pessoa, a imoralidade também o é:

Liberdade e valor: o universo pessoal define o universo moral e coincide com ele. Não é a imoralidade que dele devemos excluir: erro ou pecado são consequência e condição da liberdade. É antes o estágio⁵⁰ da pré-moralidade: abandono ao automatismo impessoal do instinto ou do hábito, à dispersão, ao egocentrismo, à indiferença e à cegueira moral. Entre as duas, a moralidade mistificada procura na observância exterior um compromisso entre as exigências de valor e as forças pré-morais, ou seja, máscaras para a imoralidade (MOUNIER, 1974, p. 140-141).

Ao tratar dos valores morais, a crítica de Mounier não é em relação à imoralidade (o que não significa que a pessoa *deva* ser imoral). O filósofo entende que a imoralidade é consequência e condição da liberdade, complementando o que já havia dito a respeito do pecado. Faz parte, portanto, do processo de amadurecer livremente, tendo em vista a questão da liberdade, ou seja, a pessoa é livre para escolher (inclusive) ser imoral.

Se a liberdade envolve escolhas, ela implica responsabilidade. Ao mesmo tempo em que a pessoa é livre para pecar, para ser imoral, para recusar, é também responsável por essas escolhas. O homem livre é o homem responsável, afirma Mounier. Severino (1974, p. 71-72) comenta que essa liberdade é conquista, mas implica também adesão numa luta onde cada passo se consolida por escolhas conscientes e engajadas, o que significa que ela deve ser sempre reconquistada.

A crítica de Mounier é ao que ele chama de pré-moralidade, porque essa envolve o automatismo impessoal: não responder, não ser responsável, ser indiferente, perverter a moralidade, reduzindo-a ao instinto, à indiferença. É essa pré-moralidade que deve ser excluída do universo pessoal, não a imoralidade. Enquanto

⁵⁰ Ou “estado”, numa tradução literal de *état*, como consta no texto de *Le personnalisme* (1949, p. 129).

a imoralidade supõe o exercício da liberdade (a qual constitui atributo essencial para o desenvolvimento da pessoa), a pré-moralidade está no campo do impessoal, no qual a pessoa se isenta de responsabilidade no que respeita às suas escolhas. Assim como o pecado, a imoralidade é consequência da escolha da pessoa; já a pré-moralidade, pode-se dizer que Mounier a compreende como uma falsa moralidade que opera pela impessoalidade.

Tais reflexões evidenciam que o desenvolvimento da pessoa é um processo livre, pois depende das escolhas e das decisões da própria pessoa. Nesse processo podem constar a moralidade, a recusa ao pecado, ao erro, mas podem se fazer presentes também o pecado, a imoralidade, o erro. Assim, é a pessoa que escolhe amadurecer e como amadurecer, ou seja, se desenvolver e como se desenvolver, podendo escolher, até mesmo, não o fazer.

Com tais reflexões, o filósofo responde à pergunta: como o homem amadurece, ou seja, se desenvolve como pessoa? A resposta mais evidente nos parece: à medida que escolhe. Assim, na visão de Mounier, a pessoa não é uma criação perfeita, de modo que nada nela precise ser completado; antes, é o que o filósofo chama de “permanência aberta”, estruturando-se como uma essência, mas não de forma fixa e imutável, e sim como “fonte viva do ser”, e também como criação, construída pela ação responsável, tornando-se naquilo que ela mesma se faz (SILVA, 2015, p. 85).

Talvez se possa acrescentar a essas interpretações a ideia de protagonismo, entendido como o ato de protagonizar, ou seja, de assumir função ou papel principal em determinado processo ou atividade⁵¹. O filósofo não usa exatamente a palavra “protagonismo”, mas o seu significado tem a ver com sua caracterização da pessoa. Se a pessoa pode amadurecer livremente e isso envolve suas escolhas, fica implícito que a pessoa é protagonista, ou seja, é a principal responsável por seu pleno desenvolvimento. Significa ainda que a pessoa é ativa nesse processo, tendo em vista que dele participa na liberdade, escolhendo, decidindo.

Outra característica da pessoa que comparece em Mounier é que, na perspectiva desse filósofo, a pessoa é o *comum*:

⁵¹ De acordo com o Dicionário *Priberam* da Língua Portuguesa, protagonismo significa qualidade do que se destaca em qualquer acontecimento, área ou situação.

Ser pessoal, singularizar-se, eis uma sinonímia corrente na nossa linguagem. Quando falamos de uma personalidade vincada, dizemos: um original. A opinião culta na nossa época faz mesmo, muitas vezes, da *diferença* o valor dominante da pessoa. Dizemo-la ameaçada quando os costumes e vestuários se uniformizam por toda a parte. Na verdade, é certo que a pessoa é o que nunca se repete, mesmo quando as faces e gestos dos homens, caindo sem cessar na generalidade, se copiam desesperadamente à superfície. Mas a procura da originalidade surge sempre como produto secundário, para não dizer subproduto da vida pessoal.

[...] não devemos pensar que a mais alta vida pessoal seja a da exceção, que atinge, sozinha, cumes inacessíveis com as maiores proezas. O personalismo não é uma ética dos “grandes homens”, uma aristocracia dum gênero novo que selecione os mais prestigiosos sucessos psicológicos ou espirituais para com eles fazer chefes altivos e solitários da humanidade [...].

Se a pessoa se cumpre na realização de valores infinitamente longe situados é, no entanto, chamada a atingir o extraordinário no próprio centro da vida cotidiana. Esse extraordinário não a separa porque toda a pessoa é chamada a fazer coisas extraordinárias (MOUNIER, 1974, p. 98-99; grifo do autor).

Para Mounier, a pessoa, essencialmente, não é excepcional. É singular, ou seja, cada pessoa é única, não há uma pessoa igual a outra, mas isso não implica ser excepcional. A vida pessoal não se caracteriza pela exceção, por elevar-se a níveis e alturas que a maioria não alcança, por uma grandeza ou por um heroísmo associados a uma elite, a uma minoria de “grandes homens”. Mas, ao mesmo tempo, é chamada a fazer o extraordinário, ou seja, o que é fora do comum, e isso na própria vida cotidiana, comum.

O comum pode ser, por exemplo, trabalhar, estudar etc. O fora do comum pode significar dar um sentido último ao trabalho, ao estudo que não seja, por exemplo, tão somente o econômico. O extraordinário, portanto, está além da dimensão material. Trata-se do transcendente. Mas não um transcendente que se coloca como possibilidade distante da pessoa; antes, pode e mesmo deve realizar-se no cotidiano, na vida comum. Assim, se “toda pessoa é chamada a fazer coisas extraordinárias”, esse extraordinário – o que extrapola o ordinário, o habitual, o costumeiro, o medíocre, o vulgar – acontece na vida ordinária, comum, cotidiana – do trabalho e do estudo, por exemplo. Nesse caso, fazer o extraordinário não torna a pessoa excepcional, partícipe de uma minoria privilegiada com dons especiais ou de uma casta superior. A propósito, Mounier (1974, p. 99) cita Kierkegaard: “O homem verdadeiramente fora do comum é o homem verdadeiramente comum” – o que

talvez⁵² sugira que não é tão simples assim ser comum, na medida em que cada pessoa deve (é chamada a) realizar sua singularidade num meio comum, isto é, em meio a outras pessoas singulares.

Mounier afirma a singularidade da pessoa, sem, ao mesmo tempo, tomá-la na pauta da diferença, ou seja, da excepcionalidade, do privilégio: o personalismo não é uma ética dos “grandes homens”, e não se dispõe a selecionar; antes, situa a singularidade no que é comum – e, daí, na comunidade. Isso implica que o amadurecer da pessoa, ou seja, o seu desenvolvimento, é um processo que se dá no dia a dia, é um processo comum. Amadurecer, afinal, é o que se espera de todo ser humano, mas cada um deve fazê-lo como pessoa singular que é, ou está chamada a ser – o que é ou pode ser extraordinário num mundo em que predomina o *Man* heideggeriano, ou a tentação de nele (re)cair, de a ele reduzir-se, ordinariamente.

Contudo, ao mesmo tempo em que relaciona a pessoa ao *comum*, Mounier (1974, p. 127) sustenta que o ato supremo da pessoa consiste em “ir do sacrifício ao heroísmo”:

Não confundamos este ultrapassar do próprio ser com a agitação do ímpeto vital: o ímpeto vital mais não nos leva do que a ele próprio; é paixão pela vida a qualquer preço, mesmo ao preço dos valores que lhe dariam sentido. Aceitar o sofrimento e a morte para não trair a condição humana – ir do sacrifício ao heroísmo – é, pelo contrário, o ato supremo da pessoa. Começa, como escreve Gabriel Marcel no momento em que assumo consciência de que “sou mais do que minha vida”. Este é o seu paradoxo: não se encontra (no plano pessoal) senão quando se perde (no plano biológico). “Gosto, diz Nietzsche, das pessoas que se não pretendem conservar, e é com todo o meu coração que amo os que soçobram⁵³, porque passaram para o outro lado” (MOUNIER, 1974, p. 127).

Ao tratar do ímpeto vital, Mounier pode estar se referindo ao *elã vital*⁵⁴ – um impulso original de criação, do qual provém a vida e sugerindo que tal impulso não conduz a mais nada além dele próprio. Isso pode significar um certo apego à vida, a

⁵² Ressalve-se que não pesquisei as obras do filósofo dinamarquês Søren Kierkegaard a fim de localizar o trecho citado por Mounier, não me habilitando, por consequência (mais concretamente, por desconhecimento do contexto), a interpretar o significado da citação.

⁵³ No texto dessa tradução, consta “sossobram”.

⁵⁴ “A expressão francesa *élan vital* (em português, *elã vital*) é utilizada pelo filósofo francês Henri Bergson para designar um impulso original de criação de onde provém a vida e que, no desenrolar do processo evolutivo, inventa formas de complexidade crescente até chegar, no animal, ao instinto e, no homem, à intuição, que é o próprio instinto tomando consciência de si mesmo e de seu devir criador” (JAPIASSÚ, 2008).

ânsia de protegê-la a qualquer custo, colocando-a acima até dos valores que dão sentido a ela.

O filósofo defende que o sofrimento e a morte fazem parte da condição humana: por mais que a pessoa queira preservar a vida, conservando o ímpeto vital, é sua condição, como ser humano, sofrer e morrer. Todavia, aponta Mounier, o sofrimento e a morte, paradoxalmente, dão sentido à vida. O ato supremo da pessoa, então, consiste em aceitar a condição humana. Ele está acima de todos os outros atos, inclusive o do apego à vida. É o ato máximo, implicando o sacrifício da própria vida em favor de valores que valem mais que a vida⁵⁵.

Mounier expõe tal pensamento ao tratar da transcendência – que, nesse contexto, significa ultrapassagem. Ir “do sacrifício ao heroísmo” é um ultrapassar, um *ir além de*, na medida em que o sacrifício se dá no plano biológico, na vida em sua dimensão biológica, enquanto o heroísmo pode estar no plano pessoal. O filósofo, ao que parece, recorre a Nietzsche, nesse passo, para reforçar a ideia de que os que não a poupam a vida, e mesmo procuram não conservá-la, submetendo-se aos sacrifícios que ela exige, são os que conseguem transpor o plano biológico para atingir o “outro lado” – o do universo pessoal –, manifestando e/ou cumprindo assim, como pessoa, sua transcendência.

Nesse sentido, é possível retomar a ideia de protagonismo, considerando que ele ocorre quando a pessoa escolhe se sacrificar de alguma forma para poder se desenvolver. Muitas das escolhas feitas pela pessoa exigem sacrifícios, envolvendo não raramente o plano biológico: por exemplo, a pessoa pode renunciar a um momento a mais de descanso do corpo para se dedicar um pouco mais aos estudos ou para aprender algo novo e/ou diferente para ela, até então. O movimento de ultrapassagem que caracteriza a transcendência consistiria, nesse caso, em compreender que tais sacrifícios no plano biológico não são em vão, pois podem contribuir para o seu pleno desenvolvimento. A paixão pela própria vida é que se configuraria como um obstáculo ao desenvolvimento da pessoa na medida em que não envolve sacrifícios, sugerindo antes certo comodismo e passividade.

⁵⁵ Albernaz (2014, p. 69) indica que esse é o momento em que o *ser* da pessoa está em jogo: ela pode optar pela defesa do que lhe é irredutível. Para Mounier (1974), há na pessoa uma indomável paixão que nela arde como fogo divino. É o momento em que a pessoa se vê ameaçada, por exemplo, de servidão, e prefere defender-se mais que à própria vida, o que pode implicar o sacrifício da vida em favor do que vale mais que a vida – a dignidade, por exemplo.

Trata-se, portanto, de um movimento que, não sendo passional, é radicalmente *pessoal*, isto é, envolve e compromete a pessoa toda:

Edificar é sacrificar. E a decisão não é um ato de força interior, cego e arbitrário. É a pessoa inteira a seu próprio futuro vinculada, concentrada num ato duro e rico, que resume a sua experiência e lhe insere uma outra, nova. As recusas que vamos opondo são reais renúncias, que custam e que por vezes são cruéis, mas não são mutilações. Partem de uma plenitude exigente, e não de uma indigência (MOUNIER, 1974, p. 106).

O filósofo usa a palavra “edificar” e a relaciona com “sacrificar”. Edificar, nesse contexto, pode significar construir, inclusive num sentido de ascensão. Mounier usa, certamente, essa palavra para dizer de um crescimento, o que remete à ideia de desenvolvimento. Esse está vinculado ao sacrifício, ou seja, aos esforços que a pessoa precisa realizar. Parece indicar, desse modo, que escolher, por si só, já é um sacrifício, pois envolve decisão. A palavra *decisão* remete à noção de corte, cisão, o que significa que, ao escolher alguma coisa, a pessoa abre mão de outra(s), a elas renuncia de antemão.

A decisão, afirma Mounier, não deve se configurar como ato cego e arbitrário, em suma, passional. E, se a decisão “é a pessoa inteira ao seu futuro vinculada”, ela envolve tudo o que a pessoa é até o presente momento, por suas escolhas e decisões, mas já comprometida com o que ela *poderá vir a ser* ainda. Daí a ideia de decisão, desse ponto de vista, não como expressão de uma vontade aleatória, caprichosa e/ou inconsciente, mas como ato *duro* (envolvendo sacrifícios) e, ao mesmo tempo *rico*, que acrescenta e contribui para o desenvolvimento da pessoa.

O filósofo associa o sacrificar a reais renúncias, que custam e, por vezes, são cruéis, ou seja, duras, mas não implicam mutilações; antes, “partem de uma plenitude exigente”. Sacrificar não implica cortes, em que há ausência de regeneração, impossibilitando o desenvolvimento; pelo contrário, Mounier fala em novas experiências – realizadas, certamente, a partir dos sacrifícios. A “plenitude exigente” pode significar que aquilo que a pessoa pode vir a ser depende, necessária e essencialmente, de seus sacrifícios.

Em todas essas reflexões prevalece a instância da escolha: a pessoa escolhe se sacrificar para se desenvolver ou não. Pode-se tomar a ideia de

protagonismo como implícita no ato supremo, na medida em que é a pessoa que, como protagonista, decide realizá-lo ou não.

Cabe, por outro lado, pensar esse protagonismo em relação ao que Mounier chama de “vida em poesia”:

O excesso da vida de trabalho impede-nos, muitas vezes, de ver que a vida em poesia é aspecto central da vida pessoal e devia contar para o nosso pão cotidiano. Transcendente, “sublime”, no sentido autêntico da palavra, não se reduz nem à gulodice das sensações nem à embriaguez da vida; mas, incorporada, também não se reduz à pura contemplação da ideia, ou ao poder elaborador do espírito. É, em toda a extensão da existência, a expressão sensível da íntima gratuidade da existência: compraz-se em desconcertar visões habituais, em lançar sobre os objetos familiares um raio de luz divina, em introduzir nas regiões sublimes a comovente presença de uma percepção familiar. Tal como a ciência das ondas, leva-nos para perto do que nossos sentidos e nossos pensamentos diretamente não captam, tende a tornar-nos presente o infernal e o sobre-humano (MOUNIER, 1974, p. 142-143).

A “vida em poesia” tem a ver com o que o filósofo chama de “sublime” – elemento que não está no plano material e pode ser compreendido como transcendente, elevado, não se reduzindo a sensações nem à contemplação, tampouco ao poder elaborador do espírito. Em outras palavras, não se resume ao sentir e ao contemplar, antes, atinge toda a extensão da existência como uma “expressão sensível de gratuidade” – é a expressão do que é espontâneo, livre, natural. Essa expressão destina-se a desconcertar “visões habituais” e a lançar luz sobre “objetos familiares” – que remetem ao que faz parte do dia a dia, ao costumeiro –, projetando o extraordinário no cotidiano.

Mounier chama a atenção, certamente, para a importância da experiência estética na vida cotidiana da pessoa⁵⁶. Assim, não se trata apenas de sentir e contemplar, mas de colocar em prática, visto que existe a possibilidade de uma *experiência* que pode se dar no cotidiano.

Em contraposição à “vida em poesia”, há a “vida de trabalho”, uma dimensão que faz parte do plano material da pessoa, assim como do seu dia a dia. Conforme Mounier, “o excesso da vida de trabalho” é a causa de não nos voltarmos para “a vida em poesia”. Em outras palavras, a pessoa pode estar se ocupando

⁵⁶ Essa reflexão se dá quando Mounier (1974, p. 142) trata da arte como esboço de uma estética personalista.

demasiadamente da vida de trabalho, deixando de lado a experiência estética: o que o filósofo quer mostrar, no fundo, é que o trabalho não é o valor primeiro do homem, porque ele não é toda sua atividade, nem sua atividade essencial como pessoa; a “vida em poesia” é superior em dignidade espiritual.

Mounier afirma que a “vida em poesia” é aspecto central da vida pessoal e, por conseguinte, pode estar no centro do desenvolvimento da pessoa. Ela “deve contar para o nosso pão quotidiano”, isto é, para o que faz parte do dia a dia da pessoa – incluindo, sem dúvida, suas ações e escolhas. Deveria, portanto, ser algo comum: assim como se come o pão para alimentar o corpo, dimensão física da pessoa, dever-se-ia viver “em poesia”, vivenciar diariamente a experiência estética como dimensão essencial do universo pessoal. Pode-se retomar, de certa forma, a ideia do extraordinário no centro da vida comum – a capacidade de integrar a experiência estética ao dia a dia. Se tal experiência é essencial ao desenvolvimento da pessoa, cabe – e resta – a ela, no processo de amadurecer livremente, escolher e decidir incorporá-la em sua vida, como seu “pão quotidiano”.

Isso não significa, evidentemente, que Mounier abstraia a pessoa de suas condições materiais de existência. Se, de um lado expõe aspectos que se referem à dimensão transcendente (o sublime, o extraordinário), por outro, considera a pessoa também em seus papéis de trabalhador, cidadão, pai de família etc.

Ele defende que o Estado e a sociedade civil devem assegurar às pessoas padrões de dignidade, no que se refere à alimentação, à habitação, à educação, à saúde, ao trabalho, ao ambiente. A pessoa, dessa forma, é a que trabalha, recebe salário, se alimenta, frequenta a escola, tem direitos e deveres, integra entidades, associações, organizações – elementos e relações que dizem respeito às suas dimensões política, econômica e social.

O que filósofo critica, considerando o contexto da época⁵⁷, é o fato de tais categorias (sobretudo, o cidadão e o trabalhador) terem primazia em relação à pessoa. Mounier afirma que a pessoa não é o cidadão, tendo em vista que o segundo entende-se inserido nas esferas jurídicas do Estado, ao passo que a pessoa transcende tais esferas. Mounier não exclui da pessoa os aspectos que a caracterizam

⁵⁷ Vale relembra que esse contexto é o da banalização da pessoa. A crítica de Mounier é endereçada aos sistemas que não compreendem a pessoa como valor absoluto, em função do qual devem ser pensados todos os fins da organização política.

como cidadã – os direitos e deveres, a inserção na vida política, econômica e social – porém deixa claro que a pessoa não se resume em tais aspectos.

Da mesma forma, Mounier não descarta das condições econômicas:

Para a pessoa é necessidade elementar o dispor de um certo número de objetos com os quais, um pouco como acontece com outras pessoas, se vá familiarizando com o correr do tempo e o hábito. Afirmar-se é, antes de mais nada, ter espaço. É, pois, preciso que não oponhamos demasiadamente o *ter* e o *ser*, como duas atitudes existenciais entre as quais fosse preciso escolher. Pensemos, antes, em dois polos, no meio dos quais a existência está compreendida. Não é possível ser sem ter, embora nosso ser seja infinita capacidade de ter, não seja nunca esgotável pelo que tem e o ultrapasse em muito pelo seu significado. Sem ter, a existência não se *agarra*, perde-se nos objetos. Para mais, possuir é entrar em contato, renunciar à solidão, à passividade; há falsas pobreza que mais não são do que escapatórias (MOUNIER, 1974, p. 89; grifos do autor).

O fato de a pessoa possuir objetos de uso cotidiano como roupas, sapatos, livros, móveis etc., é uma questão de necessidade básica, algo comum. Além disso, afirmar-se como pessoa é ter espaço – por exemplo, uma casa, onde estão dispostos os objetos pessoais. Na concepção de Mounier, o *ter* não se opõe ao *ser*. Não se trata, portanto, de contrapor nem de escolher entre o que a pessoa é e o que a pessoa *tem*, na medida mesma em que o que está em jogo são necessidades básicas da pessoa, tais como morar, se alimentar, se vestir etc. Por isso, mesmo afirmando que a pessoa não se limita ao que possui, ou seja, seu significado não se resume aos bens materiais, Mounier diz que não é possível ser (pessoa) sem ter, justamente porque o *ter* pode garantir o *ser*.

Trata-se de um *ter* concreto, que traduz necessidades da pessoa histórica, social e politicamente situada (no aqui-e-agora).

Se Mounier critica o *ter*, é também pelo fato de se tomar essa dimensão material como valor central para o desenvolvimento da pessoa, o que significaria considerá-la tão somente por suas posses:

Há no centro de toda a possessão humana uma alienação do trabalho sempre renovada. Como a mão do rei Midas, a minha posse tende à degradação dos seres e objetos de que me aproprio; apresentando-me face a eles como conquistador que exige ou dono que submete, vou bloqueando simultaneamente a disponibilidade deles e a minha. Fala-se muitas vezes do “desenvolvimento da pessoa”, como se para

aumentarmos o nosso valor fosse preciso aumentar as nossas posses. (MOUNIER, 1974, p. 90-91).

É nesse contexto que cabe interpretar o que Mounier entende por “vida de trabalho”. Mais especificamente, o trabalho enquadra-se na teoria da ação do filósofo, que pode ser considerada o centro de sua filosofia personalista, uma vez que tudo quanto ele pôde apreender da realidade foi em prol do comprometimento contra a “desordem estabelecida” pela sociedade individualista, que impossibilita o homem de ser pessoa: “É a ação que modifica a realidade exterior, forma os homens, aproxima-os uns dos outros e enriquece o seu universo de valores” (MOUNIER, 1974, p. 155).

São quatro as condições que devem estar presentes nas ações do homem, conferindo sentidos aos fins que pretende alcançar:

1. No *fazer* (*poiein*) a ação tem por principal fim dominar e organizar uma matéria exterior. Chamá-la-emos *econômica*: a ação do homem sobre as coisas, ação do homem sobre o homem no plano das forças naturais ou produtivas, está presente sempre que o homem, até mesmo em problemas de cultura ou religião, desmonta, ilumina ou engrena determinismos. [...]
2. Vista sob o ângulo do *agir* (*prassein*) a ação não tem como principal fim a construção de uma obra exterior, mas a formação daquele que a executa, a sua capacidade, as suas virtudes, a sua unidade pessoal. [...]
3. *Teorein*, diziam os gregos para designar este aspecto da nossa atividade que explora os valores e se enriquece à medida que se estende o seu reino sobre a humanidade. Se conservarmos a tradução clássica de ação contemplativa temos, contudo, que apreciar que essa contemplação para nós não depende somente da inteligência, mas do homem inteiro, não é evasão da atividade comum para uma atividade escolhida e separada, mas aspiração a um reino de valores que abranja e desenvolva toda a atividade humana. [...]
4. [...] dimensão coletiva da ação. Comunidade de trabalho, comunidade de destino ou comunhão espiritual são indispensáveis à sua humanização integral. [...] (MOUNIER, 1974. p. 155; grifos do autor)⁵⁸.

⁵⁸ Peixoto (2009, p. 49-50), sobre tais ações, afirma que para Mounier: 1. no *fazer* (*poiein*), o fim é transformar o mundo exterior, as coisas, organizar o trabalho dos outros em função da produção; trata-se da “economia” do agir humano, a qual só tem sentido quando, no trabalho, se estabelecem relações de fraternidade entre as pessoas e o reconhecimento de sua dignidade;

2. o *agir* (*prassein*) ético, pelo qual o ser humano assume-se como agente de formação; seu fim é a transformação dos sujeitos; esse agir completa a ação econômica, conferindo autenticidade ética ao fazer;

3. o *agir* (*teorein*) contemplativo, que permite enriquecer o universo de valores da pessoa; sua finalidade é a busca da perfeição e da universalidade;

4. ação coletiva, no viver em comunidade de trabalho e também de destino; sem essa ação não há como situar a pessoa no mundo das pessoas.

Verifica-se que o trabalho faz parte de uma realidade mais ampla, que compreende o fazer e o agir humanos em suas distintas dimensões. Quando Mounier atribui à ação a virtude de modificar a “realidade exterior”, indica que o trabalho não deve ser considerado por si só, sob o risco de se reduzir a determinismos. Antes, deve ser modificado por aquilo que possa dar a ele um novo significado – por exemplo, a fraternidade que pode existir entre os camaradas de trabalho. Isso significa que a pessoa pode modificar sua “realidade exterior” (a sociedade e suas instituições), incluindo a “vida de trabalho”. Essa possibilidade e a capacidade correspondente supõem e implicam um protagonismo, que se dá no âmbito socioeconômico da vida cotidiana, dimensão material da pessoa.

Se de um lado, Mounier diz dos aspectos transcendentais da pessoa, de outro, põe em evidência os aspectos econômico, social e político, que também devem ser levados em conta no desenvolvimento da pessoa, mostrando que, além das escolhas, a pessoa pode ser influenciada por sua ambiência histórica (a economia, a política, a família, a educação, a cultura, o meio ambiente, a sociedade de modo geral etc.), pois faz parte de uma realidade concreta. Sua existência é enraizada na história. Contudo, no centro dessas reflexões permanece ainda a questão da escolha e, por conseguinte, do protagonismo da pessoa. A pessoa pode ser o que recebe do mundo, mas suas escolhas permitem que não se limite a reducionismos; assim, ela é também o que faz⁵⁹. Esse movimento constante, que envolve a livre escolha dos valores morais, éticos, estéticos, bem como os políticos, sociais e econômicos, garante à pessoa amadurecer livremente. Cada pessoa pode escolher aceitar ou recusar, é livre para escolher os valores que podem contribuir para o seu desenvolvimento. De tal perspectiva, amadurecer é um processo de autodesenvolvimento, o que significa que cabe a cada pessoa, no fim das contas, desenvolver-se.

Nesse sentido, pode-se considerar que a educação, no personalismo mounieriano, é também autoeducação. A educação, em sua acepção mais ampla, pode oferecer condições para o despertar da pessoa, criando oportunidades para que a mesma possa realizar escolhas, mas uma vez desperta, a pessoa é a principal

⁵⁹ Conforme Silva (2015, p. 123), a liberdade da qual fala Mounier (1974, p. 116) não é absoluta, pois essa não existe, mas é limitada pelas relações interpessoais e pelas situações concretas, mas no plano interior, entretanto, é possível uma liberdade total, segundo Severino (1974), enquanto fonte viva do ser. Nesse sentido, ainda de acordo com Silva (2015, p. 123) a liberdade interior plena pode libertar a pessoa dos determinismos e tudo o mais que possa tentar reduzi-la, a partir do momento em que ela a utilize intencionalmente, priorizando os valores humanos [...].

responsável por sua própria educação. Daí a ideia de que a pessoa não só receba e assimile conhecimento, mas participe do processo de educação através de suas escolhas, num movimento livre e criativo. Portanto, a educação da pessoa, em Mounier, depende muito mais dela do que de outros (Estado, família, igreja, sociedade etc.), implicando um esforço que envolve os sacrifícios que ela está disposta a enfrentar para se autodesenvolver.

Autoeducação e autodesenvolvimento, em Mounier, podem ser compreendidos, ainda, como processos contínuos, assim como o próprio amadurecer, cujo significado nada tem a ver com a noção de um amadurecimento “natural”, como o do fruto que amadurece durante um período específico, após o qual começa a apodrecer. Amadurecer, no personalismo, é um processo contínuo, implicando a pessoa ser e viver como tal. Portanto, não se trata de atingir uma determinada fase da vida, mas de um movimento que envolve diferentes aspectos da vida e que Mounier define como uma “permanência aberta”, ou seja, que está sempre por se completar.

Dessa forma, deve-se entender a plenitude como um movimento de se completar, que se dá conforme a pessoa realiza escolhas que possibilitem a personalização; ela não é o todo acabado, mas se dá em cada ato de personalização, em cada movimento que o homem realiza para ser pessoa. Como, para o personalismo mounieriano, a pessoa não nasce perfeita e acabada, o processo de amadurecer inicia-se com seu nascimento⁶⁰, só terminando quando de sua morte. Do mesmo modo, então, a autoeducação é um processo que dura toda a vida, visto que depende da pessoa e essa está – ou pode estar, segundo suas escolhas – em constante processo de amadurecimento.

A educação para o pleno desenvolvimento da pessoa, é, então, um processo que começa com o despertar do homem para a personalização. Tal movimento não se dá de uma só vez, mas se realiza conforme a pessoa faz suas escolhas, assim como a plenitude não se realiza como um todo acabado, mas como um movimento, um vir a ser.

⁶⁰ Peixoto (2009) aponta que Mounier (1992, p. 653) reforça essa ideia ao afirmar que a educação, “obra essencial, começa com o despertar da pessoa: desde a infância”.

CAPÍTULO III

O “PARA QUE SERVE?” E A EDUCAÇÃO PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA

Este capítulo analisa e interpreta um quadro específico da atualidade, concernente à prática educacional em sala de aula, envolvendo, predominantemente, educandos do ensino médio da educação básica. Dividido em dois momentos, o capítulo trata primeiro do(s) significado(s) desse quadro intitulado “para que serve?”; em seguida, a reflexão se dá sobre a educação para o pleno desenvolvimento da pessoa, no quadro especificado, considerando as questões tratadas pelo personalismo de Emmanuel Mounier.

1. O(S) SIGNIFICADO(S) DO “PARA QUE SERVE?”

É frequente em sala de aula, na prática educacional, o educando perguntar ao professor, ou se autoquestionar: “para que serve esse conteúdo?”; “qual é a utilidade dessa disciplina?”; “o que eu vou fazer com ‘isso’?”.

É possível mesmo que, a todo momento, em quase todas as salas de aula, educandos estejam fazendo tais perguntas explicitamente ou, implicitamente, por meio de atitudes e comportamentos que deem a entender que aquele conteúdo trabalhado em sala de aula é inútil; e até mentalmente, enquanto o professor ensina em determinada disciplina, o educando pode estar pensando “o que é que eu vou fazer com ‘isso’?”.

Tais possibilidades apontam para uma situação que ocorre com frequência e que envolve milhares de professores e alunos. Trata-se, portanto, de uma situação social aparentemente massiva: não abrange a totalidade das salas de aula, mas certamente apresenta-se e evidencia-se em muitas delas, em escolas tanto públicas quanto privadas, espalhadas pelo país. Começaremos por examinar relatos a seu respeito, como o segue:

O estudo⁶² revelou que os jovens *não percebem utilidade no conteúdo das aulas*. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são consideradas as mais úteis por, respectivamente, 78,8% e 77,6% dos alunos. Já Geografia, História, Biologia e Física são consideradas *descartáveis* para 36% dos entrevistados.

A pior avaliação foi para Literatura: apenas 19,1% dos jovens acham que o conteúdo seja útil. Os estudantes desejam atividades mais práticas e alegam que exemplos do cotidiano usados em sala de aula facilitariam o aprendizado. *Mesmo que não considerem o conteúdo das aulas relevantes para a vida, os jovens acreditam que o certificado do ensino médio garante mais chances no mercado de trabalho* (CORREIO BRAZILIENSE, 2013; grifos meus).

A pesquisa reportada pelo texto jornalístico mostra o que pensam sobre o que é ensinado na escola estudantes de ensino médio, de baixa renda, que, provavelmente, buscam ingresso rápido no mercado de trabalho. Para tanto, os alunos parecem selecionar o que eles consideram contribuir mais (quantitativamente) para tal ingresso. De acordo com a pesquisa, há os que, por não terem suas expectativas atendidas pelo ensino escolar, chegam a abandoná-lo antes mesmo de terminarem essa última etapa da educação básica, para trabalhar. Nesse exemplo, está implícita a inquirição: “para que servem as disciplinas Literatura, História, Geografia, Biologia e Física?”. Na perspectiva dos estudantes, tais disciplinas parecem não integrar o rol das “atividades práticas” reivindicadas por eles.

O “para que serve?” revela, primeiro, certo desinteresse do próprio educando em relação ao que é ensinado em sala de aula. Não se trata aqui de analisar o sistema educacional, seus problemas e desafios (que, certamente, são muitos), ou de apontar que a escola deva promover meios para “atrair” e manter o interesse do educando (o que, certamente, também é necessário). O que está em questão é o desenvolvimento da pessoa numa situação específica em que o educando mesmo comparece desinteressado⁶³. Tal desinteresse manifesta-se na medida em que o educando não vê “utilidade” em determinados conteúdos e disciplinas que a escola disponibiliza. Parece que só há algum interesse quando ele consegue associá-lo à

⁶² Pesquisa realizada em 2013, pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), intitulada “O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola”, feita com 1 mil estudantes de 15 a 19 anos do ensino médio de São Paulo e de Recife.

⁶³ Não estão sendo considerados aqui os casos em que o desinteresse pode ser consequência de um abalo emocional (a separação dos pais, por exemplo), de um abalo financeiro (pelo desemprego na família), de doenças (física, psíquica), de depressão, de violência doméstica etc. O que está em discussão é a falta de interesse no sentido da ausência de certo protagonismo por parte do aluno. O educando, ao que parece, de acordo com o “para que serve?”, comparece passivo no processo educacional por não perceber utilidade em determinados conteúdos e disciplinas.

prática do cotidiano. “Utilidade”, então, significa o que pode ser usado, aplicado de forma prática no dia a dia. Existe o interesse por determinados conteúdos e disciplinas, mas, justamente, porque esses o educando percebe que de alguma forma pode usar. Ao indagar “para que serve?”, o educando quer saber onde ou em que circunstância aquele conteúdo ou aquela disciplina terá serventia, utilidade prática, operacional. O valor percebido, *a priori*, é o de uso. Se o que é disponibilizado pode ser usado no dia a dia, vale a pena aprender; do contrário, não.

Em segundo lugar, o desinteresse pode significar também certa passividade por parte do educando no processo educacional. A ideia que esse quadro aclara é a de que o educando parece querer um “pacote pronto” que atenda de imediato e tão somente o que ele considera ser “o mais importante”, ou seja, o que pode ser útil, com possibilidade, inclusive, de não levar em conta o que acredita não ter utilidade. Desse modo, o que ele está considerando é a obtenção de um certificado ao final da etapa escolar: o educando, então, “suporta” a escola porque, como “recompensa”, obtém um diploma que poderá, eventualmente, garantir mais chances no mercado de trabalho⁶⁴.

A pedagoga e orientadora educacional Marilda da Rocha Britto (2001), ao tratar de situações concretas, frutos de atendimentos dados a jovens e famílias na rotina escolar, associa tais situações de desinteresse ao contexto de “terceirização” do papel educativo de pais e mães. Remetendo a pessoas de camadas sociais com poder aquisitivo mais elevado, a autora cita casos em que o que parece predominar, entre os que deveriam ser agentes da educação (escola, família e o próprio educando), é apenas uma relação de contrato, de prestação de serviço que pode garantir ao educando o certificado ao final do ciclo escolar.

Em alguns colégios particulares não são raros os relatos dos educadores que ouvem de seus alunos afirmações do tipo: “Eu pago e quero”; “Você é pago para isso mesmo...” (no caso, “isso mesmo” pode ser tudo: indisciplina, descaso, desinteresse, agressões verbal, moral e até física). Professores e equipe técnica se veem pressionados, desgastados, quando não decepcionados. Mas esses professores tendem à tolerância, contaminando as relações em sala de aula em nome do “bom andamento do que reza o contrato”. Afinal, a família não quer ser “lesada” na prestação de serviços, a escola não

⁶⁴ A necessidade de se ter um diploma de ensino médio para ingressar no mercado de trabalho é, aparentemente, bastante relativa ou questionável, levando em conta os que abandonam a escola antes da conclusão dessa etapa.

deseja ser ameaçada pela perda de “clientes” e o professor não quer ficar desempregado (BRITTO, 2001, p. 132).

Em tais casos, fica patente que o estudante não vê nem assume a educação como um direito pessoal – tanto quanto social – e concretamente intransferível, mas como uma prerrogativa estabelecida por cláusula de contrato, de caráter comercial: a de cobrar e exigir um serviço. É o professor que deve “prestar o serviço” da educação ao aluno, o qual se considera então, nessa e por essa relação contratual, proprietário do direito de receber passivamente tal serviço. O educando comporta-se como um consumidor ante uma prateleira de “produtos” – as disciplinas e os conteúdos a serem consumidos, ou seja, usados de acordo com as necessidades já estabelecidas pelo mercado de trabalho e suas sempre novas requisições⁶⁷.

Essa passividade é reforçada quando o estudante ou sua família paga pelo serviço: o *ser ensinado* deve vir como contrapartida do pagamento da mensalidade escolar. No entanto, também nos estabelecimentos oficialmente gratuitos, o educando parece esperar que a escola faça “tudo” por ele, ou seja, que o torne instruído, educado, desenvolvido como pessoa, cidadão e, sobretudo, trabalhador.

Ao mesmo tempo, não se pode desconsiderar que os filhos reproduzam o discurso e o comportamento dos pais, que só enxergam a “utilidade” de determinados conteúdos e disciplinas voltados para a formação profissional e/ou, de forma mais imediatista, requeridos nos exames vestibulares para o ensino superior⁶⁹. Por trás do “para que serve?” desponta um quadro econômico em que predomina o mundo do trabalho, das técnicas, das operações mecanizadas, das forças produtivas, da lucratividade.

Isso pode explicar o fato de o educando esperar da escola um “pacote pronto”, ou seja, conteúdos e disciplinas que, moldados e ajustados ao mundo do trabalho, garantam empregabilidade. Conteúdo “útil”, nesse contexto, é sinônimo de conteúdo técnico, operacional: o educando busca o conteúdo aplicável e amoldável à dimensão do trabalho; se ele não pode ser aplicado no trabalho que já realiza ou que

⁶⁷ A educação, nesse contexto, é percebida como um produto como qualquer outro. O educando, na condição de consumidor desse produto, busca uma formação polivalente para atender a demanda do mercado de trabalho.

⁶⁹ Britto (2001, p. 129) relata que as queixas dos pais vêm acompanhadas de indagações e cobranças: “[...] 2. *Nós já pagamos* uma escola boa (e cara) para que ele tenha uma boa formação. 3. Ele vai enfrentar o vestibular que é muito concorrido e... 4. Queremos a melhor faculdade. [...] 9. Ele não pode ser reprovado!” (grifos da autora).

venha a realizar futuramente, não serve. Daí a rejeição, nesse quadro, de conteúdos e disciplinas que trabalham mais a expressão artística, como é o caso da Literatura, e que implicam um valor estético, não econômico⁷¹. Isso não significa que tais disciplinas não tenham serventia: na verdade, servem justamente para o desenvolvimento da pessoa – inclusive na perspectiva de Mounier –, tendo em vista os valores estéticos, morais, éticos etc. que envolvem e demandam. Contudo, esses valores, no “para que serve?”, não são percebidos, quando não são meramente desconsiderados.

Ante a predominância dos valores de mercado, estudantes e suas famílias relegam a segundo plano conteúdos relevantes para a vida, essenciais para o desenvolvimento do educando como pessoa, e que não podem nem devem ser simplesmente consumidos, aplicados, usados até se esgotarem e serem, ou não, substituídos por outros. “Para a vida” pode significar para toda a vida – do nascimento até a morte. Pode tomar o sentido também da vida como um todo, em seus diferentes aspectos: a do trabalho, a cotidiana, a biológica, a vida em poesia e a vida extraordinária – as duas últimas, do ponto de vista do personalismo mounieriano, transcendentais. Assim, o que se aprende, por exemplo, em disciplinas como Matemática, Física e Literatura pode ser relevante em todas as fases e dimensões da vida da pessoa.

2. O “PARA QUE SERVE?” E O PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA NA PERSPECTIVA DE MOUNIER

É possível o pleno desenvolvimento da pessoa, no sentido posto pelo personalismo mounieriano, nesse quadro atual em que predominam os valores de mercado?

Vale lembrar, a propósito, que, para Mounier, *formar* não equivale a *dar forma*, mas a *criar condições para o despertar da pessoa*. A educação formal pode fazê-lo quando contempla disciplinas e conteúdos que envolvem tanto valores

⁷¹ O problema não se restringe à área de conhecimento ou atividade: mesmo disciplinas das áreas de Exatas e Biológicas podem ser consideradas “chatas” ou inúteis no contexto do “para que serve?” se o educando não perceber nelas serventia prática.

econômicos, sociais e políticos, quanto valores estéticos, éticos e morais⁷⁴. Assim, considerando que a escola, como espaço da educação formal, disponibiliza tais disciplinas e conteúdos, cabe a cada pessoa a iniciativa de buscar compreender em que área ou dimensão de sua vida eles contribuirão para o seu desenvolvimento, não levando em consideração apenas o que tem utilidade no mundo do trabalho nem esperando, passivamente, que a instituição escolar assuma toda o encargo e toda a responsabilidade de educá-lo e desenvolvê-lo.

Uma educação personalista, que toma o pleno desenvolvimento da pessoa como finalidade, não depende tão somente de a escola assegurar o valor absoluto da pessoa frente àquilo que a aliena e a reifica. Esse deve ser o fator fundamental, mas não é o único no processo como um todo. O ensino, sem dúvida, deve envolver projetos com relevância prática e social, levando primordialmente em consideração a promoção da pessoa; a aprendizagem deve ocorrer nas relações humanas (eminentemente contraditórias), favorecendo a pessoa, a consciência crítica e a capacidade de resistência (SILVA, 2015, p. 152). Ao mesmo tempo, uma educação personalista não abre mão de ser autoeducação: requer que a pessoa participe desse processo.

De acordo com Mounier, o movimento de personalização deve começar no interior de cada um, pressupondo a escolha e o protagonismo da pessoa. Se as mudanças que preconizava, nas estruturas políticas, sociais e econômicas de sua época, prefiguravam-se como difíceis ou até inviáveis, ainda assim sempre restava, segundo ele, a possibilidade de ocorrerem (no mínimo, ou inicialmente) no interior do homem, desde que ele se empenhe em sua (auto)educação. Na perspectiva do filósofo, só um trabalho pessoal do homem sobre ele mesmo pode promover esse tipo de mudança. Portanto, não cabe, simplesmente – ou simplistamente –, denunciar as falhas e carências do atual sistema de ensino, apontando-o como predominantemente tecnicista, e isentar o educando de responsabilidade, compactuando com seu estado de passividade e inércia, *conformado* (na forma/fôrma) com as requisições do mundo do trabalho⁷⁸.

⁷⁴ Ainda que os valores de mercado predominem no processo educativo, não se pode dizer que sejam os únicos; mesmo sendo clara a tendência a uma educação tecnicista, não se pode afirmar que tudo na educação esteja voltado apenas ao ensino de técnicas.

⁷⁸ Como a existência humana em toda sua potencialidade se vê ameaçada por valores econômicos a serviço do mercado e do lucro, Mounier propõe a volta para o todo, numa perspectiva totalizante, reafirmando a pessoa não como o autômato dos técnicos, com atitudes previsíveis e passíveis de manipulações objetificantes, mas como um centro de criação, capaz de destruir obstáculos e abrir fronteiras. Mounier propõe ao mesmo tempo uma reflexão estrutural, ética e total acerca do ser

Trata-se de mostrar as chances e possibilidades com as quais o educando pode contar para desenvolver-se como pessoa, tornando-se protagonista de seu próprio desenvolvimento. Se, numa sala de aula em que são ensinados conteúdos relacionados à Literatura, à História das Artes, à Filosofia, à Física, por exemplo, o educando se (auto)questionasse “para que serve ‘isso’?”, o personalismo responderia: “serve para o seu desenvolvimento como pessoa”. Caberia então ao educando escolher incorporar na dinâmica do seu desenvolvimento o que contribui não só para seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, mas também, antes de tudo, para sua formação integral como pessoa.

Se, no exemplo citado, o estudante se vê diante da opção de não considerar determinados conteúdos, é justamente porque há a possibilidade de escolha. Para Mounier, enquanto ser situado no aqui-e-agora, o homem não está condenado pelas circunstâncias, ou por alguma predisposição a uma provável natureza pendente para o mal⁸¹; pelo contrário, cada homem dispõe da capacidade de fazer escolhas responsáveis que permitam o seu desenvolvimento como pessoa; dentre elas encontram-se os valores caracterizados como sublimes, ou seja, que estão para além dos valores de uso e de mercado. Recorde-se que, se a pessoa, em Mounier, é a que trabalha, recebe salário, paga aluguel, frequenta a escola, possui bens materiais etc., é também a que pode realizar o extraordinário no centro da vida cotidiana.

Por esse viés, o pleno desenvolvimento da pessoa é possível no “para que serve?”. Se a pessoa é chamada a amadurecer livremente, ou seja, a se desenvolver fazendo uso de sua liberdade, isso significa que o educando, diante do que lhe é oferecido em sala de aula, em termos de conteúdos e disciplinas, é livre para escolher. Para o filósofo, o que o homem recebe como formação a partir do meio, exerce forte influência sobre ele, mas não determina o que ele será, pois ele também sofre a influência das suas próprias escolhas. Essa posição de Mounier caracteriza o seu otimismo diante dos valores de mercado, cujo domínio, para o autor, não é total. Se, por um lado, a pessoa faz parte do meio, por outro pode se sobrepor a ele a partir de

humano. A educação, nesse sentido, será a via de acesso ao resgate do ser pessoal, despersonalizado e desumanizado por movimentos tecnificantes. A educação personalista de Mounier propõe trabalhar as estruturas interiores do homem, para que, emancipado, tenha reais condições de interferir nas estruturas externas, sociais, políticas ou econômicas, nas quais ele se insere (SILVA, 2015, p. 132).

⁸¹ Silva (2015, p. 103).

sua singularidade pessoal, pois ela conquista o poder de constranger o meio para seus próprios fins. Desse modo, para o filósofo, não é o ambiente que é formativo, mas sim as situações vividas pelo homem. No fim das contas, o homem será formado (como pessoa) pelas próprias experiências e escolhas.

O meio sugere, propõe, ocasiona, ou, empregando um termo mais ativo, *provoca* a atividade modelante da pessoa; por si mesmo não dá forma ao mundo humano. As influências causais que dele partem requerem, para constituir um meio humano, chegar a ser experiências vividas pelo homem, únicas criadoras do ambiente (MOUNIER, 1971, p. 73; grifo do autor).

Silva (2015), citando o filósofo (1971, p. 75), acrescenta que uma pertença ao meio, preponderando sobre o domínio que se possa ter sobre ele, reflete a impessoalidade instalada nas atitudes psíquicas. Para a autora, essa é a lógica a partir da qual operam os interesses técnicos e mercadológicos, cujo objetivo é a padronização do homem, a fim de dominá-lo. Mas, como ser capaz de fazer escolhas, a pessoa tem o poder de ultrapassar o dado, transcender tais interesses e (re)construir sua história em outras bases, mais humanas que materiais, mais ricas que lucrativas e mais vivificantes que calculadoras.

Nesse sentido, trata-se de escolher amadurecer, ao invés de se limitar a perguntar “para que serve?”. É nesse sentido que, no quadro apontado, pode-se falar em transcendência⁸⁵: transcender os condicionamentos e interesses imediatistas – impostos pelas demandas do mercado de trabalho – que induzem o educando à seleção de alguns conteúdos em detrimento dos que podem ser considerados “relevantes para a vida. Para Mounier (1974), o homem é livre não apenas pelo direito de exercer a liberdade; soma-se a esse exercício um movimento de personalização, pois o homem pode ser pessoa escolhendo valores com responsabilidade – a qual, nesse contexto, pode significar o oposto da passividade e da falta de interesse.

A liberdade de escolha coloca o educando na esfera do protagonismo: à medida que escolhe, é agente principal de seu desenvolvimento. Na perspectiva do personalismo, não cabe ao educando, em sala de aula, (pre)dispor-se como se dissesse: “estou aqui professor, desenvolva-me”. Se faz parte da dinâmica personalista “ir do sacrifício ao heroísmo”, na situação em pauta o protagonismo

⁸⁵ Severino (1974, p. 65-69) assinala que a liberdade não se concretiza contra os determinismos ou condicionamentos, mas sobre eles e com eles, é o privilégio da transcendência da pessoa.

implica empreender esforços e renúncias que o próprio desenvolvimento solicita ou demanda, em seu movimento.

Desse modo, a autoeducação envolve autodisciplina e autodeterminação⁸⁷. Tal movimento, contribuindo para a personalização, indica, na visão de Mounier, que a pessoa não pertence a mais ninguém além dela própria: se a pessoa é capaz de definir e de construir o seu caminho – o da personalização –, é porque é capaz de realizar escolhas que a definam como tal. A realização desse movimento pelo educando implica que, como pessoa, ele não é nem se compreende como *res societatis*⁸⁸, mas alguém dotado da liberdade de amadurecer, promovendo sua autoeducação, seu próprio desenvolvimento.

Pode-se falar, a propósito, de desenvolvimento pleno se se considerar que a plenitude não é o todo acabado – porque a pessoa mesma, na visão de Mounier, está por se completar – mas, antes, o próprio movimento de personalização. Em outras palavras, cada escolha que o educando faz para ser pessoa pode representar o todo, ou seja, a plenitude daquele passo dado em tal movimento. Nesse sentido é que se pode retomar a ideia do pleno desenvolvimento da pessoa como finalidade, pois é o que se pode realizar com o processo de (auto)educação.

Para exemplificar, tomemos o texto de Teilhard de Chardin sobre o “problema da felicidade”. Sua reflexão a respeito aclara a noção de plenitude e de protagonismo do modo como é tratado no personalismo, envolvendo a liberdade de escolha:

Imaginemos um grupo em excursão que decide escalar uma montanha difícil. Vamos observá-los algumas horas após a partida. Nesse momento podemos imaginar que a equipe se divide em três tipos de elementos.

⁸⁷ A título de exemplo, citamos um relato de Britto (2001, p. 130): “[...] uma de minhas alunas, no final do ano letivo, depois de muitas dificuldades pedagógicas e de um esforço conjunto com a família para superá-las e, ainda assim, com um resultado que a reprovava, afirmou: ‘Sabe, antes eu acreditava que não precisava estudar, só precisava tirar boas notas. Era só não me exigir que eu as conseguia. Hoje ainda não aprendi o que preciso para passar de ano, mas sei o que quero e como quero chegar lá; ninguém vai precisar ficar mandado que eu estude, sou eu que quero estudar’”.

⁸⁸ Silva (2015), ao tratar da educação personalista, aponta que, pela transcendência, a pessoa só pertence a si mesma enquanto sujeito, não como objeto ou coisa. Nesse sentido, a educação personalista busca conjugar a liberdade das pessoas. Os valores nos quais vivem os homens e as sociedades não são “coisas em si”, realidades impessoais, atemporais, como pode querer o domínio técnico, mas realidades subjetivas, intersubjetivas, que Mounier chama “transpessoais”, pois que ligadas às pessoas vivas.

Alguns se arrependem de ter deixado a pousada. O cansaço, os perigos, lhe parecem desproporcionais ao interesse pelo sucesso. Decidem voltar atrás.

Outros não se sentem contrariados por ter partido. O sol brilha, a vista é bela. Mas, por que subir mais? Não seria melhor aproveitar o passeio à montanha ali onde estão, em meio aos campos ou em plena floresta? Esses se deitam sobre a relva ou exploram os arredores, esperando pela hora do piquenique.

Outros, enfim, os verdadeiros alpinistas, não tiram os olhos dos cumes que a si mesmos juraram atingir. E seguem adiante (TEILHARD DE CHARDIN, 2005, p. 14).

O pleno desenvolvimento, no exemplo acima, estaria representado pela escolha de escalar a montanha em direção ao cume. Contudo, o panorama é suficientemente amplo para possibilitar que se imaginem outras opções, como a de descender (o educando, então, ao invés de escolher desenvolver-se, pode negligenciar seu próprio desenvolvimento pessoal) ou a de permanecer parado, estagnado (o que ocorre quando o aluno deixa a cargo de agentes do Estado, da família e da sociedade a tarefa e a responsabilidade de educá-lo e desenvolvê-lo).

Assim, a educação pode oferecer condições para que haja o despertar da pessoa no homem, mas cabe ao próprio homem, na visão de Mounier, amadurecer, colocar-se a caminho de seu desenvolvimento como pessoa. Sendo livre, o educando pode não escolher tal caminho e voltar-se tão somente para os valores socioeconômicos, desenvolvendo-se apenas como um profissional; pode ainda escolher compreender os conteúdos e disciplinas “relevantes para a vida”, ou tomar a escola como uma “chatice”, limitando-se à dimensão de consumidor, estagnado ao plano da pré-moralidade, do instinto e do hábito (a “chatice” reflete um julgamento do educando, numa situação de passividade e desinteresse que dificulta o movimento de personalização). Como profissional e consumidor, resta a figura do sujeito de direito, mas não se tem a pessoa.

A grande dificuldade de ser pessoa, segundo Mounier, consiste na realização do exercício da transcendência num contexto em que as circunstâncias e os condicionamentos pesam a favor da mera busca de sobrevivência. “O nosso espírito resiste à representação duma realidade que esteja inteiramente inserida numa outra, na sua existência concreta, e que, no entanto, lhe seja superior em nível de existência” (MOUNIER, 1974, p. 42). O homem, então, pode tender à despersonalização, conduzido por situações que o levam a desenvolver outras dimensões que não as transcendentais. Mesmo sendo capaz de superar tais

circunstâncias e condicionamentos, isso não significa que o faça o tempo todo e de modo absoluto. Tal capacidade não o isenta das dificuldades nem o livra dos obstáculos.

Entre sobreviver e ser pessoa, o homem pode acabar cedendo ao instinto e às necessidades. A educação, no caso, deve criar condições para que o despertar do homem como pessoa seja um movimento contínuo, que leve em conta as circunstâncias e situações despersonalizantes. Por outro lado, esse despertar, como assinala Mounier, exige tomada de consciência – condição para que a pessoa, assim desperta, realize suas escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, a noção de pleno desenvolvimento da pessoa que prevalece é aquela compreendida pelo viés da Psicologia do Desenvolvimento, de modo específico do ponto de vista da teoria de Piaget, como desenvolvimento cognitivo. A pessoa, entendida como sujeito de direito, é a que tem, portanto, direito a uma educação predominantemente intelectual, cujo objetivo é desenvolvê-la em suas capacidades cognitivas. Desse modo, a educação, do modo como comparece no Art. 205, se coloca como um meio para atingir tal objetivo, valendo-se de resultados.

Com essas interpretações não se quer rejeitar ou criticar tal desenvolvimento, pois esse também faz parte das dimensões da pessoa. O que se pode considerar é que tal entendimento tem suas implicações quando da prática educacional. Se a ideia de desenvolvimento cognitivo prevalece na Constituição de 1988 (sendo essa o conjunto de normas que regem o Estado) e na LDB nº 9.394/96 (sendo essa a que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e disciplina a educação escolar), conseqüentemente, na prática da educação, é essa a dimensão que pode prevalecer no desenvolvimento da pessoa.

Tal dimensão, por sua vez, parece ter relação com a função social, sobretudo a que é (ou virá a ser) realizada pelo educando no mundo do trabalho, tendo em vista que o pleno desenvolvimento da pessoa, no Art. 205 da Constituição, pode estar em consonância com o desenvolvimento econômico do país, dado o contexto socioeconômico em que a Lei foi promulgada.

Na prática educacional, em sala de aula, o próprio educando, ao questionar ou se autoquestionar “para que serve ‘isso’?”, assinala que espera da escola conteúdos e disciplinas que possam servir para a sua qualificação para o trabalho, não percebendo utilidade em conteúdos e disciplinas que não contemplem aspectos socioeconômicos.

Assim, de um lado, tem-se o desenvolvimento da pessoa, compreendido pelo viés da Psicologia do Desenvolvimento, como um processo que pode ser explicado pela própria dinâmica do desenvolvimento econômico do país, no qual o mercado de trabalho constitui elemento ou fator fundamental. Por outro, o próprio educando, em sala de aula, está ciente da demanda desse mercado. A primazia, portanto, é a da figura do trabalhador.

O personalismo de Emmanuel Mounier rejeita e combate a ideia de uma educação voltada para preparar a pessoa apenas para exercer uma função social. A isso Mounier chama “fazer”, “moldar”; em contrapartida, defende o *despertar* pessoas e o seu livre amadurecer como finalidades da educação. Isso porque, na visão do filósofo, a pessoa não é apenas o trabalhador, nem os aspectos de sua vida restringem-se somente aos socioeconômicos.

Podemos considerar que o educando, em sala de aula, demandando conteúdos e disciplinas úteis e passíveis de serem aplicados no mundo do trabalho, é o homem que Mounier considera alienado, adormecido, porque não se toma em todas as suas dimensões. Mas, ao mesmo tempo, o filósofo indica que essa situação não é irreversível.

Mounier considera a pessoa em sua singularidade e combate a ideia de que a mesma seja tratada como objeto, coisa padronizada e uniformizada. De acordo com sua filosofia, trata-se de considerar que a pessoa, sendo livre, tem possibilidade de protagonizar sua própria educação e seu próprio desenvolvimento. Tais processos, portanto, do ponto de vista de Mounier, dependem muito mais da própria pessoa que de outros agentes (Estado, escola, família, sociedade etc.).

O personalismo de Mounier não se posiciona contra o desenvolvimento das capacidades cognitivas da pessoa, nem contra os valores socioeconômicos presentes no “para que serve?”, mas adverte para o risco da supervalorização de tais aspectos, em prejuízo do processo de personalização. A pessoa, para Mounier, não está obrigada a se considerar apenas em sua dimensão socioeconômica, porque ela é livre. E é nesse movimento de liberdade que o educando pode escolher se desenvolver como pessoa – despertar, amadurecer e *ser* pessoa. No fundo, a educação, para Mounier, é também autoeducação e, por conseguinte, o desenvolvimento é igualmente autodesenvolvimento; ambos dizem respeito ao protagonismo da pessoa. Esses processos exigem, mesmo na dinâmica da liberdade, autodisciplina: os sacrifícios que, no caso, o próprio educando deve empreender para o seu pleno desenvolvimento como pessoa.

Portanto, deve-se considerar que *ser* pessoa, na perspectiva mounieriana, não é tarefa fácil, podendo mesmo até ser impossível em algumas situações. Isso porque, como ser situado no aqui-e-agora, a pessoa está inserida na dinâmica de circunstâncias que podem dificultar e/ou impossibilitar o movimento de personalização. Diante de algumas situações, como a competitividade no mundo do

trabalho, o indivíduo pode não estar disposto a realizar sacrifícios para ser pessoa, como propõe o personalismo, e sucumbir às exigências das circunstâncias – limitar a ganhar dinheiro, a comer, a vestir-se, a divertir-se etc. Com efeito, é preciso admitir: se o educando escolhe desenvolver apenas suas dimensões como trabalhador e cidadão, a liberdade assim o permite. Desse modo, não se exclui a possibilidade de o educando não promover nem assumir sua autoeducação – e, portanto, de não se desenvolver plenamente como pessoa.

REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, Mônica Ferreira. *Personalismo e a formação humanizadora: um estudo das contribuições de Mounier*. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- ANDRADE, Rita de. *A Teoria do Capital Humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros*. Disponível em:
<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25425/000750994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 08 de set. de 2019.
- ANDREOLA, Balduino Antônio. *Dimensões pedagógicas do pensamento de Emmanuel Mounier*. Revista Filosófica Brasileira. Rio de Janeiro, 1990.
- BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. *Comentários à Constituição do Brasil* (promulgada em 5 de outubro de 1988). Vol. 3. Arts. 24 a 36. São Paulo: Saraiva, 1993.
- _____. *Comentários à Constituição do Brasil* (promulgada em 5 de outubro de 1988). Vol. 8, Arts. 193 a 232. São Paulo: Saraiva, 1998.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL. *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988*. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/conadc/1988/constituicao.adct-1988-5-outubro-1988-322234-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 jan. 2018.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 nov. 2018.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em:
<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 01 de dez. 2018.

- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 05 de set. de 2019.
- BRITTO, Marilda S. da Rocha. *A terceirização da maternagem*. In: WEINBERG, Cybelle (org.). *Geração Delivery: adolecer no mundo atual*. São Paulo: Sá, 2001.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes et al. (coord.) *Comentários à Constituição do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- CASTRO, L. R. de. *Uma teoria da infância na contemporaneidade*. In: BUJES, M. I. (org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro, NAU. 1998.
- Apud HILLESHEIM, Betina; GUARECHI, Neusa Maria de Fátima. *De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões*. Psic. da Ed., São Paulo, 25, 2º sem. de 2007, pp. 75-92. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n25/v25a05.pdf>>. Acesso em: 13 de jun. 2019.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de. *Sobre a felicidade*. Campinas: Verus Editora, 2005.
- CLAVERO, Bartolomé. *Principio Constitucional: el individuo en Estado*. In: *Happy Constitution Cultura e Lengua Constitucionales*. Madrid: Editorial Trotta, 1997.
- Apud MARTINS-COSTA, Judith. *Indivíduo, Pessoa, Sujeito de Direitos: Contribuições Renascentistas para uma História dos Conceitos Jurídicos*. 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/UserX/Downloads/51944-211619-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05 de set. de 2019.
- COLL, C.; GILLIÈRON. C. *Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional*. In: LEITE, L.B. (org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987. p. 15-49. Apud TERRA, Márcia Regina. *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget*. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em: 13 de jun. 2019.
- CORREIO BRAZILIENSE. *Estudo revela motivos para o desinteresse de estudantes pelo ensino médio*. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2013/06/25/ensino_educacaobasica_interna373237/estudo-revela-motivos-para-o-desinteresse-de-estudantes-pelo-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 30 de set. 2019.

DINIZ, Maria Helena. *Dicionário Jurídico*. São Paulo: Saraiva: 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio: O dicionário da Língua Portuguesa*. 7ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

GOMES, Luiz Roldão de Freitas. *Noção de pessoa no direito brasileiro*. *Revista de direito civil, imobiliário, agrário empresarial*. Ano 16, nº 61, p. 15-34. São Paulo: Revista dos Tribunais, jul./ set. 1992, p. 17.

HILLESHEIM, Betina; GUARECHI, Neusa Maria de Fátima. *De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões*. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 25, 2º sem. de 2007, pp. 75-92. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n25/v25a05.pdf>>. Acesso em: 13 de jun. 2019.

HORTA, José Silvério Baia. *Direito à educação e obrigatoriedade escolar*. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, n.104 p.5-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/713/729>>. Acesso em: 01 de nov. de 2018.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. Disponível em:

<<https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/el%C3%A3-vital>>. Acesso em: 12 de set. 2019.

LORENZON, Alino. *Atualidade do pensamento de Emmanuel Mounier*. 2ª ed. Ijuí, RS: Unijuí, 1996.

MALISKA, Marcos Augusto. *Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I Da Educação*. In: CANOTILHO, J.J. Gomes et al. (coord). *Comentários à Constituição do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

MARTINS-COSTA, Judith Hofmeister. *Indivíduo, Pessoa, Sujeito de Direitos: Contribuições Renascentistas para uma História dos Conceitos Jurídicos*. Cadernos do PPG em Direito UFRGS, Porto Alegre, v. 6, n. 7 e 8, p. 13-49, 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/UserX/Downloads/51944-211619-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/UserX/Downloads/51944-211619-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2018.

MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=qWNV>>. Acesso em: 15 de ago. 2019.

MOIX, Candide. *O pensamento de Emmanuel Mounier*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. Trad. João Bénard da Costa. 3ª ed. Santos, SP: Martins Fontes, 1974.

_____. *Le Personnalisme*. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1971. Col. *Que sais-je?*

_____. *Tratado del Caracter*. Buenos Aires, Argentina: Antônio Zanora, 1971. Col. *El mundo y el hombre*.

NEVES, Lúcia M. W. *Educação e política no Brasil de hoje*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. Apud CAMARA, Luciana Borella. *A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social*. Disponível em: <file:///C:/Users/UserX/Downloads/483-Texto%20do%20artigo-12126-1-10-20131212%20(1).pdf>. Acesso em: 05 de set. 2019.

O ESTADO DE S. PAULO. *Desinteresse dos alunos do ensino médio é o 2º principal motivo de faltas*. 2010. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/noticias/geral,desinteresse-dos-alunos-do-ensino-medio-e-2-principal-motivo-de-faltas-imp-,575665>>. Acesso em: 23 de out. 2019.

OLIVEIRA, Tory. *Símbolo da redemocratização, Constituição completa 30 anos*. 2018. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/simbolo-da-redemocratizacao-constituicao-completa-30-anos/>>. Acesso em: 05 de set. de 2019.

OUTEIRAL, José. *Adolescência: modernidade e pós-modernidade*. In: WEINBERG, Cybelle (org.). *Geração Delivery: adolescer no mundo atual*. São Paulo: Sá, 2001).

PAPALIA, Daiane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento Humano*. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PAULA, Ricardo Almeida de. *Crise da pessoa e a crise da educação: um estudo na perspectiva personalista de Emmanuel Mounier*. 2010. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

PEIXOTO, Adão José. *Pessoa, existência e educação*. Goiânia: Ed. da UCG, Ed. Alínea, 2009.

_____; VON ZUBEN, Newton Aquiles; GOTO, Tommy Akira (orgs.). *A pessoa: da conceituação à afirmação da dignidade humana*. Curitiba: CRV, 2017.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. *Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00193.pdf>>. Acesso em: 22 de out. de 2019.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

PRIBERAM, Dicionário da Língua Portuguesa. 2008-2013. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org>>. Acesso em: 14 de set. de 2019.

PULASKI, M.A.S. *Piaget: perfil biográfico*. In: *Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. (?): Zahan Editora, 1980. Apud TERRA, Márcia Regina. *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget*. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em: 13 de jun. 2019.

RAPPAPORT, C.R. *Modelo piagetiano*. In: RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. *Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais*. Vol. 1. EPU, ? : 1981. p. 51-75.

REBOUL, Oliver. *Filosofia da Educação*. Trad. Luiz e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.

RIBEIRO, João Francisco Cócaro. *O paradigma de pessoa e liberdade em Mounier*. Disponível em: <http://revistalampejo.org/edicoes/edicao-15-vol_8_n_1/13_O_PARADIGMA_DE_PESSOA_E_LIBERDADE_EM_MOUNIER.pdf>. Acesso em: 21 de nov. de 2019.

ROSALES-RUIZ, Jesús; BAER, Donald M. (1996). *Un punto de vista analítico-conductual del desarrollo*. Apud GEHM, Tauane Paula. *Reflexões sobre o estudo do desenvolvimento na Perspectiva da Análise do Comportamento*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2013.

SAVIANI, Demerval. *A Nova LDB da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. *A política educacional no Brasil*. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. 3. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Ações do 'Escola da Família' geram benefícios para alunos e comunidade*. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/acoes-do-escola-da-familia-geram-beneficios-para-alunos-e-comunidade/>>. Acesso em: 18 de dez. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Antropologia personalista de Emmanuel Mounier*. São Paulo: Saraiva, 1974.

SILVA, Patrícia Costa e. *Racionalidade técnica e formação: um estudo a partir do personalismo de Mounier*. 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

TABOSA, Agerson. *Direito romano*. 3ª ed. Fortaleza: FA7, 2007.

TABOSA, Agerson. *Direito Romano*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1999.