

EDUCAÇÃO PARA O SER PESSOA

Evilásio A. Ramos

I — INTRODUÇÃO

Uma pesquisa entre cerca de mil adolescentes, de ambos os sexos e de diferentes estratos sociais, resultou que 1.9% são "pessoalizados" e 98.1% são "egotizados". "Pessoalizado" define o adolescente que orienta sua vida, predominantemente, pelos valores-do-ser. "Egotizado" é o adolescente que norteia sua vida, predominantemente, pelos valores-do-ter. Insisto que se trata da predominância de uma categoria de valores sobre a outra. O interesse era saber em que medida uma delas ocupava a preferência dos adolescentes como motivação precípua de suas condutas.

Valores-do-ser são todos aqueles sem os quais o ser humano deixa de ser pessoa. Por exemplo, consciência, inteligência, liberdade, etc. Enfim, aqueles valores que fazem parte da ontologia da pessoa, das suas estruturas psicobiológicas e psicossociais. Valores-do-ter incluem todos aqueles expressos pelos verbos ter, possuir, consumir, etc. Referem-se a realidades existentes fora da pessoa mas que por esta podem ser possuídas, usadas, manipuladas. Quem prefere reger de fato seus pensamentos, sentimentos, julgamentos e ações pelos valores-do-ser diz-se que é um "ser-pessoa". Quem elege os valores-do-ter como critérios principais e preferenciais de seus pensamentos, sentimentos, julgamentos e ações, recebe a denominação de "ser-egótico". Ser-pessoa e ser-egótico são conceitos tomados emprestados a Martin Buber (1977). Pois bem, a pesquisa acima citada revelou que nossos adolescentes são muito mais egóticos do que pessoalizados.

2 — SOCIEDADE EGOTIZADA

Não causa espécie que nossos adolescentes sejam egóticos em demasia. Vivem num país retalhado por desigualdades clamorosas. Sabe-se com efeito que em 1972 dois terços da renda nacional estavam nas mãos de 20% dos brasileiros e os 20% mais pobres detinham somente 2%. Entre 1960 e 1976, os 10% mais ricos da população, que antes possuíam 40% da renda nacional, passaram a possuir 50%. Em contraste, a participação na renda nacional dos 10% mais pobres reduziu-se de 2% para 1% (Educação e Desigualdade no Brasil, Vozes, 1984, pg. 15-16).

É a situação típica de uma sociedade que confere ao TER a categoria de valor supremo. Enquanto durar o império do ter, a extrema pobreza, a fome crônica, a injustiça social, a dominação do poder econômico e político reinarão soberanas. É da dinâmica do ter alargar e aprofundar cada vez mais o desnivelamento entre as classes economicamente menos favorecidas, que se tornam sempre mais carentes, e as classes mais favorecidas, que ficam ainda mais abastadas. O indivíduo egotizado é dominado pela ganância e o desejo incontroláveis de enriquecer mais e mais. Considera seus semelhantes como instrumentos legítimos de enriquecimento.

Outra característica da sociedade contemporânea, que a faz extremamente egotizante, é o dar à técnica foros de valor absoluto. A técnica é “um meio artificial, que o homem constrói para si e em redor de si e que, num certo sentido, está para ele como uma segunda natureza, que se sobrepõe e encobre a natureza autêntica” (Nogare 1985, pg. 218). Essa segunda natureza, quando predominante, dá à existência humana estas características: “racionalismo, instrumentalismo e conseqüente materialismo” (Nogare, *ibid.*). O homem, cuja existência é regulada pelos valores-do-ter, é um indivíduo que pensa, julga e decide com frio racionalismo, expurgado de qualquer sentimento. Vê nos outros meros instrumentos a seu serviço. Tem como valores preferenciais os bens materiais. E avalia as pessoas e as coisas conforme a utilidade que delas possa usufruir.

Urge observar, antes que me entendam mal, que não estou propondo uma freagem ao progresso tecnológico. A técnica é a mais eloqüente manifestação do domínio do homem sobre a natureza. Está expandindo a capacidade inventiva do homem a limites inimagináveis. São incalculáveis as comodidades e facilidades que proporciona ao ser humano. Não é o caso portanto de restringir a atividade técnica, mas de submetê-la à condição de serva do homem. Pois é um fato consabido, como adverte Ellul, que a técnica não raramente, depois de certo nível de desenvolvimento, escapa ao controle do homem, torna-se autônoma. Passa a produzir-se a si mesma. Ou seja, a razão primeira de seu desenvolvimento não é mais o

homem, mas a própria técnica em si mesma (Ellul 1968). Neste nível não valem mais razões morais, valem apenas razões tecnológicas.

Além de tecnolatra, a sociedade egotizada é “desenraizada”. É da natureza da tecnologia buscar indefinidamente novas formas de existência para seus artefatos. Em conseqüência seus produtos tornam-se logo obsoletos. As mudanças acontecem com rapidez incontrolável. Por isso se diz que a sociedade contemporânea projeta-se para o futuro e não deita raízes no passado. “O passado, ressalta Charbonneau, tem interesse apenas superficial. É apenas narrado, quando antes era revivido no presente”. “Agora não tem senão valor anedótico” (Charbonneau 1980, pg. 21).

A velocidade das mudanças e a derrocada dos valores tradicionais criam no homem de hoje profundo sentimento de insegurança, quando não graves neuroses. Ele se sente como um objeto impotente à mercê das forças que o cercam. Bugental chamou esse tipo de homem de “eu-atributo”. É o tipo de homem para quem o sentido da existência está no que ele tem e no que faz. Seu sentido de identidade não está no que ele é mas nos seus atributos — profissão, ocupação, negócios, objetos de estimação, etc. (Bugental 1975). O eu-atributo é constituído de tudo aquilo que compõe o mundo do ter.

Em resumo, os adolescentes se criam numa sociedade promotora de desigualdades e injustiças sociais, arraigadamente tecnológica, e até tecnolatra, desenraizada e confusa. Uma sociedade profundamente egotizada e egotizante. Será possível fazer dos adolescentes seres mais pessoalizados do que egotizados?

3 — POSTULADO BÁSICO

Em se tratando do adolescente é possível fazer dele um ser pessoalizado. É possível, mas não será fácil. Não é fácil porque a sociedade dispõe de atraentes e poderosíssimos instrumentos de influência sobre os jovens. Ela tem incrível poder de modelar as personalidades no sentido da egotização preponderante. Recorde-se que presentemente os valores mais exaltados são os de natureza material. Os valores transcendentais, quando não são de todo excluídos, quase nada pesam nos julgamentos que se fazem. Vigora o mais profundo, abrangente e avassalador materialismo.

Não obstante, é exequível uma educação pessoalizante. A possibilidade de o adolescente transformar-se num ser-pessoa está na sua ontológica condição de “ser-autotranscendente”. Um exame mesmo superficial do que o homem pensa, faz, diz, quer e deseja, permite com efeito vislumbrar que ele é autotranscendente. Pois

nunca está satisfeito com os objetivos já alcançados. É constante nele a tensão para superar-se a si mesmo, ir além do que já é, já tem e já conseguiu.

Demais, uma comparação da existência humana com a vida do animal põe em relevo a autotranscendência. O homem, ao contrário do animal, tem consciência de si mesmo e do mundo ao seu redor. Sua inteligência faculta-lhe refletir sobre si mesmo, refletir ao passado, pensar o presente e projetar-se para o futuro, buscando-lhes os significados possíveis. Vive no espaço e no tempo, mas se surpreende meditando seriamente sobre a vida transespacial e transtemporal. Pensa não só com categorias do mundo finito, mas igualmente com categorias do mundo infinito. Sua capacidade de investigação não se sacia com o mundo visível, perscruta também o mundo invisível. Sua criatividade é praticamente inesgotável, como atestam a cultura, o progresso sob as mais variadas formas, as mil e uma maneiras de viver na face da terra.

O homem é capaz de tudo isso graças à sua espiritualidade. Ele é uma unidade a um só tempo material e espiritual. É matéria que se espiritualiza e espírito que se materializa. "O homem é, pois, este ser paradoxal, simultaneamente corpo e espírito, síntese natural de princípios contrários e de exigências opostas", (Nogare 1985, pg. 51). Por que é espiritual o homem é também transcendente.

A autotranscendência é admitida por pensadores de renome. Os existencialistas fazem dela um dos temas centrais de suas lucubrações. Sartre concebe o homem como "projeto" construindo-se a si mesmo, "perseguido fins transcendentais". É através da capacidade de transcender-se que o homem (pour soi) adquire a estabilidade, a objetividade e a concretude próprias das coisas (en soi) (Sartre 1978).

Heidegger considera a autotranscendência como uma característica ontológica do homem. O homem é um "ex-sistens", ou seja, está fora de si mesmo. Ao explicar o que entende por autotranscendência emprega os termos "ultrapassar", "ultrapassagem". Escreve ele: "A autotranscendência é fundamental e essencialmente projecto das possibilidades do Dasein", (Cit. por Jolivet 1957, pg. 150). Autotranscendência é, por conseguinte, a ultrapassagem de suas possibilidades que o homem efetua para constituir-se ser-no-mundo. Mas é uma ultrapassagem que inevitavelmente desemboca na morte, no nada, (Heidegger 1969; Jolivet 1957; Gilles 1975).

Jaspers define o homem como ser em mutação, em constante evolução. Como ser que não se repete de geração para geração, que ultrapassa a si mesmo. Não se satisfaz com a quietude fechada em si mesma. Não se contenta em ser o homem que hoje é. E "só na ação sobre si mesmo e sobre o mundo, em suas realizações é

que ele adquire consciência de ser ele próprio, é que ele domina a vida e se ultrapassa", (Jaspers 1973, pg. 50). O homem é transcendente porque sua existência se abre às suas próprias possibilidades e que, em perpétua tensão, só encontra seu acabamento no Outro (Jolivet 1957, pg. 336-337).

Alguns marxistas contemporâneos, que assumem posição crítica e independente em face do pensamento de Marx, estão admitindo o conceito de transcendência. Defendem a transcendência como condição necessária a uma adequada compreensão do ser humano. Merecem atenção estas palavras de Garaudy: "A verdadeira liberdade não é uma liberdade formal; é a possibilidade dada a cada um e a todos de desenvolver plenamente as próprias capacidade e as próprias qualidades", (Garaudy 1969, pg. 68). Garaudy designa ainda "a consciência da não realização do homem, a dimensão do infinito", "a criação contínua do homem por parte do homem", "o homem não é somente o que ele é, é também tudo o que não é, tudo o que ainda lhe falta", (cit. por Mondin 1980, pg. 252).

A autotranscendência, além dos filósofos, está igualmente merecendo dos psicólogos atenção especial. Viktor Frankl a assume como um conceito central de sua logoterapia. Ressalta com convicção que o mais alto valor do homem não é apenas sobreviver. É ir além da condição de indivíduo. Afirma: "A existência humana caracteriza-se pelo fato de transcender a si mesma", (Frankl 1973, pg. 52). Renunciar a essa possibilidade é perder o sentido da vida e torná-la impossível de ser vivida. O mais importante para o homem é realizar o sentido da própria existência. É este que faz com que ele ultrapasse a si mesmo, supere seus condicionamentos biológicos, sociológicos e psicológicos. São palavras de Frankl: "O homem só é autenticamente homem na medida em que se situa — na qualidade de ser espiritual — além de seu físico e psíquico" (Frankl 1978, pg. 216). A autotranscendência é uma realidade antropológica fundamental.

Rollo May defende como a necessidade mais básica e profunda do ser humano a "realização de suas potencialidades". Entende com esta expressão o fato de o homem passar do que já é para o poder ser. Essa passagem não se dá mecanicamente, como acontece com a semente transformando-se em árvore. Obedece a um plano conscientemente projetado e escolhido pelo sujeito. Não fazer o esforço de atualizar as próprias potencialidades — vale dizer, ultrapassar-se a si mesmo — é optar por uma existência limitada e doentia (May 1973, pg. 77-79). A ansiedade, porém, faz parte da existência humana. Por isso a autotranscendência implica que o indivíduo enfrente, suporte e supere as experiências geradoras de ansiedade (May 1980).

Nuttin inclui a autotranscendência entre as necessidades fundamentais humanas responsáveis pelo desenvolvimento psicológico da pessoa. A rigor, ajuiza o psicólogo belga, duas necessidades fundamentais movem toda a atividade do homem: "a necessidade de manter-se e desenvolver-se na existência" e "a necessidade de esclarecer essa existência". Essas necessidades são dinamismos comportamentais que se manifestam, concretamente, em três níveis: psicobiológico, psicossocial e espiritual. A autotranscendência pertence ao 3.º nível. O homem não se contenta de realizar-se apenas como ser biológico e social. Ele se coloca problemas que transcendem esses dois níveis. Interroga-se sobre o sentido, a origem e o fim da própria existência. Sente a necessidade de ligar sua existência a um Absoluto, a algo que transcenda, sobrenaturalmente ou não, o que é atualmente sentido. Essa necessidade de transcendência, conforme o caso, concretiza-se comumente, mas não necessariamente, nas várias crenças religiosas. Não necessariamente, porque os não crentes não deixam de agarrar-se de algum modo a algum "absoluto". É no 5.º nível que a humana existência adquire seu significado pleno. A não satisfação desta necessidade é tão frustrante e problematizadora quanto a não satisfação das outras necessidades (Nuttin 1967, 1983).

Vê-se pela sumária exposição do pensamento desses autores que a autotranscendência, para uns, esgota-se no âmbito da existência terrena, enquanto para outros projeta-se na infinitude de Deus. Diante disso, é possível separar duas concepções de autotranscendência. Uma intramundana e outra extramundana. Alguns autores preferem chamar a primeira de autotranscendência "horizontal" e a segunda de autotranscendência "vertical". (Mondin 1980). A concepção vertical é sem dúvida a mais interessante, a mais plenificante das aspirações humanas. É ela que proponho como postulado básico de uma educação pessoalizante.

A autotranscendência vertical assenta no fato inequívoco de que o homem é um ser individual, social e espiritual. Como indivíduo, tem identidade pessoal que o faz diferente dos outros, com características específicas. Com subjetividade própria composta de experiências, cogitações, motivos, necessidades, valores, etc. É de acordo com esse mundo interior que percebe, interpreta e avalia a si mesmo e o mundo exterior.

Mas o mundo interior não é incólume à ação do mundo exterior. A tendência natural do homem é introjetar, assimilar e assumir o modo de vida da sociedade onde está inserido. Como ser social, histórico e espacial, encarnado numa situação concreta, o homem não pode ter um sistema de vida fora da sociedade. Por isso sua realização pessoal, seu processo autotranscendentizador, vai além dos confines da individualidade. Alcança-lhe também a dimen-

são social. Quer dizer, as transformações que a autotranscendência acarreta não são apenas individuais. São igualmente sociais. Enfatizar tão-somente o indivíduo é cair no individualismo. Relevar apenas a sociedade é resvalar no sociologismo.

Como ser espiritual o homem está continuamente superando aquilo que já conseguiu em conhecimentos, em cultura, em tecnologia, em arte, em divertimentos. Está sempre se propondo novas metas cada vez mais avançadas e complexas. É único ser terreno capaz de pensar de forma transtemporal e transespacial; de viver uma vida de união com a Transcendência absoluta.

Em suma, a autotranscendência é a capacidade que todo ser humano tem de desenvolver-se sempre mais, de mudar para melhor. O adolescente, especificamente, é autotranscendente porque é um ser-ainda-em-pleno-devir. Está ainda em busca do tipo de personalidade que mais lhe convém. Está naquele momento da evolução existencial que tem como uma de suas tarefas centrais escolher um determinado modo-de-vida. Modo-de-vida que embora seja modificável, serve-lhe contudo de orientação peculiar da existência. O êxito dessa tarefa depende grandemente da ação esclarecida do educador junto ao adolescente.

O adolescente, de fato, encontra-se no momento decisivo de tornar-se ou não uma pessoa adequada. É um momento decisivo porque é na adolescência que o indivíduo submete à revisão o que trouxe acumulado da infância e se reorganiza com vistas à sua vida futura. É dessa autoconscientização, dessa autoreflexão, dessa reorganização de si mesmo que vai resultar eleger o adolescente os valores-do-ser ou os valores-do-ter como a motivação regente de sua vida.

O adolescente vem a ser uma pessoa adequada quando age de forma verdadeiramente livre, é questionador e crítico, consciente e competente para funcionar apropriada e eficientemente nas várias circunstâncias da vida. Parafraseando Guenther e Combs, o adolescente será uma pessoa adequada quando pensa por si mesmo; ao tomar uma decisão examina com cuidado todos os dados possíveis; percebe, analisa e considera todas as informações fornecidas pela situação em que se encontra; leva em conta, em suas análises, os dados do passado e do presente que entram na formação histórica da situação em tela; dados do futuro, como planos, expectativas e prioridades, que certamente determinam as condutas. Numa palavra, o adolescente mostra ser uma pessoa adequada quando, com o objetivo de tomar decisões acertadas e agir corretamente, considera todos os dados e informações da situação. (Guenther e Combs 1980, pg. 130).

Em virtude, pois, da autotranscendência o adolescente pode evoluir para o ser-pessoa ou para o ser-egótico, pode optar por

um sistema de vida baseado nos valores-do-ser ou nos valores-do-ter. É uma opção que muito dependerá do tipo de educação. Uma educação pessoalizante visará por certo fazer do adolescente um ser-pessoa. Uma educação egotizante o transformará num ser-egótico.

3 — EDUCAÇÃO PESSOALIZANTE

A educação pessoalizante é o processo pelo qual o adolescente se transforma num ser-pessoa. Consta, pela pesquisa no início referida, que nossos adolescentes são exageradamente egotizados. O que se propõe é uma educação que os liberte da egotização e os oriente para a pessoalização.

Um bom início é levar o adolescente a interrogar-se sobre si mesmo, sobre a realidade que o cerca, sobre sua egotização em excesso e sobre a possibilidade de tornar-se um ser-pessoa. Ele é sujeito e objeto dessa interrogação. É sujeito porque é ele mesmo que se interroga. A função do educador é ajudá-lo a sentir a necessidade de interrogar-se. É objeto porque o escopo de sua interrogação é ele mesmo como pessoa imersa numa dada situação sócio-histórica. Sua condição de pessoa é que é o ponto de referência de onde parte para questionar o meio social do qual faz parte. O mundo circundante só tem sentido quando referido a ele como pessoa. Só tem sentido falar de humanização da sociedade quando esta se organiza *para* o homem-pessoa. Ser-pessoa é a expressão de uma existência autêntica e não mero rótulo de uma existência vazia. Ser-pessoa é uma conquista de cada um, é um processo de realização existencial, e não algo que se recebe de fora. É um processo cujo núcleo está na realização endógena e não no que é sugerido pelos cartazes luminosos da sociedade de consumo.

A educação para o ser-pessoa é um processo libertador. É libertador porque promove a superação de um estado de dependência psicológica e social, de subordinação e opressão interior e exterior para a autonomia interna e externa. Visa conscientizar o adolescente de suas possibilidades e torná-lo capaz de discernir com clareza o que seu meio sócio-cultural tem de positivo e negativo. Isso inclui a aquisição de uma personalidade bem estruturada e bem organizada. Personalidade que no dizer de Leif seja "capaz de tomar consciência de seus recursos e de seus poderes com o fim de organizar sua conduta". (Leif 1983, pg. 153).

A libertação tem duplo propósito: liberar o educando de seus entraves internos e fazê-lo apto a resistir à dominação externa. François Sagan retratou bem a dominação interna ao escrever: "Minha liberdade, minha famosa liberdade ia mostrar-me pouco a pouco cheia de repressões" (cit. por Charbonneau 1980, pg. 204).

Charbonneau: "A tensão no coração do ser humano é tão grande que ele não só está à procura de sua alma perdida no meio das necessidades somáticas, mas está igualmente em busca de sua alma perdida em si mesma" (ibid.).

Quanto à dominação externa é suficiente dizer que não são poucas as forças organizadas para plasmar o adolescente conforme o modelo de homem estabelecido e exaltado pela sociedade. Toda sociedade, seja capitalista, seja socialista, tem seu modelo de homem, que é imposto aos educandos pelo poder dominante. Desta e de outras dominações o adolescente precisa adquirir a coragem de libertar-se.

Spalmann adverte, porém, que o conceito de libertação tornou-se ambíguo. Usado por algumas ideologias como proposta de emancipação de certas tutelas, não passa de um novo tipo de dominação des emancipadores (apud Zopf 1979). Pode ser um camuflado meio de manipulação, como assinala Zopf. A coisa é facilitada pela notória escassez de consciência crítica e pelo despreparo intelectual de nossos jovens. Com grande facilidade aceitarão acriticamente, por isso mesmo, a orientação ideológica de outrem.

Outro perigo da educação libertadora, apontado por Zopf, é restringir a crítica apenas a aspectos negativos da realidade, distorcendo-a. É mister passar de uma crítica negativa a uma crítica afirmativa, propositiva e prospectiva. Daí a necessidade de a reflexão crítica ser também crítica de si mesma. Esses reparos, porém, não tiram à educação libertadora sua urgência e atualidade indiscutíveis.

Quando afirmo que a reflexão crítica deve ser prospectiva, não estou pensando num futuro longínquo, que ninguém sabe quando acontecerá. Penso antes de tudo — embora não exclusivamente — na formação de estruturas intrapsíquicas capazes de tornar o adolescente apto a viver numa sociedade contraditória. Não só isso. Mas igualmente apto a questioná-la e fazer o possível para transformá-la. Parece que a proposta neomarxista de uma sociedade totalmente igualitária cai nesse escolha. É uma proposta sem dúvida tentadora e simpática, mas que pelo visto só vai acontecer num porvir muito remoto. É inegável que a maioria das pessoas está convencida de que a sociedade contemporânea é injusta, opressora e privilegiadora de uns poucos e cruel com a maioria. Mas não dispõe de estruturas mentais, afetivas e caracterológicas suficientemente fortes para romper com ela. Quero dizer, não basta uma análise dos desmantelos da sociedade, por mais lúcida que seja, para que as mudanças estruturais sucedam. É imprescindível a "conversão" interior dos indivíduos à execução concreta das mudanças sociais. Por isso não basta uma "pedagogia do conflito". Necessária se faz, além disso, uma "pedagogia do caráter".

A educação, salienta Bohme, é a mediadora entre o mundo e o homem, entre o indivíduo e a sociedade, entre as origens e o futuro, entre as gerações (Bohme 1978). Educar o adolescente é levá-lo a tomar consciência da íntima relação, da estreita interdependência entre sua individualidade e a sociedade. Graças a essa relação ele tem responsabilidades sociais. A educação é então o processo de transformar o adolescente em transformador de si mesmo e da sociedade. Um objetivo da educação não é conformar o adolescente à sociedade, mas transformá-lo num questionador, numa pessoa que antes de aceitar alguma coisa passa-a pelo crivo de uma crítica abalizada.

Bem direcionada, a educação pessoalizante produzirá a integração de dois processos básicos do desenvolvimento adolescente: a individuação e a socialização. O adolescente, enquanto ser humano, é existência para si (individuação) e para os outros (socialização). É consciência de si e dos outros. Ser-pessoa é ser a síntese existencial dessas duas realidades que não se contradizem mas se completam.

4 — SER-PESSOA

A educação como processo de pessoalização visa transformar o adolescente num ser-pessoa. O adolescente é um ser-pessoa quando verdadeiramente for autoconsciente, autônomo, responsável, autêntico e amoroso. Evidentemente não são apenas essas as características de um ser-pessoa. O foco de nossa atenção, porém, se fixará somente nessas.

4.1 — *Ser-autoconsciente*. A maneira mais simples de definir a autoconsciência é afirmar que é a consciência de si mesmo. Há aí dois conceitos que devem ser explicitados com maior cuidado: consciência e si mesmo.

A consciência é o maior distintivo do homem, pelo qual ele se distingue e se eleva acima de todas as outras criaturas. É ela que confere ao homem a dignidade de pessoa. É a capacidade de abrir-se ao mundo exterior e aprendê-lo pelo conhecimento. A capacidade, como se expressa Goldstein, "transcender a situação concreta imediata, de viver em termos do possível", (May 1974, pg. 89). A consciência "é, de natureza, intenção — um processo que sabe de si (consciência), que se compenetra, que se re-toma face a uma situação, a objetos: coisas, pessoas, grupos, idéias ou instituições", (Pinto 1984, pg. 33). Ou seja, a consciência não é um "recipiente" onde se recolhe o que está fora da pessoa, mas um referir-se constante a alguma coisa que é mentalmente interiori-

zada. Por ela o sujeito se volta não só para algo que lhe fica exterior, mas igualmente para si mesmo. Por ela o homem se torna cômico do mundo circundante, de si mesmo e do próprio ato de ter consciência.

A autoconsciência é o poder pelo qual "o sujeito inteligente, enquanto tal, tem consciência (sabe com clareza) de estar pensando, de estar ativo, vivo, existente: o eu se percebe como atividade pensante" (Guzzo 1967). Atividade pensante e não objeto pensado. Tomando consciência de si como atividade pensante ou sujeito, o indivíduo se percebe como centro de toda iniciativa, como princípio de todo pensamento e, por isso mesmo, de toda objetivação.

A autoconsciência é a origem das mais elevadas qualidades humanas (May 1973, pg. 70). Por ela o homem sabe que é distinto do mundo, embora seja parte dele. Sabe que transcende o mundo, que pode ausentar-se do presente e imaginar-se no passado e no futuro. Pode pensar em abstrações, como beleza, honestidade, bondade. A autoconsciência, insiste May, "permite que a pessoa se coloque no lugar de outra e imagine como se sentiria e o que faria se fosse ela. Por pior que use, deixe de usar, ou mesmo abuse desta aptidão, ele constitui os rudimentos da capacidade para amar o próximo, ter sensibilidade ética, considerar a verdade, criar a beleza, dedicar-se a ideais e morrer por eles, caso necessário" (May 1973, pg. 71). Pela autoconsciência o homem tem certeza de ser o que é independentemente dos juízos dos outros, de que praticou o bem ou o mal, é inocente ou culpado, justo ou injusto, honesto ou desonesto, responsável ou irresponsável.

Mondin (1980) distingue dois tipos de autoconsciência: concomitante e refletida. A autoconsciência concomitante é a consciência de si mesmo não explicitada. Quando leio um livro, a consciência que tenho do livro é explícita, direta, imediata. Mas a que tenho de mim mesmo lendo o livro é implícita, mediata, concomitante. É patente que tal consciência dá de mim mesmo um conhecimento opaco, confuso. É uma consciência espontânea. Não exige nenhum esforço, concentração alguma. Acontece todas as vezes que o sujeito executa atividade intencional. Já "a autoconsciência refletida, escreve Mondin, é o momento do conhecimento em que o homem concentra a sua atenção sobre si mesmo, sobre as próprias ações, sobre os próprios atos, sobre o próprio ser, desviando-a do mundo, das coisas, dos objetos" (Mondin 1980, pg. 100). Não é todavia um conhecimento exauriente de si mesmo.

Examinando-se a autoconsciência dentro do postulado básico de que o adolescente é autotranscendente, é legítimo dizer que a educação é um processo de autoconscientização. Num primeiro sentido, autoconscientização é o processo pelo qual o adolescente toma consciência de si mesmo como ser dotado de potencialidades e possibi-

lidades as mais diversas. Um ser que possui um mundo interior à espera de desenvolvimento. É verdade que esse mundo interior dispõe de um dinamismo inato que o impulsiona a expandir-se. Não se trata entretanto de uma evolução automática, mecânica, como a da árvore. Em grande parte resulta das escolhas conscientes e livres e do adequado planejamento de cada um. O adolescente é um projeto a ser realizado.

O adolescente é o sujeito de seu processo auto-realizador. O educador é apenas um elemento — importantíssimo mas um elemento — do conjunto de circunstâncias que facilitam ou dificultam, e às vezes até impedem de todo, a evolução auto-atualizadora do adolescente. Como sujeito o adolescente tem direito a suficiente autonomia de pensamento, decisão e ação, e ao respeito à sua identidade pessoal. Como tal, não pode ser manipulado, objetivado, tratado como um número, impessoalmente. Se ele se conscientizar de tudo isso, preferirá um desenvolvimento segundo os valores-do-ser. Orientará sua evolução auto-realizadora para o modo-ser-de-existência, para o ser-pessoa.

A autoconscientização, num segundo sentido, inclui a consciência de si mesmo como ser-aberto-para-as realidades exteriores. A dimensão social da autoconscientização provém do fato de que o adolescente é um ser-no-mundo-com-os-outros. E por isso deve direcionar o processo autoconscientizador não só para sua individualidade, para sua subjetividade, mas também, e com a mesma importância, para o mundo em que está inserido. A autoconscientização torna o adolescente cômico de ser uma pessoa com responsabilidades sociais. Cômico do tipo de sociedade em que vive. Cômico do modelo de homem que esta sociedade quer lhe impor. Cômico do relacionamento que mantém com ela. Cômico do seu poder e dever de chegar a ser sujeito transformador das estruturas sociais injustas. Cômico, em suma, do seu dever de fazer o que estiver ao seu alcance para humanizar a sociedade de que é parte.

A autoconscientização, portanto, é um processo de libertação. Libertação de si mesmo, da indefinição personológica para a aquisição da identidade pessoal, das várias dependências — afetiva, familiar, política, econômica, etc. — para a independência em face do poder familiar, político, econômico, etc., da condição de objeto manipulado para a condição de sujeito capaz de efetuar as mudanças pessoais e participar ativamente das mudanças sociais que se fizerem necessárias. A autoconscientização consiste, por conseguinte, da reflexão crítica e da ação.

4.2 — *Ser-autônomo*. Qualquer processo de conscientização só será autêntico e pessoalizador quando põe em destaque a autonomia. O adolescente será um ser-pessoa quando for um ser-autônomo.

mo. Ele será um ser-autônomo quando for capaz de escolher inteligentemente, para si próprio, a direção essencial de sua vida. Nesse caso, adverte Rich, o indivíduo “tem de fazer julgamentos de valor independentes e assumir responsabilidade por eles, em vez de passar a culpa para outros ou para o grupo sempre que o julgamento e o curso de ação que se segue provem ser deficientes” (Rich 1975, pg. 354).

O adolescente será autônomo quando o centro de avaliação, deliberação e decisão encontrar-se dentro de si mesmo. Isso não significa que ignore a autoridade ou as opiniões abalizadas dos outros. “Ao contrário, ressalta Rich, a tarefa do indivíduo será ajustar a validade dos diversos fatores de informação e as diferentes verificações e sistemas de valores que estão a seu dispor e decidir — depois de toda a informação ter sido reunida a avaliada — o melhor curso de ação para si mesmo. Para agir assim, o indivíduo precisa resistir a pressões sociais no sentido de imitar o grupo e adotar um papel respeitável, para que evite a perda de autonomia pessoal” (Rich 1975, pg. 354).

A autonomia é, portanto, a capacidade de autodeterminar-se. É uma prerrogativa ontológica do ser humano. De fato, o único bem que irresistivelmente atrai a vontade humana é o Bem Absoluto. Desejá-lo é uma necessidade premente do homem. O Bem Absoluto, porém, é uma abstração — exceto Deus. Não tem existência real. O que na realidade existe são os bens concretos, e particulares. Acontece porém que, diante dos bens particulares, a vontade fica indiferente, indeterminada. Só um motivo especial fá-la-a decidir-se por um ou por alguns deles. Ou não decidir por nenhum. Quando decide a vontade se determina. A capacidade de autodeterminar-se os filósofos chamam de livre-arbítrio ou liberdade psicológica (S. Tomás de Aquino, Suma Teológica, I-II, q. 10. a. 12; I. q. 82, a. 2).

Cada um de nós não sabe as vezes que passou pela experiência de se ver diante de várias coisas ou situações com a vontade indeterminada em relação a elas. Indeciso. Não obstante, sabe que pode optar por uma delas. Não só se percebe com o poder de optar, como de fato chega mesmo a eleger uma ou algumas dentre as opções possíveis. Toma uma decisão. Mesmo que seu eu se veja ameaçado e tolhido, sente que pode decidir-se por alguma coisa. Em qualquer circunstância, tem consciência de que a deliberação, a decisão e a execução de um ato dependem inteira e exclusivamente dele. Tem consciência de que pode autodeterminar-se.

A escolha é um ato voluntário, baseado numa deliberação racional. Vale dizer: o homem encerra em si o princípio de suas próprias operações, emanadas de uma reflexão racional e um movimento da vontade. O exercício da autonomia é, por isso mesmo,

um ato ao mesmo tempo racional e voluntário. Pode ser facilitado ou dificultado pela emoção.

Saber que a autonomia é uma característica ontológica e psicológica do adolescente não basta do ponto de vista da educação. Mister se faz que o adolescente aprenda a viver autonomamente, a concretizar sua existência em condutas independentes. Comportar-se com independência é o resultado de uma aprendizagem.

Com efeito, as condutas humanas não se originam mecanicamente no mundo intrapsíquico e nem são exclusivamente determinadas pelo mundo físico e sócio-cultural. Encontram sua gênese nas relações existenciais que a pessoa mantém com seu meio. Dito de outra forma. Os comportamentos tiram sua procedência do meio físico e sócio-cultural tal como este se apresenta significativo à percepção e à interpretação do sujeito. O comportamento, como explica Nuttin, é um fenômeno global e integrado onde todos os processos psíquicos, em maior ou menor grau, cumprindo funções diferentes, colaboram para formar a ação situada. (Nuttin 1983). Guenther e Combs ajuntam: "O que governa o comportamento são aquelas percepções únicas e pessoais que a pessoa tem de si mesma e do mundo em que vive, isto é, do sentido que as coisas e os fatos têm para ela" (Guenther e Combs 1980, pg. 77). O relacionamento assim concebido pode configurar-se sob três significados: como etapa evolutiva, como afeição e como insegurança.

Como etapa evolutiva significa aquele momento da existência em que a criança, para sobreviver, precisa dos pais ou de outra pessoa que cuide dela. A medida que vai amadurecendo e acumulando experiências, deve ir, progressivamente, aprendendo a ser autônoma. Em situações difíceis, é natural que a criança procure os outros para pedir ajuda. O educador deve estar atento, no entanto, para que a criança, devido à ajuda habitualmente recebida, não se torne demasiado dependente. Ela deve entrar na adolescência com essa fase grandemente superada.

A não superação da fase de dependência, como momento evolutivo, pode ter como consequência a dependência por afeição. Isso se dá quando a pessoa pede ajuda, não por falta de destreza, mas porque lhe é agradável proceder desse modo. É uma maneira de receber atenção e afeto dos outros. Submete-se ao domínio velado ou declarado de alguém para em troca conseguir amor, amizade, consideração, algum favor, enfim. A dependência afetiva é um escolho no qual o adolescente facilmente pode cair devido a suas transformações biopsíquicas profundas. O cuidado de quem educa adolescentes é dar-lhes amor, amizade, consideração, sem subjugarlos pela dependência afetiva.

Muito menos deve aproveitar-se da insegurança, característica de todos os adolescentes, para mantê-los sob dominação. Não é raro

o adolescente enveredar pela dependência porque se considera incapaz de autodireção e equilíbrio emocional. Diante de problemas comuns patenteia baixa confiança em si mesmo. Vê-se em dificuldade de tomar decisões por si porque não conta com a aprovação, o apoio e o controle dos outros. Fecha-se, em geral, às novas idéias, às inovações e transformações, pelo simples motivo de ter medo de enfrentar a nova situação. Prefere então conformar-se às situações já estabelecidas (De Beni 1978).

Superar a dependência evolutiva e evitar a dependência afetiva e por insegurança, é uma questão de aprendizagem, de educação. Tem muito a ver com a maneira de tratar a criança. Procedimentos rígidos, compulsoriamente impostos, conduzem à dependência psicológica. Foi o que revelou a pesquisa conduzida por R.R. Sears, E.E. McCoby e H. Levin (De Beni 1978). Quando a criança sente necessidade de independência, a espontaneidade e a iniciativa são respeitadas e estimuladas, a consequência será uma pessoa verdadeiramente autônoma.

A independência psicológica é um valor-ser que precisa desenvolver-se. O adolescente é uma pessoa porque é consciência e liberdade. Desenvolver-se como pessoa é a mesma coisa que desenvolver-se como ser livre e consciente. É portanto no próprio núcleo ontológico do ser-pessoa que se radica a relação entre liberdade e educação. Educar o adolescente para o ser-pessoa é educá-lo para a liberdade psicológica — base de todas as outras liberdades externas. Ele jamais se libertará das dominações que o sufocam se não for interiormente liberto, senhor de si e da situação.

Charbonneau faz o reparo muito oportuno sobre o que a liberdade visada pela educação não deve ser. Não deve ser "a liberdade anárquica, que é vontade de destruir; a liberdade eruptiva, que não passa de explosão da existência; a liberdade permissiva que é apenas demissão; a liberdade alienadora, que não é mais que uma fuga; a liberdade narcisista, que é a contemplação doentia de si; a liberdade louca, que não é senão uma dança desenfreada diante das escolhas contraditórias" (Charbonneau 1980, pg. 116). Todas essas liberdades vêm acompanhadas pela irresponsabilidade, o egoísmo, o egocentrismo, a confusão. Pela irresponsabilidade, já que o adolescente não se propõe construir coisa nenhuma, mas apenas limpar o caminho dos obstáculos à satisfação própria. Pelo egocentrismo, o egoísmo, porque supervaloriza a sua liberdade e subestima a dos outros. Pela confusão, visto que nem ele mesmo sabe com clareza o que quer e o que não quer.

O adolescente tornar-se-á um ser-pessoa quando for dotado de: "Liberdade verdadeira, que não é indecisão mas, ao contrário, vigoroso poder de decidir-se; liberdade agressiva, que recusa que, ao negá-la, seja contestado o direito da pessoa de fazer a sua vida; li-

berdade engajada, que é fidelidade ao compromisso assumido; liberdade vigorosa, que é dominação dos determinismos que permanecem sempre adormecidos no fundo do nosso ser; liberdade razoável, que procede do querer antes que do impulso; liberdade sem disfarces, que não se mascara, mas se revela em plena luz" (Charbonneau 1980, pg. 116-117).

O adolescente, para usarmos uma expressão de Lynch (1967), é um ser-a-ser-criado. É uma criação cujo resultado final deve ser o adolescente viver uma existência autenticamente autônoma, limitada embora pelo poder-ser e o dever-ser. Ou seja, ser-pessoa implica direitos existenciais e deveres morais. São direitos e deveres oriundos não só da natureza singular do homem, mas igualmente de sua natureza social. Implica, em consequência, responsabilidade pessoal e social.

4.3 — *Ser-responsável*. Uma existência autenticamente autônoma contém a coragem de responsabilizar-se pelas decisões livremente assumidas. A responsabilidade é um valor-ser. Há intrínseca correlação entre liberdade e responsabilidade. A liberdade acentua o "querer", a dinâmica de tomar uma atitude, de efetuar a autodeterminação. A responsabilidade, por sua vez, completa a liberdade indicando o que a pessoa pode e deve ser, pode e deve escolher, pode e deve decidir. A liberdade está mais ligada à subjetividade da existência. Cada um pode tomar decisões racionais e irracionais. A responsabilidade, ao invés, está mais ligada à objetividade. O homem responsável decide, não movido pelos impulsos, mas de acordo com sua consciência e as circunstâncias concretas. Avalia criteriosamente as consequências que suas decisões possam ter para si mesmo e para os outros. Frankl parece dizer a mesma coisa quando faz este reparo: "O homem é livre para ser responsável e é responsável pela realização do significado de sua existência, pelo *logos* de sua vida" (Cit. por Fizzotti 1974, pg. 197). Escreveu o poeta alemão Friedrich Hebbel: "A vida não é qualquer coisa, mas é uma oportunidade para alguma coisa".

Quem teve sua autonomia adequadamente desenvolvida, tornou-se ipso facto um ser-responsável. Pois só é possível falar de responsabilidade quando se trata de ações consciente e deliberadamente praticadas. Livres de determinismos. Graças à liberdade interior o homem pode autodeterminar-se. E pela autodeterminação ele supera os determinismos físicos e psicológicos.

O homem é um ser situado, uma consciência datada, uma existência encarnada num *locus* e num momento histórico bem caracterizados. Bem caracterizados pelas contingências físicas, econômicas, políticas, sócio-culturais. O liame do ser humano com o mundo não é acidental, contingente, episódico. É ôntico. A existência do

homem não tem sentido sem o mundo e este não tem sentido sem aquela. Homem e mundo não são idênticos, mas são entidades diferentes, existencialmente concatenadas. A posição, porém, do homem no mundo é de sujeito da história e das situações.

Em virtude dessa união existencial, o mundo está continuamente colocando o homem diante de questões vitais, como o ordenamento jurídico, econômico, político, moral, e tantas outras tão graves ou menos graves. Da solução das questões vitais depende a convivência humana na face da terra, num clima de felicidade ou infelicidade. O mundo coloca interrogações ao homem e o homem interroga-se a si mesmo.

Responsabilidade vem de responder. Responder às interrogações, às questões que a vida levanta, que o mundo propõe, reconhecer a autoria das respostas dadas e assumir as consequências delas advindas.

A auto-realização só se efetiva, no seu sentido pleno, quando a pessoa responde às necessidades do mundo onde vive. Ela consiste, precisamente, em realizar o sentido da própria existência. O sentido da existência, todavia, inclui como elemento essencial a tarefa solicitada pelo meio ambiente. Minha vida tem sentido quando, além de minhas potencialidades e possibilidades pessoais a serem atualizadas, possuo uma razão, uma tarefa, alguém, por que ou por quem viver, lutar e sofrer. Minha felicidade só é completa quando me realizo realizando algo para o bem comum.

Como ser livre, o homem pode deixar de responder, ficar indiferente, ou responder mal ao que se passa em seu redor. Será, então, um alienado, um egoísta. Um irresponsável. Os nossos dias, todos convirão, estão cheios de irresponsáveis. Urge pois uma vigorosa educação para a responsabilidade.

Educar os jovens para a responsabilidade supõe alguns cuidados. Um cuidado é evitar que os jovens se inclinem para uma vida fantasiosa. É consabido que os jovens têm tendência a passar seus dias no reino da fantasia. Seus planos para o futuro estão recheados de belos sonhos e encantamentos idealistas. As condutas imaginárias dos adolescentes explicam-se, em boa parte, como compensações das frustrações que com frequência amarguram-lhes as vidas. Por isso correm o sério perigo de se fixarem num modo-de-vida fantasioso, irreal. O cuidado do educador é orientar os jovens para um modo-de-vida realista, que harmonize as tendências pessoais e as necessidades da sociedade. Viver realisticamente no presente é ótima preparação para se enfrentar o futuro. É também um passo importante para a escolha de uma existência responsável.

A responsabilidade é pois uma questão de educação. O jovem precisa aprender a ser responsável. Ser responsável significa:

a) Coragem de decidir. Decidir e executar o que decide. De fato, como recorda Fizzotti, o que o homem decide realizar não pode ser mais tirado do mundo e por isso permanece por toda a eternidade. Somente o homem tem o poder de realizar uma possibilidade e não outra, e somente dele depende a bondade de tal escolha (Fizzotti 1974). As escolhas e as decisões do homem sempre terão conseqüências, de maior ou menor gravidade, para os outros. Ele está, pois, moralmente obrigado a fazê-las com senso de responsabilidade.

A coragem de decidir se revela sobretudo nas situações obscuras. As respostas às questões levantadas pela vida em tais situações não são fáceis de encontrar. Exigem criteriosa ponderação e deliberação.

b) Ter objetivos. A responsabilidade envolve ter objetivos na vida e lutar por eles. Os irresponsáveis não têm objetivos a darem sentido às suas vidas. Agem conforme as conveniências do momento, não importando regra nenhuma. Todavia, convém ao homem agir de acordo com sua natureza racional, moral e social. Quando age e reage de acordo com sua natureza, ao tomar decisões, faz a si mesmo três perguntas vitais:

Quero ?

Posso ?

Devo ?

As respostas a estas perguntas devem ser dadas em conformidade com os objetivos existenciais e as necessidades circunstanciais do meio. Tem razão Jean Rimaud ao afirmar: "Educar não é dar aos outros nossas riquezas. É despertar alguém para alguma coisa."

A responsabilidade torna-se ordenadora da vida quando é assumida como convicção e sentimento interiorizados, personalizados e morais. Interiorizados: o adolescente age de determinada maneira porque está convicto de que sua conduta é a mais acertada; não age por conveniências, medo ou obtenção de prêmios. Personalizados: a responsabilidade, sem omitir seu aspecto social, é uma postura pessoal, individual, mesmo nas tomadas de posição coletiva. Morais: quem decide deve aquilatar o valor moral de suas opções, se estão ou não de acordo com a moral objetiva.

c) Arrostar conflitos. O adolescente vive num mundo que erigiu o oportunismo como privilegiado critério de conduta. Vê-se cercado de irresponsabilidade por todos os lados. De outro lado, em virtude de seu afã em definir-se como pessoa no seio do grupo social, sente forte tendência para ser responsável, porque esta o faz

construtor do próprio futuro. Diante de forças tão antagônicas o jovem facilmente se vê enredado nas malhas de conflitos paralisantes. Tal situação coloca-o em estado de constante insatisfação.

Ademais, consigna Fizzotti, o homem moderno está sempre diante de situações singulares cujo significado único deve descobrir. Todavia vive sob o signo da Ciência, na qual o progresso humano é calculado com dados mensurados e analisados pelo computador. Mas as respostas do computador indicam apenas como o homem se comporta em médias e amostras grupais. Nunca assinalam como ele deveria comportar-se em situações específicas. A vida humana não é uma avenida sinalizada em cada cruzamento por uma luz vermelha mandando deter-se, ou por uma luz verde permitindo avançar. Vivemos numa época de luz amarela que deixa ao indivíduo o peso da decisão (Fizzotti 1974). Fizzotti cita ainda estas clarividentes palavras de Cícero: "mea mihi conscientia pluris est quam omnium sermo" (minha consciência é para mim mais do que a palavra de todos os outros). Quer dizer, o centro das decisões está no eu de cada um a não na autoridade dos outros.

É dentro desse contexto sócio-existencial, erigido de contradições e confusões, que o adolescente deve aprender a ser responsável. O princípio básico desta aprendizagem é ele assumir responsabilidade tendo por guia a própria consciência. Não será fácil o aprendizado da responsabilidade num mundo irresponsável, num mundo que só tem para oferecer aos jovens uma vida crescentemente complexa e conflitogênica. Ser responsável hoje não é fácil para o homem adulto. Imaginem quão difícil será para o adolescente. Importa contudo que o adolescente adquira a coragem de assumir responsabilidade. Esta coragem jamais será adquirida enquanto vigorar o método educativo tão bem descrito por Dan Kiley:

"Atitudes permissivas vêm permeando nossa literatura, nossos meios de comunicação e filosofias educacionais ... Estes passam aos pais a noção de que, na criação dos filhos, devem evitar o uso da autoridade e a punição, e jamais estabelecer ou forçar os limites no espaço de crescimento da criança. Os pais que adotam este método promovem o desenvolvimento da irresponsabilidade. ... falo... de uma completa irresponsabilidade que leva a criança a acreditar que as regras não se aplicam a ela" (Kiley 1985, pg. 40).

Retenha-se esta conclusão importante: desde cedo a criança deve perceber e convencer-se de que sua vida está limitada pelo *querer*, *poder* e sobretudo pelo *dever*. São os limites de sua liberdade e os critérios de sua responsabilidade.

4.4 — *Ser-autêntico*. Entre os valores-do-ser conta-se a autenticidade como um dos mais importantes. Esta importância se so-

bressai quando se contempla o mundo das pessoas. É patente, mesmo ao observador superficial, que o comum das pessoas preocupa-se mais em parecer do que em ser. Grande parte das energias são gastas em salvar as aparências. Entanto é paradoxal que cresça a exigência de uma vida autêntica. Um dos verbos mais corretamente empregados hoje em dia é "assumir". Que cada um assuma o modo de-vida que julgar mais conveniente para si, mesmo que seja reprovado por grande parte da sociedade. Entre as características da juventude contemporânea destaca-se a exigência de autenticidade. Os jovens detestam a hipocrisia dos adultos que exigem deles comportamentos que eles, adultos, não praticam.

É um traço da juventude que o educador deve valorizar e desenvolver ao máximo para ver se um dia temos uma sociedade de homens autênticos. Educar para a autenticidade é um objetivo obrigatório da educação centrada no ser-pessoa. A pessoa centrada nos valores-do-ter esforça-se para parecer. A pessoa centrada nos valores-do-ser esforça-se para ser.

A autenticidade é um valor-ser porque pertence à própria estrutura ontológica da pessoa. É um existencial humano. A pessoa, com efeito, é um ser original. Comparada às outras criaturas, dela se distancia em virtude de certas características singulares, especificamente suas, tais como a consciência, a inteligência, a vontade, a liberdade, a criatividade, a espiritualidade. Devido a essas qualidades compete à pessoa levar o mundo incompleto à sua máxima completude, aperfeiçoá-lo o mais possível, transformá-lo para adaptá-lo às necessidades dos homens. A pessoa não pertence a nenhuma outra instância terrena a não ser a si mesma (Mondin 1980, pp. 284-299). Por isso deixa de ser si mesma quando finge o que não é, o que não pensa, o que não sente.

A originalidade da pessoa faz com que ela seja a fonte dos possíveis significados que o mundo possa encerrar. O mundo só tem sentido, na presente ordem das coisas, enquanto serve ao homem. O mundo é um ser-para-o-homem. E só através do homem é de Deus e para Deus. A inautenticidade da pessoa obnubila os sentidos do mundo cobrindo-o de falsidades.

A pessoa é original, além disso, porque, ao contrário do animal e da planta, não está totalmente jungida a férreo determinismo. Sua existência é um mundo de possibilidades esperando atualização para tornar-se humana no mais amplo sentido. Essa posição privilegiada do homem, de poder vencer os determinismos, acarretalhe a grave responsabilidade de promover a completude, mediante o aperfeiçoamento e o desenvolvimento, de si mesmo e do mundo. Sua existência ganha sentido na medida que é um projeto de aperfeiçoamento próprio e do mundo. Em ser fiel a esse projeto está a autenticidade de cada pessoa.

Este quadro conceitual a autenticidade é a qualidade da pessoa que assume determinado sistema de vida, não por causa duma coisa vinda de fora, mas como expressão duma necessidade existencial. A pessoa vive, pensa, sente, quer, decide e age de acordo com a "veracidade" profunda e radical de seu ser.

A pessoa autêntica não é neutra, nem impessoal. Toma partido com muita naturalidade. Não se aliena. A despeito dos obstáculos, das angústias, das ansiedades, de que a vida é tão difícil, decide ser ela mesma. Não só para auto-satisfação — isto seria incongruente — mas sobretudo para engrandecimento e glória do mundo a que pertence.

Agora tentei dar uma idéia da autenticidade ontológica. Importa, porém, que as condutas do adolescente expressem essa autenticidade. Isso acontece quando há perfeita integração entre pensamento, sentimento e ação. As ações correspondem de fato aos pensamentos e sentimentos que estão ocorrendo no íntimo da pessoa. Segundo um dos psicólogos contemporâneos que mais relevância atribuem à autenticidade como traço de uma personalidade sadia, entrevistado a Richard Evans, ele conceituou a autenticidade como estar consciente do que está se passando na sua vivência daquele momento, aceitar essa experiência, ser capaz de verbalizá-la, não seja conveniente, e expressá-la de algum modo através do comportamento" (Evans 1979, pg. 52).

A autenticidade é um acordo interno, uma harmonia entre o ser e a experiência. Experiência é tudo quanto o indivíduo aprende conscientemente. O indivíduo age e reage conforme o que está realmente experienciando naquele momento. É a perfeita coerência entre o que se pensa, sente, diz e age.

A noção de autenticidade fica mais clara quando comparada com a noção de sinceridade. Não são sinônimas. A autenticidade é mais profunda, demora no núcleo do ser. Ao passo que a sinceridade consiste em o indivíduo julgar que está agindo de acordo com a experiência tal como esta é vivenciada na consciência, mas, no entanto, as condutas negam tal concordância. O sujeito se desmente tal como se percebe. Ele assegura, por exemplo, que não tem sentimentos, seus comportamentos, porém, revelam, sem que ele se dê conta disso, que é de algum modo preconceituoso. Já na autenticidade o indivíduo não só se percebe autêntico, seus comportamentos de fato estão concordes com suas autopercepções. Entre a conduta, a percepção e a experiência não há erro ou desacordo (Jean Arnaud 1979, pg. 59-63).

Fica evidente que a autenticidade é de extraordinária necessidade para a boa comunicação entre as pessoas. Facilita a convivência, o encontro, a compreensão. A compreensão depende do grau de transparência com que cada um se apresenta ao outro. O encon-

tro neste nível elimina a dúvida e a *desconfiança*, aumenta a segurança e o sentimento de bem-estar *pela* certeza da verdade. A autenticidade é requisito essencial para *se* edificar uma convivência humana perfeita. Por isso, nunca foi *tão* urgente como hoje a criação de uma moral baseada na autenticidade das pessoas. Assumir uma existência autêntica: eis um objetivo *atualíssimo* para a educação de nossas crianças e nossos jovens.

A autenticidade ontológica, psicológica e moral implica, em contrapartida, a negação da inautenticidade. A inautenticidade é a ausência de acordo entre os comportamentos, pensamentos e sentimentos. Ou, na linguagem rogeriana, o *desacordo* entre a experiência e sua simbolização. Essa falta de *acordo* acontece sobretudo quando a pessoa é bloqueada por defesas psicológicas, medos de ameaças, insegurança, ansiedade. Decidir-se por uma existência inautêntica é viver uma vida vulgar, anônima e despersonalizada.

Escolher uma existência autêntica ou inautêntica é uma questão de desenvolvimento. E portanto de educação. Para que o adolescente desenvolva-se como personalidade autêntica é condição indispensável que o educador seja uma pessoa autêntica. Quem tem experiência com educação de adolescentes sabe que eles estão à procura de uma vida autêntica. E reclamam com intransigência que seus educadores sejam genuinamente autênticos. Vale dizer: que haja total coerência entre o que dizem e o que são de verdade.

4.5 — *Ser-amoroso*. Amar e ser amado é uma necessidade existencial. É uma necessidade que brota do próprio ser da pessoa. Ninguém se realiza como pessoa se não viver esta experiência afetiva. Sem o amor o modo humano de existir será inautêntico, problematizado, amargurado, carente.

Pesquisas comparando crianças que recebem amor com crianças carentes deste afeto comprovam a existência da necessidade de amar e ser amado. A mortalidade no grupo carente era significativamente maior do que no grupo não carente (De Meer 1970). Pessoas adultas, com carência afetiva, sabem experiencialmente quão amarga é a vida sem o calor do amor. A situação de carecimento afetivo, se demasiado prolongada, pode conduzir à perda de significado da vida, e até ao suicídio. Nunca se ouviu dizer que alguém tenha perdido o sentido da vida e se matado ou matado por ser suficientemente amado. Os crimes passionais? Não são praticados por amor e sim por insegurança compulsiva da posse exclusiva.

O amor é assumido aqui como “encontro existencial” entre duas pessoas. Nele cada pessoa torna-se presente à outra e a recebe incondicionalmente na sua alteridade. É uma mútua aceitação afetiva do outro enquanto outro. O ponto fulcral não está, necessariamente, no reconhecimento de identidades mas na integração das di-

ferenças. Por aí se percebe que a confiança recíproca compõe a essência do amor. Por que o amor se fundamenta na reciprocidade, no terno reconhecimento da singularidade e originalidade do outro. O amor é o encontro entre duas subjetividades que se abrem ao apelo uma da outra com toda pureza de alma, sem resquício de dominação, de uso, de manipulação. É um apelo que convida cada um a sair de si mesmo e doar-se ao outro.

Não é fácil perceber logo a significação do apelo do outro. Cada pessoa encontra-se tão emaranhada em si mesma, nos seus problemas, nos seus interesses, nas suas frustrações, nas suas defesas psíquicas, que não vê com nitidez, de imediato, o significado do apelo do outro. É mister certa “inocência” interior para que a mensagem emitida por outrem chegue inteiriça à nossa consciência.

Insista-se que o encontro amoroso é encontro entre pessoas enquanto pessoas e não mera atração exercida pelo fascínio dos dotes corporais ou mesmo espirituais do outro. A atração entra, mas o amor não se esgota nela. Vai além. É mais profundo. Enraíza-se no ser, não permanece na rama das qualidades externas. Por isso quem ama não se sente satisfeito em responder ao apelo do outro com gestos superficiais, como dar uma esmola. Seu desejo sincero é fazer algo de concreto que mude para melhor a vida do outro. Amor que se traduz tão-somente em “doações” do supérfluo não é amor, é arremedo de amor.

O amor assim concebido conta entre seus elementos constitutivos a ternura e a proteção. Não se conclua, porém, que amor seja puro sentimento. A racionalidade é também um de seus elementos constitucionais — e de suma relevância. É por ela que o homem evita que sua afetividade alcance níveis incontrolláveis.

Pela ternura o adolescente, ao amar, sai de seu estado capacitativo, egocêntrico, para o estado de oblatividade, alocentricidade, de disponibilidade. Experimenta uma tendência maior para proteger que ser protegido, proporcionar prazer mais do que buscar prazer. De Meer escreve a propósito: “a ternura é de fato o que alimenta a personalidade na perspectiva de uma verdadeira maturidade afetiva” (De Meer 1970, pg. 366). Quando expressão do amor, é ainda afirmativa sua, a ternura “significa uma comunicação profunda e íntima”, sem a qual o adolescente se vê abandonado, rejeitado, desprotegido. E por isso a caminho de um desenvolvimento patológico.

A necessidade de dar e receber ternura vem acompanhada da necessidade de proteger e receber proteção. Essa necessidade nasce da consciência de incompletude que o adolescente tem. Erich Fromm adverte que a atitude amorosa de proteger deve implicar cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento. Cuidado quer dizer preocupação ativa pela vida e crescimento da pessoa amada. Responsabilidade significa “responder” às necessidades psíquicas do outro.

Respeito é permitir que o outro se desenvolva tal como é, sem identificações indébitas. O conhecimento enseja uma consciência profunda da situação existencial do amado. (Fromm 1964) Ademais deve-se ter o especial cuidado de não se transformar a proteção em instrumento de dominação e manipulação. O amor autêntico respeita a individualidade e a autonomia da pessoa amada.

Podemos distinguir, segundo May (1973, pg. 39), quatro níveis de amor: libido, eros, amizade (philia) e caridade (agapé).

É sabido que Freud fez da libido — energia sexual instintiva — a força construtiva principal do organismo humano. Sua motivação mais dominante. Toda a atividade humana — e portanto o amor inclusive — tem fundo predominantemente libidinoso. Não vem ao caso, neste momento, fazer uma análise sequer sumária do conceito psicanalítico de sexualidade. Basta reter que para muitos, por influência da concepção psicanalítica do homem, o amor se exaure na prática do sexo. Segundo essa concepção, o instinto, mola-mestra das condutas humanas, busca primariamente o prazer. Portanto o amor, nesse primeiro nível, consiste na usufruição do prazer sexual.

O segundo nível do amor é eros. O amor erótico. O amor erótico é o impulso de amar que vai além do prazer físico. Tem como finalidade a procriação ou a criação. O termo eros é tomado no sentido primitivo de doador da vida. Segundo a mitologia grega o deus Eros infundiu no homem e na mulher “o espírito de vida”. Pois bem. Enquanto o amor sexual é satisfação do prazer fisiológico, o amor erótico “é a vivência das intenções pessoais e o significado do ato”. Enquanto o amor sexual conserva-se no nível superficial do estímulo e resposta, o amor erótico “é um estado do ser”. Enquanto o amor sexual é redução de tensão, o amor erótico é busca de mais excitação e de maior expansão existencial.

O terceiro nível do amor é a amizade ou “philia”. É o amor fraterno. É aquele amor que se caracteriza, não pelo prazer sexual e erótico, mas pela ternura, a simpatia, o entusiasmo, a estima, a doação, o bem-querer. Aqui o objetivo maior — e em muitos casos, exclusivo — é a comunhão espiritual. Uma comunicação interpessoal profunda, de ser para ser. Da amizade fazem parte a fidelidade e a autenticidade.

O quarto nível do amor é a caridade (agapé). É a mais elevada forma de amar. É pela caridade que se dá de maneira perfeita a comunhão dos homens com Deus e entre si mesmo. S. João Evangelista não encontrou outra palavra mais expressiva para definir Deus: Deus é caridade (I Jo. 4,8.16). O apóstolo Paulo exprimiu bem o sentido da caridade quando afirma que todas as coisas — profecias, línguas, ciência, tudo — passarão e só permanecerão a fé, a esperança e a caridade. A maior de todas porém é a caridade (I Cor. 13,8-12). A moral que Cristo exige de seus se-

guidores resume-se neste preceito máximo: amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo!

São quatro níveis do amor. Não são quatro amores que se excluem. No ato concreto e existencial de amar e ser amado esses níveis se mesclam em proporções variáveis. Os psicólogos assumem que amar e ser amado é um fator de suma importância para o desenvolvimento sadio do adolescente. A maturidade psicossocial inclui também, como elemento inerente, a maturidade do amor. Não há saúde psicológica sem relação amorosa bem amadurecida.

A pessoa que pratica um amor maduro pode ser distinguida pelo tipo de caráter que Peck chamou de “racional-altruísta”. Quem ama de forma racional-altruísta não procura tão-somente a satisfação dos impulsos instintivos, como acontece com o “caráter amoral”. Seu amor não é mero aproveitamento do outro, como procede o “caráter oportunista”. Tampouco se comporta como o “caráter conformista”, ou seja, conforma-se rigidamente aos costumes e leis grupais. Também não segue inflexivelmente as normas morais interiorizadas sem discernimento crítico, à maneira do “caráter irracional-consciencioso”. O caráter racional-altruísta é o contrário de tudo isso. Orienta-se por princípios morais, mas com flexibilidade, criticidade e autonomia. Avalia de forma objetiva o valor de uma ação levando todavia em conta as circunstâncias particulares. Separa, em seus julgamentos, a pessoa em si e seus defeitos. Sua alegria é fazer os outros felizes sem esperar recompensas. Lutte, de quem tiramos essas informações, conclui: “O amor é então o vetor central da maturidade sob todos os aspectos. É nele que se manifestam a maturidade interior da pessoa e sua integração harmoniosa com o meio ambiente e com o cosmo” (Lutte 1964, pg. 480).

5 — COMPREENSÃO EXISTENCIAL

Na verdade, a educação centrada no ser-pessoa será imensamente facilitada pela compreensão existencial. Compreender existencialmente o adolescente implica que o educador seja capaz de sair de si mesmo, de sua auto-suficiência, e compartilhe de seu mundo interior. Para tanto precisa saber relacionar as condutas dele com a maneira de ele perceber e viver a situação em que se encontra. Pois a compreensão só é possível quando o educador faz o esforço de compreender o adolescente a partir de sua subjetividade, de seu ponto de vista. Vê o adolescente comportando-se em termos de seu campo psicológico, particular. Tenta captar os significados, a mensagem que esses comportamentos estão querendo emitir. Pois, como salientam Guenther e Combs, “o comportamento acontece, é motivado pela própria necessidade básica, de cada indivíduo, de auto-realização pessoal” (Guenther e Combs 1980, pg. 71).

Em resumo, o que pretendo afirmar é que qualquer conduta, qualquer atividade, qualquer ação ou reação, movimento ou gesto do educando deve ser interpretado do mundo interior de quem os pratica. Tudo isso tem um significado particularizado pela intenção de quem age. O que o adolescente faz é essencialmente a expressão de sua consciência, o produto de seus valores, a resultante de suas motivações.

Sobretudo convém destacar, com ênfase especial, que a compreensão existencial é antes de tudo uma atitude. Uma maneira peculiar de comunicar-se com os outros. Uma atitude de boa vontade tal que a comunicação entre educador e educando não fique apenas no plano da sensibilidade e da racionalidade, mas seja um encontro no plano do ser. O educador faz o esforço de apreender e explicitar o significado não verbal mas intencionado das condutas do educando. Com isso cria uma atmosfera de aceitação plena que possibilita ao educando expressar com espontaneidade e sem constrangimentos tudo o que pensa, sente e quer. Entre educador e educando a comunicação dialógica flui com toda naturalidade e facilidade. Entre ambos se anulam todas as defesas, bloqueios, inibições e desconfianças.

O resultado dessa atitude compreensiva é o adolescente desenvolver-se no sentido de sua realização existencial. S. Tomás de Aquino sintetizou lapidarmente o conceito de educação nesta sentença: "Perficere idem est quod docere" (Suma Teológica III, q. 67, a. 1, ad 1). Aperfeiçoar é a mesma coisa que educar.

O adolescente alcançará a perfeição quando chegar a ser a pessoa que é capaz de ser. Definiu-se o adolescente como um ser-em-devir, em processo de tornar-se. Tornar-se o quê? Um ser-egótico? Um ser-pessoa? Tudo dependerá dos rumos que tomar seu desenvolvimento. Psicólogos contemporâneos declaram que suas pesquisas evidenciam no ser humano a existência de uma tendência primigênia para o ser-pessoa. Mas o homem é um ser-no-mundo-com-os-outros. Seu desenvolvimento está sujeito às contingências mesológicas. Vale dizer, o meio pode desviar o ser-en-devir para modos de vida não condizentes com sua tendência natural.

É nessa encruzilhada que entra a tarefa do educador. Cuidar que o adolescente se conserve sempre no processo de tornar-se a pessoa que pode e deve ser. Importa instar todavia que toda educação é, a rigor, auto-educação. Vêm a propósito as palavras de Ortega y Gasset: "Toda a vida consiste na luta e no esforço para sermos nós mesmos". Ao adolescente cabe a função de sujeito de sua educação. Isso não implica rompimento radical com o passado. A sabedoria da auto-educação está em ter a habilidade de ser si mesmo, assumindo ao mesmo tempo, crítica e criteriosamente, a riqueza cultural acumulada pelas gerações passadas. É integrar har-

monicamente o passado e o presente para preparar-se para o futuro. Preparar-se para o futuro quer dizer tornar-se um ser-pessoa auto-consciente, autônomo, responsável, autêntico e amoroso. Com profundo senso de justiça e vontade de viver. Dotado de maturidade psicológica, social, moral e espiritual suficiente para, diante das mais diversificadas e inesperadas situações, tomar e assumir as decisões mais adequadas. Conseguir do adolescente que se torne um ser-pessoa, num mundo tão confuso, contraditório e hedonista, talvez não seja fácil. Mas é preciso ter a coragem e a paciência de tentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 — BOHME, Winfried. "En torno a una pedagogia del Terger Mundo", *Educación*, 18 : 62-74, 1978.
- 2 — BUBER, Martin. *Eu e Tu*, S. Paulo, Cortez, 1977.
- 3 — BUGENTAL, James F. T. *Eu-Processo ou Ilusão?* in Greening: Psicologia Existencial-Humanista, Rio de Janeiro, Zahar, 1975, pp. 85-103.
- 4 — CHARBONNEAU, Paul-Eugene. *Uma Nova Família numa Nova Sociedade?* — in *A Família em Nossa Sociedade de Conflitos*, S. Paulo, Paulinas, 1980.
- 5 — DE BENI, Michele. "Comportamento dipendente — contributi per una concettualizzazione" — *Orientamenti Pedagogici* 146 : 269-280, 1978.
- 6 — DE MEER, Manuel Tejera. "L'affettività nell'età evolutiva e il venire dell'amore", *Orientamenti Pedagogici* 98 : 364-376, 1970.
- 7 — ELLUL, J. A *Técnica e o Desafio do Século*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- 8 — EVANS, Richard I. *Carl Rogers: O Homem e suas Idéias*, S. Paulo, Melhoramentos, 1979.
- 9 — FIZZOTTI, Eugênio. *La Logoterapia di Frankl*, Milano, Rizzoli Editore, 1974.
- 10 — FRANKL, Viktor. *Fundamentos Antropológicos da Psicoterapia*, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- 11 — FROMM, Erich. *A Arte de Amar*, 4.ª ed., B. Horizonte, Itatiaia, 1964.
- 12 — GUENTHER, Zenita e COMBS, Arthur W. *Educação de Pessoas*, B. Horizonte, UCMG/FUMARC, 1980.
- 13 — GUZZO, A. "Autoconscienza", in *Enciclopédia Filosofica Gallarate*, 2.ª ed., vol. 3, Firenze, G. C. Sanzoni Editore, 1967, pp. 1039-1054.
- 14 — HEIDEGGER, Martin. *Sobre o Problema do Ser*, S. Paulo, Duas Cidades, 1969.
- 15 — JASPERS, Karl. *Introdução ao Pensamento Filosófico*, S. Paulo, Cultrix, 1973.
- 16 — GARAUDY, Roger. "Liberdade Cristã e Liberdade Marxista", in *As Várias Faces da Liberdade*, Petrópolis, Paz e Terra, 1969.

- 17 — JOLIVET, Régis. *As Doutrinas Existencialistas*, Porto, Liv. Tavares Martins, 1957.
- 18 — KILEY, Dan. *Síndrome de Peter Pan*, S. Paulo, Melhoramentos, 1985.
- 19 — LEIF, Joseph. *Por uma Educação Subversiva — Da Identificação à Libertação*, Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- 20 — LINCH, William F. "Para que a Liberdade seja Humana", in *A Liberdade e o Homem*, Petrópolis, Vozes, 1967.
- 21 — LUTTE, Gérard. "Le développement sexuel de l'adolescent", *Orientamenti Pedagogici* 63 : 439-483, 1964.
- 22 — MAY, Rollo. *O Homem à Procura de Si Mesmo*, 4.^a ed., Petrópolis, Vozes, 1973.
- 23 — ———. *Psicologia Existencial*, P. Alegre, Globo, 1974.
- 24 — ———. *O Significado da Ansiedade*, Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- 25 — MONDIN, B. *O Homem, Quem é Ele? — Elementos de Antropologia Filosófica*, S. Paulo, Paulinas, 1980.
- 26 — NOGARE, Pedro dalle. *Humanismos e Anti-Humanismos em Conflito*, Petrópolis, Vozes, 1985.
- 27 — NUTTIN, Joseph. *Psicanálise e Personalidade*, 5.^a ed., Rio de Janeiro, Agir, 1967.
- 28 — ———. *Teoria da Motivação Humana*, S. Paulo, Loyola, 1983.
- 29 — PINTO, Leonel Correia. *Uma Tecnologia Educacional para o "Modo Ser" no Ensino-Aprendizagem*, Fortaleza, Imp. Universitária, 1984.
- 30 — RICH, John Martin. *Bases Humanísticas da Educação*, Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- 31 — SAINT-ARNAUD, Yves. *A Pessoa Humana — Introdução ao Estudo da Pessoa e das Relações Interpessoais*, S. Paulo, Loyola, 1979.
- 32 — SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um Humanismo. Os Pensadores*, S. Paulo, Abril Cultural, 1978.
- 33 — VÁRIOS: *Educação e Desigualdades no Brasil*, Petrópolis, Vozes, 1984.
- 34 — ZOPEL, Helmut. "Posibilidades y limites de la aduación emancipora", *Educación* 20 : 89-100, 1979.