Ética, educação e processos educativos escolares: um diálogo em construção

Ethics, education and school educating processes:
a dialogue under construction

Ana Lúcia Souza de Freitas¹

Carla Jeane Helfemsteller Coelho²

RESUMO

O artigo apresenta elementos para estabelecer um diálogo entre ética e educação, propondo a reflexão acerca das possibilidades de que os processos educativos escolares se realizem como vivência ética. Inicialmente, o texto faz considerações acerca da indissociabilidade entre ética e educação, enfatizando a dimensão política do ato educativo. Na continuidade, recorre às contribuições da filosofia para argumentar a necessidade de superar a idealização da ética, tendo em vista sua concretização em atitudes práticas. Ao final, analisa uma narrativa de experiência docente, considerando as possibilidades práticas dos processos educativos em geral e enfatizando o espaço da escola como um lugar do desenvolvimento humano em seu potencial ético.

PALAVRAS-CHAVE

Ética. Educação. Processos educativos escolares

1 Doutora em Educação (PUCRS), com pós-doutorado em Pedagogia Crítica pela Liverpool Hope University; Professora e Pesquisadora no Mestrado Profissional em Gestão Educacional (UNISINOS). anafr@unisinios.br

2 Doutora em Educação (UFBA) Professora e Pesquisadora no Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes. Membro do Comitê de ética em Pesquisa Científica (CEP/UNIT). ccfilos2@yahoo.com.br

ABSTRACT

The article presents elements to establish a dialogue between ethics and education, proposing reflection on the possibilities that the school educational processes are accomplished as ethic living. First, the text has some considerations on the inextricable connection between ethic and education, emphasizing the politics dimension of the educating act. Next, the article brings some philosophic contributions in order to show the need of overcoming ethics idealism, taking into consideration its accomplishments through practice. In the end, it analyses a narrative of the teaching experience, considering the practical possibilities of the educational process in general, highlighting the school as a place of human beings' development in their ethical potential.

KEY WORDS

Ethic. Educational. Politics. Educational Processes. School.

INTRODUÇÃO

O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo (FREIRE, 2000, p. 56)

A discussão ética não é um tema novo; ao contrário, há muito tem sido pensada, discutida e estudada especialmente no campo da filosofia. Apesar disso, atitudes e posturas éticas têm sido cada vez menos frequentes. Este distanciamento entre concepção e prática justifica a relevância e a atualidade do tema, bem como a proposição do diálogo sobre ética e educação.

O que nos vem à mente quando falamos em ética? Por que relacionamos ética com a corrupção ou barbáries que assistimos cotidianamente? Quais as relações entre ética e corrupção? Como estamos vivendo nossas vidas diante do mundo como está? Questionamos a corrupção, mas como estamos agindo, uns com os outros? Estas questões são suscitadas ao refletirmos sobre o tema da ética, porque ética diz respeito a como vivemos uns com os outros. Está relacionada aos nossos comportamentos, de forma operacional, e estes correspondem às escolhas que fazemos em nossas relações, às quais estariam relacionados os nossos valores.

Ética está sempre ligada à questão do Outro, na relação com o mesmo, que sou eu. Para refletir sobre ética não é possível olhar para fora sem olhar para dentro e, portanto, é preciso compreender a complexidade do ser humano, em relação. Faz-se necessário superar a visão simplista que reduz o problema exclusivamente ao Outro - identificando-o como corrupto, bárbaro, violento - ou ao mesmo -, tentando captar a luz da razão interior. Olhar para a relação, buscando superar compreensões baseadas em dicotomias, fragmentações e sectarismo é um desafio que se apresenta ao desenvolvimento humano e suas possibilidades éticas.

Nesse sentido, urge o reconhecimento da indissociabilidade entre ética e educação. A essência de todo o ato educativo está nas relações que nele se estabelecem. Sob esta perspectiva, podemos compreender a ética como algo concreto e co-dependente dos processos educativos, a partir dos quais se tem oportunidade de aprender a se expressar, a fazer escolhas e a

posicionar-se para encontrar alternativas aos problemas que a vida nos apresenta (COELHO, 2011). É na relação intersubjetiva entre o Eu e o Outro, quando o Eu se sobrepõe ao Outro, manipulando-o, objetificando-o e por vezes, retirando-lhe à vida, que ocorre o aniquilamento da dignidade humana, tanto do opressor quanto do oprimido – que se configura em desumanização. Neste sentido, a reflexão sobre a ética enquanto relação intersubjetiva, considerando esta como produto e produtora de processos que ocorrem sempre no âmbito educativo, é também uma reflexão sobre a proteção da dignidade da pessoa humana. É, pois, uma reflexão sobre Direitos Humanos.

Partindo desta compreensão acerca da ética como um elemento constitutivo dos processos educativos, e como reflexão acerca da proteção da dignidade humana, o texto convida ao diálogo entre ética e educação, argumentando o potencial dos processos educativos escolares no que se refere às contribuições para o desenvolvimento humano e suas possibilidades éticas.

Na primeira parte, o texto argumenta a não neutralidade da educação como uma *obviedade* que fundamenta a proposição do diálogo entre ética e educação, estabelecendo relações com a profissionalização da docência; na continuidade, apresenta as contribuições da filosofia para pensar o tema e, ao final, argumenta a compreensão acerca da escola como um lugar privilegiado para a problematização das relações estabelecidas, tendo em vista a eticidade como um compromisso com o Outro.

OBVIEDADE?

A necessidade de explicitar o óbvio diz respeito à compreensão de que “nem sempre o óbvio é tão óbvio quanto a gente pensa que ele é” (FREIRE, 1983, p.92). Assim, tomar a obviedade como objeto de estudo permite-nos reiterar compreensões e vislumbrar novos olhares para o horizonte de possibilidades. Todavia, referir obviedades também diz respeito a explicitar compreensões que não são unânimes, mas expressam posicionamentos que revelam sua natureza política.

A proposição do diálogo entre ética e educação toma como obviedade a não neutralidade da educa-

ção, fundamentando-a em duas compreensões complementares. A primeira compreensão é a de que a educação é um ato político e, portanto, se realiza como uma forma de intervenção no mundo. A segunda é a de que a capacidade do ser humano de ser ético não é algo abstrato e individual, mas se concretiza nas relações cotidianas.

A compreensão de que a educação é um ato político é um dos legados de Paulo Reglus Neves Freire (1921 – 1997) e representa um marco na história da educação brasileira e de outros países. A obra do autor constitui a *tendência pedagógica libertadora* no campo da *pedagogia progressista*, visto que enfatiza a dimensão política da educação, compreendendo a *história como possibilidade* e considerando as potencialidades e os limites da educação transformadora (FREITAS, 2001; 2014). Em suas palavras:

(...) sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós por sua força a serviço dos nossos sonhos. (FREIRE, 1991a, p.126).

Todavia, a afirmação acerca de que a educação é um ato político, transformada em *slogan* pelo senso comum, deixa de ser percebida em sua historicidade. Na escrita do posfácio dedicado à memória de Ernani Maria Fiori³, intitulado *Depoimento a um grande amigo*, Paulo Freire afirma ter vivido três tempos distintos da compreensão acerca das relações entre educação e política: “Num certo momento da minha trajetória, da minha experiência, eu não pensei em política, num outro momento eu pensei em política e educação; e só num terceiro momento (...) é que eu digo que a educação tem natureza política” (FREIRE, 1991b, p.282)⁴. Ou seja, a compreensão de Freire a respeito

3Ernani Maria Fiori, filósofo gaúcho que se tornou parceiro intelectual e amigo de Paulo Freire, conforme já referido, foi quem escreveu o prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*.

4O ano de 1991 refere-se à publicação da obra de Ernani Maria Fiori. A referência para considerar a afirmação feita por Paulo Freire é o ano de 1985, em que foi concedido o referido depoimento.

da dimensão política da prática educativa resulta de um intenso processo de produção intelectual que é, simultaneamente, produto e produtor de sua tomada de consciência em relação ao tema.

O verbete *política* integra o *Dicionário Paulo Freire*, apresentando a compreensão de que, para o autor, “a educação como ato político compreende a existência dos vários projetos que estão em disputa na sociedade, bem como a opção que fazemos na defesa de um, e não de outro” (COSTA, 2008, p.327). Tal compreensão ratifica a proposição freireana de que precisamos de uma educação para a decisão, para a aprendizagem da responsabilidade política, considerando que faz parte da função social da escola educar para o desassossego, para a indignação e para a transgressão, ou seja, educar *na* e *para* a eticidade.

A argumentação de Paulo Freire acerca da educação como um ato político também está relacionada ao movimento de profissionalização da docência, que não prescinde das questões éticas. Nesse sentido, sua produção teórica nos anos 90, assim como a de outros autores, no Brasil e em diferentes países, contribuiu para intensificar a crítica à racionalidade técnica da formação do educador, problematizando a docência como um espaço de produção de conhecimento e difundindo os conceitos de *professor reflexivo* e *professor-pesquisador*.

A racionalidade técnica revelou-se uma compreensão limitada da prática docente ao considerá-la como uma mera aplicação de soluções disponíveis para problemas já conhecidos (GÓMEZ, 1997), desconsiderando as singularidades das situações e de seus contextos específicos. Essa concepção técnica da prática não leva em conta os dilemas enfrentados pelo profissional diante de situações inusitadas que envolvem, para além de definições técnicas, opções éticas que ganham relevância somente a partir da tomada de consciência da dimensão política da prática educativa.

Ao problematizar os limites da racionalidade técnica e enfatizar a dimensão política da educação, a obra de Paulo Freire se torna importante referência para a formação de educadores/as, visto que, ao assumir a própria prática como objeto de estudo por meio de uma atuação docente investigativa e crítica,

se faz testemunho de que os processos de ensinar e de aprender exigem a constante tomada de decisão e posicionamento ético.

A escrita de Paulo Freire, cuja narrativa entrelaça emoção e reflexão no percurso de sua elaboração teórica, se faz testemunho de que a formação intelectual do educador/a não prescinde de uma *rigoriedade ética* (FREIRE, 2014), nem de sua dimensão estética, considerando “decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1996, p.36).

Para Freire, a educação, sendo uma experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo e, sendo assim, requer atenção para que seja ética. Tornamo-nos seres éticos, porque “nos tornamos capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar” (FREIRE, 1996, p.111-112). A transgressão da ética, embora não deva ser reconhecida como um direito, se tornou uma possibilidade. “Possibilidade diante da qual devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços” (FREIRE, 1996, p.113). Por exemplo,

(...) o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p.66).

Por isso, a experiência docente requer a tomada de posição em suas dimensões política, epistemológica e estética, que diz respeito “à eticidade de nossa presença no mundo. Eticidade, que não há dúvida, podemos trair” (FREIRE, 1996, p. 62). É o que justifica a necessidade da constante problematização da prática e da reflexão sobre a prática, das opções que fazemos e dos motivos que nos mobilizam a fazer da educação uma forma de luta por “sonhos possíveis”. Esse é o sentido atribuído ao diálogo entre ética e educação, tendo em vista o fortalecimento de processos educativos escolares, na perspectiva do desenvolvimento humano em seu potencial ético.

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA

Refletir e falar sobre ética é o mesmo que refletir e falar sobre o outro, ou como cada um se relaciona com os outros. Este outro é representado por outra pessoa ou pelo ambiente enquanto lugar onde se vive, o que os gregos chamaram de *éthos*. Assim, estamos falando de duas ou mais pessoas concretas que estão, querendo ou não, conscientes ou não, relacionadas uma/s com a/s outra/s. Neste sentido, as consequências sobre o que cada um faz com o outro (ou o meio em que vive), configuram-se como promissos de cada pessoa da ação. Portanto, de modo simples e visando uma práxis, a ética é aquilo que eu posso pensar sobre aquilo que eu faço.

De acordo com Pivatto (2004, p. 8), “o tema da ética é de suma importância e atualidade inquestionável. [...] pode-se dizer que a atualidade da ética, como também sua crise, acompanha a evolução do próprio homem e de sua história individual e social, portanto, são de sempre”. Desta forma, a questão da ética nos traz algumas exigências, entre elas, a exigência do pensar. Se ética é aquilo que eu posso pensar sobre aquilo que eu faço, preciso pensar. Pensar é uma exigência à ética. Dispor-se a pensar é assumir responsabilidade, o que envolve também afetividade.

Ética ocorre quando razão lógica se integra com afetividade. Ambas as capacidades são impulsionadas pelas emoções. Para compreendermos esta associação, precisamos ir à etimologia da palavra ética. Ética vem de *ethos*: um termo que os gregos usavam para designar “o lugar onde vivemos”, ou “morada humana”. De acordo com Boff (2003), originalmente, as palavras: “ética” e “moral”, vêm de um mesmo radical. “Ética” deriva dos sentidos da palavra *ethos*. A palavra *ethos* era escrita de duas formas: *éthos*, que significa a morada humana, mas também, *maneiras de ser habituais, caráter, o perfil de uma pessoa*. E também *éthos*, que quer dizer *costumes, usos, tradições ou hábito moral*. Afirma Boff (2003, p. 33): “A virtude moral é filha de bons hábitos; daí vem que, por uma ligeira mudança, do termo caráter deriva o termo moral”.

Distinguir ética e moral é muito importante para entendermos a ética enquanto uma produção cultural. O mundo do *éthos* pressupõe uma subjetividade

que se relaciona à individualidade; e uma coletividade de que está relacionada à intersubjetividade. A ética está assim relacionada ao conjunto de valores e princípios que usamos para discernir, definir e decidir quando nos encontramos nas encruzilhadas das questões existenciais. A moral são os códigos estabelecidos sobre o que é aceito ou refutado; permitido ou proibido, considerado certo ou errado em cada cultura. Logo, a moral é circunstancial e temporal: corresponde aos valores que se diferenciam em cada cultura e podem modificar-se com o tempo (COELHO, 2011).

Desde a infância, a criança é ensinada sobre o que é certo ou errado. Estas orientações recebidas, sobretudo quando associadas a testemunhos concretos, alimentarão seu sistema de valores que será singular – fruto destas aprendizagens. Este sistema de valores se constitui balizadores os quais, quando a pessoa, ao passar da fase da infância e vivendo na transição entre a adolescência e a fase adulta (maturidade), através da reflexão, do pensamento, vai utilizar para discernir sobre o que vai julgar bom ou ruim, certo ou errado, aceitável ou desprezível; e assim, utilizando-se de uma maturidade emocional, será capaz de transformar tal reflexão e discernimento, em atitudes concretas. Estas seriam decisões, resultantes de escolhas que, como podemos ver, são pessoais e intransferíveis.

Transformar um pensamento, uma reflexão, uma decisão que é a princípio mental, em atitude/gesto concreto, exige mais que pensamento. Exige uma mobilização que é afetiva, pois por vezes, a atitude exige renúncia ou esforço. Exige um movimento concreto que corresponde a maturidade emocional, sendo esta também uma condição para a ética.

Se percorrermos a história da filosofia para aprendermos com os antepassados o que eles propunham com relação à ética, vamos observar que se repete a ideia de que a ética tem como finalidade a vida boa, que é a própria finalidade da filosofia enquanto prática de exame da própria vida: viver bem. Para os gregos, a via para o aperfeiçoamento humano está no conhecimento. “Conhece-te a ti mesmo” (SOCRATES – 470-399 a.C.). O filósofo Platão (428-347 a. C.) traz a virtude como possibilidade da ética. Viver virtuosamente é ser justo e a justiça ocorre quando nos liber-

tamos da escuridão, da ignorância, tendo em vista o inteligível. Daí sua alegoria da caverna. Para o filósofo Aristóteles (384 -322 a. C.) a ética é possível quando o homem conhece a felicidade. O meio para se conseguir a felicidade, para este filósofo, é o mesmo proposto pela filosofia budista, qual seja: a temperança; o caminho do meio. Não aos excessos. Ou seja, muito diferente dos princípios que pautam a existência atual (Chauí, 1995). Tanto a filosofia grega como a filosofia oriental nos ensina que a virtude é um hábito que deve ser exercitado e trabalhado constantemente. Cresce no decorrer da vida quando praticada. Exige vigilância, disciplina e prática.

A filosofia medieval privilegiou a moralidade à ética, uma vez que condicionou a ética à obediência que se balizaria pelo temor a Deus. Do ponto de vista prático, se um motorista que conduz seu automóvel em uma via cuja velocidade permitida é 60 km/h, só respeita a velocidade determinada se os radares estiverem ligados, fiscalizando-o, então, neste caso, obedecendo para não ser penalizado com a multa, não está agindo por razões diferentes daquela pessoa que age correspondentemente ao que é determinado para não ser punida por Deus.

A filosofia contemporânea apresenta uma crítica a esta razão: em nenhuma das situações, a decisão da pessoa foi movida pelo seu discernimento sobre o que é correto fazer. Na primeira situação, teme à multa; na segunda, o castigo. Para a filosofia contemporânea, tal motivação fragiliza a ética e corresponde a uma atitude moralizadora. Ora, como a pessoa não decidiu agir porque escolhe a ação como a melhor, caso ela não o faça, na primeira situação ela pode “pagar a multa”; na segunda, a penitência. Pouco importa em ambos os casos, as consequências de sua ação.

A filosofia moderna critica esta outorga da razão. A modernidade busca uma ética racional fundada na subjetividade humana. Agir eticamente para os filósofos modernos significa agir de acordo com a própria consciência. O ideal ético moderno consiste em viver com a própria liberdade pessoal. O critério da ética é a racionalidade autônoma e a autodeterminação. Para o filósofo Kant (1721-1804), há uma lei do dever e esta não se guia pelo prazer ou pelo útil, mas sim por algo universal, por ele denominado por imperativo

categorico que é a lei universal que cada um dá a si, pela sua racionalidade e se constitui o princípio da autonomia. Para Hegel (1770-1831), a liberdade aumenta com a consciência que se tem dela. No contexto moderno, a consciência e a liberdade são essenciais à ética. (ARANHA E MARTINS, 1993).

Entretanto, com os adventos da barbárie que a “civilização” ocidental experimentou e vem experimentando, evidencia-se a necessidade de se acrescentar componentes a este binômio: consciência e liberdade. E um componente imprescindível, é a responsabilidade. A filosofia contemporânea apresenta severas críticas às proposições ocidentais que vem se formulando historicamente sobre ética. O existencialismo chama a atenção para o indeterminismo e a imperfeição humana. O ser humano é uma realidade imperfeita, aberta e inacabada que vive sob-riscos e ameaças; a liberdade humana não é plena, mas condicionada às circunstâncias históricas da existência. Querer, não necessariamente é poder: homens e mulheres agem no mundo, superando ou não obstáculos que lhes se apresentam.

A contemporaneidade nos ensina que a ética exige autonomia de pensamento e ação, única possibilidade de discernimento; mas a liberdade para pensar e agir, precisa estar amparada na responsabilidade para com o gesto. A liberdade moderna nos levou aos totalitarismos. A contemporaneidade que vive a emergência de um pensamento ecoplanetário e posturas ecológicas, traz a exigência da responsabilidade que nasce, não de uma ação padronizada, mas de uma consciência afetiva (TORO, 1999).

Qualquer coação interna ou externa anula a liberdade de uma pessoa, e a exime da responsabilidade moral e ética. Esta responsabilidade se constrói e se solidifica ao longo de um processo onde a pessoa passa de forma saudável, pelas etapas de anomia e heteronomia, para chegar à autonomia, que é condição para ética e efeito da maturidade emocional.

A Ética que se encarna no existir exige a liberdade que, a partir da responsabilidade, leve o eu, na medida em que se mostre capaz de pensar, a ser capaz de discernir o certo do errado, tomando consciência do seu dever moral a conseguir assumir o compromisso com o outro. Neste processo, o eu concilia suas necessidades (subjetividade) de forma coerente

com sua intersubjetividade (que é o espaço preservado ao outro – o espaço da alteridade).

Pensadores contemporâneos como Humberto Maturana, Edgar Morin, Emmanuel Levinas e Roldo Toro nos ensinam como superar a idealização da ética, apresentando-nos propostas de como concretizá-la nas atitudes práticas.

Para Maturana (1999), a ética acontece na relação por meio das vivências de reconhecimento do outro, como legítimo outro no espaço de convivência, e tem origem biológica, encontrando fundamento instintivo para sua expressão. Neste reconhecimento do outro, como legítimo outro, as atitudes pessoais passam a ser espontâneas e inspiradas pelas raízes biológicas do amor, assim como pelas vantagens gregárias de convivência.

Morin (2007) contribui enfatizando a ambiguidade humana. Para o pensador da teoria da complexidade, ser humano tanto é para si, como para o Outro. Egoísmo e altruísmo fazem parte do humano. “O fechamento egocêntrico faz com que o outro nos seja estranho; a abertura altruísta o torna fraterno” (MORIN, 2007, p. 20). Assim, de acordo com esta concepção, todo olhar sobre ética precisa considerar o egocentrismo como aspecto vital assim como o altruísmo como potencialidade fundamental de desenvolvimento humano. Morin nos ajuda quando nos ensina que não podemos esperar do humano, qualidades de um santo. As qualidades no ser humano não estão dadas a priori: lembremos-nos dos gregos e tratemos de cultivá-las com paciência e dedicação, nutrindo hábitos saudáveis.

Para Levinas (1980), alteridade significa a relação onde o mesmo (eu) acolhe o outro incondicionalmente, em sua integralidade sem interpretá-lo ou objetificá-lo.

A fim de olhar o outro na sua alteridade é necessário olhar infinitamente, ou melhor, acolhê-lo, além das características objetificantes (papel que representa, função que ocupa). Quando não me detenho mais nas características superficiais e objetificantes, acolho o outro em si mesmo, como ele é. Então, acolho-o na sua alteridade. Como? Não o encarando apenas como racionalidade, pois esta objetifica-o. Mas a partir de uma nova relação (COELHO, 2011, pág. 38).

De acordo com Sayão (2001), a filosofia de Emmanuel Levinas se encerra com a reconstrução da subjetividade não mais como intersubjetividade em conexão com as estruturas de uma consciência intencional, ou como nos moldes de uma subjetividade como ontologia fundamental, mas como possibilidade ética em que a subjetividade e a satisfação das necessidades de cada um não é o essencial, pois a pessoa é convocada à responsabilidade e a voltar-se para o outro, a disponibilizar-se.

Para Toro (1999), o principal problema reside no fato de ter sido a ética pensada, estudada, discutida e não vivenciada. A reflexão sobre ética sem a vivência leva à abstração que não oferece resultados para a vida prática, visto que

a ética surge quando a consciência e a afetividade se integram. Não existe uma ética normativa. A consciência ética tem componentes afetivos como a ternura, a compaixão, a empatia, o sentido de justiça, e surge do sentimento de amor infinito (TORO, 1999, p. 123).

62

As ações individuais compromissadas com a vida (do outro e do meio) levam às relações de alteridade, e representam a possibilidade de uma ética encarnada. Neste caso, esta tomada de decisão não ocorre por coerção moral, mas mediante a integração entre consciência e afetividade. Assim, Rolando Toro trata da ética promovendo uma inversão do que foi proposto na tradição ocidental. Para ele, a capacidade de o ser humano tomar decisões a favor do outro, e a favor da vida, depende da sensibilização e abertura de cada um frente ao outro. Esta capacidade é provocada mediante a integração das diversas dimensões humanas, sendo que o desenvolvimento da afetividade é condicionante e a dimensão estética é dimensão de fundamental importância para este desenvolvimento afetivo.

Depreende-se, a partir das contribuições da filosofia, que a necessidade de superar a idealização da ética e sua concretização em atitudes práticas, representa um desafio aos processos educativos em geral e aos processos educativos escolares em especial. Este é o foco para a continuidade do diálogo sobre ética e educação, na próxima e última parte do texto.

OS PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES COMO LUGAR DE DESENVOLVIMENTO HUMANO EM SUAS POSSIBILIDADES ÉTICAS

A compreensão acerca da ética como um elemento constitutivo dos processos educativos e a argumentação acerca do potencial dos processos educativos para o desenvolvimento humano em suas possibilidades éticas se concretiza nas relações exercidas na escola e também fora dela. Todavia, as relações exercidas nos processos educativos escolares podem ter grande influência nas relações estabelecidas fora da escola. A narrativa de uma situação de questionamento ético em sala de aula é exemplar para analisar esta proposição e sugerir questões para a continuidade do diálogo acerca das relações entre ética e educação.

A professora pergunta a um adolescente: “Se você tiver a oportunidade de pegar um celular de alguém, com a certeza de quem ninguém está vendo e ninguém descobrirá, você pega?” Essa questão é o ponto de partida da Carta Pedagógica de autoria de Adriano Vieira (2015), convidando à reflexão sobre a formação de nossas crianças e nossos jovens para a ética e a convivência razoável. O título *Do Triângulo à Lente: Onde Está a Ética?* é bastante provocativo, porque nos desafia a pensar sobre as questões que permanecem relevantes aos processos educativos, mesmo diante de um contexto de aceleradas transformações proporcionadas, entre outros aspectos, pelo acesso às tecnologias digitais. A reflexão de Vieira merece ser apresentada literalmente.

Quem estudou em colégios religiosos até pelos inícios dos anos 80, deve lembrar de um triângulo com um olho (azul) no meio com a inscrição “DEUS TE VÊ”, espalhado em vários locais, principalmente nos banheiros (...) A função da tal figura era evidente: amedrontar a todo e qualquer mortal que ousasse fazer algo errado, longe dos olhos humanos. A ética da culpa, do pecado e do castigo era a força moral que controlava (ou tentava) os comportamentos. Hoje, o olho de Deus perdeu a força controladora e julgadora. Não formamos para ética da responsabilidade, do cuidado, da solidariedade e vivemos a experiência do vazio ético. (...) Com igual prejuízo à ética, espalhamos por nossas cidades, condomínios, comércios e, pior, por nossas escolas,

as tais câmeras de segurança. “SORRIA, VOCÊ ESTÁ SENDO FILMADO” é a frase que substituiu a vetusta “DEUS TE VÊ”, o triângulo deu lugar à lente, mas o princípio segue o mesmo: precisamos de alguém, fora de nós, que nos diga o que e como devemos agir, sob pena de punição, castigo ou flagrante. (...) Seguiremos tendo os mesmos problemas se não educamos para a ética do cuidado, da solidariedade, da responsabilidade e do bem viver.

O autor nos convida a pensar sobre como os indivíduos aprendem a se tornar éticos. No âmbito desta reflexão, faz-se necessário compreender a aprendizagem a partir de uma visão ampliada. A este respeito, destaca-se a contribuição do pensamento de Gert Biesta (2013) em função do modo como concebe a relação entre aprendizagem, subjetividade e democracia. Segundo ele, “a questão de aprender não consiste em como se tornar um sujeito, mas em “aprender com o fato de ser e ter sido um sujeito” (BIESTA, 2013, p. 186). Para o autor, a questão a ser formulada deveria ser a seguinte: “o que pode ser aprendido com o fato de ser/ ter sido um sujeito?” (ibidem). Assim, o papel da escola e dos educadores/as não seria apenas o de criar situações para a ação dos estudantes, mas sobretudo o de despertar e apoiar reflexões sobre as situações em que a ação foi possível e, “talvez ainda mais importante, sobre aquelas situações em que a ação *não* foi possível. Isso poderia fomentar uma compreensão das frágeis condições pessoais, interpessoais e estruturais para que os seres humanos possam agir e possam *ser* um sujeito” (BIESTA, 2013., p.187). Segundo o autor, a experiência da frustração pode ter um impacto educacional muito mais profundo do que as experiências bem sucedidas.

Na perspectiva proposta por Gert Biesta, o questionamento sobre como aprendemos a nos tornar éticos deveria ser invertido: o que pode ser aprendido a partir da experiência em processos educativos orientados pela eticidade das relações estabelecidas? Ou seja, não se aprende primeiro a ser ético para depois agir eticamente. Não se ensina a ser ético senão no processo educativo que toma as relações não éticas como objeto de reflexão e tomada de posição.

Assim, com base no pensamento do autor acerca de uma concepção ampliada de aprendizagem, a

proposição acerca da ética como um componente dos processos educativos requer a tomada de posição ética de educadores e educadoras diante do processo de mercantilização das relações educacionais, visto que:

Pensar na educação como uma transação econômica, como um processo de satisfazer as necessidades do aprendente – algo que se tornou possível pela nova linguagem da aprendizagem –, é, portanto, antes de mais nada problemático, porque se compreende mal o papel do aprendente e o papel do profissional da educação na relação educacional. Esquece-se de que uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou precisa. Esquece-se também de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo de definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores cuja única tarefa é entregar as mercadorias aos clientes (BIESTA, 2013, p.41).

Neste sentido, compreender os processos educativos escolares como lugar de desenvolvimento humano em suas possibilidades éticas diz respeito à postura ética de educadores e educandos, mas vai além; diz respeito às relações institucionais, às relações de trabalho e às relações sindicais, entre outras instâncias relacionadas à escola, enquanto instituição formal de educação.

Na amplitude dessa reflexão, muitos são os questionamentos que merecem ser considerados. Quais as aprendizagens éticas que a experiência docente vem nos proporcionando? Como as ações de formação com educadores/as pode contribuir para problematizar a dimensão ética presente nos diferentes olhares sobre o processo pedagógico? Como podemos ampliar a qualidade ética das relações de ensinar e de aprender na escola, na universidade e em outros espaços educativos? Como os processos educativos escolares podem contribuir para a eticidade das relações estabelecidas em diferentes espaços?

A continuidade do diálogo entre ética e educação poderá contribuir, sobretudo, para resgatar o sentido e as possibilidades de uma educação transformadora. Ainda que a educação não tenha o poder de, sozinha,

transformar a sociedade, alguma contribuição ela tem neste processo. Refletir sobre as possibilidades de uma educação ética e para a ética é tarefa política de educadores e educadoras que assumem a função social de seu trabalho, considerando que “a impossibilidade de mudar não é uma obviedade” (FREIRE, 2014, p.212). É o discurso da impossibilidade que justifica os interesses a obstaculizar a mudança.

Retomando a Carta Pedagógica de Adriano Vieira, o estudante responde à professora: “Não, professora, não pego (o celular). Por uma questão simples: é de outra pessoa, que precisa dele.” Simples? Nem tanto; mas pode se tornar, na vivência de relações educativas orientadas pela eticidade, ou seja, de relações em que, nem sempre exitosas, haja problematização de limites. Por isso, merece destaque a ação da professora que, de modo tão simples e efetivo, problematiza o cotidiano para refletir a ética com os estudantes, desafiando-os a assumirem sua capacidade de historicizar-se.

Desse modo, os processos educativos podem contribuir para a consciência da condição humana, em que “(...) mais do que ter uma história, nós fazemos a história da gente.” (FREIRE, 2014, p.210). A respeito desta compreensão da ética como peculiaridade dos seres humanos - uma obviedade implícita ao longo do texto - Paulo Freire contribui de forma exemplar para explicitá-la. Em suas palavras:

Os leões têm história, mas não têm historicidade. Quer dizer, os leões não se sabem fazendo história.

A história dos leões é contada não por eles, mas por nós. E é por isso, inclusive, que não se pode falar em ética dos leões. Não consta. Na história da humanidade, que leões africanos tenham assassinado dois leões companheiros de um outro grupo familiar e que, de noite, tenham ido à família dos mortos para desejar pêsames, etc. Essa sacanagem só homem e mulher fazem! Só os seres que *eticizam* o mundo são capazes de romper com a ética. Só os seres capazes de lindas coisas, de grandes gestos, são capazes de feíssimas coisas. Então, a *eticização* do mundo engendra o desrespeito à ética. E, ao mesmo tempo que engendra o desrespeito à ética, exige de nós a luta em favor da ética (FREIRE, 2014, p.210-211).

Esta é uma referência para a continuidade do diálogo sobre ética e educação, argumentando a urgência de uma educação ética, compreendida como um processo educativo orientado pela reflexão sobre a eticidade das relações humanas e, sobretudo um processo educativo onde a vivência ética esteja presente. Enfim, sugere-se ser esta uma perspectiva a ser perseguida: uma educação ética, que se oponha à mercantilização das relações educacionais e se torne produtora de esperança, ratificando a compreensão de que *mudar é difícil, mas é possível* (FREIRE, 2014, p.201). Onde há educação ética, há esperança, porque a profissionalização docente também requer a postura ética de educadores e educadoras que acreditam na educabilidade dos seres humanos. Por isso, a escola representa um espaço de possibilidades do desenvolvimento humano em seu potencial ético.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: MODERNA, 1993.

BIESTA Gert. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 – (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BOFF, Leonardo. **Ética e Moral: a busca dos fundamentos**. Petrópolis: VOZES, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

COELHO, Carla Jeane Helfemsteller. **A Ética Biocêntrica como encarnação da Alteridade: da vivência das transformações existenciais à mudança paradigmática**. Tese de Doutorado. Salvador, UFBA, 2011.

COSTA, Daianny. POLÍTICA (verbete) In: STRECK, Danilo; REIDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 325 - 328.

FREIRE, Paulo. **Educação. O sonho possível**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O Educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. 3º ed, p.89-101.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991a.

_____. Depoimento de um grande amigo (posfácio) In: FIORI, Ernani Maria. **Textos Escolhidos - Volume 2 - Educação e Política**. Porto Alegre: L&PM, 1991b, p.273-287.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Mudar é difícil mas é possível. In: FREIRE, Ana Maria (org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014, p.201-232.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. **Leituras de Paulo Freire: uma trilogia de referência**. Passo Fundo, Méritos, 2014, v.1.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: EDIÇÕES 70, 1980.

MATURANA, Humberto. **Transformación em la Convivencia**. Santiago de Chile: Dolmen, 1999.

MORIN, Edgar. **O Método 6: Ética**. 6ª Edição. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

PIVATTO, Pergentino Stéfano. (Org.). **Ética – crise e perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SAYÃO, Sandro Cozza. **O Sentido do Humano em Emmanuel Levinas** – dissertação de mestrado, Porto Alegre: PU-CRS, 2001.

TORO, Rolando. **La Inteligencia Afectiva: la unidad de la mente com el universo**. IBF, 1999.

VIEIRA, Adriano Hertzog. **Do Triângulo à Lente: Onde Está a Ética?** – Carta Pedagógica V. Disponível em: <http://www.institutosabercuidar.com/> Acessado em 3 de setembro de 2015.