

Ética e prática educativa na sociedade líquida¹

Ethical and educational practice in a liquid society

Arnaldo Nogaro²

Paulino Eidt³

Resumo

O presente artigo resulta de reflexões e ponderações acerca do compromisso ético do educador na e para com a educação na sociedade líquida pós-moderna. Alentados pelo pensamento de autores e teóricos, como Zygmunt Bauman, Hannah Arendt, Aristóteles, Alípio Casali, Paulo Freire, entre outros, procuramos tematizar a tarefa ética do educador do século XXI, demonstrando a urgência do cultivo de virtudes que possam sustentar o trabalho do professor em uma sociedade onde nada é feito para durar: tudo é feito para esvaír-se, ser derogado, depreciado na fluidez e na liquidez em que vivemos. Para cumprir o objetivo do texto, estruturamo-lo em três eixos básicos: Tratando da ética e seus contornos; Ética e sociedade líquida: o que permanece? Educar e educar-se para a prática da virtude. Concluímos apontando uma possível direção para que se concretize o compromisso ético do professor.

Palavras-chave: Ética. Sociedade líquida. Valores.

Abstract

This article results from reflections and considerations about the educator's ethical commitment to education in the postmodern liquid society. Encouraged by thoughts of authors and theorists such as Zygmunt Bauman, Hannah Arendt, Aristóteles, Alípio Casali, Paulo Freire, and others, we sought to broach the ethical task of the 21st century educator, seeking evidence for the urgency of developing virtues that can support the teacher's work in a society where nothing is made to last: everything is made to fade away, be revoked, undervalued by the fluidity and liquidity of where we live. To accomplish the aim of the study, we structured it on three basic axis: ethics and its surroundings; ethics and the liquid society: what remains?; educating and self-educating for the practice of virtue. We conclude pointing to a possible direction in order to realize teacher's ethical compromise.

Keywords: Ethics. Liquid society. Values.

¹ Valemo-nos da expressão sociedade líquida cunhada por Bauman (2001) para adjetivar a sociedade contemporânea, cujas características mais proeminentes são a fluidez, a mudança, a dinâmica, a flexibilidade, etc., dentro da qual o professor age e desenvolve seu trabalho.

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento de Ciências humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Frederico Westphaleno, RS, Brasil.

³ Universidade do Oeste de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Joaçaba, SC, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: P. EIDT. E-mail: <paulino@unoescsmo.edu.br>.

Introdução

Neste texto, não temos a pretensão de estabelecer diferenças conceituais entre moral e ética - que sabemos existentes -, nem fazer grandes digressões em torno da definição ou conceituação do que seja ética⁴, mas externar uma concepção nuclear a seu respeito que possa esclarecer o sentido que lhe damos ao longo do texto. O objeto desta incursão escrita que presentificamos é demonstrar a necessidade do compromisso ou de uma postura e trabalho responsáveis do professor para com a ética; de vivências e condutas que possam se referenciar como atitudes éticas do professor e também de sua intervenção no processo educativo para garantir uma “educação ética” para seus alunos.

Para cumprir a intensão plena deste texto, estruturamo-lo sob três grandes ideias: a primeira trata da ética e de seus contornos; a segunda da ética na sociedade líquida: o que permanece? e a terceira do educar e educar-se para a prática da virtude. Finalizamos encetando a direção por onde acreditamos deva voltar-se o trabalho do professor.

A ética e seus contornos

Para efeitos propedêuticos, de clareza conceitual, concebemos ética como a ciência do agir humano pautado de virtudes e valores que garantam a vida coletiva de forma equitativa e respeitosa de acordo com os princípios fundamentais de dignidade humana. Para reforçar nosso pensar, valemo-nos de uma definição mais precisa, expressa por Vázquez (1992, p.12): “A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano”.

Ao tratarmos do compromisso do educador e para com a educação, estamos postulando que há necessidade de ele demonstrar ética por meio de sua ação, conduta ou prática, ou seja, agir eticamente ao

mesmo tempo em que precisa estar imbuído e sentir-se responsabilizado com os outros agentes do processo educativo (estudantes, gestores, demais educadores) para que a educação seja veículo de formação de valores, de virtuosidade. Para Guedes e Rios (2007, p.18), os valores morais são aqueles que dizem respeito “[...] à correção ou à impropriedade das atitudes e/ou dos comportamentos. Eles são especialmente relevantes para a prática pedagógica”. A educação em si não existe: ela se materializa no contexto e nas relações vividas na sociedade e é concretizada por sujeitos humanos; portanto, é para com eles que temos o compromisso ético e para quem devemos nosso apelo para que sejam capazes de retidão e decência, como lembra Freire (1997, p.17).

E por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar e vivê-la em nossa prática é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos.

Avançando um pouco mais em nosso entendimento sobre ética, valemo-nos do pensamento de Freire (1997) quando afirma que se referir a ela exige a compreensão de sua natureza primeira, de sua marca originária, ou seja, como constituinte do humano, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Nas palavras de Tugendhat (1996), se quisermos abordar a ética com maior precisão, devemos fazer a pergunta: como se deve viver? Ela remete ao cerne identificador da ética e do humano. Falar da ética remete a pensar o homem enquanto “ser mais”, e isentar-se dela configura-se como uma transgressão que fere o humano. “A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude” (Freire, 1997, p.20).

O que e o como fazemos tem tudo a ver com nossa identidade. Não há como negá-la, pois sua

⁴ Acreditamos não haver necessidade de remetermo-nos a conceituações e explanações que a literatura contempla, uma vez que já foram objeto de escritos de tantos autores e que podem ser consultadas a qualquer tempo.

negação seria nosso desaparecimento. Conforme Freire (1997), não há como educar sem fazê-lo eticamente: quando o fizermos sem ética não se trata mais de educação mas deseducação. Para Veiga e Araújo (2007), a interação promovida pelo docente é especificamente densa, dado que o objeto de seu trabalho são sujeitos humanos: não se trata de manipular objetos em vista de sua construção, mas sim sujeitos em vista de sua promoção como seres humanos.

Remetemo-nos a Vázquez (1992), que fala da ética como investigação da experiência humana, para validarmos nossa convicção na necessidade de o educador contracenar sustentado nos pilares da ética, apesar da incerteza e instabilidade presentes nas mentes e na vida cotidiana do presente. “O valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações” (Vázquez, 1992, p.11). A volatilidade da sociedade contemporânea demanda bússolas adequadas para dar direção e apontar caminhos, e os princípios e valores éticos devem ser reconhecidos como tais, como estaleiros que permitem aos navegantes revigorar-se e tomar alento para seguir viagem, sem tornarem-se parapeiros definitivos ou dogmas. Queremos pontos de referência e não portos seguros, pois eles não existem.

Os jovens realmente parecem ser os que menos sofrem com essas vicissitudes paradigmáticas, pois já nascem num mundo em transformação e se adaptam mais facilmente à vultuosidade de mudanças em curtos espaços de tempo; todavia, questões de ordem ética e moral, como acredita Habermas (2003), sempre são consideradas quando sabemos que as grandes narrativas se findam.

Entretanto:

O que importa aos jovens é conservar a capacidade de *recriar* a “identidade” e a “rede” a cada vez que isso se fizer necessário ou esteja prestes a sê-lo. A preocupação de nossos antepassados com a *identificação* é substituída pela *reidentificação*. As identidades devem ser *descartáveis*; uma identidade insatisfatória, não

satisfatória o bastante ou que revele sua idade avançada deve ser *fácil de abandonar*. Talvez a *biodegradabilidade* seja o atributo mais desejado da identidade ideal (Bauman, 2010, p.68).

Arendt, ao se referir à dimensão ética e existencial do trabalho em educação, destaca:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 1979, p.247).

A ética é firmada no discernimento necessário para a não desumanização do Outro, da não banalização do mal e a recusa do voluntarismo das paixões. Arendt defende a dimensão conservadora do ato educativo: compete ao educador preservar do mundo as novas gerações e preservar o mundo das novas gerações - para que estas não destruam o suporte e o acervo cultural acumulados. Assim, a escola é a instituição que se interpõe entre o mundo e o domínio privado do lar. A essência da educação tem a finalidade de preservar a novidade do nascimento, da boa nova do nascimento no diálogo com a tradição.

A ética tem de ser tratada na escola como algo a ser desenvolvido, bem quisto e não como resposta à crise de confiança entre as pessoas. No entendimento de Cortella e La Taille (2009, p.11), deve ser por convicção e não por queixa, como lamúria. “Eu não tenho dúvida de que a educação e a escola cada vez mais precisarão tratar da crise ética para não cair na armadilha de apenas responder à mera queixa moral em relação à conduta”.

Ética na sociedade líquida: o que permanece?

Adentramos um novo milênio e muito do que se falou nos séculos anteriores, muitas das dificuldades e dos problemas relatados ainda persistem. Junto com a esperança de uma nova era vieram os dilemas humanos e sociais para os quais ainda não encontramos alternativas ou soluções plausíveis, razão pela qual cada vez mais se justifica o debate em torno da relação ética e educação. Mais que o debate, cremos ser necessário trazer à arena da educação os princípios e virtudes sobre os quais se assenta a vida ética, “[...] visto que as questões éticas atravessam, nos mais diferentes níveis, o cotidiano das relações humanas” (Oliveira, 1996, p.34).

As intercorrências do cotidiano do século XXI têm deixado pouco espaço para as discussões que envolvem a ética, embora reconheçamos que os acontecimentos e os fatos diários demonstram o quanto elas se fazem necessárias. Segundo Guedes e Rios (2007, p.19), quando fazemos uma reflexão ética, estamos nos perguntando sobre a consistência e a coerência “[...] dos valores que norteiam nossas ações de caráter moral, buscamos sua fundamentação, para que elas tenham significado autêntico em nossas relações sociais”. Em outras palavras, seu “esquecimento” ou não observância leva pessoas e instituições a agirem pautadas por outras referências contrárias ou antagônicas àquilo que se pode denominar conduta ética. O que presenciamos são muito mais ações distorcidas do que em conformidade com o bem, como enfatiza Valle (2015). Na sua visão, na Pós-Modernidade, o estilo de habitar o mundo (de relacionar-se com a natureza e com nossos semelhantes) “[...] carece de uma revisão radical. Para quem vive em um mundo marcado pela exploração, pobreza e exclusão, a ‘casa do homem’ está pondo em risco a vida em seu todo e a dignidade (direitos) de cada um e de todos os seres humanos” (Valle, 2015, p.88).

Esse cenário nos coloca em atitude de questionamento sobre o lugar e o peso da ética na sociedade do presente.

Independente do conteúdo que subjaz ao conceito de ética (e moral) e das ambigui-

dades de seu uso, o que se evidencia contemporaneamente é que o tecido das relações sociais vem se rompendo perigosamente, e a segurança e sustentabilidade da vida - nas dimensões ambiental, econômica, social, cultural - encontram-se gravemente ameaçadas (Casali, 2007, p.76).

Casali (2015) atribui à sociedade contemporânea uma crise de referência ética e, especificamente à educação, considera-a afetada por tudo isso e também com alguma responsabilidade, razão pela qual defende a necessidade de uma educação para a ética.

Qualquer educador(a) minimamente atento percebe o vazio na cultura contemporânea *hipermoderna*, e as perturbadas manifestações juvenis de indisciplina e rebeldia, de individualismo exacerbado (narcisismo), sua crise de identidade, a banalização do corpo e dos valores, a indolência, as desagregações, as violências de toda ordem. A velocidade das mudanças e os novos meios de comunicação, turbinados pelas novas tecnologias, contribuem para a intensificação e agravamento desses problemas (Casali, 2015, p.30).

Embora o contexto vivido na sociedade atual possa pôr em suspeição o valor da ética, em nenhum momento estamos duvidando de sua importância e efetividade como prática ou conduta voltada para o bem: o que estamos fazendo é externando um sentimento que surge da leitura do cenário observado no desenrolar de nossa vida coletiva. Na visão de Bauman (2011), nunca antes a necessidade de pontos de orientação e de guias foi tão forte e dolorosamente sentida. Além disso, nunca antes tivemos essa provisão tão curta de pontos de orientação firmes e seguros, de guias confiáveis. Essa escassez coincide com “[...] uma proliferação de sugestões tentadoras e ofertas sedutoras de orientação, com uma crescente onda de guias no meio de infladas multidões de conselheiros” (Bauman, 2011, p.31). A “nova” ética presentificada tem suas regras próprias, é corriqueira, prática, descartável, mas que, no nosso entendimento, não se sustenta ou se constitui como pilar para o

bem, a justiça, a equidade. Para Balandier (1997, p.265), "A modernidade é produtora de amnésia, apaga as referências e oculta os ancoradouros do passado, abole o velho para dar lugar ao novo e ao inédito, e valoriza o efêmero em detrimento do durável".

Arendt (2010, p.273) explica: "A cadeia de 'agoras' desenrola-se inexoravelmente, fazendo com que se compreenda o presente como unido precariamente com o passado e futuro: no momento em que tentamos defini-los, ele já é ou um 'não mais' ou um 'ainda não'".

Na mesma acepção, Balandir (1997, p.159) escreve que vivemos "um mundo onde a única certeza é a do movimento, onde toda ordem parece se dissolver na sucessão de mudanças". Como fica a tarefa de educar diante da sucessão das incertezas, das rupturas do pensamento, do não reconhecimento do percurso de vida, da prisão ao jogo do consumo e da espetacularização da violência?

Bauman (2003), em sua análise sociológica, escreve que os paradigmas são voláteis, os modelos, não duráveis, e a liquidez toma lugar daquilo que é sólido. Nessa acepção, os jovens sofrem menos com essas vicissitudes paradigmáticas, pois já nascem num mundo em transformação e se adaptam mais facilmente à quantidade de mudanças em curtos espaços de tempo; todavia, questões de ordem ética e moral, como acredita Habermas (2004), sempre são levadas em consideração quando sabemos que as grandes narrativas se findam.

Talvez consista nessas dúvidas o papel da educação. A esperança do educador deve ser a construção de um território de crenças compartilhadas, onde a igualdade de oportunidades ancore a livre manifestação dos talentos; onde vigorem pilares da universalidade e do coletivo. Assim, educar requer novos compromissos e novas certezas, a fim de tornar a condição humana em sua plenitude ao alcance de todos.

É uma questão diretamente assentada na dignidade humana e no respeito ao homem e àquilo que ele é e representa para estabelecer diferenças entre o bem e o mal; o que é aceitável e o que é desprezível quanto à inteireza de seu ser.

O mundo é tão somente espetáculo no qual o que acontece - justiça e injustiça, liberdade e opressão, etc. - encontra sua justificativa no próprio palco das ações humanas e não em qualquer sistema normativo que, apontando para um dever-ser, procure explicar desvios constatados. Nessa perspectiva, os valores éticos se relativizam e o político se configura enquanto espaço de representação teatral onde não há credulidade ou logro, apenas personagens cujos papéis não constituem simulacros, mas o próprio viver (Oliveira, 1996, p.38).

A sociedade líquida na qual vivemos ofusca essas dicotomias, fazendo parecer uma só coisa que deve ser aceita sem nosso questionamento ou lucidez. A ansiedade por novidade e pelo equipamento de última geração toma conta da cabeça das pessoas e de seu imaginário. Vale qualquer esforço e investimento financeiro para adquirir e usufruir o status do "mais recente", do novo, do inédito. Mudam-se os valores, alteram-se as convicções, a flexibilidade passa a ser a tônica do momento. Objetos e artefatos que não cumprem o prometido ou esgotaram suas possibilidades são substituídos e descartados. "Não se fazem juras de lealdade a coisas cujo único propósito é satisfazer uma necessidade, um desejo ou um impulso" (Bauman, 2007, p.140).

Um dos sintomas da mudança civilizacional em curso pode ser percebido na sociedade do mercado. Para estar incluído e pertencer a ela, deve-se consumir; para consumir há que se adquirir; para adquirir há que se ter capacidade (poder aquisitivo) para tanto; porém, o que se adquire, na sociedade do consumo, é fugaz, logo há que se empenhar esforço e recurso para adquirir novamente. "A vida dos consumidores é uma infinita sucessão de tentativas e erros" (Bauman, 2007, p.110). Essa lógica mantém a sociedade do consumo na qual o sujeito está inserido num círculo vicioso em que, para estar "incluído" e "pertencer", necessita-se aceitar e consumir, caso contrário passa-se a não "existir". É a inversão da lógica da vida, na qual o fato de existir leva a consumir; para a sociedade do mercado, a regra é consumir como condição para existir, e isso implica manter perene o

sentimento dos desejos insatisfeitos, o que leva a mais consumo para sua realização, que, na prática, é uma pseudorealização, pois está sempre em busca de concretizar objetivos irrealizáveis.

A sociedade de consumo tem por base a premissa de satisfazer os desejos humanos de uma forma que nenhuma sociedade do passado pode realizar ou sonhar. A promessa de satisfação, no entanto, só permanecerá sedutora enquanto o desejo continuar irrealizado; o que é mais importante, enquanto houver uma suspeita de que o desejo não foi plena e totalmente satisfeito (Bauman, 2007, p.106).

Essa perspectiva não se restringe ao campo dos objetos ou da vida material, invade o mais íntimo dos sentimentos pessoais, instala-se nas relações, orienta a vida privada. Nem mesmo o território da educação tem ficado imune, o que faz o autor citado acima afirmar que a educação está cada vez mais vinculada ao discurso da eficiência, da competitividade, da efetividade de custos e da contabilidade. Tal evidência nos remete, enquanto educadores, à reflexão sobre o sentido do nosso trabalho na escola e das alternativas existentes para fazer o enfrentamento dessa lógica fatalista, pois o frenesi gerado pela constante mudança provoca uma espécie de estupefação perante o novo responsável por embolar a percepção do ser humano, impedindo-o, muitas vezes, de agir ou posicionar-se. Uma das primeiras iniciativas parece ser a de não deixar morrer a capacidade de indignar-se, de avaliar os riscos e de questionar, debater alternativas a fim de tornar este mundo, em acelerada mudança, um local hospitaleiro e de humanização.

Nós educadores devemos trabalhar para definir cada vez mais essas fronteiras, fazer com que nossos alunos desenvolvam a capacidade de perceber os engodos e os subterfúgios que maculam a retidão de conduta e colocam todos no mesmo patamar. Faz-se urgente combater a cultura que transforma transgressores em heróis, corruptos em bem-sucedidos, oportunistas em líderes. Pouco se pode esperar de uma sociedade que não sabe distinguir os homens de bem dos calhordas: esse é também o trabalho da

escola e do professor. Como afirma Arendt (1968), a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.

A responsabilidade de construir a lucidez necessária que fundará a distinção e a prática de combate e mudança desta cultura cabe à família, à igreja, mas como educadores e diretamente envolvidos creditamos parte desta tarefa à educação, e não estamos sozinhos neste pensamento. As palavras de Casali (2007) demonstram que esse sentimento pertence a mais gente do que imaginamos. O que precisamos é publicizá-lo e torná-lo elo comum de ação.

A educação tem alguma coisa a ver com isso. É afetada por tudo isso. Mas também tem alguma responsabilidade. Precisamos de uma educação para a ética. E precisamos de uma educação como prática ética. Qual a capacidade de a educação mudar todo este estado de coisas? Muito pequena, talvez. Mas nem por isso, eticamente falando, pode-se deixar de fazer algo Casali (2007, p.76).

A ética desejável para enfrentar e viver na sociedade volátil congrega a ética do dizer (ensinar para a vida ética, esclarecer sobre o bem e o mal e sua necessidade, diferenciar valores) com a ética do fazer (educar, ação do professor). Não basta o discurso sobre a ética e sua aplicabilidade, torna-se necessária a exemplaridade ética. O dizer de Casali (2007, p.80) sintoniza com nosso pensar quando afirma: “[...] são duas as funções éticas do educador implicadas: (1) o exemplo (pessoal e institucional); (2) o ensino propriamente dito (conteúdos, métodos, meios)”. Guedes e Rios (2007, p.23) são enfáticas quando afirmam que “[...] educar é construir humanidade”, sendo necessário considerar que, ao educar, ao desempenhar sua tarefa, o professor não socializa apenas conhecimentos, conteúdos: ele afirma valores.

Faz sentido pensar a sociedade em trânsito ou em movimento quando prospectamos, arquitetamos cenários possíveis. Numa sociedade de mudanças rápidas, torna-se pouco proveitoso ficar

remoendo o passado, que deve ser nosso retrovisor, para o qual olhamos quando temos necessidade de uma referência para nos dirigirmos em frente. Nossa referência deve ser o parabrisa, que nos mostra o que temos pela frente: é com ele que temos que nos ocupar, pois por ele definimos o ponto a chegar e os obstáculos que devemos enfrentar. Nele vislumbramos os valores com os quais nos identificamos, fazemos nossas escolhas.

A escola tem o compromisso de contribuir com o esclarecimento e apontar perspectivas a seguir; torna-se urgente que ela seja o lugar “[...] de repercussão, ou melhor, espaço de reflexão sobre essa questão da vida que se quer viver, porque é essa falta de resposta que, no fundo, leva à incivilidade e à violência, entre outras coisas” (Cortella & La Taille, 2009, p.107).

No entender de Guedes e Rios (2007), é preciso notar que há guardados na responsabilidade uma promessa e um compromisso, algo que remete ao futuro e à relação com os outros. Quando se pensa na tarefa educativa, isso ganha um sentido especial. A ética deve servir para nos guiar e se constituir em balizadora de nosso caminho perante a velocidade da mudança. Onde tudo muda, desfaz-se no ar, sucumbe à velocidade, algo deve servir para que não percamos a direção e nos sintamos incentivados a prosseguir.

Educar-se e educar para a prática da virtude

Pensar a educação como campo de possibilidades de cultivo de virtudes parece-nos ser uma tarefa essencial, entre aquelas desejáveis a ela. Educar para a vida virtuosa é instaurar a dimensão ética. Virtude tem a ver com retidão e com intencionalidade. De acordo com Ferreira (1986), virtude significa disposição firme e constante para a prática do bem; boa qualidade moral, força moral; valor. Duas palavras são importantíssimas na definição apresentada: firme e constante. A disposição está adjetivada, ou seja, ela deve ser firme e, ao mesmo tempo, duradoura, não

aleatória ou casual. Tratando-se de prática ética, é essencial que a conduta não seja oscilante ou condicionada a situações, mas arrojada e permanente, isto é, na vida ética não há lugar para relativismos ou condicionalidade (faremos qualquer negócio!).

O entendimento de Lalande (1999) vai ao encontro do exposto por Ferreira, uma vez que vislumbra vários sentidos para virtude. No sentido moral, é a disposição permanente para querer cumprir uma espécie determinada de atos morais; disposição permanente para querer o bem; hábito de o fazer. Ela acrescenta uma ideia na qual precisamos prestar muita atenção: as palavras *virtude* e *virtuoso* tendem, parece, a desaparecer da linguagem moral contemporânea. Porque isso estaria ocorrendo? Que mudanças sofremos para tanto? As virtudes e o homem virtuoso teriam desaparecido ou não existem mais, pois não precisamos mais nominá-los? As ideias apontadas no segundo subtítulo de nosso texto permite inferir algumas conclusões a esse respeito. Como resgatar o sentido concreto e semântico perdido ou silenciado?

Segundo Abbagnano (1970), virtude, do latim *virtus*, tem seu significado atrelado a três níveis de compreensão: (1) capacidade ou potência em geral; (2) capacidade ou potência própria do homem; (3) capacidade ou potência do homem, própria da moral. Interessa-nos as duas últimas, pois a potência está direcionada a um campo específico, o da moral. A virtude precisa estar encarnada em práticas, ações, gestos, caso contrário constituir-se-á como uma declamação vazia, sem sentido, como algo abstrato e indeterminado. De acordo com Ecco (2014), nos contextos de docência, a observância, a prática/vivência de virtudes, não apenas possibilita o êxito no/do trabalho do professor, mas legitima sua ação, isto é, torna-a verdadeira.

Cortella e La Taille (2009, p.17), ao referirem-se às virtudes e ao seu retorno ao circuito do debate e da vida pública, consideram-nas como consequência de nossa busca pelo sentido da vida. “As virtudes fazem parte de uma leitura ética do caráter, ou seja, de uma leitura não psicológica, que dá um sentido valorativo à questão da personalidade”.

Segundo a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2003), tradicionalmente um currículo contém três elementos: Conhecimento, Capacidades e Atitudes (CCA), e os currículos tradicionais tendem a primar pelo conhecimento (conteúdos) em detrimento das capacidades e atitudes. No entanto, o mundo da vida e do trabalho demonstra que há uma inversão de fatores: Atitudes, Capacidades e Conhecimentos (ACC). À medida que isso se confirma como verdadeiro, a escola pensada como espaço para o cultivo da virtude torna-se cada vez mais fundamental, uma vez que responde à concretez das necessidades humanas, que é a vida e o trabalho. Priorizar as atitudes tem a ver com definir valores, com comprometimento ético. "O desafio é criar uma sociedade da aprendizagem (não uma 'sociedade do conhecimento') para o século XXI, e essa sociedade exige um currículo ACC" (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2003, p.41).

Casali (2007) afirma com muita propriedade que a ideia de virtude também tem suas limitações e uma delas está relacionada ao seu uso ou ao contexto de sua aplicação. Sempre que nos referimos a ela pensamos no seu uso construtivo; no entanto, acabamos esquecendo que lealdade, fidelidade, produtividade são virtudes, mas que são praticadas por ladrões, espoliadores, corruptos que são leais e fiéis entre si. Não basta que existam virtudes e que elas sejam praticadas, é necessário perguntar pelos fins da ação ou se estão a serviço do bem comum, por isso que a prática da vida ética sempre supõe a criticidade, o olhar atento que pergunta sobre os interesses em jogo e a quem tudo o que se faz beneficia.

A ética está diretamente vinculada à prática social, ao outro. Embora haja o campo da vontade particular do sujeito, de sua decisão, sempre a implicação ou o agir tem a ver com a intersubjetividade. Ela institui-se na convivência dos homens entre si.

São acordos. Poder, dever, querer. Nem tudo o que se pode, se deve. Nem tudo o que se deve, se pode. Nem tudo o que se pode ou

deve, se quer. O poder e o dever são da ordem do social, externo ao indivíduo. O querer é da ordem interna do indivíduo, é da ordem da responsabilidade (Casali, 2007, p.80).

Ser da ordem do coletivo significa dizer que o homem precisa educar-se para a ética e mesmo as decisões que são da ordem interna do indivíduo são tomadas com base em uma escala de valores, de princípios nos quais se assentam as ponderações de seu querer. Segundo Veiga e Araújo (2007), diferentemente de outras profissões, a docência tem um cunho peculiar, porque o processo de trabalho implica um exercício dinâmico e prático de relações interativas que ultrapassa a dimensão individual. Nessa perspectiva, a educação assume importância capital como orientadora, guia e espaço de construção do sujeito e de prática de vida coletiva. Como propala Dewey (1978), a educação se constitui no laboratório primeiro de ensaio para a vida grupal.

Kant (1999) defende a disciplina como princípio de uma boa educação, pois ela transforma a animalidade em humanidade e impede o desregramento. O autor concebe o regramento não como imposição assimétrica e julgamento a partir de um preceptor e sim como uma virtude a ser descoberta pelo homem.

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou estúpido (Kant, 1999, p.12).

Uma das interrogações mais recorrentes dos educadores tem sido exatamente como recuperar a autoridade, a disciplina e a função social da escola. A esse respeito, Freire (2006) defende que ensinar não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.

Quando planteamos o compromisso do educador para com a ética na educação e pela educação estamos aludindo à sua tarefa pelo ensinar e pelo viver, ou seja, naquilo que Casali (2007) define como ensino e exemplo. Os conteúdos, métodos e meios de que o professor faz uso não são neutros, mas carregados de sentido e significação social, valorativa. De acordo com Cortella e La Taille (2009), o professor deve considerar o conhecimento como um valor e não somente se preocupar com a eficácia de sua transmissão. É nesse momento que ele precisa de lucidez para fazer as escolhas mais adequadas e acertadas em prol da vida, da dignidade e da promoção humana. De acordo com Savater (2000), a ética não pode ser ensinada de modo temático, como sendo uma disciplina específica, mas deve ser exemplificada em toda a organização do centro educacional, nas atitudes dos professores e em sua relação com os alunos e deve impregnar o enfoque docente de cada uma das matérias. “[...] trata-se de distingui-la como um componente do processo de trabalho docente, que deve se somar a outras dimensões tais como o planejamento, a organização e a operacionalização técnica do trabalho docente” (Veiga & Araújo, 2007, p.51).

O trabalho do professor não se resume à sala de aula ou ao seu discurso (ensinar), mas possui uma dimensão simultânea e complementar que é o seu “ser”, como age, como transita e influencia por meio do seu exemplo, seja pessoal ou organizacional. Carregamos nosso “ser docente” nos espaços pelos quais circulamos. Fazemo-nos perceber, somos reconhecidos em nossa inteireza, não sendo possível dissociar a dimensão pessoal da professoral. É por isso que somos tão visados e é uma condição que carregamos enquanto exercemos nosso ofício (em alguns casos mesmo depois de aposentados), como nos lembra Arroyo (2000) e já afirmava Aristóteles (1999, p.36).

É por isto que devemos desenvolver nossas atividades de uma maneira predeterminada, pois nossas disposições morais correspondem às diferenças entre nossas atividades. Não será

pequena a diferença, então, se formamos os hábitos de uma maneira ou de outra desde nossa infância; ao contrário, ela será muito grande, ou melhor, ela será decisiva.

A condição em que nos encontramos no exercício da docência coloca-nos diante de compromissos dos quais não podemos renunciar, sob pena de estarmos recusando nossa dimensão mais essencial, que é nosso ser. “Temos sempre que escolher entre obedecer e desobedecer quando consideramos o dever. Qualquer que seja nossa escolha, somos responsáveis por ela” (Guedes & Rios, 2007, p.20). Se educamos pelo que dizemos e pelo que somos, coloca-se como determinante assumir o compromisso de ensinar e agir eticamente, sob pena de entrarmos em contradição permanente por falta de autenticidade entre o que verdadeiramente somos e o que representamos em nosso papel como educadores. Acreditamos que uma vida eivada dessas contradições não se sustenta numa tarefa que exige tanto de nós e cuja exposição pública denunciaria nossas inconsistências.

A sociedade contemporânea parece ser mais o cenário do fim das utopias do que um campo de possibilidade para tarefas promissoras. Como pensar em possibilidades, falar de algo que ainda se tornará, em meio a um cenário tomado pelo pragmatismo, pela praticidade, pelo concreto, pelo mensurável em resultados palpáveis? Torna-se um desafio cada vez maior para quem atua na educação falar e acreditar em utopias - muito mais complicado ser defensor e arauto delas -, pois educar é trabalhar com o incerto, com o não palpável, pois muito do que se “produz” em educação não se enquadra nos parâmetros da sociedade apontada por Bauman (2007).

As palavras do autor referido refletem sobre uma nova lógica cultural que vem enfraquecendo as relações humanas. Os laços inter-humanos, que antes teciam uma rede de segurança digna de um amplo e contínuo investimento de tempo e esforço e valiam o sacrifício de interesses individuais imediatos, tornam-se cada vez mais frágeis e reconhecidamente temporários. A sociedade é cada vez mais percebida e tratada como uma “rede” do que uma “estrutura”:

ela é compreendida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis.

Logo, nesses chamados “tempos líquidos”, nós, professores, necessitamos de novas formas de pensar a educação, já que os desafios do ensino crescem com as mudanças no mundo. Nesse sentido, Imberñón (2011) destaca, dentre outros aspectos, a necessidade de novas funções do professor - fato que resultaria em uma nova cultura profissional -, além de uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham com educação. “Educar, hoje, é tão difícil quanto necessário. Educar, mais do que nunca, é acumular saber para humanizá-lo, distribuí-lo e dar-lhe um sentido ético, isto é, solidário, cuidadoso com a dignidade do ser humano e do mundo” (Gentili & Alencar, 2001, p.100).

Como já mencionado, a responsabilidade do educador está na sua tarefa de educar as novas gerações a partir dos pressupostos do ensinar e do ser. Segundo Cortella e La Taille (2009, p.106), a escola precisa inquietar-se e inquietar os outros a respeito de vícios, como o consumismo, o cinismo, o atalhamento do processo de vida, o desrespeito e assim por diante. “Assim como ela precisa, claro, lidar com as virtudes, com as forças intrínsecas que emanam dignidade”. Nessa acepção, ser professor pressupõe um compromisso ético subjetivado. A esse respeito, Castoriadis (1990, p.169) enfatiza: “Por que um professor primário deveria se esfalfar com as crianças, em lugar de deixar o tempo da aula passar, exceto no dia da visita do inspetor?”.

Considerações Finais

A ciência e o conhecimento são ensinados para que os estudantes tenham instrumentos para enfrentar os dilemas e os obstáculos da emergência do cotidiano no mundo da produção e do trabalho. Mas na vida precisamos mais do que meios para viver, temos de ter razões para viver, como lembra Arendt (1968). Há a dimensão da obra que precisa ser levada a cabo e nesta devem estar os aspectos referentes ao

“ser”, à exemplaridade, às virtudes e valores humanos que serão adquiridos, pois não nascemos prontos, nem éticos; construímo-nos e nos educamos para a vida ética.

Poderíamos vincular o compromisso ético do educador como um exercício de empoderamento, como preceitua Bauman (2011), para quem ser empoderado significa ser capaz de fazer escolhas e atuar eficazmente sobre as escolhas feitas; revestir-se da capacidade para influenciar a gama de escolhas disponíveis e as configurações sociais nas quais as escolhas são feitas e buscadas. Esse empoderamento não é fortuito ou casual, demanda arrojo e capacidade de enfrentamento da cultura líquida pós-moderna. No olhar do autor suprarreferido (Bauman, 2011, p.194):

[...] requer a construção e a reconstrução dos laços inter-humanos, a vontade e a habilidade para se engajar com os outros num esforço contínuo para tornar a coabitação humana um cenário hospitaleiro e amigável para a cooperação mutuamente enriquecedora de homens e mulheres que lutam pela autoestima, para o desenvolvimento de seus potenciais e o uso adequado de suas habilidades.

Trata-se de um exercício no coletivo (vida pública). Na compreensão de Guedes e Rios (2007), a responsabilidade envolve poder e interdependência, pois o comportamento moral implica autonomia - possibilidade de atuação livre, mas sempre na relação com os demais indivíduos. Num contexto em que as promessas são feitas para serem quebradas e traídas, e o que é produzido feito para ser descartado, o que permanece é a perenidade da tarefa ética que não se exaure. A moral pode mudar, mas a ética, pela sua dinâmica própria, toma fôlego a cada novo movimento, já que os princípios sobre os quais se assenta são os que regem a vida para a dignidade e a decência humana, que devem ser revitalizados e revigorados a todo instante. Na paisagem de ignorância vivida hoje, a sabedoria da ética precisa ser mantida viva e continuamente alimentada pelo cultivo da virtude, e esse é um dos desafios do trabalho do professor.

Referências

- Abbagnano, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- Arendt, H. A crise na educação. In: Arendt, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p.221-247.
- Arendt, H. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- Arendt, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- Aristóteles. *Ética a Nicômaco*. Brasília: UnB, 1999.
- Arroyo, M. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Bauman, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- Bauman, Z. *Comunidade: a busca de segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- Bauman, Z. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- Bauman, Z. *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- Bauman, Z. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- Balandier, G. *A desordem: elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- Castoriadis, C. *As encruzilhadas do labirinto IV: ascensão da insignificância*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- Casali, A. Ética e educação: referências críticas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n.22, p.75-88, 2007.
- Casali, A. Ética como fundamento crítico da educação humanizadora. In: Dalla Costa, A.A.; Zaro, J.; Silva, J.C. (Org.). *Educação humanizadora e os desafios na sociedade pós-moderna*. Santa Maria: Biblios, 2015. p.27-55.
- Cortella, M.S.; La Taille, Y. *Nos labirintos da moral*. Campinas: Papirus 7 Mares, 2009.
- Dewey, J. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- Ecco, I. *Virtudes docentes para a educação humanizadora: revisitando Paulo Freire*. Erechim: Edifapes, 2014.
- Ferreira, A.B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- Freire, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 16.ed. São Paulo: Olho D'Água, 2006.
- Gentili, P.; Lencar, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Guedes, M.L.; Rios, T.A. Um olhar ético sobre o valor de educar. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n.22, p.17-24, 2007.
- Imbernon, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Lalande, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- Habermas, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- Habermas, J. *O futuro da natureza humana: a caminho da eugenia liberal*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- Kant, E. *Sobre a pedagogia*. 2.ed. Piracicaba: Unimep, 1999.
- Oliveira, R.J. de Ética e educação: a formação do homem no contexto de crise da razão. *Revista Brasileira de Educação*, n.2, p.33-41, 1996.
- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência da aprendizagem*. São Paulo: Senac, 2003.
- Savater, F. *O valor do educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- Tugendhat, E. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- Valle, E. Ética, Pós-modernidade e educação humanizadora. In: Dalla Costa, A.A.; Zaro, J.; Silva, J.C. (Org.). *Educação humanizadora e os desafios na sociedade pós-moderna*. Santa Maria: Biblios, 2015. p.72-99.
- Vázquez, A.S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- Veiga, I.P.A.; Araújo, J.C.S. Ética e profissionalização docente. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n.22, p.41-55, 2007.

Recebido em 28/1/2015, reapresentado em 12/5/2015 e aprovado em 12/6/2015.

