

## **Ética e educação: reflexões acerca da docência**

Paulo Evaldo Fensterseifer\*

### **Resumo**

O presente texto tematiza os vínculos entre o campo da ética e da educação, em especial no que tange ao exercício da docência. O faz dentro de um posicionamento que reconhece a necessidade de um referencial ético-moral para configurar o mundo humano, considerando, porém, o caráter histórico deste referencial. A posição implica a necessidade de tomarmos decisões diante das novas configurações que se apresentam na contemporaneidade, levando o campo educacional a assumir destacada relevância, desde que permita o exercício da crítica nos limites do caráter republicano da escola.

**Palavras-chave:** Ética. Educação. Prática docente.

## **Ethics and education: reflections about teaching**

### **Abstract**

This text focuses on the links between ethics and education, especially in relation to teaching practice. It is based on a position which recognizes the need for an ethical-moral reference to reconfigure the human world. It recognizes, though, the historical character of that reference. This position implies the necessity of making decisions in the face of the new configurations which are posed by contemporary life, in which the educational field can assume great relevance, if it allows the practice of criticism within the limits of school's republican character.

**Keywords:** Ethics. Education. Teaching practice.

\* Professor Doutor no Departamento de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí).

### Notas introdutórias

Esta reflexão busca articular ética, educação e prática docente a partir de dois pressupostos que, acreditamos, possam nos ajudar a entender o universo pelo qual vamos nos arriscar:

1º – o mundo humano não tem mapa prévio, nem “manual de instrução do usuário”;

2º – na educação não temos, ainda, o recurso do “salvar como” e nem da clonagem.

Logo, o mundo humano não “é”, o mundo humano é um “sendo”. O amanhã, portanto, não está inteiramente inscrito no hoje, o amanhã é um por-vir, o que implica sempre um espaço potencial de escolha e de responsabilidade pela mesma. Este constante enfrentamento da questão “como devo agir?”, somado à falta de clareza nas escolhas e à dificuldade de conviver com esta responsabilidade nos põe constantemente em crise. Entendemos, pois, a afirmação kantiana: “é tão cômodo ser menor” (KANT, 1985), e a tentação da “servidão voluntária” (LA BOÉTIE, 1982).

Na condição de adultos, no entanto, precisamos decidir por nós e, como educadores, em parte por nossos alunos. Nestes termos não seria errado dizer que vivemos em crise, pois quotidianamente estamos diante da necessidade de fazer escolhas. Cabe, então, perguntar: como este quadro tem se configurado nesta virada de século e de milênio, em particular no campo educacional?

Algo que temos aprendido da crise atual e que atravessa nossas práticas pedagógicas no âmbito escolar, em particular no que se refere ao universo dos valores, denominado prático-moral ou ético-político, é a impossibilidade de definirmos contornos ideológicos nítidos, “poupando” os alunos de fazê-lo em seu futuro. Ao mesmo tempo coloca-se a necessidade de referências, limites, “razões para viver”, mesmo sabendo que elas têm “pés de barro”, que são frágeis e perecíveis como nós, humanos.

Precisamos compreender um mundo no qual as certezas últimas, as verdades com “V” maiúsculo ruíram, e com nossas frágeis certezas e verdades, dar aula amanhã de manhã. Repetimos de certa forma o espanto do personagem de Dostoiévski que, diante dos argumentos ateístas de seu irmão, exclamou: “Se Deus não existe, tudo é possível” (DOSTOIEVSKI, 2001), ou, ainda, precisamos acreditar em alguma coisa depois da “morte de Deus”, anunciada por Nietzsche (1981), diante do niilismo promovido pela modernidade.

A noção de modelo unitário, seja do conhecimento, de valores ou de vida, parece irremediavelmente quebrado. Nós, que sobrevivemos, construímos “para o gasto”, modelos que, se por um lado precisam ser justificados socialmente – o que está longe de ser ruim para os democratas – por outro podem/

devem ser “emprestados” às novas gerações, sem obviamente isentá-los da indagação crítica.

Ao contrário, porém, do pessimismo que se refugia em um saudosismo dos “bons tempos”, quando a verdade e a mentira, o bem e o mal, eram separados por fronteiras intransponíveis (às vezes, muros), agrada-nos a percepção da plasticidade do mundo, da historicidade de quem o faz e das verdades, mesmo precárias, que o fundam. Enfim, de reconhecer a dignidade da finitude humana, da provisoriedade e, fundamentalmente, do caráter humano da política, da ética, da estética e da educação com as imperfeições que lhe são próprias. Campos que se interpenetram na tarefa de constituir o mundo humano, para o que não temos modelos metafísicos, postos de uma vez por todas. O que nos resta, e pensamos não ser pouco, é a tradição na qual estamos imersos e a capacidade de pensar, de fazer uso de nossa razão, diria Kant (1985).

### **A ética como traço distintivo da condição humana**

Valemo-nos da tradição e do pensamento para dar conta dos dois elementos que aqui nos interessam em particular – a educação e a ética. A partir dos ensinamentos que nos propicia a hermenêutica, entendemos que os valores e as normas que orientam nossa prática pedagógica são herança da tradição. Por outro lado, porém, nossa tradição crítica demanda que possamos dizer “sim” ou “não” a esta tradição, mesmo reconhecendo que este esforço crítico se esboça do interior desta mesma tradição. Nesse sentido afirma Tugendhat (2007, p. 194): “embora a vida humana não seja possível fora de tradições, o mero fato de que uma concepção é justificada pela tradição não pode ser uma razão para aceitá-la”.

Os costumes e os hábitos instalados no convívio social foram denominados pelos gregos como *ethos* e a reflexão a seu respeito veio a se constituir no que denominamos “ética”. No latim, vamos ter respectivamente *morus* e “moral”. Em nossa cultura tem se consagrado a utilização da palavra “moral” para referir uma normatividade posta que, por sua vez, é produto de uma reflexão que a antecede. Já “ética” tem o sentido de reflexão sobre a normatividade já positivada.

Este movimento produz sempre uma abertura,<sup>1</sup> ocupada em um momento pelo professor e, num segundo momento, pelos alunos. Espécie de dialética do real e da perfectibilidade visualizada pelo professor e nem sempre corroborada pelos alunos em suas opções futuras.

O “móvel” desta constante abertura é a combinação reflexão-escolha. Nesta dupla reside a esfera da vida moral, diferente da vida “natural” que rege a conduta animal, pois coloca a possibilidade de deliberação, tornando os homens livres. Para eles, esta possibilidade significa liberdade de ação, também denominada “política”, uma vez que é esta e suas consequências que configuram a “pólis” – ação política que implica uma dimensão ética na sua própria origem deliberativa.

Para Kant e Rousseau, a ética é o distintivo humano. Para ambos, “o homem é o animal da natureza destinado a escolher, inclinado, portanto, a eleger caminhos e propor trilhas; vocacionado para justificar suas escolhas” (BOTO, 2001, p. 132-133). Daí que quanto mais heterônomos nós somos, menos questões éticas nos colocamos e, por consequência, menos humanos nos parecemos.

Esta possibilidade de escolha é própria do ser humano que faz uso da sua capacidade de pensar e deliberar. Não o faz, porém, no vazio, a partir do nada, uma vez que todo pensar humano se faz a partir de referências, todo julgamento, toda crítica se faz a partir de critérios. Estas referências, estes critérios não nasceram conosco, nós os aprendemos porque fomos educados, sociabilizados. Mas, repetindo Marx (1978), quem educa os educadores? Os homens, podemos afirmar analogamente, se educam no interior das relações sociais de um contexto histórico específico com seus valores e costumes, os quais configuram uma cultura.

Podemos perceber a partir destes argumentos porque Freire (1997) afirma a natureza ética da prática educativa, uma vez que é especificamente humana. Da mesma forma Tardif (2002) ressalta que ensinar é fazer escolhas, tanto prévias (o que ensinar? Como ensinar?) quanto durante a interação com os alunos, uma vez que uma aula não é inteiramente previsível.

Como todas as relações humanas são formativas, independente do caráter valorativo que lhes é atribuído, é óbvio que as relações no âmbito escolar não fogem à regra, uma vez que também são atravessadas por um determinado *ethos*. Isso faz da atividade do ensino algo mais próximo da atividade política<sup>2</sup> ou social, dado que pressupõe relações humanas (sujeito-sujeito), do que de atividades técnicas ou científicas (embora se valendo dessas). Tal como afirma Freire (1997, p. 37),

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano, no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

Entender a ética nestes termos, ou seja, como vinculada ao universo das ações humanas, sem um fundamento metafísico externo à historicidade humana, deriva da tradição aristotélica.<sup>3</sup> Diferentemente da tradição platônica de um bem supremo, eterno e imutável, esta se funda na referência a um bem humano, vinculado, portanto, à atividade humana, o que torna o domínio da ética instável e mutável como é tudo o que se refere ao mundo humano. Distinguindo-se do ser natural, este é abarcado pelo que os gregos denominam *Physis*, esfera das leis estáveis e necessárias. O homem, para Aristóteles, “é um ser

que apenas se torna o que é e adquire seus modos de se comportar a partir do que ele faz, a partir do 'como' de seu agir" (GADAMER, 1998, p. 48).

Esta postura aristotélica contrapõe-se à ilusão de que quem fala de ética na condição de especialista desfruta de um *status* que o distingue do "comum dos mortais", o que colocaria os juízes de nossos tribunais, por exemplo, acima de qualquer suspeita. O que temos assistido parece dar razão a Aristóteles, afinal, as lições de ética têm vindo de "pessoas comuns" e não de magistrados.<sup>4</sup>

### **Saber ético e ser ético: entre a *episteme* e a *techne***

Aristóteles nos ensinou que quem deve confirmar em última instância se uma sela é boa, não é seu fabricante, mas quem a usa. Da mesma forma, poderíamos exemplificar o fato de que a saúde não se restabelece por saber o que tem que ser feito, mas por fazer o que tem que ser feito. Não se trata então de um "saber mais e sim de um agir melhor" (VALLS, 2004, p. 75). Perspectiva que se repete no Evangelho: "vai, e faz o mesmo". "Age conforme aquilo que entendeste". Também em Kant: "Age de tal maneira que a máxima de tua ação se transforme em lei universal" (VALLS, 2004, p. 76).

Enfim, a ética não deve ser entendida como "ciência teórica", mas como "filosofia prática". Enquanto tal deve refletir acerca do contexto da ação para decidir qual a melhor ação, não ignorando, dado seu caráter normativo, suas consequências e implicações de caráter mais geral. Esta "generalização", por outro lado, não pode ignorar a especificidade das novas situações. Não se trata, portanto, enfatiza Aristóteles, "de querer atingir no domínio ético um grau de exatidão tão elevado quanto a matemática" (GADAMER, 1998, p. 48). O que, se fosse possível, poderia no futuro dispensar o julgamento humano, passando a responsabilidade para um programa de computador, por exemplo. Isto, porém, se factível, não poderia mais ser designado nos termos a que aqui estamos nos referindo, como comportamento ético, pois, por mais que construamos saberes referentes ao agir humano (saber ético) – e necessitamos fazê-lo – não podemos nos desincumbir da decisão da escolha pela situação concreta (ser ético) (GADAMER, 1998, p. 49).

Bildeny (apud BOTO, 2001, p. 141) nos ajuda a entender este duplo movimento do saber e ser ético ao afirmar que "os olhos e as mãos ajudam a fazer a ética, mas a ética ajuda também a tornar visível e tangível o mundo que vemos e tocamos". Este modo de compreensão da ética, embora evidencie a impossibilidade de construirmos um "manual" ou "código de ética", não significa que pela prática e pela educação o sujeito não possa estabilizar certas respostas a determinadas situações. É o caso das aprendizagens decorrentes da experiência – possíveis, necessárias, mas insuficientes. O que está se questionando é um "dedutivismo" resultante de um pretensão saber objetivo.

Não existindo esse pretensão “saber objetivo” cabe-nos instituir “princípios inegociáveis”, que para um democrata poderia ser algo como: o comportamento responsável (maioridade), a dignidade da pessoa humana, a solidariedade, o respeito ao meio ambiente, entre outros (GOERGEN, 2001a, p. 162-163). Trata-se de princípios que se tencionam com os diferentes contextos. Simbolicamente, poderiam ser representados por uma situação intermediária que revela uma tensão entre um “Código de Ética” (saber prévio determinado) e um “valeduto” (ausência total de referências), algo que se aproxime do “bom senso” ou da “justa medida”, preconizada por Aristóteles.

Esse tencionamento se aplica também na relação do saber ético com o saber técnico, este último entendido como um saber fazer que dispensa a reflexão, e com o saber científico, entendido como um saber geral que não reconhece o particular “em-si”, pois sobre este não há *episteme*. Enfim, tem relação com o que os gregos denominavam *techne* e com o que denominavam *episteme*, mas não se identifica integralmente com nenhum deles, configurando um saber da *fronesis*, designado como um “saber prudente”.

A importância de um saber coloca a necessidade da normatização objetificada nas leis, porém o respeito do saber ético ao contexto torna toda a lei insuficiente, “não em razão de qualquer falha intrínseca”, afirma Gadamer (1998, p. 53), “mas porque o mundo, como campo de nossas ações, é sempre imperfeito com relação à ordem ideal projetada pelas leis”, complementa o autor. Estas podem atingir um grau de idealidade que não corresponde ao real, constituindo-se em espécie de “roupa ideal” para um corpo que não existe. Algo que se confirma no campo jurídico pela constituição de tribunais populares e da jurisprudência.

### Aproximando o debate da educação escolar

Situando esse debate no âmbito da educação escolar, podemos perceber a complexidade na qual estamos envolvidos, amparamo-nos na máxima que afirma ser mais promissor “ficar embaralhado com a complexidade do que falsamente esclarecido”.<sup>5</sup>

Podemos entender que “falsamente esclarecido”, nesse caso, é acreditar que educar é um ato técnico, não demandando a constante reflexão, ou científico, deduzindo as ações de um saber prévio, abolindo-se em ambos a necessidade de escolha.<sup>6</sup> Garantir espaço para este exercício pode ser então a grande contribuição da educação escolar, o que pressupõe desnaturalizar o real, suspeitar do real, reconhecendo-o como produção histórica decorrente de escolhas humanas. É, enfim, combater toda forma de reificação, coroamento do processo de alienação do criador que não se reconhece na criatura por ele mesmo produzida.

Neste esforço cabe reconhecer que o mundo com o qual estamos implicados é sempre construção humana, produto das decisões circunstanciadas e com pretensões normativas, forjadoras da moral, a qual, no entender de Goergen (2001a, p. 153), “são regras precárias, configuradas concretamente no interior de um mundo de circunstâncias, mas à luz de princípios éticos mais gerais”. “A falta de certeza”, acrescenta ele, “é uma realidade que tem de ser assumida pela educação”. Afinal, “se existissem princípios absolutos não careceríamos de educação: eles deveriam simplesmente ser aceitos e observados” (p. 155). O que estaria mais próximo da idéia de adestramento e não de educação. Então, “só a incerteza e a contingência necessitam de educação” (p. 156), o que coloca a capacidade de gerenciar conflitos como uma das tarefas centrais da educação moral, pois, acrescento, é deles que pode nascer o novo.<sup>7</sup>

Citando mais uma vez Goergen (2001a, p. 157), tem-se que, “do sentido transcendente, ao qual todos tinham de se adaptar, chega-se ao sentido negociado no interior do processo educativo. Este espaço educativo torna-se ele mesmo instituidor de sentidos”. Segundo este autor, nisso se resume a grande diferença da educação ética nos dias atuais. Acerca disto podemos levantar, entre outras, as seguintes preocupações: 1) o que está para ser negociado neste âmbito e o que o antecede? 2) qual a relação que deve se estabelecer com a cultura que, em última instância, corrobora ou não o *ethos*?

Estas preocupações justificam-se em nosso entender pelo fato de a escola ser uma instituição republicana que tem uma responsabilidade social que a ultrapassa. Por outro lado, não podemos esquecer que a escola, o projeto pedagógico, são produções coletivas, o que implica disposição de entendimento entre os pares, pois como alerta Bouffleuer (1991, p. 126-7):

As virtudes sempre são assumidas e vividas no nível da mística pessoal, como uma espécie de fé que alguém pode ter e testemunhar, mas que dificilmente consegue transmitir ou exigir dos outros.<sup>8</sup> O cultivo maior ou menor de valores e virtudes como a alteridade, a humildade, a confiança, o amor-de-justiça, a comiseração, etc., muitas vezes tem a ver com o *ethos* da família, da classe social ou mesmo da comunidade étnica. Assim, mesmo reconhecendo a importância dessas dimensões humanas para a instauração de uma interação comunicativa no processo educativo, vemos algumas dificuldades em traduzi-las para o nível prático e objetivo de um projeto pedagógico. Por isso, diante de tais dificuldades, seria bem-vindo um referencial de racionalidade comunicativa que pudesse contribuir com a definição de princípios e diretrizes para a condução do processo educativo.

Para enfrentar este desafio, a constatação de que cada um tem sua opinião e seus valores, não deve ser o fim de um diálogo, algo como: “tu tens a

Paulo Evaldo Fensterseifer

tua opinião, eu tenho a minha e pronto”. Pode ser, entretanto, motivo para iniciar um diálogo, que será tanto mais produtivo quanto maior for a capacidade de nos entregarmos de forma efetiva, dispostos a rever posições, reconhecendo que “emitir opinião não é um ato de arrogância, ao contrário, arrogante pode ser o gesto de não emitir opinião, acreditando que um dia possa fazê-lo de uma vez por todas”.<sup>9</sup>

### Como viver? Quem decide?

Pensar a escola, a atividade docente como um espaço privilegiado do exercício do juízo, da escolha, da deliberação, parece pouco se a compararmos com a leitura maniqueísta da oposição entre um projeto do bem, tido como ético, e um projeto do mal, tido como não-ético. Reprodução profana do discurso religioso do céu e do inferno, de Deus e do Diabo. Se esse maniqueísmo já se mostrou problemático no campo religioso, levando a processos inquisitórios de todos os tipos, da mesma forma na esfera da política gerou governos ditatoriais pretensamente portadores de projetos utópicos generosos. Não é muito diferente no campo educacional. Então, o que nos cabe, e não nos parece pouca coisa, é testar os limites de qualquer forma de poder pelo exercício livre da crítica. Principalmente se pensarmos que no modelo social em que vivemos os espaços efetivos de escolha são cada vez mais ilusórios. Até mesmo aquilo que podemos designar como um possível objetivo da nossa vida – a felicidade, já vem formatado. Como lembra Marcuse, retomado por Konder (2002), o capitalismo não impede, porém corrompe e empobrece a felicidade dos seres humanos. Não só na medida em que torna obviamente infelizes os numerosíssimos cidadãos de segunda categoria, que não têm dinheiro suficiente para comprar os bens mais desejáveis no mercado, mas também na medida em que amesquinha a felicidade quotidiana das próprias pessoas abastadas.

Em suas análises sarcásticas, Marcuse (apud KONDER, 2002) se perguntava em que consistia a felicidade de indivíduos que moram engavetados em imensos caixotes; trabalham em atividades pouco ou nada prazerosas; possuem automóveis particulares com os quais se metem em colossais engarrafamentos para irem a lugares que não se distinguem muito daqueles onde moram ou trabalham; têm *freezers* cheios de alimentos congelados; veem os mesmos programas de TV; usam (com pequenas variações) as mesmas roupas da moda que alcançou respeitabilidade; leem jornais e revistas que dizem quase as mesmas coisas; orgulham-se de ser originais, diferentes e, no entanto, se tornam cada vez mais parecidos em suas “originalidades”. É essa, afinal, a felicidade com que os seres humanos têm o direito de sonhar? A pergunta de Marcuse, retomada por Konder (2002), ainda nos dá o que pensar.

Ao não tematizarmos a questão da escolha das virtudes, dado que elas não são “naturais”, entregamos a resposta das questões “como viver?” e “quem eu quero ser?” às determinações do mercado, as quais têm se balizado pela máxima: “eu posso, eu devo”, implicando na negação de escolhas éticas.



Dois exemplos que podemos fornecer desse quadro são a violência da TV e as “escolhas” profissionais.

Em relação à primeira pergunta trazemos a contribuição da psicanalista Maria Rita Kehl, em texto de Chauí (2004, p. 13, grifos da autora):

Maria Rita Kehl nos faz compreender que a violência da televisão não se encontra nos assuntos ou conteúdos veiculados por ela, e sim na sua forma *intrínseca*, isto é, na imagem enquanto imagem, uma vez que esta é elaborada e transmitida de maneira não só a substituir o real, mas sobretudo para oferecer um suposto gozo imediato do telespectador e, com isso, impedir os processos psíquicos e sociais de simbolização, sem os quais o desejo não pode ser transfigurado e realizado e o pensamento não pode efetuar-se, isto é, a dúvida, a reflexão, a crítica, o diálogo se encontram totalmente bloqueados. Paralisia do desejo no narcisismo, impossibilidade de simbolização e ausência de pensamento, a imagem televisiva, em sua imediateza persuasiva e exclusiva, só é capaz de propor e provocar *atos* sem mediação e é exatamente nisso que ela é *violenta*, e sua violência transita livremente no interior dos indivíduos e da sociedade.

O segundo exemplo refere-se ao relato de um professor, o qual, ao perguntar para uma turma de alunos do ensino médio de uma escola privada a respeito de suas pretensões em relação ao ensino superior, ouviu a mesma resposta de 27 alunos (em uma turma de 29): “Medicina”. Nossa esperança é de que alguns se dediquem à Psiquiatria.

Tematizar, porém, não é impor ao educando respostas às questões anteriores, mas reconhecer que estas respostas são construções socialmente determinadas, e que, ao compreender o processo que os produz, torna-os autônomos em suas decisões de consentimento ou de desobediência, portanto, um sujeito ético, livre. Obviamente que após o século XX não podemos alimentar a ilusão iluminista da transparência total, uma vez que liberdade implica em escolhas e responsabilidades. Nesse contexto é bom lembrar Goethe: “É preciso tomar cuidado com nossos sonhos de juventude, pois eles poderão se realizar” (cito de memória).

### **O que pode a escola?**

La Taille (2001) lembra que virtude não é igual à obediência e cabe à escola exigir a moral, não a ética. É preciso não confundir as virtudes que os professores encarnam e devem sustentar enquanto cidadãos com a responsabilidade da escola como espaço de reflexão, o que a diferencia da igreja (doutrina), da mídia (propaganda), do sindicato (corporativismo) e do partido (ideologia).

**Paulo Evaldo Fensterseifer**

No entender de La Taille (2001), “liberdade e riqueza” são valores que devem inspirar o trabalho na escola, o que implica a ampliação do universo de referências dos alunos quanto às virtudes e liberdades de julgamento. Segundo este autor, o tema das virtudes faz parte do pensamento das crianças sobre a vida e as pessoas, cabendo à cultura (e em particular à escola) garantir espaço para seu desenvolvimento, o que implica não naturalizá-la. Essa abertura a diferentes valores fornecerá inspiração para responder às perguntas “como viver?” e “quem eu quero ser?”.

Diante desta relação (ética e educação escolar), Goergen (2001b, p. 79-80) faz algumas elaborações esclarecedoras. A primeira delas é o reconhecimento de que

O processo educativo não pode mais ser considerado como a introdução das crianças e jovens num mundo de valores eternos desde sempre definidos e com direito de serem impostos, nem pode ser um espaço vazio de valores. A tradição deve ser consciente e intersubjetivamente tematizada com o objetivo de alcançar bases mínimas comuns para a nossa ação.

A segunda refere-se ao fato de que o processo de formação extrapola o âmbito individual, tratando-se de um processo social que articula elementos de universalidade que vão para além dos contextos culturais particulares.

Compete à educação, então, conduzir as jovens gerações no sentido de sensibilizá-las para o problema da ética como o fundamento da vida humana na sua relação com a natureza, com os outros seres humanos e consigo mesma. Mas não é só. É preciso que a educação ajude a formar as competências para que os jovens saibam participar ativamente desse seu processo de formação. (GOERGEN, 2001b, p. 80-81)

Uma terceira afirmação de Goergen (2001b, p. 81) diz respeito à não-exclusividade da escola na formação ética das novas gerações. Isso evita a criação de falsas expectativas,<sup>10</sup> não significando, porém, que a escola não deva empenhar-se na “construção de um ambiente ético, isto é, democrático, justo, respeitoso e solidário”.

Lembra, ainda, Goergen (2001b) que a escola não pode reduzir seu papel ao repasse de informações. Ela tem responsabilidade em educar (*bilden*), o que implica assumir compromisso com a constituição do “núcleo personal”, que orienta indivíduo e cidadão quanto à sua inserção no mundo.

Nas palavras de Oliveira (apud GOERGEN, 2001b, p. 85): “trata-se de dar ao homem um quadro referencial básico, onde ele possa situar-se ao agir no

mundo. É uma visão básica a respeito da natureza, do homem, da sociedade, da vida humana enquanto tal e um projeto coerente com esta visão”.

Por fim, retomando La Taille (2001, p. 95):

Não há escola de virtudes, apenas o contato entre seres humanos. Mas a educação pode ser o lugar onde estes contatos aconteçam de forma rica e refletida. Aliás, a escola talvez seja uma das únicas instituições onde isto ainda é possível, contando que os educadores o queiram.

### Considerações para continuar pensando

Tugendhat (2007, p. 188), buscando o que considera “a pergunta mais básica que nos podemos fazer como seres humanos”, chega à *República*, de Platão, em particular na passagem em que Sócrates, em diálogo com Trasímaco, faz a seguinte afirmação: “Pois não estamos tratando de uma questão qualquer, senão de que maneira se deve viver”. O autor chama a atenção de que a palavra “deve”, neste contexto, não se limita a uma questão moral, mas diz respeito ao próprio “bem humano”, e

[...] numa reflexão antropológica, podemos nos dar conta de que a necessidade que os seres humanos têm de colocar em questão sua própria vida tem a ver com o fato de que, diferentemente das outras espécies, não somos feitos de “arame rígido”, senão que podemos duvidar do que estamos fazendo e, por conseguinte, também de como conduzimos a nossa vida. (TUGENDHAT, 2007, p. 188)

Esta pergunta, lembra o autor, aparece de diferentes formas em todas as culturas, seja de forma implícita nas mitologias e tradições, seja como pergunta explícita. Em qualquer caso, tal como na interrogação socrática, “trata-se do caminho que devemos tomar na vida, e o característico dos humanos parece ser que isso nunca é óbvio”.

É dentro desse “espírito” que encetamos estas reflexões, buscando recolocá-las na contemporaneidade, em particular, interrogando-nos acerca do lugar da educação na produção destas respostas.

Para estimular novas reflexões cabe lembrar que ao enfrentarmos temas como este, retorna-se sempre à velha questão antropológico-filosófica: o que é o Homem? É com ela que nos deparamos e é ela que está em disputa, aliás, sempre teve, poucas vezes, porém, de forma tão plural e contraditória. Nós a respondemos não só com teorias, mas também com ações práticas, nestas, fundamentalmente, colocam-se nossas opções éticas. É precisamente

Paulo Evaldo Fensterseifer

este o caso da nossa ação política e de nossa prática docente, as quais crescem de importância quando as perspectivas metafísicas não mais se colocam como determinantes consensuais. Destas opções, acrescento, inspirado em Boaventura Souza Santos (cito de memória), pode depender a possibilidade de “construir neste mundo, outro mundo”.

## Referências

BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES). Campinas/SP, 2001, n. 76. p. 121-146.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia latino-americana**: Freire e Dussel. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1991.

CHAUÍ, M. A forma da violência. **Folha de São Paulo**: Mais! São Paulo, ed. 20 jun. 2004. p. 12-13.

DOSTOIEVSKI, F. **Os irmãos Karamazov**. São Paulo: Ediouro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADAMER, H. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES). Campinas/SP, 2001a, n. 76. p. 121-146.

\_\_\_\_\_. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? In: **Textos seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

KONDER, L. A palavra do chefe – Marcuse e a felicidade. **Jornal do Brasil**. Disponível em: <[http://www.uff.br/mmi/textosusados/palavra\\_do\\_chefe.htm](http://www.uff.br/mmi/textosusados/palavra_do_chefe.htm)>. Acesso em: 6 jul. 2002.

LA BOÉTIE, E. **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LA TAILLE, Y. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, P.; HOFFMANN, J.; LA TAILLE, Y. **Grandes pensadores em educação**: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MARX, K. Teses contra Feuerbach. In: GIANNOTTI, J.A. (Org.). **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 49-53 (Coleção Os Pensadores).

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Hemus, 1981.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUGENDHAT, E. Antropologia como filosofia primeira. In: POMMER, A.; FRAGA, P. D.; SCHNEIDER, P. R. (Orgs.). **Filosofia e crítica: Festschrift dos 50 anos do curso de Filosofia da Unijuí**. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2007. p. 183-199.

VALLS, A. **Da ética à bioética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

### Notas

<sup>1</sup> Esta “abertura” impede uma analogia com a metáfora amplamente conhecida dos “trilhos da história”, e aproxima-se mais a um deslocamento que se faz com o uso de dois aros, um posto no chão, onde nos situamos (contexto) e um segundo que lançamos para posteriormente deslocar-se até ele (futuro), recolhendo então o anterior (tradição) para uma nova jogada.

<sup>2</sup> Embora não se deva confundir-las.

<sup>3</sup> Utilizo-me aqui da análise de Gadamer (1998, p. 47-56).

<sup>4</sup> Levando em conta os fatos da realidade brasileira amplamente divulgados na imprensa, poderíamos colocar no primeiro bloco (“pessoas comuns”), o motorista do ex-presidente Fernando Collor de Mello, o patroneiro que deveria pôr abaixo casas consideradas ilegais e não o fez (embora amparado em mandado judicial), o caseiro que teve seu sigilo bancário quebrado por solicitação de um ministro de estado, entre outros. Do outro lado (magistrados), temos o caso do juiz que desviou recursos destinados à construção de um Fórum (“Lalau”), entre, infelizmente, vários outros.

<sup>5</sup> Devo esta máxima ao professor Cláudio Boeira Garcia.

<sup>6</sup> Minha filha quando tinha 9 anos entrou na minha biblioteca e eu a perguntei à “queima-roupa”: “Maria, o que é moral?” Ela me respondeu: “Moral é uma coisa que tu pensa antes de fazer”, e acrescentou: “imoral é quando tu faz sem pensar”.

<sup>7</sup> Cabe destacar que o “novo” não é objeto de ensino, dado que sobre ele não há deliberação, não cabendo, portanto, um papel vanguardista ao educador.

<sup>8</sup> Paulo Freire lembra que “as virtudes não vêm do céu... nem se transmitem intelectualmente, porque as virtudes são encarnadas na práxis ou não” (GADOTTI apud BOUFLEUER, 1991, p. 126, nota 11).

<sup>9</sup> Cláudio Boeira Garcia – comunicação oral.

<sup>10</sup> Goergen (2001b, p. 81-2) lembra que são os diferentes ambientes que formam eticamente as futuras gerações. “Seria infantil imaginar que num sistema social regido por princípios econômicos que implicam anti-solidariedade como condição de sobrevivência; cujas elites estão permanentemente envolvidas em *affairs* de corrupção e malversações de toda sorte; cujo sistema jurídico privilegia descaradamente os mais ricos e poderosos em prejuízo dos mais pobres e fracos; cujas formas de produção marginalizam milhões, destroem a vida e a natureza, a escola poderia formar cidadãos honestos, democráticos, solidários”.

**Paulo Evaldo Fensterseifer**

**Correspondência**

**Paulo Evaldo Fensterseifer** – Rua das Chácaras, n. 632 – CEP 98700-000, Ijuí (RS).

*E-mail:* fenster@unijui.edu.br

Recebido em 17 de junho de 2009

Aprovado em 14 de setembro de 2009