

Ética e Docência

Volume I

Angelo Vitório Cenci | Andrei Luiz Lodéa
Bruna de Oliveira Bortolini | Patricia Carlesso Marcelino
Organizadores



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagrande
Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

UPF Editora

Editora

Ana Carolina Bertoletti De Marchi

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Alvaro Sanchez Bravo (Universidad de Sevilla)

Andrea Oltramari (Ufrgs)

Carlos Ricardo Rosseto (Univali)

Edison Alencar Casagrande (UPF)

Fernando Rosado Spilki (Feevale)

Gionara Tauchen (Furg)

Héctor Ruiz (Uadec)

Helen Treichel (UFFS)

Jaime Morelles Vázquez (Ucol)

Janaína Rigo Santin (UPF)

José C. Otero Gutierrez (UAH)

Luciana Ruschel dos Santos (UPF)

Luís Francisco Fianco Dias (UPF)

Luiz Marcelo Darroz (UPF)

Sandra Hartz (Ufrgs)



Ética e Docência

Volume I

Angelo Vitório Cenci | Andrei Luiz Lodéa
Bruna de Oliveira Bortolini | Patricia Carlesso Marcelino
(Organizadores)

2024


UPF | **EDITORA**

 **UPF**
GEEDE - GRUPO DE ESTUDOS EM
ÉTICA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Copyright dos organizadores

Dos autores

Revisão

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

The Drawing Lesson – Jan Steen (1665)

Imagem da capa

Este livro, no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito dos autores. A exatidão das informações e dos conceitos e as opiniões emitidas, bem como o uso das imagens, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

-
- E84 Ética e docência [recurso eletrônico] : volume 1 / organizadores Angelo Vitório Cenci [et al.]. – Passo Fundo: EDIUPF, 2024.
7.000 Kb ; PDF.
- Inclui bibliografia.
Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.
ISBN 978-65-5607-062-9 (E-book).
Demais organizadores: Andrei Luiz Lodéa, Bruna de Oliveira Bortolini, Patricia Carlesso Marcelino.
1. Professores – Formação. 2. Ética. 3. Prática de ensino.
I. Cenci, Angelo Vitório, org. II. Lodéa, Andrei Luiz, org.
III. Bortolini, Bruna de Oliveira, org. IV. Marcelino, Patricia Carlesso, org.

CDU: 371.13

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364

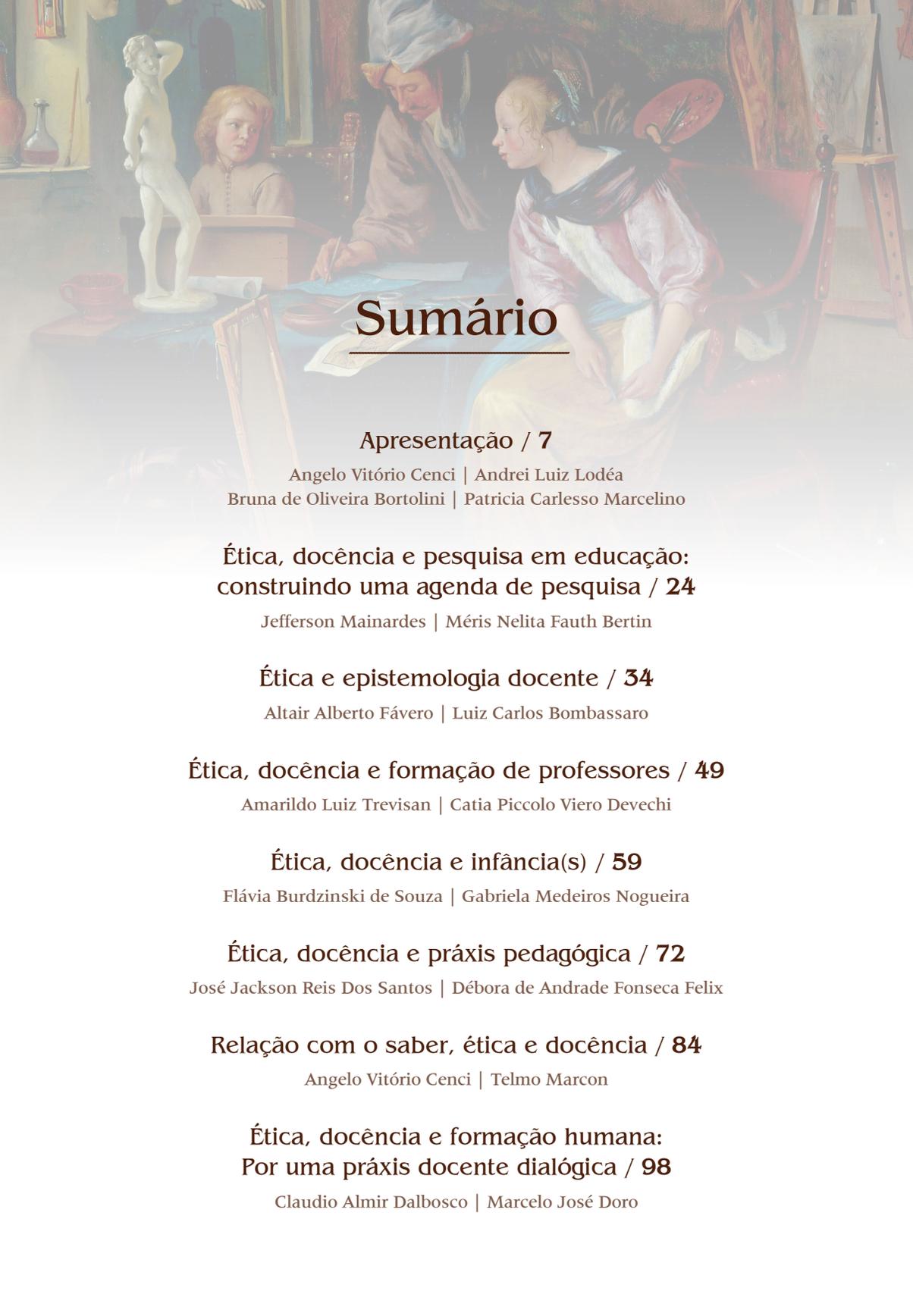


Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José
99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil
Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

A classical painting depicting a workshop scene. In the center, a man in a brown robe and white turban is writing on a scroll. To his right, a woman in a pink and white dress is seated, looking at the scroll. To the left, a young boy with red hair is seated at a desk, looking towards the viewer. In the background, a white marble statue of a nude male figure stands on a pedestal. The scene is set in a room with various objects, including a red bowl, a glass, and an easel with a painting.

Sumário

Apresentação / 7

Angelo Vitório Cenci | Andrei Luiz Lodéa
Bruna de Oliveira Bortolini | Patricia Carlesso Marcelino

Ética, docência e pesquisa em educação: construindo uma agenda de pesquisa / 24

Jefferson Mainardes | Méris Nelita Fauth Bertin

Ética e epistemologia docente / 34

Altair Alberto Fávero | Luiz Carlos Bombassaro

Ética, docência e formação de professores / 49

Amarildo Luiz Trevisan | Catia Piccolo Viero Devechi

Ética, docência e infância(s) / 59

Flávia Burdzinski de Souza | Gabriela Medeiros Nogueira

Ética, docência e práxis pedagógica / 72

José Jackson Reis Dos Santos | Débora de Andrade Fonseca Felix

Relação com o saber, ética e docência / 84

Angelo Vitório Cenci | Telmo Marcon

Ética, docência e formação humana: Por uma práxis docente dialógica / 98

Claudio Almir Dalbosco | Marcelo José Doro

Docência e reconhecimento / 112

Jelson Becker Salomão | Regiano Bregalda

Ética, docência e atenção / 129

Betina Schuler | Maria Alice Gouvêa Campesato

Ética y docencia: el sentido político de la educación / 142

Margarita Sgró | Andrea Díaz

Ética, docência e mundo comum / 154

José Pedro Boufleuer | Paulo Evaldo Fensterseifer

Ética, docência e direitos humanos / 171

Eldon Henrique Mühl | Paulo César Carbonari

Ética, docência e estética / 187

Nadja Hermann

Ética, docência e alteridade / 199

Bruna de Oliveira Bortolini

Ética, docência e fenômeno digital / 212

Cleriston Petry | Filipi Vieira Amorim

**Bioética na docência: teoria e prática
para uma investigação em sala de aula / 228**

Andrei Luiz Lodéa | Darlei Dall'Agnol

**Docência, ética e qualidade de vida
na contemporaneidade / 244**

Patricia Carlesso Marcelino | Sidinei Pithan da Silva

Ética, docência e cuidado / 258

Rosmari Deggerone | Adriel Scolari

Sobre os autores / 272

A painting depicting a workshop scene. In the center, a man wearing a white turban and a brown robe is seated at a table, writing on a scroll. To his right, a woman in a pink and white dress is seated, looking towards him. In the background, a young boy with red hair sits at a desk. To the left, a white marble statue of a nude male figure stands on a table. The scene is set in a room with various objects, including a red bowl, a glass, and a painting on an easel.

Apresentação

Angelo Vitório Cenci | Andrei Luiz Lodéa

Bruna de Oliveira Bortolini | Patricia Carlesso Marcelino

Aquele que acredita ter visto o mundo,
não aprendeu a escutar-se no vento.

Aquele que se deitou na terra,
vestiu sonhos como se fossem vidas
e tudo o mais fossem regressos.

Mas aquele que tocou o fruto
provou a inicial doçura do tempo.

E quando tombou
de si mesmo se fez semente.

(Mia Couto. Danos e enganos. In: *Tradutor de chuvas*)

A docência é uma profissão, mas também é um ofício. Ela necessita de uma esmerada formação intelectual, pedagógica e metodológica, mas também de saberes práticos adquiridos mediante experiência, tato pedagógico e criatividade. Isso é bastante, todavia não é tudo. Ela demanda ainda uma certa *postura* que torne o ofício digno desse *profissional* que é, ao mesmo tempo, uma espécie muito singular de *artesão*.

Como profissão, a docência começa pela aptidão e competência no seu exercício e esta é condição fundamental para prestar um serviço

de qualidade à sociedade e ter seu lugar socialmente legitimado. Trata-se, em primeiríssimo lugar, do “dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade”, o que “envolve necessariamente *estudar*”, como referia Paulo Freire em suas *Cartas a quem ousa ensinar* (1997, p. 19 – grifo do autor). Aqui, a competência técnica é, ao mesmo tempo, uma responsabilidade ética. Todavia, uma vez iniciada a atividade profissional, outra exigência, tanto técnica quanto ética, impõe-se para haver docência em sentido pleno. Trata-se da “formação permanente do ensinante”, fundada na “análise crítica de sua prática” (Freire, 1997, p. 19). Sem formação, o compromisso ético com a própria profissão dilui-se, a mobilização interna se esmorece e a competência técnica se empobrece.

Enquanto ofício, a docência vincula um *ethos*, um modo de ser, que vai maturando com o estudo, a ação e o tempo. Como lembra Arroyo, “no ofício não há métodos, mas maneiras” (2000, p. 18). Nele, entre outros aspectos, ressalta-se a tradição em que está inscrito e o “saber incorporado, encarnado em seu mesmo corpo” (Larrosa, 2019, p. 40). Por essa razão, *ofício* é uma noção que exprime uma artesanaria e que implica uma temporalidade, uma tradição, uma postura do artesão, sua presença corporal e seu modo de fazer as coisas (Larrosa; Rechia, 2018). Talvez, o poeta da epígrafe acima concordasse em dizer que a “doçura do tempo” é o saber e o sabor dos frutos desse árduo ofício colhidos junto à sua maturação pela experiência.

A docência remete a uma artesanaria exercitada em torno do que se denomina de ação pedagógica, mas também em relação a si mesmo. Por essa razão, envolve a pessoa e o profissional como um todo. A formação docente não é construída apenas por acumulação de conhecimentos, cursos e técnicas mas, e sobretudo, mediante “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1997, p. 25). Ocorre que, no ofício docente, “o que se faz” e “o que se é” não se distinguem, pois não se trata simplesmente de competências, técnicas ou resultados, porém, antes, de uma postura que “incorpora uma série de hábitos que constroem um *ethos*, um costume,

um modo de ser e de atuar, um modo de viver” (Larrosa, 2019, p. 41). Anísio Teixeira, ao referir-se a tal ofício, argumentava que arte (ofício) é algo muito *mais complexo* e *mais completo* que ciência. A razão para tal é que uma arte é sempre “algo de único” e consiste em “modos de fazer” que “implicam no conhecimento da matéria com que se está lidando, em métodos de operar com ela e em um estilo pessoal de exercer a atividade [...]” (Teixeira, 1957).

A docência exige também, de quem a abraça, consciência de sua dimensão ética. Ela lida diretamente com a vulnerabilidade e as potencialidades do humano. Demanda saberes a serem construídos para ajudar os sujeitos a “deitarem suas raízes no mundo” e construí-lo como “mundo humano”, conforme pensava Arendt (2000). Por essa razão, carrega consigo uma postura ética intransferível, inscrita na responsabilidade pelo mundo, própria de quem tem de apresentar aos novos um mundo que já existe, para que o compreendam e aprendam a renová-lo por eles mesmos. Não é outra a razão pela qual a autora afirma que a “qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste” e que “sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (Arendt, 2000, p. 239).

A docência é uma atividade muito singular. Ela traz em seu bojo um apelo formativo e autoformativo, autotético, por se tratar de uma atividade em que a ação e seu produto são inseparáveis. Justamente por isso, concerne a uma prática em que o agente nunca tem nem terá o controle completo do resultado de sua ação. Dessa impossibilidade decorre que, em sentido estrito, só pode haver docência e discência mediante uma outorga mútua, razão pela qual a docência implica sempre e necessariamente risco. O pôr-se em risco está na essência de quem se coloca genuinamente em postura de aprendiz. Como o lembra tão bem Biesta, nesse caso o risco não reside apenas em que o aprendiz não aprenda o que queria aprender, mas também o de que “aprenda coisas que nem teria imaginado que aprenderia, ou que (...) nem teria imaginado que desejaria aprender” (2013, p. 44-45). Mas há algo ainda mais profundo nessa postura, pois,

prosegue o autor, existe também o risco de que “aprenda algo que preferiria não aprender – algo sobre si mesmo, por exemplo”, razão pela qual o “engajar-se em aprender sempre acarreta o risco de que a aprendizagem possa ter um impacto sobre você, de que a aprendizagem possa mudá-lo” (Biesta, 2013, p.45). Colocado em outros termos, sem a postura de colocar-se em risco a aprendizagem não se converte em formação, nem a postura docente configura-se como genuinamente formativa.

A docência não é apenas uma atividade do *risco*, mas também do *paradoxo*. Esta talvez seja a maior de suas finalidades intrínsecas, a saber, justamente a de tornar-se dispensável com o passar do tempo. Parodiando o poeta da epígrafe, é ao tombar a si mesmo que é possível fazer-se semente. O tombar de si é uma metáfora potente. Pode ser interpretada como simples queda, fracasso, mas também como algo outro. As árvores tombadas pelo tempo costumam ser aquelas que pacientemente serviram para abrigar em seus galhos frondosos aves que se ancoraram nelas como apoio para voar mais alto e mais além de onde inicialmente se hospedaram.

É com o intuito de reavivar e atualizar essas e outras dimensões intrínsecas ao ofício docente que este livro foi construído. São muitas as faces da docência e elas carregam consigo uma dimensão ética que lhes é constitutiva, todavia não óbvia. Vale destacar que o contexto de hegemonia neoliberal, marcado pela lógica da concorrência e do desempenho, e em que a educação é fortemente pautada pelos ditames da teoria do capital humano, tende a converter o tema da ética docente em um certo *non sense*. O docente almejado pelo neoliberalismo educacional, quer seja na forma de facilitador da aprendizagem ou de operador de ensino, converte-se em uma figura antropologicamente pobre de mundo, ética e politicamente neutra, profissionalmente rasa e pedagogicamente difusa. Refletir em profundidade sobre o ofício docente, sua complexidade e sua dimensão ética é uma forma de fazer frente à visão tecnocrática, gerencialista, mercantilista e reducionista da educação e de tal ofício.

Vale salientar que essa iniciativa foi construída valendo-se também do impulso propiciado por docentes pesquisadores brasileiros que têm feito um árduo e exemplar trabalho de reunir, na dispersão que caracteriza a quantidade ainda relativamente pequena de trabalhos sobre o tema, a produção já realizada sobre ele.¹ A obra pretende servir de apoio sobretudo a docentes em formação nas licenciaturas, a pós-graduandos(as) e a professores(as) em sua formação permanente. O objetivo deste livro é, pois, chamar a atenção para o lugar da ética na docência retomando dimensões centrais implicadas nela, renová-las criticamente e provocar uma reflexão que ajude a aprofundá-las. Com esse intuito, ela reúne dezoito capítulos de pesquisadores(as) do Brasil e do exterior.

O capítulo “Ética, docência e pesquisa em educação”, escrito por Jefferson Mainardes e Méris Nelita Fauth Bertin, que abre o conjunto de escritos que compõe a presente obra, coloca como inquietação o fato da pesquisa sobre ética na docência ser um tema ainda pouco explorado no Brasil, tratando-se, portanto, de uma agenda de estudo em aberto para os pesquisadores brasileiros que se dedicam ao campo da educação. A partir de uma revisão de literatura sobre o assunto, os autores apontam cinco categorias de investigação em curso, dentre elas: a viabilidade da elaboração de um código de ética para a profissão docente; a definição dos aspectos essenciais que integram a dimensão ética da docência; a opinião dos docentes e dos egressos dos cursos de formação para a docência; a ética nos cursos de formação inicial e continuada; e dilemas éticos enfrentados pelos docentes. O capítulo ainda destaca que boa parte da literatura nacional e internacional que versa sobre a temática refere-se à Educação Superior, aspecto que indica a importância de novos estudos relacionados também à Educação Básica, bem como à importância da criação de Grupos de Pesquisa, da realização de debates e da criação de redes de

¹ Destaca-se, de modo especial, os esforços levados adiante pela Comissão de ética da ANPED nacional e, em particular, pelo professor Jefferson Mainardes. Um importante panorama a respeito das reflexões sobre ética na docência no Brasil, vide Bertin: Mainardes (2023).

pesquisa que reúna pesquisadores/as de diferentes áreas interessados/as em compreender a temática.

Altair Alberto Fávero e Luiz Carlos Bombassaro, em “Ética e epistemologia docente”, abordam, a partir de um viés ético-epistemológico, a importância de, ao pensarmos a questão da ética na docência, iniciarmos por compreendermos conceitual e empiricamente as condições que tornam possível a atividade docente. Amparados em Savater e Brandão afirmam estar a prática docente enraizada na experiência pessoal e cultural que molda nossa percepção do conhecimento e orienta nossas ações. Por essa razão, diante das crises atuais, surge a necessidade de repensar o papel da educação na formação de indivíduos completos e autônomos, além de questionar modelos centrados na competição e no consumismo que tem esgotado os meios para a existência de seres humanos e não humanos na terra, como destacam os autores Hölse, Kesselring e Marta Nussbaum, dentre outros citados no texto. Essa mudança paradigmática, ainda segundo Altair e Luiz Carlos, implica abandonar abordagens pedagógicas competitivas em favor da cooperação como elemento essencial na construção do conhecimento, sendo a reflexão crítica sobre as práticas educativas, embasada em teorias sólidas e orientações éticas, fundamentais para promover a criatividade e a inovação no trabalho docente.

No capítulo, “Ética, docência e formação de professores”, Cátia Piccolo Devecchi e Amarildo Trevisan afirmam que a prática docente, intrinsecamente ligada à comunicação, deve estar fundamentada num contexto ético. Valendo-se de autores como Jürgen Habermas e Paulo Freire, argumentam que a busca por uma compreensão mútua acessível entre professores e alunos, valorizando o diálogo, requer a criação de um ambiente de comunicação aberta, em que os participantes possam expressar suas perspectivas, ideias e valores em busca de um entendimento comum. Essa abordagem, de acordo com os autores do capítulo, ressalta a relevância da docência ética como um espaço para a formação cidadã, em que são promovidos os valores democráticos, a participação ativa e uma comunicação sem distorções. Nesse contexto, os princípios do diálogo, da

compreensão compartilhada e da comunicação desempenham um papel vital na construção de um ambiente educacional que fomente valores éticos e democráticos.

Seguindo o mesmo mote de Cátia e Amarildo, a abordagem de Flávia Burdzinski de Souza e Gabriela Medeiros Nogueira, em “Ética, Docência e Infância”, destaca, a partir de um diálogo com diversos autores, dentre eles Clarice Cohn, Adriana Friedmann, Sônia Kramer e Paulo Freire, a importância de considerar no contexto educacional também a infância como um período autônomo. Ela é compreendida como um processo humano que gera seus próprios significados e não apenas uma mera preparação para a vida adulta. Se a criança é vista como uma tábula rasa ou como incapaz, as práticas pedagógicas baseadas na transmissão e no treinamento tendem a moldá-la conforme padrões predefinidos. O texto mostra, por meio de uma retomada histórica, que desde o início da escolarização a ênfase na preparação para o futuro tem sido predominante, refletindo tendencialmente os valores da sociedade capitalista. No entanto, essa abordagem contribuiu para a padronização e a perda das singularidades das crianças em favor de uma padronização universal. As autoras afirmam que uma perspectiva adultocêntrica na educação impede que as crianças desfrutem de uma formação cidadã que as torne capazes de participar ativamente nas decisões escolares e sociais. Isso ocorre sobretudo quando são priorizados interesses do mercado em detrimento da ética na formação humana infantil. Frente a esse cenário, o texto defende ser fundamental reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e compreendê-las em profundidade, valorizando suas expressões, contextos e culturas individuais para uma prática docente ética e respeitosa.

José Jackson Reis Dos Santos e Débora de Andrade Fonseca Felix, em seu escrito “Ética, docência e práxis pedagógica”, tomam como referência as obras de Paulo Freire e Terezinha Azerêdo Rios. A docência é abordada pelos autores como um campo complexo e composto por múltiplas dimensões que incluem tanto o docente em sua totalidade quanto o discente com sua subjetividade. A práxis pedagógica é entendida

como um movimento transformador, fundamentada em princípios sólidos, social e culturalmente situados. A importância da ética na docência é o princípio fundante da ação docente tanto para Rios como para Freire, pois orienta e avalia todas as outras dimensões da prática educativa. A ausência da ética nesse âmbito é apontada como sintoma preocupante, pois princípios como justiça, respeito e solidariedade são fundamentais para uma educação emancipatória e democrática. Baseado nas reflexões de Freire, o texto ainda destaca o papel do diálogo como fundamental na práxis pedagógica, visto que, permeado pelo amor e pela denúncia das injustiças, visa trilhar caminhos em direção à construção de uma educação libertadora e democrática. De acordo com os autores, as obras de Freire, como *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia da esperança*, entre outras citadas no texto, são consideradas essenciais para educadores comprometidos com uma educação emancipatória, pois apresentam dimensões indispensáveis à docência.

No capítulo “Relação com o saber, ética e docência” Angelo Vitória Cenci e Telmo Marcon propõem uma reflexão sobre a relação entre saber, ética e docência, fundamentada em uma análise crítica do contexto educacional contemporâneo, utilizando contribuições de autores como Christian Laval, Gert Biesta e Bernard Charlot. O diagnóstico inicial feito pelos autores aponta para a predominância do neoliberalismo na educação e sua tendência a transformá-la em uma mercadoria orientada pela lógica do desempenho e da competição. Essa tendência de mercantilização da educação também tem sido responsável por desvirtuar, na atualidade, o papel do professor como mediador do processo educacional, além de substituir questões normativas por questões técnicas. Com base em Bernard Charlot, Angelo e Telmo destacam que a substituição da pedagogia por discursos sobre educação resulta numa abordagem pedagógica fragmentada e desprovida de uma finalidade educacional clara, aspecto que tem levado a um empobrecimento antropológico no campo educacional. O desafio da educação reside no risco de educar, transformando o que é desejável em algo possível mediante a participação dos envolvidos no

processo educacional. A ética docente está intrinsecamente ligada a esse risco, que é a condição de possibilidade da autonomia. Portanto, o ofício docente, interpretado com base na “teoria da relação com o saber”, requer uma antropologia que articule uma pedagogia aberta e uma compreensão dialética da relação entre desejo e norma para dar conta das implicações éticas da docência.

Claudio Almir Dalbosco e Marcelo José Doro retomam, no capítulo “Ética, docência e formação humana”, a evolução do conceito de formação ao longo da história, dos gregos à contemporaneidade pós-humanista, colocando como exigência desta última uma educação que não apenas afirme a realidade existente, mas que também mantenha abertas as possibilidades para sua transformação, promovendo uma subjetividade crítica e criativa. Nesse ínterim, reforçam, na segunda parte do texto, a importância da educação democrática para o florescimento da autoformação e para a saúde da democracia. Essa posição requer pensar a docência por meio de uma abordagem ética e dialógica, ao invés da instrumentalização crescente do ensino pela lógica do empreendedorismo e do lucro que tem predominado nos últimos tempos. Para Claudio e Marcelo, somente por meio do diálogo e da reflexão crítica, como já propunha Paulo Freire, é que os professores podem desempenhar um papel significativo na formação de indivíduos capazes de pensar por si mesmos e contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

Em “Docência e Reconhecimento” Jelson Salomão e Regiano Bregalda analisam o impacto do contexto social contemporâneo na prática docente, marcado por uma crescente dessolidarização que, além de promover a desagregação sociocultural e a alienação sociopolítica, provoca ainda a exclusão socioeconômica. Segundo os autores, o trabalho do professor parece ter perdido sua função mobilizadora e de descoberta, refletindo uma transformação na concepção de docência que desencoraja a busca pelo refinamento do senso comum e pela construção de um mundo social baseado no reconhecimento recíproco. Essa situação é reflexo da influência neoliberal nas instituições sociais ao tomarem por base a teoria do

capital humano. Esta visa capturar a educação, reduzindo-a à instrução e promovendo uma concepção educativa facilmente reduzida a bem de capitalização privado. O texto ressalta a importância, frente a esse cenário, de uma reflexão sistemática sobre a prática docente ancorada em uma ética do reconhecimento recíproco. A partir da teoria de Axel Honneth e diante dos desafios enfrentados, propõe uma educação moral baseada na ética do reconhecimento intersubjetivo como uma forma de promover experiências cooperativas que fortaleçam os fundamentos normativos da docência e da sociedade democrática.

Para Betina Schuler e Maria Alice Campesato, no escrito “Ética, docência e atenção” a atenção, derivada do latim “attendere”, é vista como um exercício de sair de si, buscar algo além e sustentar o assombro no encontro com o outro. Quem seríamos se fôssemos seres mais atentos? Tal pergunta convida a pensar sobre como seria nossa sociedade e nosso mundo se déssemos mais atenção aos outros, ao ambiente e a nós mesmos. Desafiando a racionalidade neoliberal, que muitas vezes promove a aceleração, a fragmentação dos processos e a precarização dos laços sociais e afetivos, Betina e Maria Alice sugerem que a atenção não deva ser vista apenas como uma habilidade técnica a ser desenvolvida, mas como uma postura ética que permeia todas as interações humanas, especialmente no contexto educacional. A atenção implica um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas contemporâneas e sobre a promoção de uma docência que valorize não apenas o conhecimento, mas também o cuidado com os outros e com o mundo.

O capítulo “Ética, docência e sentido político da educação”, escrito por Margarita Sgró e Andrea Diaz, busca resgatar o sentido político da educação em perspectiva emancipadora. Visando a esse resgate, as autoras valem-se de pensadores latinoamericanos como Paulo Freire e Adriana Puiggrós para lançar um olhar cuidadoso e pedagógico sobre a escola, a educação, o público e os atores sociais. Defendem ser possível, a partir do contexto filosófico-pedagógico dos educadores latino-americanos, pensar um tipo de sociedade regida pelos ideais da liberdade e da igualdade. O

texto destaca a influência pedagógica e política de Freire e Puiggrós na defesa da educação como um direito fundamental da humanidade, caminho pelo qual os sujeitos tornam-se plenos e autônomos, marcando a centralidade da educação como vocação para a formação democrática. As autoras concluem argumentando que a valorização da dimensão ética e política da educação constitui-se hoje em uma aposta fundamental para revitalizar o sentido público e formador da ação docente.

José Pedro Boufleuer e Paulo Evaldo Fensterseifer, em “Ética, docência e mundo comum”, desenvolvem a reflexão sobre o *ser-fazer* da docência e a influência que esse *ser-fazer* possui na formação e no impacto para construção de um mundo humano comum. Debruçando-se sobre o conceito de condição humana, de caráter filosófico não metafísico, analisam a conduta pedagógica do docente. Em um primeiro momento o texto dedica-se a explorar o conceito de ética, apontando tal atitude como um exercício de razoabilidade, orientada pela razão e pela prudência. Em um segundo passo, Boufleuer e Fensterseifer abordam o conceito de educabilidade humana, dando destaque aos esforços kantianos de representar a educação como formadora de humanidade. Em um último tópico, os autores destacam que o fazer docente é um fazer profundamente ético, abrindo três horizontes para uma educação humanizadora: a) o compromisso com o mundo e o amor às novas gerações; b) a permissão para que os alunos aprendam teimosamente; c) o exercício da docência como testemunho da própria aprendizagem.

Para refletir sobre o tema dos direitos humanos, o capítulo “Ética, docência e direitos humanos”, escrito por Eldon Henrique Muhl e Paulo César Carbonari, traça um panorama histórico sobre a concepção ética e política dos direitos humanos e a relação desses direitos com o fazer do educador para uma sociedade mais justa, igual e humanizada. Para os autores, a educação é reconhecida como a melhor forma de garantir e desenvolver uma cultura dos direitos humanos, o que se mostra evidente no diálogo feito com os educadores e pesquisadores que escrevem, lutam e registram em documentos essa relação pedagógica. Muhl e Carbonari

apostam, em um primeiro momento, no refletir sobre os diversos modos de entendimento dos direitos humanos. Neste sentido, apontam para os documentos criados para garantir, nos âmbitos internacionais e nacionais, sua implementação, dando destaque às compreensões encontradas atualmente sobre os direitos humanos. Indicam, a esse respeito, um amplo leque, como as liberais, sociais-democráticas, positivistas, cristãs, punitivistas, dentre outras. Após esse panorama, os dois autores atentam para o conceito de dignidade humana como o conceito chave quando se trata de direitos humanos. Para eles, o desafio da luta pelos direitos humanos está no não reconhecimento da pessoa humana como digna de direitos humanos. Por conseguinte, toda pessoa é digna de direitos pelo simples fato de que o direito a uma vida com dignidade é-lhe intrínseca. Para os autores, defender a dignidade da vida é um valor que não pode ser relativizado e implica a proteção dos corpos vulneráveis, de pessoas desamparadas e discriminadas, assim como das vidas precarizadas. Muhl e Carbonari, na parte final do escrito, apresentam uma análise da educação para os direitos humanos, tendo por base o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2006), as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (2012) e a Resolução 1/2012. A partir desses documentos, referem os desafios da docência na educação para os direitos humanos e a centralidade desse tema nos currículos das instituições de ensino, políticas públicas e projetos políticos-pedagógicos escolares.

Nadja Hermann, em “Ética, docência e estética”, desvela uma relação aparentemente não evidente entre ética e estética. Além das normas, as faculdades estéticas atuam significativamente em nossas deliberações e atitudes, muitas vezes desrespeitosas e violentas. A educação estética é desenvolvida no texto dentro de uma perspectiva moderna, trazendo autores como Kant, Goethe e Schiller para a discussão. Hermann assinala que a partir de Kant sinalizou-se para um rompimento do ideal grego de beleza, passando-se a assumir o ideal de que objeto estético e a percepção estética são interdependentes e dependem do juízo que temos dessa percepção. A educação estética é apontada pela autora como uma parte

central das obras de Kant e Schiller, este último destacando que o ideal da humanidade depende da educação e não de incursões revolucionárias à liberdade. A relação entre ética e estética torna-se mais evidente no texto quando Hermann ressalta a experiência e a sensibilidade estética como componentes formativos da humanidade, acessando possibilidades inexploradas e tornando-se algo decisivo na formação da autonomia humana. Para a autora, dialogando com pensadores como Nietzsche, Foucault, Nussbaum e Rorty, o estético não é fundamento do ético, mas tem o papel de desbloquear o embrutecimento perceptivo, processo que dificulta ou impede uma adequada aplicação de princípios éticos. O texto apresenta uma retomada detalhada da relação entre ética e estética, apontando para o movimento da imaginação. Afirma que este culmina no indeterminado e que evidencia a complexidade do agir moral, bem como o papel pedagógico do educador voltado ao olhar ético e cuidadoso da experiência sensibilizadora da estética.

“Ética, docência e alteridade” é o título do capítulo escrito por Bruna de Oliveira Bortolini e desafia, já no início do texto, à problematização acerca do que se entende por alteridade. A partir desse desafio, passa a apresentar a alteridade como forma de pensar o ser humano em perspectiva docente. Apoiada em uma metodologia analítico reflexiva, Bortolini incorpora em seu texto o pensamento de alteridade do filósofo lituano Emmanuel Levinas, em suas obras *Totalidade e Infinito* e *De outro modo que ser: ou para além da essência*, além de outros comentadores. Com esse apoio, o texto traz, em um primeiro momento, o conceito de alteridade à luz da teoria de Levinas, indicando-o como central na compreensão do eu a partir da sua relação com o outro, um movimento que é feito pelo ser humano desde o útero materno. Caracterizado como um movimento em direção ao outro, a dimensão ética da alteridade concretiza-se na esfera da linguagem. Para Levinas, segundo Bortolini, falar não é simplesmente dizer, mas entrar em relação com o outro. Dessa comunicação resulta o diálogo, caracterizado como uma relação de respeito e reciprocidade entre os comunicadores dos seus pensamentos e linguagens. O texto salienta

também a importância da responsabilidade ética para com o outro quando se é sensibilizado pela sua voz e pelo conceito de liberdade enraizado no próprio conceito de responsabilidade ética e não na autonomia individual defendida pela maioria dos filósofos modernos. Com base nessa perspectiva, a docência é por excelência um exercício da alteridade, ancorada no diálogo com o outro e em direção ao Outro. A ação docente é compreendida então como responsabilidade ética e exercício crítico perante a incompletude intrinsecamente presente nos seres humanos.

Cleriston Petry e Filipi Vieira Amorim refletem sobre o fenômeno digital e os problemas que as tecnologias, assumidas como solução para os dilemas da educação, estão criando ao fazer docente. Enquanto isso, grupos de pesquisas, estudantes e pesquisadores, preocupados com a formação integral e o desenvolvimento humano, tendem a sucumbir às investidas das forças mercadológicas e sedutoras das tecnologias impostas pelo capital no campo educacional. O texto evidencia que o fenômeno digital não pode ser considerado neutro à formação humana, à escola e à educação. Os autores questionam em que medida o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) seria a melhor forma de educar, ensinar e formar os jovens. Retomando as resoluções e diretrizes do Conselho Nacional de Educação, o texto analisa as exigências curriculares para a formação de novos professores levando em consideração a geração de jovens chamados “nativos digitais”. Petry e Amorim destacam a preocupação com o uso da internet, das telas e dos *Apps* como soluções mágicas à formação de jovens e profissionais da educação. Ressaltam, a esse respeito, a substituição do aprendizado que pode ser feito no mundo real, na natureza, por exemplo, por *Apps* que passarão a fazer parte de uma concepção de formação dirigida por algoritmos, incapacitando a reflexão e a atenção. Essa estratégia ideológica orientada com base nas redes sociais objetiva a captura da atenção para produtos e serviços altamente lucrativos das empresas de tecnologias interativas. Dessa maneira, os algoritmos passam a ser um ponto central para entender o processo de dominação ideológica das mentes humanas pelo capitalismo neoliberal.

Por fim, os autores assinalam a importância do papel docente e da reflexão ética sobre o fenômeno digital da indústria *tech*.

Lodéa e Dall’Agnol, no capítulo “Bioética na docência”, destacam desafios e dilemas bioéticos da atualidade, apresentando as teorias e os autores que, nesse campo, assumiram um compromisso docente e ético em relação à vida, ao tensionar a dicotomia entre fato e valor das ciências. “Bioética na docência”, conforme indicado pelos autores, sinaliza para a preocupação que todos os docentes devem ter, independente da área do conhecimento em que atuam, visando à responsabilidade pedagógica para com a vida em qualquer uma de suas formas. Mediante essa orientação, pensar a bioética é pensar a própria prática docente perante tantas ameaças e extermínio de vidas. Os autores apresentam estudos de casos para que seja possível avaliar as possibilidades de ação e decisão levando em consideração teorias éticas como o utilitarismo, a deontologia e a ética de virtudes. Defendem que, muito mais do que uma disciplina, a bioética deve ser entendida como um movimento único de preservação e de garantia dos direitos de existência à vida digna de todos os seres. Considerando que os enfoques sobre a bioética são os mais variados possíveis, desde a ética kantiana até as éticas utilitaristas, Lodéa e Dall’Agnol sinalizam para um enfoque bioético baseado no cuidado e no respeito integral, bem como na importância dos sentimentos morais e nas relações de proximidade entre os agentes morais. O enfoque dos autores sugere que esses aspectos deveriam ser aplicados à docência, assim como à formação humana e à educação.

O capítulo “Ética, docência e qualidade de vida na contemporaneidade”, escrito por Patricia Carlesso Marcelino e Sidinei Pithan da Silva, aborda a interface complexa entre ética, docência e qualidade de vida, discutindo questões cruciais para os educadores do século XXI em relação aos seus compromissos éticos. Marcelino e Silva destacam a importância de uma postura ética na prática pedagógica que vá além do mero cumprimento de deveres e propõem uma reflexão profunda sobre a relação entre conhecimento, ação e valores humanos. Além disso, o capítulo sinaliza os

desafios enfrentados pelos professores em um contexto de mudanças sociais aceleradas, ressaltando a necessidade de cuidado com a própria saúde mental e qualidade de vida. Esse último conceito é discutido a partir de autores que apontam para um conjunto de definições e características fundamentais para pensar-se as dimensões da vida humana na sua integralidade, assim como para evitar um uso equivocado desse conceito. A compreensão histórico-social da qualidade de vida (QV), conforme Marcelino e Silva, torna a docência uma tarefa ética, política, estética e epistemológica. Tal tarefa desafia os docentes a orientarem sua prática não apenas pelo que já existe, mas também pelo que pode ser construído por meio do conhecimento e da reflexão, visando a um desenvolvimento mais pleno e humano da formação pedagógica dos(as) discentes.

Em alguns momentos dos demais textos deste volume a palavra cuidado aparece com uma força substantivada. O capítulo de Rosmari Deggerone e Adriel Scolari reafirma o uso da palavra cuidado como substantivo e a expressa a partir da sua realização no fazer pedagógico e cuidadoso do/a docente. “Ética, docência e cuidado” apresenta o cuidado como um desafio cotidiano do ato de educar e cuidar do outro. Trata-se de uma relação que somente pode existir com o diálogo e o reconhecimento do(s) outro(s). Preocupados com as sérias limitações de uma formação meramente tecnicista, Deggerone e Scolari defendem que uma formação para o cuidado, desvinculada da formação humana propriamente dita, pode resultar em ações/atitudes de descuido em relação ao outro e em uma formação humana deficitária. Por essa razão, utilizam a teoria das capacidades de Nussbaum e tematizam uma formação docente para o cuidado em que o papel dos educadores visa formar cidadãos humanizados, éticos e politicamente engajados aos desafios que o mundo contemporâneo apresenta.

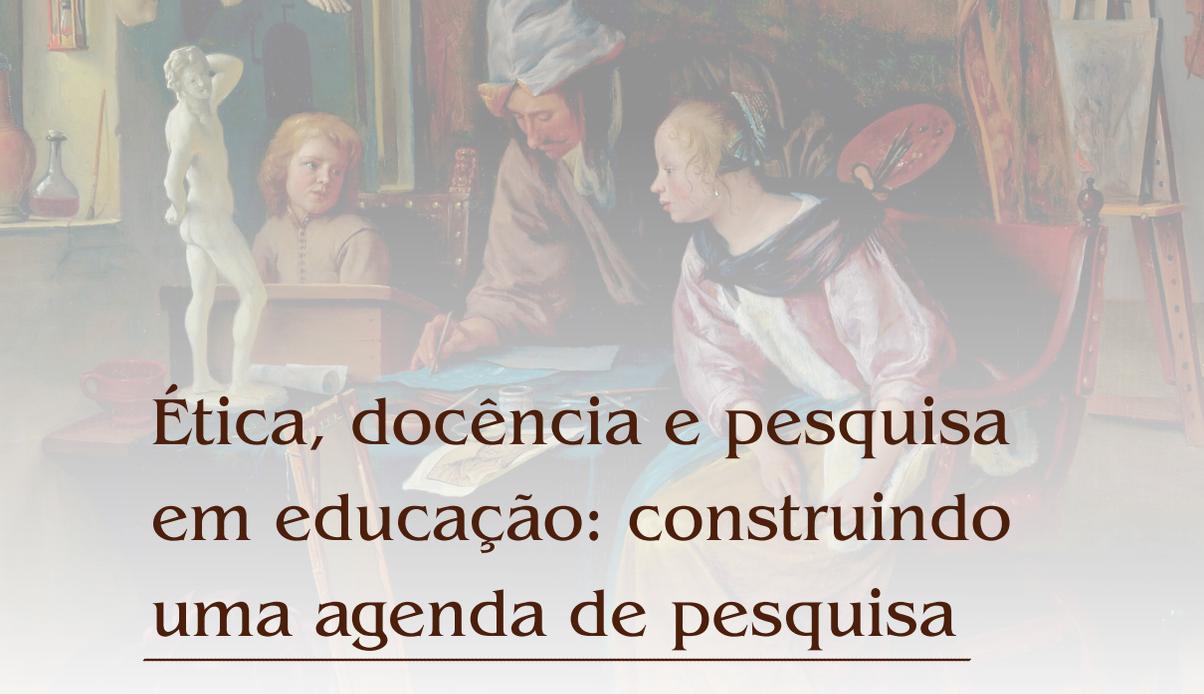
Pretendemos que os temas e as provocações contidas nos capítulos deste livro mobilizem os(as) leitores(as) na esperança e na confiança de que “a educação é para gente”, utilizando-se aqui uma expressão usada por Martha Nussbaum (2015). Um dos desafios dessa obra é ajudar

a criar condições para que docentes (sempre) em formação qualifiquem sua reflexão e sua ação à luz da ética, enquanto dimensão intrínseca a seu ofício. Hoje, essa tarefa implica resistir aos modelos de formação docente reducionistas, aligeirados, superficiais, instrumentais e mercantilizados, mas não somente. Trata-se de construir a docência e a discência em uma direção genuinamente formativa, capaz de ajudar a dotar a própria vida de sentido e de auxiliar a imaginar um outro mundo possível.

Boa leitura!

Referências

- ARENDDT, H. A crise da educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BERTIN, M. N. F.; MAINARDES, J. Ética na docência: revisão de literatura. **Revista Exitus**, Santarém, v. 13, p. 1-30, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2023v-13n1ID2353>.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- COUTO, M. **Tradutor de Chuvas**. Lisboa: Caminho, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- LARROSA, J.; RECHIA, K. **P de Professor**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.
- NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- RECHIA, K. C.; LARROSA, J. Profissão Ofício de Professor. **Revista Sobre Tudo**. Universidade Federal de Santa Catarina, Vol. 10, n.1., 2019.
- TEIXEIRA, A. Ciência e arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**. v.2, n.5, ago. 1957. p. 5-22. <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/ciencia.html>



Ética, docência e pesquisa em educação: construindo uma agenda de pesquisa

Jefferson Mainardes | Méris Nelita Fauth Bertin

Nosso objetivo, neste capítulo, é apresentarmos ideias para uma agenda de pesquisa sobre ética na docência, tomando como ponto de partida um levantamento sobre pesquisas e publicações sobre a temática.

O interesse de pesquisadores/as por essa temática é relativamente novo. No levantamento realizado por Bertin (2023), constatou-se que os primeiros trabalhos sobre ética na docência, no Brasil, datam do início da década de 1990. Esse levantamento catalogou 64 trabalhos de autores brasileiros, produzidos no período de 1992 a 2022, com a seguinte distribuição: 28 artigos, dez livros, nove teses, nove dissertações e oito capítulos de livros. Além disso, foram catalogados outros 34 trabalhos de autores portugueses, publicados no Brasil ou em Portugal (1993-2022).

Bertin e Mainardes (2023) publicaram uma revisão de literatura sobre o tema, na qual analisaram 58 trabalhos, de autores brasileiros, os quais foram classificados nas seguintes categorias: a) Ética docente e formação para a docência (29 trabalhos); b) Ética docente e práticas socioedu-

cativas (dez trabalhos); c) Código de ética docente (dez trabalhos); d) Ética docente e questões curriculares (sete trabalhos); e) Ética docente e dilemas (dois trabalhos). A partir dessa revisão de literatura, os autores indicam que a ética na docência é um campo de pesquisa ainda pouco abordado no contexto brasileiro e que há uma série de questões a serem exploradas, tais como: viabilidade da elaboração de um código de ética para a profissão docente; definição dos aspectos essenciais que integram a dimensão ética da docência; opinião dos docentes e dos egressos dos cursos de formação para a docência; ética nos cursos de formação inicial e continuada; dilemas éticos enfrentados pelos docentes, entre outros.

A partir das formulações de Stetsenko (2021) e Mainardes (2022) sobre a perspectiva ético-ontoepistemológica, Bertin e Mainardes (2023) argumentam que a ética é um dos elementos estruturantes da docência e, nesse sentido, precisaria ser contemplada na formação inicial para a docência, bem como na formação continuada. No caso da formação para a docência, os autores destacam que parece ser mais produtivo compreender a ética como um tema transversal, a ser abordado em diferentes disciplinas e em diferentes momentos do processo formativo e não apenas como uma nova disciplina (Bertin; Mainardes, 2023).

Definição de ética na docência

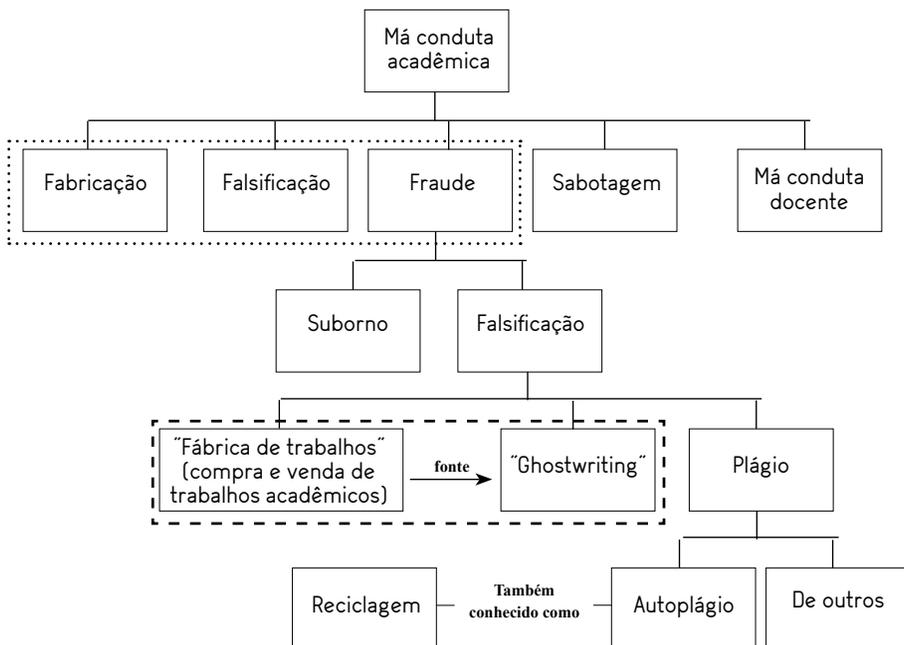
A ética na docência refere-se ao conjunto de princípios e valores que devem orientar a ação docente com estudantes, colegas (pares), gestores educacionais e escolares, entidades mantenedoras e sociedade em geral. De modo geral, os princípios da ética na docência incluem a honestidade, a integridade, a responsabilidade, a transparência, o respeito pelos estudantes, a confidencialidade, a justiça, a obediência às leis. A adesão a esses princípios é fundamental para: a) garantir que os docentes ofereçam aos estudantes um ambiente de aprendizado seguro e estimulante; b) desenvolver a convivialidade sadia e amigável com os pares, gestores e demais profissionais da educação; c) ter uma maior reflexão e tomada de

consciência do ser professor e da profissão; e d) manter a integridade da profissão docente.

Em uma abordagem positiva, a ética na docência envolve identificar e enumerar os comportamentos e as atitudes esperadas dos docentes, em um determinado contexto histórico. A abordagem negativa do tema envolve a identificação das más condutas docentes, que deveriam ser evitadas.

Siaputra e Santosa (2016) desenvolveram um diagrama sobre tipos de má conduta acadêmica (Figura 1). Os autores destacam os três mais graves: a fabricação, a falsificação e a fraude, que estão mais relacionadas à pesquisa e à publicação. Os autores incluíram ainda a sabotagem e a má conduta docente (*professorial misconduct*). Ao incluírem esses dois últimos, eles contribuíram para a ampliação da definição e a abrangência de integridade acadêmica.

Figura 1 - Tipos de má conduta acadêmica



Fonte: Adaptada pelos autores de Siaputra e Santosa (2016, p. 43, tradução nossa).

A proposta de Siaputra e Santosa (2016) é convergente com a de Comas Forgas *et al.* (2011), que consideram a integridade acadêmica um conceito multidimensional e vinculado ao conjunto de atividades desenvolvidas pelos docentes em uma instituição acadêmica (docência, pesquisa, aprendizagem, administração e gestão acadêmica). Tais atividades estão enquadradas em contextos geográficos, culturais, sociais e institucionais.

Uma agenda de pesquisa para a ética na docência

A partir da literatura existente em língua portuguesa e língua inglesa, destacamos alguns itens que são essenciais para a expansão e o fortalecimento da pesquisa sobre ética na docência no Brasil.

1º) Estudo conceitual sobre ética na docência

Como se trata de um tema ainda pouco explorado no contexto brasileiro, há necessidade da realização de pesquisas sobre a definição de ética na docência e dos aspectos que ela abrange. Além da análise das publicações existentes no Brasil, consideramos importante explorar a literatura internacional e os códigos de ética de diferentes países. Os trabalhos de Campbell (2003), Keller (2010) e Strike e Soltis (2009) bem como artigos da revista *Teaching Ethics* oferecem contribuições importantes.

2º) A ética na formação inicial e continuada para a docência

Diversos cursos de Graduação, de diferentes áreas, possuem disciplinas de Deontologia ou Ética Profissional (e.g. Direito, Serviço Social, Psicologia, Medicina, Enfermagem, Turismo, Contabilidade). No caso da formação para a docência, não há disciplinas específicas e há poucos dados sobre como as questões éticas têm sido tratadas na formação inicial. A pesquisa sobre ética na formação inicial pode incluir: a) análise de documentos curriculares legais (Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação inicial para a docência); b) análise de projetos pedagógicos de cursos de Graduação; c) estudo sobre a ética na formação inicial em áreas específicas; d) opinião de docentes e de estudantes sobre os aspectos éticos no processo de formação inicial; e e) reflexão sobre a necessidade/importância da existência de um código de ética docente. É importante destacarmos que a ética pode integrar temáticas de estudo e aprofundamento na formação continuada, tendo em vista a sua importância.

3º) Código de ética docente: ética profissional docente

Diversas profissões possuem um código de ética profissional. No caso do magistério, no Brasil, embora existam princípios éticos tácitos, entendidos como universais e legislações que orientam condutas, não há, formalmente, um código de ética. Consideramos que é importante aprofundar estudos sobre Código de ética para a docência, com o objetivo de definir marcos gerais. Em 2022, a Associação Brasileira de Ensino de História (Abeh) publicou um documento intitulado “Compromissos éticos da docência em História” (Abeh, 2022). A publicação desse documento foi uma iniciativa altamente relevante e que poderia ser utilizada por associações de outras áreas, por Sindicatos ou por Secretarias de Educação. É importante destacarmos que a elaboração de documentos dessa natureza precisa ser democrática e participativa.

O debate sobre ética profissional docente tem sido explorado em Portugal nas últimas três décadas (e.g. Caetano, 2015; Estrela; Caetano, 2010; Macedo, 2018; Macedo; Caetano, 2020). Para Caetano (2015) e Macedo (2018), tudo o que não está no currículo tende a ser esquecido. Assim, as autoras apresentam e debatem a utilização da modelização sistêmica como metodologia de investigação e de formação de professores/as. Segundo Caetano (2015), a modelização serve como uma forma pela qual os/as professores/as são convidados/as a analisar, aprofundar e agir sobre seus dilemas profissionais, o que pode produzir mudanças individuais e coletivas.

Macedo (2018) propõe um modelo para a formação ética profissional do pedagogo/a, mas adverte que a sua intenção não é padronizar ou delimitar fronteiras, mas, sim, criar um marco de referência para se pensar os cursos de Pedagogia como um espaço de formação humanística. Para a autora, a sistematização dessa área do conhecimento é muito mais do que responder à questão de como devemos agir, é um acerto de contas de nossas atitudes, pois, ao aperfeiçoarmos nossa conduta docente, temos a convicção de que aqui estamos para fazer o melhor.

Além disso, segundo as autoras, dois pressupostos subjacentes permeiam a modelização. Em primeiro lugar, que uma maior consciência das dimensões e da responsabilidade da ética docente é essencial tanto para um profissionalismo aprimorado quanto, mais significativamente, para uma prática aperfeiçoada. Em segundo, uma modelização pode ser capaz de contribuir ampla e positivamente para um exame mais profundo da ética docente, desde que suas limitações sejam reconhecidas.

Estrela e Caetano (2010) consideram que um código de ética garante a homogeneização de princípios e de normas de conduta na profissão docente; cria uma coesão/consciência de classe; oferece a oportunidade de a comunidade conhecer os direitos/deveres do profissional docente; antecipa ações desejáveis para resoluções de problemas e contribui para a dignificação e o reconhecimento social da profissão.

4º) Ética na docência: análise comparada

A situação da ética na docência é distinta em cada país. Em alguns países, há um acúmulo maior de publicações e de iniciativas sobre a ética na docência. Tendo em vista a escassez de pesquisas e discussões sobre o tema no Brasil, consideramos que é relevante levantar as propostas existentes e analisá-las. Em Portugal, enfatiza-se a modelização sistêmica. Nos Estados Unidos, há códigos de ética aprovados. No Reino Unido, é comum a existência de “código de práticas” para os docentes e, ainda, documentos sobre “Políticas anti-bullying” para estudantes. A análise com-

parada permite a obtenção de um panorama que pode contribuir para a definição de estratégias mais apropriadas para o contexto brasileiro.

5º) Levantamento de comportamentos e condutas éticas e antiéticas

Nas pesquisas sobre integridade acadêmica e científica, há diversas que visam mapear comportamentos e atitudes esperadas (sentido positivo) e aquelas que violam a integridade (a desonestidade acadêmica). A partir dessa ideia, seria possível enumerar e criar taxologias de comportamentos e atitudes consideradas éticas e antiéticas. Entre as atitudes éticas, destacamos o respeito, a empatia, a perseverança, a honestidade, a paciência e a justiça. Os comportamentos e as atitudes antitéticos incluem o assédio sexual, o assédio moral, a violência verbal, a violência física, os preconceitos, as diferentes formas de discriminação, o tratamento parcial. É importante destacarmos que da mesma forma que se propõe códigos de ética para a docência, código de conduta ou código de práticas, faz-se necessário desenvolver códigos e políticas para estudantes, visando orientar a convivialidade estudantes-estudantes e professores-estudantes. Além disso, não seria inadequado propor que as Secretarias de Educação também tivessem seus códigos de ética.

6º) Identificação de dilemas éticos

Na literatura internacional, há discussões a respeito dos dilemas éticos na profissão docente. Tais dilemas existem desde a formação inicial até o exercício da profissão docente. Os dilemas éticos vão além da relação com os/as alunos/as, pois estão presentes em diferentes aspectos da profissão. Alguns exemplos de dilemas éticos: um graduando, durante a realização de estágio, pode vivenciar situações de assédio, discriminação ou alguma má conduta e ficar em dúvida se deve informar a direção da escola, pois pode ter seu estágio prejudicado naquela escola; um docente pode presenciar alguma situação antiética de um colega e ter de optar por defender um aluno

ou um grupo de estudantes prejudicados pela má conduta do colega. O levantamento de casos reais pode ser útil para subsidiar discussões sobre ética na docência durante a formação inicial (nas licenciaturas).

Conclusões

A ética é um dos elementos estruturantes da docência e constitui-se em uma temática de pesquisa que, indubitavelmente, precisa ser ampliada no contexto brasileiro. Assim sendo, neste capítulo, apresentamos seis aspectos que podem constituir uma agenda de pesquisa, de modo a completar lacunas identificadas no levantamento bibliográfico publicado em 2023 (Bertin, 2023; Bertin; Mainardes, 2023). As demandas de pesquisa são inúmeras e complexas, pois é uma temática cujo interesse é relativamente recente, com produções esparsas ao longo das últimas três décadas.

Na literatura nacional e internacional, observamos que diversos trabalhos se referem à Educação Superior (cultura de integridade, fraude e plágio na Universidade, ética docente na Universidade, ensino de ética em diferentes áreas). Essa constatação indica que é importante desenvolver pesquisas sobre a ética na docência da Educação Básica.

Finalmente, destacamos a importância da criação de Grupos de Pesquisa, da realização de debates e da criação de redes de pesquisa que congreguem pesquisadores/as de diferentes áreas interessados/as em compreender a temática. Em nossa visão, a ética na docência é uma questão mais ampla e abrangente, de interesse geral, e que os/as pesquisadores/as podem engajar-se nas pesquisas sobre o tema, sem deixar os seus campos de pesquisa originais.

Referências

ABEH. Associação Brasileira de Ensino de História. **Compromissos éticos da docência em História**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2022.

BERTIN, M. N. F. **Levantamento de trabalhos sobre ética na docência**. 2023. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/378003713_Levantamento_de_trabalhos_sobre_etica_na_docencia. Acesso em 06 fev. 2024.

BERTIN, M. N. F.; MAINARDES, J. Ética na docência: revisão de literatura. **Revista Exitus**, Santarém, v. 13, p. 1-30, 2023. DOI: <http://doi.org/10.24065/2237-9460.2023v-13n1ID2353>. Acesso em: 28 ago. 2023.

CAETANO, A. P. V. A modelização sistêmica de dilemas profissionais na formação ética de professores. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015. p. 271-301.

CAMPBELL, E. **The ethical teacher**. Philadelphia: Open University Press, 2003.

COMAS FORGAS, R.; SUREDA, J.; CASERO, A.; MOREY, M. La integridad académica entre el alumnado universitario español. **Estudios Pedagógicos**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 207-225, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011>. Acesso em: 28 ago. 2023.

ESTRELA, M. T.; CAETANO, A. P. V. **Ética profissional docente**: do pensamento dos professores à sua formação. Lisboa: Educa, 2010.

KELLER, D. R. An introduction to ethics for teaching. **Teaching Ethics**, [s. l.], v. 1, n. 11, p. 1-54, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5840/tej20101111> Actions. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 28 ago. 2023.

MACEDO, S. M. F. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira**. Um estudo de caso. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/40071/1/ulsd73150320_td_Sheyla_Macedo.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

MACEDO, S. M. F.; CAETANO, A. P. V. A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. **Revista Exitus**, Belém, v. 10, p. 1-30, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1252>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1252>. Acesso em: 03 dez. 2023.

MAINARDES, J. Contribuições da perspectiva ético-ontopistemológica para a pesquisa do campo da Política Educacional. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 30, n. 146, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7436>. Acesso em: 28 ago. 2023.

NEA. The National Education Association. **Code of Ethics for Educators**. 2020. Disponível em: <https://www.nea.org/resource-library/code-ethics-educators>. Acesso em: 26 ago. 2023.

SIAPUTRA, I. B.; SANTOSA, D. A. Academic Integrity Campaign in Indonesia. In: BRETAG, T. (ed.). **Handbook of academic integrity**. Berlin: Springer Science+Business Media Singapore, 2016. p. 42-50.

STETSENKO, A. Ético-ontopistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. Tradução Janete Bridon. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 2. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. p. 20 - 30. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/>

etica_e_pesquisa_em_educacao_v._2_agosto_2021.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

STRIKE, K.; SOLTIS, J. F. **The ethics of teaching**. 5 ed. New York: Teachers College Press, 2009.

Indicações de leitura:

BERTIN, M. N. F.; MAINARDES, J. Ética na docência: revisão de literatura. **Revista Exitus**, Santarém, v. 13, p. 1-30, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2023v-13n1ID2353>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2353>. Acesso em: 28 ago. 2023.

CENCI, A. Ética na docência. In: ANPED. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 3. Rio de Janeiro: ANPED, 2023. p. 135 -145. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Comissao-De-Etica-Em-Pesquisa-Anped>. Acesso: 28 out. 2023.

MACEDO, S. M. F.; CAETANO, A. P. V. A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. **Revista Exitus**, Belém, v. 10, p. 1-30, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1252>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1252>. Acesso em: 03 dez. 2023.



Ética e epistemologia docente

Altair Alberto Fávero | Luiz Carlos Bombassaro

O propósito deste texto é apresentar uma reflexão sobre as possíveis relações entre Ética e Epistemologia na atividade docente, um tema central para quem se ocupa com a Educação, em geral, e com a Pedagogia, em particular. Considerado desde uma perspectiva de análise histórico-conceitual, esse é um tema que encontra suas raízes mais profundas no debate realizado desde o surgimento da Filosofia, porquanto a questão do vínculo entre o conhecimento e a ação foi entendida como ponto de partida para se formular a pergunta filosófica pelo conhecer e pelo agir humanos, cujas respostas acabaram por sistematizar os campos disciplinares distintos, mas complementares, da Ética e da Epistemologia. Pretendemos mostrar que essa relação constitui um dos pressupostos básicos para a compreensão e para a realização da atividade docente, pois compreender conceitual e empiricamente as condições que tornam possível a atividade docente pressupõe poder elaborar e esclarecer, de algum modo, as bases epistemológicas e éticas nas quais estão ancoradas as teorias e as práticas pedagógicas.

Que significa conhecer? Como isso é possível? De que modo o conhecimento é elaborado e como ele configura nossas concepções de mundo? Existe uma relação efetiva entre o que conhecemos e as ações que realizamos? Em que medida a atividade docente depende da compreensão que temos do processo cognoscitivo e da reflexão sobre nossas ações pedagógicas? Que epistemologias mobilizam a ação docente? Por que todo ato educativo implica em concepções epistemológicas, intencionalidades e posicionamentos ético-políticos?

Os pressupostos da atividade docente

Uma aproximação conceitual do amplo e complexo conjunto de questões apontadas acima pode nos ajudar a compreender melhor os pressupostos da atividade docente. Por outro lado, ela pode, também, servir como marcador de caminho na tentativa que fazemos para pensar os processos educativos, bem como para mostrar em que medida a ação pedagógica revela seu enraizamento na experiência pessoal e cultural que lhe dá origem.

De nossa capacidade autorreflexiva e da dinâmica do nosso processo cognoscitivo, podemos dizer o que sentimos e pensamos sobre nós mesmos e sobre o mundo. É no âmbito do conhecimento que elaboramos nossas concepções de mundo, nossas ontologias, nossas antropologias, nossas teorias pedagógicas. Situados no mundo, somos primordialmente intérpretes de nós mesmos, envolvidos pelo ambiente natural e cultural em que vivemos. Daí que todo nosso conhecimento seja sempre elaborado a partir de nossa condição fenomenológica e existencial – pois somos corpo e vivemos na linguagem – e que nossas ações sejam realizadas a partir do pressuposto de nossa capacidade de autocompreensão como seres humanos, seres em relação consigo mesmos, com os outros e com o mundo, seres autoconscientes, capazes de autorreflexão, de deliberação e de ação. Conhecer e agir constituem, assim, dois modos distintos e entrelaçados de existir no mundo, e nossa condição de intérpretes, sempre

situados na linguagem, faz emergir nossa natureza hermenêutica. Somos, a um só tempo, atores, observadores e intérpretes de nossas próprias ações e construtores do conhecimento. Essa condição fenomenológica e existencial é constitutiva para todos os seres humanos, mas ela somente passa a ser percebida quando se pretende compreendê-la, quando se quer investigar o que efetivamente nos torna humanos, nossa capacidade de conhecer e de agir como humanos. Percebemos, então, que tanto a dimensão ética quanto a dimensão epistemológica pressupõem uma dimensão antropológica fundamental, como bem destacou Ernst Tugendhat (2006, p. 77) ao argumentar que a Antropologia deve ser compreendida como Filosofia primeira. Por isso, nas reflexões que fazemos aqui, pensando nas relações éticas e epistemológicas da atividade docente, devemos considerar que todo processo educativo está originariamente fundado sobre uma espécie de *a priori* antropológico, que é condição de possibilidade para o surgimento do humano em um complexo processo de evolução biológica e evolução cultural.

Em seu belo livro *O valor de educar*, o filósofo e educador espanhol, Fernando Savater, diz que “[...] em qualquer educação, por pior que seja, há suficientes aspectos positivos para despertar em quem a recebeu o desejo de fazer melhor com aqueles pelos quais depois será responsável” (Savater, 2000, p. 17). Tal perspectiva nos tutela, acompanhando as reflexões anteriores, o desafio de pensarmos e estruturarmos processos educativos para que as futuras gerações possam ser melhores que a nossa geração ou a geração que nos precedeu. Mas como realizar tal façanha? De que forma é possível pensar e projetar um processo educativo que seja suficientemente eficaz para dar conta das crises e demandas educacionais atuais? A educação deve preparar pessoas para competir na sociedade do mercado ou deve formar seres humanos completos? Deve doutrinar ou educar para a autonomia? Deve focar-se e concentrar suas energias no repasse de informações e na instrução eficiente ou no árduo e complexo processo de produção de conhecimentos e na construção de cidadãos? Deve preparar para um emprego ou preparar para a vida? Deve manter

uma “neutralidade aparente” diante da pluralidade de opções ideológicas, religiosas, políticas e tantas outras formas de vida, ou deve inclinar-se por debater sobre o preferível e propor modos de vida mais confiáveis? No bojo de todas essas questões e tantas outras que poderiam ser apresentadas, ainda cabe perguntar: é obrigatório educar todo mundo da mesma maneira ou deve haver tipos diferentes de educação, isto é, conforme a clientela a que sejam dirigidos? A obrigação de educar é assunto público ou questão privada de cada um? Por que a educação carrega em si, no seu modo de ser planejada e exercida, uma dimensão existencial, antropológica, ontológica, epistemológica, política e ética?

“Ninguém escapa da educação”, afirmava o saudoso Carlos Rodrigues Brandão (1986, p. 7), em seu consagrado livro introdutório *O que é educação*. Em qualquer lugar que estamos, na rua, em casa, na escola, nas situações mais inusitadas, diante da televisão, quando conversamos com outras pessoas, lemos um jornal, um livro ou qualquer outro tipo de informativo, ou quando compartilhamos nas redes sociais informações ou curiosidades: todos nós estamos envolvidos com a educação para aprender, ensinar, socializar, construir, dinamizar, fazer, conviver, revitalizar nossa própria existência. “A educação invade nossa vida e nossa vida é misturada com a educação”, ressaltam Fávero e Tonieto (2010, p. 14), pois “[...] não há uma forma única de educação e ela não se realiza apenas em locais formais”. Em cada cultura, em cada época, em cada espaço, há traços educativos que se traduzem em formas de vida de indivíduos, grupos e comunidades inteiras e é por isso que “ninguém escapa da educação”. Mas essa condição se restringe aos seres humanos ou se estende aos demais seres vivos?

A amplitude epistemológica do ato de educar

Nas pesquisas e escritos de diversos cientistas e pensadores contemporâneos, não há dúvida de que em todos os seres vivos existe uma relação entre o viver e o conhecer. As teorias atuais que tratam dos sistemas

complexos auto-organizativos e autopoieticos indicam o profundo vínculo que existe entre o viver e o conhecer. Para essas teorias, as interações de um organismo vivo com o seu meio ambiente são vistas como interações cognitivas, de modo que há, portanto, uma identificação entre o processo de vida e o processo do conhecer. Humberto Maturana e Francisco Varela (2001, p. 194), em seu livro *A árvore do conhecimento*, destacam que “[...] toda interação de um organismo, toda conduta observada, pode ser avaliada por um observador como um ato cognitivo”. Sendo assim, “[...] o fato de viver – de conservar ininterruptamente o acoplamento estrutural como ser vivo – corresponde a conhecer no âmbito do existir”. Dizendo de modo aforístico: “viver é conhecer” (viver é ação efetiva no existir como ser vivo). É com base nessa relação autopoietica da vida e com conhecimento que podemos responder à pergunta: como surge a ética? De acordo com Maturana e Varela (1995, p. 262##), a ética surge da consciência da estrutura biológica e social dos seres humanos, que brota da reflexão humana e a coloca no centro como fenômeno social constitutivo. E como toda a ação humana sempre acontece na linguagem, assim, também, todo ato linguístico produz o mundo que criamos com os outros nos atos de convivência que dão origem ao humano: por isso, todo ato humano traz consigo um sentido ético. Esse vínculo entre humanos é o fundamento de toda ética como reflexão sobre a legitimidade da presença do outro.

Graças a essa perspectiva de interpretação, vem se tornando cada vez mais evidente que o âmbito das reflexões sobre as nossas ações, em especial quando temos presente o complexo campo da atividade docente, também deve considerar outros seres vivos e a própria natureza. Vittorio Hösle, em seu livro *Filosofia da crise ecológica* (2019), e Thomas Kesselring, em *Ética, política e desenvolvimento humano* (2018), descreveram, de modo exemplar, como a crise ecológica se tornou um problema político urgente e como é necessária uma mudança paradigmática na educação. Uma mudança que deve se iniciar pelo questionamento radical de um modelo educacional centrado no pensamento utilitarista e no modo de vida consumista das sociedades modernas. Hösle (2019, p. 135) afirma que teria-

mos muito a ganhar se conseguirmos transformar a educação de modo a que ela possa lidar com informações essenciais e ensinar o sentido moral que essa mudança exige. Kesselring (2018, p. 241), por sua vez, mostra que o verdadeiro “calcanhar de Aquiles” do modelo de crescimento econômico atinge os seus próprios limites e que é necessário educar para um modo de vida sustentável, assumindo uma posição crítica em relação à mentalidade utilitarista que ainda orienta a formação em nossas escolas e universidades. Essa mudança paradigmática na educação implica renunciar às concepções pedagógicas centradas na competição, substituindo-as pelas concepções que tomam a cooperação como elemento constitutivo da sociabilidade e da construção do conhecimento.

Essa mesma preocupação com a mudança paradigmática na educação pode ser encontrada também nos escritos da filósofa Martha Nussbaum. Em *Sem fins lucrativos* (2019), Nussbaum argumenta que se tornou urgente nos preocuparmos com a diferença de perspectiva de uma educação baseada no modelo utilitarista — que aceita e propaga a ideia do crescimento econômico e que impõe, também, ao sistema escolar e universitário, um sistema de avaliação quantitativa de produtividade —, e uma formação que se oriente pelo modelo do desenvolvimento humano, no qual são fomentadas e preservadas as condições para a criação de capacidades que permitam a constituição de uma sociedade democrática e de uma cidadania global. Mais recentemente, Nussbaum (2022) também dedicou um livro à questão da ética para com os animais, indicando a necessidade de incluir, na mudança paradigmática necessária à educação do nosso tempo, a consideração da nossa responsabilidade em relação às diferentes formas de vida. Estamos aqui, portanto, no centro de nossas indagações sobre as relações entre os pressupostos éticos e epistemológicos da atividade docente, para a qual é preciso ter sempre presente o caráter relacional que nos vincula aos outros e ao mundo.

É notório, a partir das posições defendidas por essas teorias e por esses autores, que “viver é conhecer” e que “[...] o processo de cognição tem a ver com a conduta efetiva ou adequada de um organismo vivo em

um contexto relacional” (Fávero; Tonieto, 2010, p. 15). No entanto, permanece a questão anteriormente formulada: a inevitabilidade do processo educativo se restringe aos seres humanos ou se estende aos demais seres vivos? Ou ainda, qual é a forma especificamente humana de cognição que diferencia o ser humano de outros animais superiores? Em seu livro *Educar para reencantar a vida*, o teólogo e economista Jung Mo Sung (2006, p. 27-28) responde a essa segunda pergunta da seguinte maneira:

[...] o único mecanismo biológico capaz de gerar esse tipo de mudança no comportamento e na cognição [...] é a transmissão social ou cultural que funciona em escalas de tempo de magnitudes bem mais rápidas do que as da evolução orgânica.

A resposta formulada por Jung Mo Sung está ancorada em diversos autores os quais defendem a tese de que, na espécie humana, há um processo de transmissão e de aprendizagem cultural que se diferencia de outras espécies. Baseado em seus estudos Sung (2006) identifica três tipos básicos de aprendizagem cultural humana: a) aprendizagem por imitação; b) aprendizagem por instrução; c) aprendizagem por colaboração. Esses três tipos de aprendizagem só são possíveis na espécie humana porque possuímos a “cognição social” que possibilita perceber e compreender os indivíduos pertencentes à mesma espécie como sendo iguais a nós. Apesar de sermos biologicamente muito semelhantes aos primatas, por exemplo, é o ato de nos identificarmos com outros membros da nossa espécie que possibilita os três tipos de aprendizagem acima indicados. É nesse aspecto que a aprendizagem da linguagem simbólica se torna um divisor de água entre a espécie humana e os outros animais superiores. “O que dá à cognição humana o seu poder único e impressionante em relação aos outros animais”, ressalta Jung Mo Sung (2006, p. 29), “[...] é o fato de usarmos os símbolos linguísticos em interações discursivas onde as diferentes perspectivas de apreensão e compreensão de algum fenômeno possibilitadas por esses símbolos são explicitamente contrastadas e compartilhadas”.

Em seu instigante livro *Ensaio sobre o homem*, o filósofo contemporâneo Ernst Cassirer (2001, p. 50-51) define o ser humano como sendo um

animal symbolicum, pois, para ele, a razão é um termo muito inadequado para compreender as formas da vida cultural do homem em toda a sua riqueza e variedade. “É inegável que o pensamento simbólico e o comportamento simbólico estão entre os traços mais característicos da vida humana, e que todo o progresso da cultura humana está baseado nessas condições”. Os animais também são suscetíveis de comportamentos simbólicos e os cientistas estão convencidos de que o problema da linguagem animal é algo que merece nossa atenção e cuidado. No entanto, ressalta Cassirer (2001, p. 54-59), é necessário distinguir “[...] as camadas geológicas da fala” que possibilitam distinguir a linguagem humana da linguagem animal, ou seja, “[...] a diferença entre a *linguagem proposicional* e a *linguagem emocional* é a verdadeira fronteira entre o mundo humano e o mundo animal” (grifos do autor). A linguagem proposicional é o grande distintivo da linguagem humana. Da mesma forma, há uma distinção entre sinais e símbolos: “[...] um sinal faz parte do mundo físico; um símbolo é parte do mundo humano do significado” (Cassirer, 2001, p. 54-59).

As reflexões de Cassirer nos ajudam a retomar a pergunta que foi indicada anteriormente: a educação se restringe aos seres humanos ou se estende aos demais animais superiores? Acreditamos que as considerações acima expostas são, provisoriamente, suficientes para respondermos afirmativamente: a educação é uma particularidade humana e nos tornamos humanos pelos processos educativos que acontecem em nossa vida. Isso implica em dizer que a humanização não é um processo natural, mas que nos tornamos humanos na medida que participamos de uma comunidade que possui regras, linguagem e cultura. É neste sentido que Jung Mo Sung (2006, p. 35) diz que “[...] nós seres humanos somos de certa maneira ‘animais desnaturados’”, pois, mesmo sendo nosso ponto de partida natural, “[...] nossa espécie foi enxertada de certos processos biológicos” que foram se adaptando pelas necessidades (a posição do pé, o dedo polegar oposto a outros quatro dedos, o deslocamento do cérebro etc.) e “[...] de processos históricos e sociais que nos possibilitaram a habitar o universo da cultura”. Sendo assim, nós “[...]”

não habitamos mais apenas o mundo dos fatos, mas o mundo dos signos e dos sentidos” (Sung, 2006, p. 35).

O fato do ser humano habitar o mundo dos signos e dos sentidos requer um constante processo educativo e é por isso que a escola surge como uma das mais importantes instituições historicamente criadas para socializar os saberes culturais e, com isso, possibilitar o processo de humanização das futuras gerações. Certamente, a escola foi uma das principais invenções que contribuiu de forma singular para o aprimoramento cultural da espécie humana e para o avanço do conhecimento. Não teríamos evoluído, em termos de civilização, e não teríamos atingido o estágio atual das modernas tecnologias sem a presença marcante da escola. No entanto, em um cenário de transformações rápidas e profundas, ocasionadas pelas tecnologias da informação e comunicação, associamo-nos às reflexões de Charlot (2019, p. 161), quando diz que hoje, observa-se “[...] uma indeterminação crescente quanto à definição do que é um ser humano” e, por isso, um dos desafios fundamentais à educação diz respeito à questão antropolítica. Nesse cenário, a própria escola pública vê-se atacada, de todas as formas, com acusações, demandas e questionamentos que abalam suas estruturas e sua própria identidade, que fragilizam seus sujeitos (professores, alunos e gestores), de modo a confundir suas funções e sua relevância social em um mundo cada vez tecnificado e mercantilizado.

A dimensão epistemológica no processo educativo: o lugar da teoria

As reflexões que nos conduziram até aqui ajudam a compreender o cenário de fundo de todo e qualquer processo educativo. Tratar da relação entre ética e epistemologia na docência, conforme já anunciado no início deste escrito, significa compreender conceitual e empiricamente as condições que tornam possível a atividade docente para, assim, poder elaborar e esclarecer, de algum modo, as bases epistemológicas e éticas nas quais estão ancoradas as teorias e as práticas pedagógicas. Conforme

nos lembra Becker (1993), em seu estudo *A epistemologia do professor*, as ações ligadas ao ensino e à aprendizagem são amparadas e justificadas por concepções epistemológicas, ou seja, concepções de conhecimento e de como se dá o seu processo de construção. Isso nos leva a concordar com a concepção defendida por Bachelard (1977) e por Popper (1975), de que a experiência é sempre informada por uma teoria, ou seja, um modo de ver uma determinada ação que carrega consigo uma intencionalidade e uma compreensão subjacentes, mesmo que não se saiba *a priori* qual seja. Com isso, é possível dizer, com Bachelard (1977), que toda produção de conhecimento, seja ele científico ou pedagógico, é informada teoricamente e nunca é neutra, pois carrega, em si, intencionalidades.

Popper (1975), por sua vez, diz que a produção de conhecimento é resultado de uma tentativa teórica de resolver problemas que o próprio pesquisador/professor coloca, enquanto sujeito epistemológico. Assim, o pesquisador/professor precisa apontar soluções, mesmo que de forma provisória em uma tensão permanente, nos termos popperianos, de conjecturas e refutações. É nesse sentido que Fávero, Tonieto e Possel (2018, p. 89) reforçam a perspectiva popperiana de que “[...] a colocação de problemas de pesquisa é sempre informada teoricamente, a partir do ‘horizonte de expectativas’ no qual o sujeito atribui significado às suas experiências, ações e observações”.

Pensar e compreender as relações pedagógicas nesta perspectiva — de que sempre são informadas por uma teoria — corrobora as reflexões dos estudos de Becker (1993, p. 9-10) quando defende que o “[...] movimento de polarização ‘espontâneo’” que tende a valorizar ou o aluno, ou o professor ou as relações entre professor e aluno, “[...] denunciam determinadas concepções pedagógicas que, traduzidas didaticamente, fazem avançar, retardar, ou até impedir o processo de construção do conhecimento”. Existe uma concepção epistemológica e um posicionamento ético, nas chamadas pedagogias tradicionais, centrada no professor transmissor de conhecimentos, defensor das relações hierárquicas, que acredita ter o pleno domínio do processo pedagógico e que considera os alunos indiví-

duos passivos e subservientes. Na polarização oposta, também existe uma concepção epistemológica e uma escolha ética nas denominadas pedagogias novas, centradas no aluno, que, na pretensão de enfrentar as pedagogias tradicionais, atribui ao aluno responsabilidades e qualidades que ele ainda não possui, como domínio sistemático do conhecimento, abstrações complexas que ele ainda não consegue dominar ou, ainda, a capacidade de organizar informações que estão para além do domínio epistêmico de um aprendiz. Por fim, também se faz presente uma concepção epistemológica e um direcionamento ético nas pedagogias que reconhecem a existência de um processo dialógico que acontece na relação pedagógica entre professor e aluno na experiência formativa de construção do conhecimento.

Compreender e assumir a dialogicidade da relação pedagógica entre professor e aluno, bem como o posicionamento epistemológico de que toda experiência é informada por uma teoria, implica em problematizar certas manifestações espontaneístas de que existe uma dicotomia entre teoria e prática, ou de que o problema da educação é que a formação dos professores é muito teórica ou, ainda, a afirmação do senso comum de que “na teoria as coisas são de um jeito, mas na prática são bem diferentes”. Chamamos de “manifestações espontaneístas” porque são apropriadas de forma mecânica, automática, sem distanciamento crítico/reflexivo. Conforme nos lembra Paviani (2013, p. 48-49), teoria em ciência “[...] é o conjunto de conceitos e proposições (definições) acerca de um determinado objetivo ou domínio do conhecimento, [...] obtidos por meio de uma investigação científica”, mas, também, no seu sentido etimológico, significa “visão”, ver outro modo. Dito de outra forma, são as teorias que nos possibilitam ver e compreender para além do imediatismo de uma experiência. A ausência de teoria “[...] como um entrave para o pensamento crítico e criativo do pesquisador”, nos advertem Fávero e Tonieto (2016, p. 35), “[...] impediria justamente aquilo que é a função *par excellence* da reflexividade crítica, que consiste em ver de outro modo, de enxergar para além daquilo que está dado”, de forma imediata ou espontânea. “A ausência de teoria”, reforça Ball (2011, p. 92), “[...] deixa o investigador

preso a ideias preconcebidas, não investigadas e empoderadas, bem como a colocações ontológicas, epistemológicas e aprioristicamente ingênuas”. Por essas razões, ele sentencia: “Lamento e maldigo a ausência de teoria e a defendo como uma forma de proteger os estudos educacionais de si mesmo” (Ball, 2011, p. 92).

As denúncias e advertências de Ball (2011) convergem com as reflexões que foram construídas, no presente escrito, sobre a íntima relação entre docência, ética e epistemologia. A reflexividade crítica que é abastecida pela teoria torna-se, nos termos de Ball (2011, 89), “veículo para pensar diferente”, bem como uma arena para constituir “hipóteses audaciosas” e “análises provocantes”. Nos termos de Fávero e Tonieto (2016, p. 35), “a falta de teoria limita o trabalho do pesquisador”, o que poderíamos, analogicamente, estender, ao professor, “[...] já que a leitura de mundo deste fica restrita a concepções ingênuas, tanto ontológica quanto epistemologicamente, o que comprometeria de forma significativa a produção do conhecimento científico no campo educacional”. Cabe ressaltar que a teoria não constrói por si só a crítica, mas pode tornar-se uma instigante oportunidade, talvez a mais importante e promissora, para “[...] desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para novas formas de experiência” (Ball, 2011, p. 93).

Dito de forma direta, no contextos das práticas pedagógicas: não são as replicações de experiências, o treinamento de metodologias ou a indiscriminada apropriação de linguagens utilitárias que constituem a criatividade e a inovação do trabalho docente, mas, sim, a capacidade de reflexividade crítica das suas práticas, que é alimentada pelo arcabouço epistemológico e pela orientação ética que se alimenta de teorias robustas e bem fundamentadas, que ajudam a perceber a ver melhor as práticas educativas.

Considerações finais

O percurso investigativo e explicativo que encetamos aqui nos permite chegar a algumas conclusões provisórias, mas decisivas para com-

preendermos melhor as relações entre as bases epistemológicas e as bases éticas da atividade docente. Em primeiro lugar, fica evidenciada a necessidade de se considerar o horizonte antropológico e hermenêutico sobre o qual se apresenta a atividade docente como uma relação de constituição e reconhecimento tanto dos saberes quanto das práticas pedagógicas, porque toda ação no campo da docência nunca vem desacompanhada, por um lado, do fundo teórico e conceitual produzido pela reflexão crítica, e por outro lado, da experiência vivida na própria atividade docente.

Em segundo lugar, percebemos que a docência não pode centrar-se exclusivamente nas discussões teóricas ou nas práticas sem nenhuma discussão. Assim, esquecer ou negligenciar as duas dimensões indicadas significa perder de vista a natureza e a dinâmica do próprio processo pedagógico. Quisemos mostrar como as investigações e as posições em torno do tema ganharam em coerência e consistência, especialmente em décadas recentes, graças ao trabalho crítico em relação às tradicionais teorias e práticas docentes em favor de posturas ancoradas no exercício da reflexão e do compromisso com a docência.

Portanto, parece-nos que não pode ter êxito uma atividade docente que ignore a árdua tarefa de pensar a própria docência, que em verdade não se efetivaria sem que houvesse a consideração da relação de troca fecunda e produtiva entre quem ensina e quem aprende, mesmo porque o processo formativo é, ele mesmo, uma consumação do ensinar e do aprender vividos na reciprocidade e no reconhecimento mútuo.

Referências

- BACHELARD, G. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- BALL, S. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

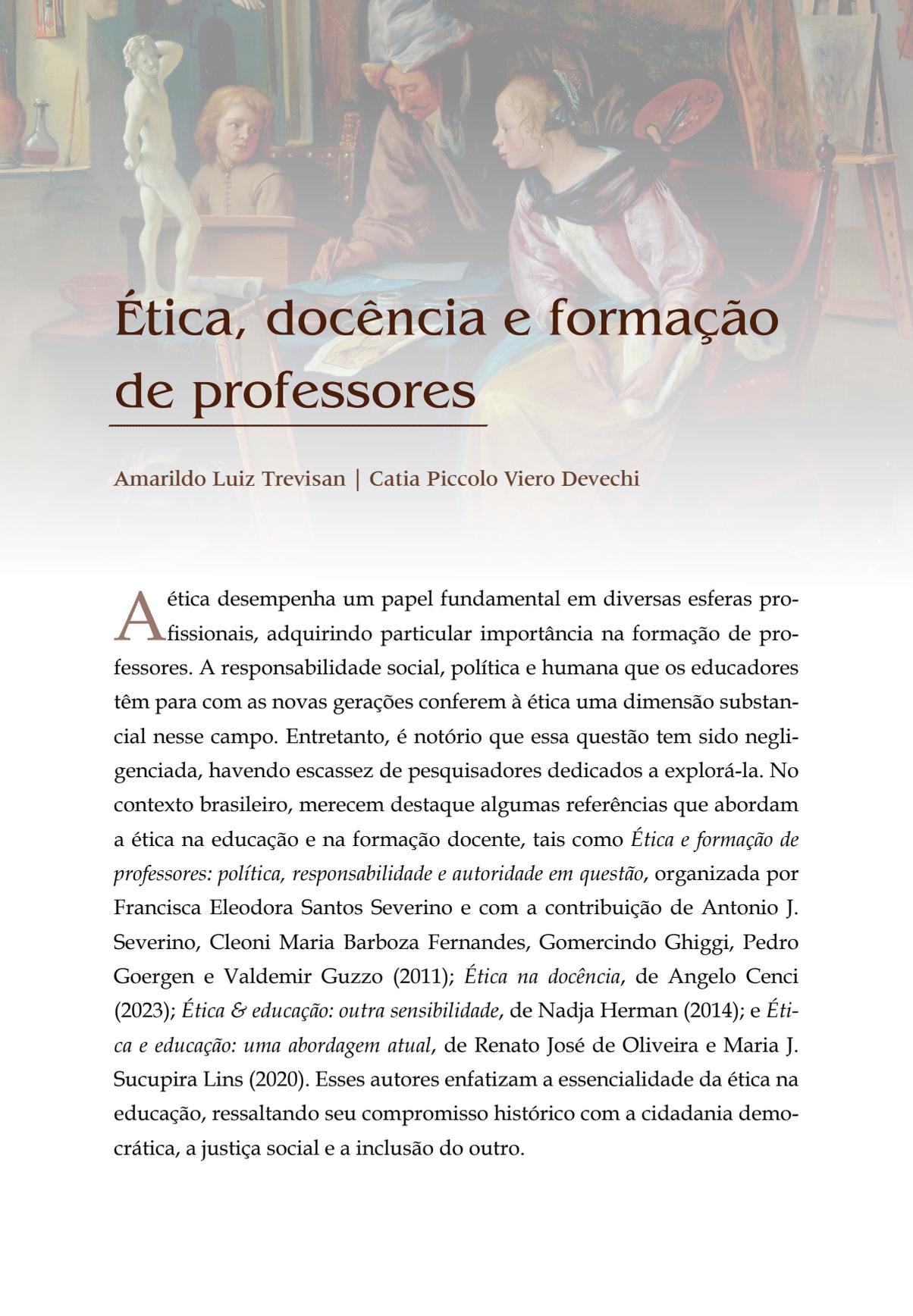
- BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da Epistemologia**. Como se produz o conhecimento. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CHARLOT, B. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev., 2019.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador**: reflexões sobre docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. O lugar da teoria na pesquisa sobre a docência no Ensino Superior. *In*: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (org.). **Epistemologias da docência universitária**. Curitiba: CRV, 2016. p. 31- 49.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; POSSEL, B. A resolução de problemas como prática interdisciplinar: uma proposta epistemológica. *In*: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (org.). **Interdisciplinaridade e formação docente**. Curitiba: CRV, 2018. p. 89-102.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.; CENTENARO, J.B. (org.) **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba: CRV, 2021.
- HÖSLE, V. **Filosofia da crise ecológica**: conferências moscovitas. São Paulo: Liber Ars, 2019.
- KESSELRING, T. **Ética, política e desenvolvimento humano**. A justiça na era da globalização. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2018.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**. Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- NUSSBAUM, M. **Justice for animals**. Our Collective Responsibility. New York: Simon & Schuster, 2022.
- PAVIANI, J. **Epistemologia prática**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.
- POPPER, K. **Conhecimento objetivo**: uma abordagem evolucionária. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.
- SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- STEIN, E. **Antropologia filosófica**. Questões epistemológicas. 3. ed. ver. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.
- SUNG, J. M. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- TUGENDHAT, E. 'Antropologia como Filosofia Primeira'. *In*: OLIVEIRA, N. de; SOUZA, D. G. de (org.). **Hermenêutica e Filosofia Primeira**: Festschrift para Ernildo Stein. Editora Unijuí, 2006. p. 77-94.

Indicações de leitura:

CHARLOT, Bernard. Educação ou Barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

FRANKFURT, Harry. Sobre a verdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

INGOLD, Tim. Antropologia e/como Educação. Petrópolis: Vozes, 2020.



Ética, docência e formação de professores

Amarildo Luiz Trevisan | Catia Piccolo Viero Devechi

A ética desempenha um papel fundamental em diversas esferas profissionais, adquirindo particular importância na formação de professores. A responsabilidade social, política e humana que os educadores têm para com as novas gerações conferem à ética uma dimensão substancial nesse campo. Entretanto, é notório que essa questão tem sido negligenciada, havendo escassez de pesquisadores dedicados a explorá-la. No contexto brasileiro, merecem destaque algumas referências que abordam a ética na educação e na formação docente, tais como *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*, organizada por Francisca Eleodora Santos Severino e com a contribuição de Antonio J. Severino, Cleoni Maria Barboza Fernandes, Gomercindo Ghiggi, Pedro Goergen e Valdemir Guzzo (2011); *Ética na docência*, de Angelo Cenci (2023); *Ética & educação: outra sensibilidade*, de Nadja Herman (2014); e *Ética e educação: uma abordagem atual*, de Renato José de Oliveira e Maria J. Sucupira Lins (2020). Esses autores enfatizam a essencialidade da ética na educação, ressaltando seu compromisso histórico com a cidadania democrática, a justiça social e a inclusão do outro.

No entanto, o desafio contemporâneo reside na concepção da ética no processo de formação docente, à luz das constantes pressões externas para que os cursos se alinhem com as demandas da lógica econômica. As novas diretrizes para a formação de professores (Resolução CNE/CP 2/2019), por exemplo, não enfatizam a formação ética e simplificam os requisitos de estudos nas áreas de humanidades e artes, domínios nos quais a reflexão ética poderia ser intrínseca. Assim, os espaços e oportunidades para a contemplação da ética foram reduzidos e suprimidos em prol de abordagens individualistas, centradas em competências e habilidades. Mesmo antes dessa resolução, os currículos de formação docente já não contemplavam disciplinas específicas ou espaço para pesquisa e extensão dedicados à ética docente.

Para além disso, as próprias relações entre os professores formadores se tornaram competitivas, tendo em vista as cobranças por produtividade e concorrência por financiamento de pesquisa. E a relação ética entre professores e estudantes foi desgastada pelo aumento do quantitativo das turmas e cobranças pelo desempenho.

Consequentemente, a abordagem da ética na formação de professores se tornou um desafio multifacetado, engendrado por transformações no propósito da formação, que passou de uma abordagem livre, crítica e comprometida com as questões sociais e humanas para uma abordagem calcada na lógica empresarial da educação. Nesse contexto, emerge a indagação: como recuperar a dimensão ética da formação de professores diante das pressões competitivas? Como preservar a ética em face das demandas formativas com fins lucrativos? Enfrentar os dilemas éticos inerentes à formação docente envolve a assunção do compromisso da educação com as futuras gerações, reafirmando o comprometimento com a justiça social, a solidariedade e a inclusão do outro. Nesse sentido, entender a educação como bem comum e comunicativo se coloca como um princípio ético fundamental para a formação docente.

Nesse contexto, a teoria da ação comunicativa sustentada nos pressupostos da esfera pública, proposta por Jürgen Habermas, oferece uma base conceitual relevante para a reflexão sobre as dimensões éticas na docência. Segundo Habermas, a ação comunicativa é caracterizada pela interação entre indivíduos, mediada pela linguagem, com o objetivo de alcançar entendimento mútuo e cooperação. A ética é entendida como a busca por normas e valores compartilhados que possam orientar as interações sociais de forma justa e equilibrada. Ou seja, é traçada pela medida justa dos modos de vida, pelo bom uso dos prazeres, não ligados às forças condutoras que forjam ou delimitam as formas de subjetividade. O autor não apenas abraça a noção de aprimoramento ético, mas sim defende a ideia de uma ética que se adapta e se configura conforme as épocas e contextos específicos, especialmente quando confrontada com as diversas relações desiguais que se manifestam por meio da comunicação.

Para ele, o uso ético da razão prática tem como objetivo alcançar aquilo que é bom para uma forma de vida individual. “As questões éticas não exigem de modo algum uma cisão absoluta com a perspectiva egocêntrica; estão, sim, em relação com o *telos* da minha vida” (Habermas, 1999, p. 106). O sujeito busca agir de forma harmônica com a vida que ele gostaria de ter, tocando, ao mesmo tempo, as formas de vida que lhe são comuns. As razões éticas surgem “quando nos questionamos seriamente acerca do modo como queremos viver neste planeta, enquanto elementos de uma sociedade global civilizada, e como queremos, enquanto elementos da nossa espécie, tratar as outras espécies” (Habermas, 1999, p. 218). O sujeito ético tem como meta alcançar o seu ideal de vida boa, ideal este baseado em valores emergentes do contexto social em que participa. Ele se desenvolve numa relação partilhada com outras pessoas, estando a sua história de vida amarrada na identidade coletiva. Podemos dizer, nesse sentido, que a ética da razão prática está baseada naquilo que é bom para o sujeito, ou seja, naquilo que é bom para a comunidade do qual ele faz parte.

A docência, como uma prática essencialmente comunicativa, deve estar enraizada nesse contexto ético. É certo que a docência, sendo uma atividade que lida com seres humanos em processo de formação, envolve a compreensão de que os educadores não podem ter controle absoluto sobre o processo educativo ou seus resultados, o que implica reconhecer que a docência requer uma abertura à incerteza, ao diálogo e aos riscos inerentes à interação humana. A educação é um processo dinâmico e complexo, que demanda flexibilidade e disposição para refletir sobre as necessidades dos estudantes, reconhecendo sua singularidade. Paulo Freire (1996) destaca elementos fundamentais para a prática da ética na docência, tais como segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreensão da educação como intervenção no mundo, liberdade e autoridade, consciência na tomada de decisões, escuta, disponibilidade para o diálogo e querer bem ao educando. Esses aspectos refletem a importância de considerar a ética como parte intrínseca da atuação docente.

Do ponto de vista da ética comunicativa na prática docente, a busca por uma intercompreensão acessível entre professores e alunos, em que o diálogo e a compreensão mútua são valorizados, requer a criação de um espaço de comunicação aberto, no qual os participantes possam expressar suas perspectivas, ideias e valores, buscando um entendimento compartilhado. Aprofundando melhor essa questão, Habermas (2003, p. 104) comenta que:

A Ética do Discurso vai inserir-se, então, no círculo das ciências reconstrutivas que têm a ver com os fundamentos racionais do conhecer, do falar e do agir. [...] Ela poderá, em concorrência com outras éticas, ser mobilizada para a descrição de representações morais e jurídicas empiricamente constatadas, ela poderá ser inserida em teorias do desenvolvimento da consciência moral e jurídica, tanto no plano de desenvolvimento sociocultural quanto no plano da ontogênese.

A ideia de uma intercompreensão racionalmente motivada já está presente na estrutura da linguagem, ela não é uma simples exigência da razão prática; pelo contrário, está instalada na reprodução da vida social. Quanto mais o agir comunicativo toma à religião o fardo da integração

social, mais eficácia empírica deve ganhar, no seio da comunidade de comunicação real, o ideal de uma comunidade de comunicação ilimitada e sem distorções.

Habermas destaca o conceito teórico de base da ética comunicativa, que é o discurso universal ou a busca por uma intercompreensão linguística racionalmente motivada. Nesse sentido, Zanella defende que o filósofo alemão “pretende demonstrar que está presente no agir comunicativo uma universalidade situada nas pretensões de validade e de facticidade, às quais se referem às vivências dos indivíduos situadas tanto contextualmente quanto historicamente no mundo da vida” (2012, p. 141). Habermas ressalta que, à medida que o agir comunicativo assume o papel de integrar socialmente, o ideal de uma comunidade de comunicação ilimitada e sem distorções ganha importância dentro da comunidade de comunicação real. Isso sugere que a ética comunicativa na docência não é apenas uma exigência teórica, mas, posto que historicamente situada, deve ser efetivada e fortalecida também no contexto da sala de aula e da interação diária entre professores e alunos. De outra parte, a referência a Durkheim e Mead feita por Habermas constantemente tem em vista que as ideias democráticas e as reformulações das bases de legitimação do estado moderno se difundem por meio do agir comunicativo. Essa perspectiva reforça a importância da docência ética como um espaço de formação cidadã, no qual os valores democráticos, a participação ativa e a busca por uma comunicação sem distorções são promovidos.

Habermas ressalta que a ética comunicativa tem como alicerce a busca por uma compreensão mútua construída de forma racional através da linguagem. Para o autor:

[...] é só na qualidade de participante de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação. (...) Aqueles que participam de um tal discurso não podem chegar a um acordo que atenda aos interesses de todos, a mesmo que todos façam o exercício de “adotar os pontos de vista uns dos outros”. (Habermas, 2004, p. 10).

Nesse contexto, os pilares do diálogo, da compreensão compartilhada e da comunicação sem distorções desempenham um papel crucial no estabelecimento de um ambiente educacional que promove/promova valores éticos e democráticos. No entanto, a desvalorização social enfrentada pelos professores é uma realidade incontestável, sendo que essa situação tem suas raízes profundas na ausência de políticas públicas eficazes tanto para a formação dos docentes quanto para o sistema educacional em geral.

A concepção da educação como um projeto de visão nacional, que vai além de uma visão meramente utilitária focada no capital humano, é de extrema importância para reverter esse cenário. Ela não apenas recupera o valor da docência, mas também estabelece um terreno fértil para a prática ética dos educadores. No entanto, diante da atual conjuntura, é imperativo que tanto a sociedade como os líderes governamentais reconheçam a necessidade premente de políticas públicas direcionadas à formação docente, à valorização da profissão e à criação de melhores condições de trabalho para os professores.

Além disso, é crucial promover uma análise crítica das dimensões éticas inerentes à docência, levando em conta as complexidades e diversidades do mundo contemporâneo. Essa reflexão ética deve estar intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de práticas inclusivas, que não só celebrem a diversidade, mas também respeitam os direitos humanos, proporcionando uma educação de qualidade para todos os estudantes.

No cerne dessa abordagem, reside a possibilidade de transformar o sistema educacional, reconhecendo a importância vital dos professores e garantindo que as futuras gerações recebam uma educação que não apenas os prepare para o mercado de trabalho, mas também os capacite a serem cidadãos éticos, conscientes e participativos em uma sociedade democrática.

Habermas se baseia na ideia de que a racionalização instrumental, quando dominante, pode levar a uma forma de violência e alienação.

Nesse sentido, a ética na docência estaria comprometida com a busca por entendimento mútuo e cooperação quando a racionalidade instrumental e estratégica prevalecesse. A redução da racionalidade a uma simples racionalidade segundo um fim (*Zweckrationalität*) seria comum à crítica de Weber, Marx, Horkheimer e Adorno. Marx via a racionalização como resultado do desenvolvimento das forças produtivas, mas apontava que as relações de produção (ou seja, as instituições) a limitavam; Weber destacava que a expansão do racionalismo ocidental estava centrada nas instituições da economia capitalista e do Estado moderno, impregnadas de racionalidade instrumental. No entanto, o autor também temia que a burocratização reificasse as motivações que impulsionam a "conduta racional de vida". A partir dessa perspectiva weberiana, Horkheimer, Adorno e Marcuse interpretaram Marx, argumentando que a autonomia da razão instrumental, juntamente com o crescimento desenfreado das forças produtivas, resultou na estabilização de relações de produção alienantes. Assim, desde Marx até a Escola de Frankfurt, passando por Weber, a racionalização perdeu seu caráter positivo e se tornou uma forma de violência.

Habermas, por sua vez, critica esses autores por confundirem racionalização social com o crescimento da racionalidade instrumental e estratégica. Ele argumenta que a racionalização não deve ser vista apenas como um processo de dominação e violência, mas também como um potencial para o desenvolvimento da racionalidade comunicativa. Ressalta, nesse sentido, que é necessário diferenciar a racionalização das orientações de ação e das estruturas do "mundo da vida" do crescimento da complexidade dos sistemas de ação. Esses autores, de acordo com Habermas, não estabeleceram um conceito abrangente de racionalidade no mesmo nível dos conceitos de forças produtivas, subsistemas de ação racional segundo um fim e suportes totalitários da razão instrumental. Para o autor, a teoria da ação comunicativa oferece uma alternativa a essa perspectiva. Além disso, Habermas (2003, p. 11) comenta ainda que

[...] todo aquele que se envolve numa prática de argumentação tem que pressupor pragmaticamente que, em princípio, todos os possíveis afetados poderiam participar, na condição de livres e iguais, de uma busca cooperativa da verdade, na qual a única coerção admitida é a do melhor argumento.

Ao enfatizar a importância da linguagem e da interação comunicativa na construção de uma sociedade justa, propõe uma concepção de racionalidade baseada na busca pelo entendimento e no estabelecimento de normas e valores compartilhados.

Nesse contexto, quando se relaciona essa discussão com a dimensão ética da docência, pode-se inferir que a crítica de Habermas à confusão entre racionalização social e racionalidade instrumental também se aplica à prática docente. A docência não pode ser reduzida a uma mera racionalidade instrumental, em que o objetivo é apenas alcançar resultados predeterminados. Pelo contrário, a docência requer a promoção de uma racionalidade comunicativa, baseada no diálogo, na compreensão mútua e no respeito pelas vozes dos alunos. A docência ética busca criar um ambiente de aprendizagem em que os estudantes possam desenvolver sua autonomia, participar ativamente na construção do conhecimento e se tornar cidadãos críticos e responsáveis.

Portanto, a crítica de Habermas à confusão entre racionalização social e racionalidade instrumental ressalta a importância de uma abordagem ética na docência, baseada na promoção da racionalidade comunicativa e no reconhecimento da singularidade e protagonismo dos estudantes. A docência ética vai além da mera transmissão de conteúdos e busca criar um espaço de interação e reflexão, no qual os valores éticos, o diálogo aberto e o respeito mútuo são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. É por isso que, na docência, é imprescindível valorizar o diálogo, a escuta ativa, o respeito mútuo e a abertura ao consenso como elementos éticos fundamentais.

Dessa forma, a relação entre a questão da docência do ponto de vista ético e a reflexão sobre a teoria de Habermas se estabelece na crítica

à racionalização instrumental e na busca por uma racionalidade comunicativa que valorize a ética da cooperação e do entendimento mútuo, elementos essenciais para a construção de uma prática docente ética e comprometida com o bem comum e a educação pública.

Em síntese, a ética, a docência e a formação de professores são elementos indissociáveis na construção de uma sociedade mais justa e comprometida com outro. E a teoria da ação comunicativa de Habermas se coloca como uma perspectiva adequada para a enfrentar os desafios da dimensão da ética na docência, tendo em vista o seu foco na esfera pública, no mundo da vida, no entendimento comunicativo, nas atitudes compartilhadas e dialogadas. O reconhecimento da docência como uma atividade que envolve abertura à incerteza, interação genuína e compromisso com a participação democrática é condição fundamental para valorização da profissão e o fortalecimento da educação como um projeto ético e para todos.

Referências

- SEVERINO, F. E. S (org.). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.
- CENCI, A. Ética na docência. *In: Anped. Ética e pesquisa em educação*: subsídio: Rio de Janeiro: Anped, 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- HABERMAS, J. **Comentários à Ética do Discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HABERMAS, J. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HABERMAS, J. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HERMANN, N. **Ética & educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- OLIVEIRA, R. J. de; LINS, M. J. S. **Ética e educação uma abordagem atual**. Curitiba: CRV, 2020.

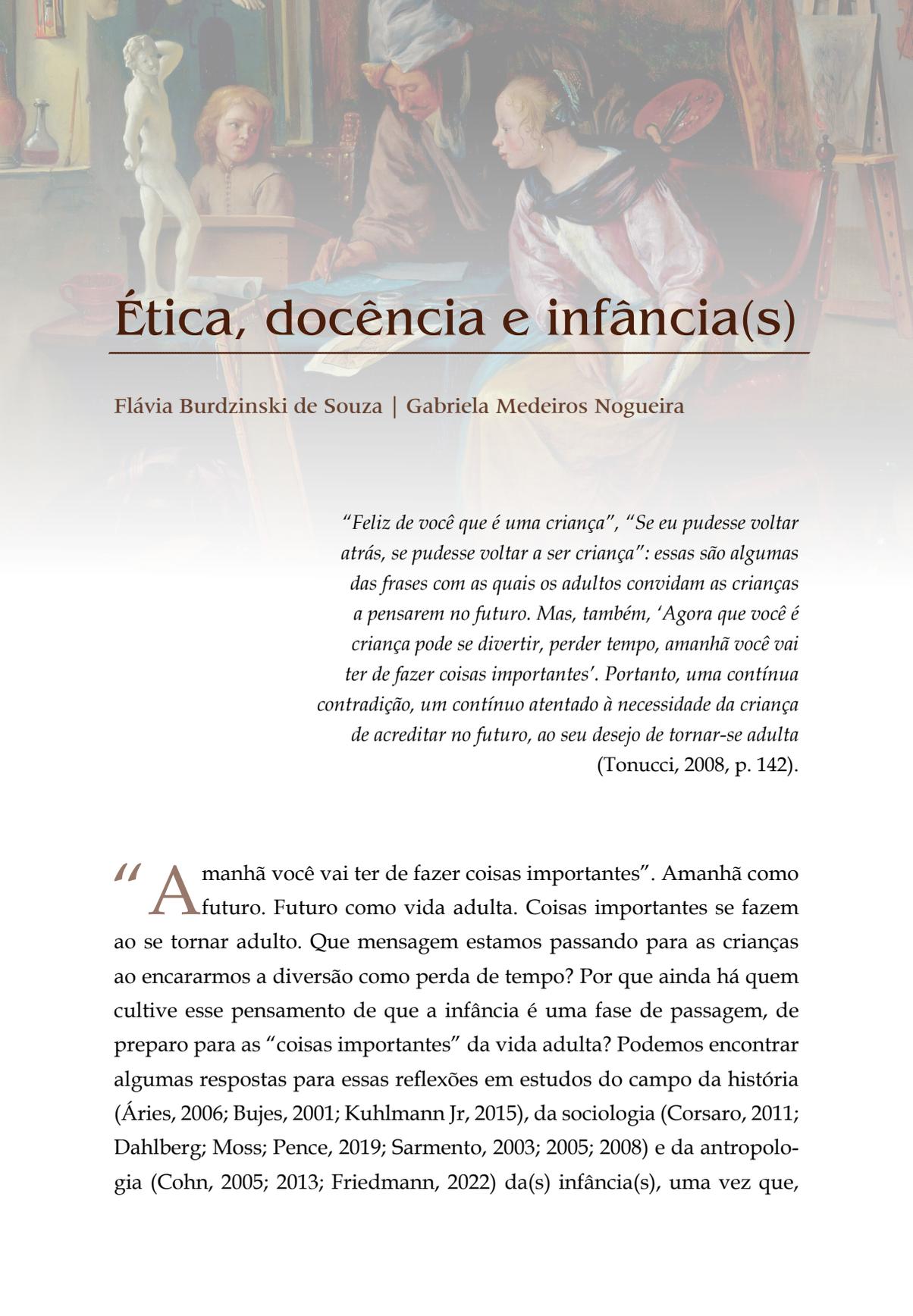
ZANELLA, D. C. A ética comunicativo-discursiva de Jürgen Habermas. **Thaumazein**, Ano V, n. 10, Santa Maria, dez. 2012. p. 131-149.

Indicações de leitura:

HABERMAS, J. **Comentários à Ética do Discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

HABERMAS, J. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, J. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

A painting depicting a classroom scene. A teacher, wearing a white headscarf and a brown robe, is seated at a desk, writing on a scroll. Two young girls are seated at the desk, looking towards the teacher. In the background, a white marble statue of a nude figure stands on a pedestal. The scene is set in a room with various objects, including a red bowl and a small table.

Ética, docência e infância(s)

Flávia Burdzinski de Souza | Gabriela Medeiros Nogueira

“Feliz de você que é uma criança”, “Se eu pudesse voltar atrás, se pudesse voltar a ser criança”: essas são algumas das frases com as quais os adultos convidam as crianças a pensarem no futuro. Mas, também, ‘Agora que você é criança pode se divertir, perder tempo, amanhã você vai ter de fazer coisas importantes’. Portanto, uma contínua contradição, um contínuo atentado à necessidade da criança de acreditar no futuro, ao seu desejo de tornar-se adulta (Tonucci, 2008, p. 142).

“Amanhã você vai ter de fazer coisas importantes”. Amanhã como futuro. Futuro como vida adulta. Coisas importantes se fazem ao se tornar adulto. Que mensagem estamos passando para as crianças ao encararmos a diversão como perda de tempo? Por que ainda há quem cultive esse pensamento de que a infância é uma fase de passagem, de preparo para as “coisas importantes” da vida adulta? Podemos encontrar algumas respostas para essas reflexões em estudos do campo da história (Áries, 2006; Bujes, 2001; Kuhlmann Jr, 2015), da sociologia (Corsaro, 2011; Dahlberg; Moss; Pence, 2019; Sarmento, 2003; 2005; 2008) e da antropologia (Cohn, 2005; 2013; Friedmann, 2022) da(s) infância(s), uma vez que,

antes de falar sobre ética e docência, precisamos conversar sobre (e com) as crianças.

Embora não raras vezes pensemos em criança, quando falamos em infância, os conceitos não são sinônimos. Criança é o sujeito concreto, social, singular, de direitos que produz cultura e é nela produzido (Sarmiento, 2003; 2005; Dahlberg; Moss; Pence, 2019; Cohn, 2005; Friedmann, 2022). De acordo com a legislação brasileira atual, a criança é o ser humano até 12 anos de idade incompletos (Brasil, 1988; 1990). Então partimos das crianças em interação com outros sujeitos para estudar as realidades das infâncias. E se temos crianças no plural, não podemos mais entender a infância no singular. Por isso, muitos pesquisadores concebem a infância como um conceito que transcende o de categoria geracional, mas sobretudo como um período complexo e enigmático, considerando a complexidade das crianças que integram esse espaço e tempo da vida humana (Sarmiento, 2003; 2005; Cohn, 2005; Friedmann, 2022).

O dicionário de Língua Portuguesa define infância a partir de três dimensões: i) como conceito cronológico e biológico, pois significa o período da vida humana que vai do nascimento até a puberdade, mais ou menos aos 12 anos de idade; ii) a partir dos sujeitos que pertencem a esse período, ou seja, o grupo das crianças; e iii) também pelo sentido figurado do termo, como “nascimento, início, primórdio de (uma instituição, sociedade, arte, ciência, etc.)” (Academia Brasileira de Letras, 2008, p. 713).

Etimologicamente, a palavra “infância” provém do latim *infantia* e significa “ausência de fala”. O *infans* seria aquele que ainda não adquiriu o poder de fala ou o espaço de testemunho e/ou a condição de participação na sociedade. Desse modo, segundo Sarmiento (2003; 2005), mais do que a ausência de fala, a infância, até por volta do século XX, foi concebida como um espaço silencioso da vida humana, visto que simbolicamente a criança seria ilegítima, detentora de um discurso inarticulado, desarranjado e sem importância.

Nas pesquisas históricas ocidentais de Ariès (2006), é possível perceber que a criança, logo que nascia, já era introduzida no mundo dos adultos, compartilhando trabalho e jogos, não tendo um espaço ou uma fase reservada para viver a infância de maneira protegida e singular (como a que projetamos hoje). Por isso, o historiador afirma que, até a Modernidade, o sentimento de infância não existia; foi somente a partir de meados dos séculos XVI e XVII que a consciência de uma especificidade infantil começou a ser reconhecida. A partir desse momento histórico, a infância passou a ser demarcada por uma cronologia, por um tempo que antecede a vida adulta e que é reservado às crianças, como sinaliza o conceito exposto pelo dicionário de Língua Portuguesa.

Cohn (2013) e Dahlberg, Moss e Pence (2019) salientam que a concepção que se tem de infância e de criança determina a configuração das instituições educativas e do trabalho pedagógico que se organiza nessas instituições. Dito de outro modo, se a criança é concebida como um vaso vazio, como incapaz ou como reprodutora, as Pedagogias que se utilizam da transmissão e do treinamento como práticas vão organizar um espaço para modelar, formatar, uniformizar essas crianças. Essa concepção “[...] valoriza as crianças sobretudo pelo que elas vão se tornar, pois a tarefa da educação é transformar a criança ‘pobre’ e dependente de um adulto ‘rico’, autônomo e maduro” (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 75). O conceito de “pobre” é entendido aqui no sentido de criança subordinada, desprovida de recursos próprios, que precisa de alguém “rico” (adulto) para desenvolvê-la. Trata-se de uma visão de “pobre” no sentido de “vir a ser”, e não como um sujeito que já é alguém, que já tem vida, que já faz parte do mundo e da cultura humana (Corsaro, 2011).

Uma concepção de criança como um sujeito incompleto, ingênuo, vazio e “pobre” – ou como um “vir a ser” – coloca sobre a infância a responsabilidade de ser uma etapa que garanta a base para um progresso bem-sucedido no futuro (Dahlberg, Moss; Pence, 2019; Faria; Santiago, 2015). Assim, por acreditar que a fase adulta é o momento da vida que importa, a necessidade de preparar as crianças para o futuro se faz pre-

sente desde os primórdios do processo de escolarização. Esse discurso ganha muito mais força a partir do século XX, quando o pensamento pedagógico moderno e a Revolução Industrial entram em expansão (Bujes, 2001; Dahlberg; Moss; Pence, 2019; Kuhlmann, 2015; Souza, 2023).

A partir de então, a escola foi organizada para que as crianças aprendessem a “pensar no futuro”, fazendo “coisas importantes” (Tonucci, 2008) para o progresso social, de acordo com as exigências de uma sociedade capitalista. Aqui a criança, concebida como um humano “economicamente produtivo” (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 65) ou como um capital humano em potencial, despertou (e desperta) o interesse de economistas, empresários, médicos, políticos, psicólogos, religiosos e demais indivíduos que acreditam nessa força da infância como “futuro”. A partir disso, investe-se cada vez mais em ações preparatórias para que se produza uma força de trabalho com os “[...] valores dominantes do capitalismo atual, incluindo individualismo, competitividade, flexibilidade e a importância do trabalho remunerado e do consumo” (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 65).

Por consequência, uma das premissas introduzidas com esse modelo de educação foi a geração de modelos educacionais com a prerrogativa da subjugação do outro (Faria; Santiago, 2015; Kuhlmann, 2015; Souza, 2023; Friedmann, 2022). De modo que, as crianças estariam sendo “[...] equipadas com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados – um processo de reprodução ou transmissão” (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 65). Por essa razão, um dos pontos que contribui com a ascensão capitalista e a opressão de boa parte da população está numa escolarização forçada e precoce, que visa apagar as singularidades das crianças em prol de uma padronização universal (Faria; Santiago, 2015).

Nesse sentido, a formação humana vai sendo reduzida a um modo autoritário de fazer educação *para* as crianças, e não *com* as crianças (Dah-

lberg; Moss; Pence, 2019; Freire, 2011; 2013; 2014; Souza, 2023). Um modelo de “infância escolarizada” determina como o corpo deve agir, como ser responsável, como cumprir regras (Cohn, 2013) e como render bons resultados enquanto bom “aluno”. Afinal, sai de cena a criança singular, de história única, para dar lugar ao “estudante” universal, homogêneo e padrão, que está na escola apenas para ajudar a reproduzir um sistema desigual, opressor e antiético.

Diante disso, observa-se que a lógica de uma ação educativa docente que se utiliza de uma perspectiva adultocêntrica impede a criança de agir, pensar, falar e participar das decisões e proposições da escola e da sociedade como um todo (Faria; Santiago, 2015; Friedmann, 2022). Tanto de modo material como de modo simbólico, o adultocentrismo age com a opressão, a anulação e o silenciamento, pois o poder do adulto se sobrepõe ao da criança e acaba atuando de forma autoritária, colonizadora e preconceituosa (Faria; Santiago, 2015; Freire, 2013; 2014; Souza, 2023). De maneira hierárquica, as crianças são submetidas às decisões exclusivas dos adultos, uma vez que a imagem da infância é universal, deficitária, carente, incapaz, dependente e infantilizada.

Essa explicação se encontra centrada numa ética do mercado, que se sobrepõe à ética humana (Freire, 2013). Nesse cenário, é evidente que as tensões econômicas insistem em orientar e definir programas e políticas educacionais com investimentos na infância –principalmente pela classe dominante – que têm o desejo de preparar o futuro trabalhador para competir, acelerar, render, produzir e consumir sem consciência e de modo individualista (Dahlberg; Moss; Pence, 2019; Souza, 2023). Portanto, apesar dos avanços nas pesquisas acadêmicas, nas produções desenvolvidas na área e nas legislações construídas no Brasil, a compreensão da natureza da infância como uma construção social cercada de poder e influências ainda precisa ser mais debatida e esclarecida pela sociedade a partir de uma perspectiva democrática, ética, política e cultural. Com isso, ações que anulem, silenciem e desqualifiquem as crianças como sujeitos de direitos podem ser mais questionadas do que aceitas.

Se a Constituição brasileira tem como princípio construir uma sociedade livre, justa, solidária (Brasil, 1988), faz-se necessário pensar como esses pontos estão presentes na docência com as crianças desde que chegam ao mundo, uma vez que levantam pontos éticos para o trabalho pedagógico. Assim, cabe indagar: Como estamos cuidando das crianças e educando-as de modo que a ética humana se sobressaia à ética do mercado? Não há uma única resposta para essa complexa questão, contudo é necessário parar de naturalizar a desigualdade social que assombra o Brasil e que impede milhares de crianças de terem acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e/ou refletir sobre o modo como a oferta educativa se faz presente na periferia e no centro de uma cidade e, entre os diferentes estados do país. Deixar de naturalizar essas questões, é apenas um exemplo de como iniciar um processo reflexivo que atue de maneira ética com as crianças. Desse modo um grande desafio que se apresenta é como pensar a ética, a docência e a(s) infância(s) em um país que ainda não conseguiu cumprir com os princípios e preceitos da sua Constituição Federal.

Kramer (2002) salienta que, se partimos de um referencial teórico que entende a infância como categoria social a qual tem as crianças como sujeitos da sua história, como autoras, como cidadãs, precisamos também reconhecer que elas merecem e precisam de cuidado e atenção. Porém, ao ser enfatizado como a tarefa nobre da escola, o aspecto educacional (intelectual) polarizou o caráter assistencial, como se alimentar, higienizar, proteger, acolher e prezar pelo bem-estar dos sujeitos que habitam o ambiente escolar fosse incompatível com a função educativa (Kuhlmann, Jr 2015). Isso de fato não é verdadeiro, tendo em vista que educar e cuidar constituem aspectos indissociáveis, que hoje já estão normatizados pelas políticas públicas curriculares da Educação Básica - o que inclui desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Assim, conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica,

Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões (Brasil, 2010, p. 13).

De acordo com esse documento, educar e cuidar é encarar o desafio de lidar com gente, com sujeitos que são ao mesmo tempo semelhantes e distintos, mas que constituem relações mais amplas com o meio, com a natureza, com os outros e com os pares. Isso exige que sejam educados e cuidados na teia das relações éticas que nos constituem como humanos, pois “Educar exige cuidado; cuidar e educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta” (Brasil, 2010, p. 12).

Na infância, cuidar e educar são ações que exigem o entendimento de que as crianças

[...] merecem e precisam ser cuidadas com ética e respeito, porque são ativas, competentes, sábias, sujeitos participantes de seu processo educativo, que estão aprendendo sobre o mundo e sobre as relações humanas inseridas na cultura (Souza, 2013, p. 44).

Cuidar e educar são ações culturais, são formas de humanização, são modos de estar e ver o mundo de maneira solidária e respeitosa, são práticas cotidianas que vão carregando o sentido da vida e das relações humanas, da ética do humano (Freire, 2013; 2014; Souza, 2013).

Por essa razão, para exercer uma docência ética na infância, não basta somente saber e/ou dominar os conhecimentos a serem trabalhados na escola, é preciso sobretudo conhecer os sujeitos com os quais se convive. No caso da infância, é preciso reconhecer as crianças como sujeitos de direitos. Quem são as crianças que estão na escola? O que fazem? Como aprendem? Do que gostam? Que estratégias utilizo para conhecê-las? Conhecer implica perceber profundamente o silêncio, o olhar, os gestos, o tempo, as brincadeiras, falas e relações, os contextos sociais e históri-

cos, enfim, o modo como cada criança produz cultura e é nela produzida. Ao conhecer a criança é possível reconhecê-la como humano e aceitá-la (Friedmann, 2022).

Conhecer também se faz na escuta. Por isso, a Pedagogia da Escuta é um modo ético de conhecer as crianças ou, como diria Freire (2013), de falar *com* o outro, pois escutar não tem relação direta com o sentido da audição: escutar é a disponibilidade de estar aberto para acolher o outro. Escutar nos permite aprender junto às crianças sobre quem elas são, ou melhor, como elas *estão*, uma vez que, na alteridade da infância, as crianças mudam e se transformam cotidianamente, o que também exige a nossa mudança. A escuta, além de permitir mudar o ponto de vista sobre o outro, possibilita estabelecer democraticamente um diálogo com as crianças e fazer com que a sua participação seja um ponto de conexão para o modo como a docência vai sendo organizada, sempre de maneira dialógica e nunca autoritária (Freire, 2013).

Toda ação pedagógica se faz na relação, no encontro com o outro, na sensibilidade de reconhecer o outro como humano, e isso não pode ser diferente na infância. É nesse viés ético que as contribuições da Sociologia e da Antropologia da Infância se fazem presentes, pois é um preceito desses campos de estudo retirar a(s) infância(s) das teias das perspectivas psicobiológica e mercadológica, que tende a uniformizar e colonizar as crianças e seu desenvolvimento, deixando de lado o contexto sociocultural no qual estão inseridas. Além disso, aprendemos que estudar sobre a criança a partir da própria criança, evitando a interferência de pré-julgamentos e do olhar adultocêntrico (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2005; Faria; Santiago, 2015; Friedmann, 2022; Nogueira, 2011) permite ver que “[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (Cohn, 2005, p. 33). Por isso, temos caminhado para a construção de caminhos metodológicos que incluam as crianças como sujeitos participantes da pesquisa, e não como coadjuvantes ou figurantes do que os adultos esperam descobrir enquanto investigam sobre elas.

A criança deve ser observada em relação a ela mesma, pelo que ela é, e não pelo que deveria ser ou vir a ser; como o tempo presente, como alguém que precisa aprender certas coisas porque são importantes nessa fase da vida, e não como alguém que precisa aprender algo para usar no futuro. A criança tem uma história única e singular, que não pode ser confundida com um processo universal, uma vez que é afetada pela sociedade e pelas culturas, produzindo outros modos de viver a infância (Corsaro, 2011; Nogueira, 2011).

Nesse sentido é que Sarmiento (2003; 2005) afirma que a infância é atualizada por um processo contínuo de mudanças estabelecidas nas práticas sociais, nas interações das crianças com outras crianças e das crianças com adultos, uma vez que o lugar da infância é um "entre-lugar", socialmente construído nas relações com os adultos e com o tempo (passado e futuro), porém "existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças" (Sarmiento, 2003, p. 10).

Kramer, Nunes e Pena (2020), em um estudo sobre crianças, ética do cuidado e direitos, problematizam que, apesar de o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) ter inserido as crianças como cidadãs na agenda dos Direitos Humanos há mais de 30 anos, ainda se faz necessário cuidar das infâncias e zelar pelo cumprimento de seus direitos, principalmente os de liberdade e proteção. Como as crianças não têm capacidade jurídica de decisão, dependem muito dos adultos para agir e decidir sobre sua liberdade e proteção (Sarmiento, 2003). Muitas pessoas confundem proteção com subordinação ao desejo do outro e acabam esquecendo que proteger as crianças implica em acolher seus medos, suas frustrações, alegrias, curiosidades, brincadeiras, proporcionando um ambiente saudável e respeitoso. Por isso, numa perspectiva ética, a proteção do adulto envolve a participação das crianças, assim como o direito à liberdade. Contudo, liberdade não significa deixar a criança à mercê da própria sorte, como se respeitar o seu tempo fosse sinônimo de deixá-la livre. Não podemos confundir liberdade com abandono, pois nenhuma criança é capaz de se autoeducar. Todas elas precisam de adultos que saibam equilibrar liberdade

e autoridade (Freire, 2013) no exercício da função de cuidar das crianças e zelar pelos seus direitos sociais.

Parafrazeando Freire (2014), podemos afirmar que as crianças, como oprimidas no campo da história, ainda necessitam que a nossa voz se erga e ecoe em prol da defesa de seus direitos, uma vez que, diferentemente do sentido etimológico do termo *infantia*, entendemos hoje elas já têm voz. A questão se desloca para o fato que, mesmo reconhecendo sua voz, a escuta que se faz dela é eivada de desigualdade, sem considerá-la com respeito verdadeiro. Assim, uma docência que luta pela educação dos oprimidos mostra a faceta ética da garantia do direito à dignidade humana (Freire, 2011; 2014) que, ao invés de querer enquadrar as crianças dentro de um sistema opressor, abre-se para aprender *com* elas sobre uma nova perspectiva de trabalho que centraliza a busca pela garantia de seus direitos.

Atuar na docência com a(s) infância(s) é um compromisso não só com o futuro da humanidade, mas principalmente com o presente. Como salienta Freire (2013), o docente enquanto presença, não pode ser omissor. Ele precisa revelar às crianças suas bandeiras políticas de compromisso, de capacidade de lutar e fazer justiça contra as desigualdades que ainda assombram as crianças, sejam elas etárias, geracionais, de renda, de raça, de etnia, gênero, etc. Sem neutralidades ou omissões, o testemunho da docência com as crianças precisa ser ético (Freire, 2013).

Portanto, percebemos que o compromisso com as crianças e a defesa de seus modos peculiares de viver a infância muda a perspectiva da atuação pedagógica para um viés mais ético. Assim, partir das crianças, de seus contextos socioculturais concretos e singulares, do seu modo de viver a(s) infância(s) é um compromisso ético e político para pensar a forma como desenvolvemos não só a docência na escola, mas sobretudo relações sociais mais justas, democráticas e solidárias, conforme prevê a Constituição Federal (Brasil, 1988).

Por essa razão, a docência na infância implica uma organização curricular que leve em conta os saberes das crianças, suas histórias de vida, crenças e culturas, já que afirmar que a criança vem em primeiro plano é uma forma de romper com as dominações e relações adultocêntricas que ainda imperam nas escolas como modos de "assujeitar" as crianças (Sarmiento, 2003). Permitir que indícios, desejos, culturas e saberes das crianças sejam escutados e colocados em diálogo com as orientações curriculares oficiais da escola é oportunizar que, de modo dialógico, possam ser construídas outras Pedagogias, preocupadas com as experiências individuais e coletivas do grupo, com os problemas e as necessidades da comunidade, com educar e cuidar do outro, longe dos processos de dominação e colonização (Brasil, 2009; Faria; Santiago, 2015; Souza, 2023).

Não há docência sem discência, afirmava Paulo Freire (2013). Acrescentamos que, não há docência ética sem reconhecer as crianças como sujeitos culturais e de direitos, afirmam os que defendem a(s) infância(s)!

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 03 dez. 2023.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03 set. 2023.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n° 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 07/2010, de 7 de abril de 2010**. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

COHN, C. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio de 2013.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Penso, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 58 ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FARIA, A. L. G. de; SANTIAGO, F. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FRIEDMANN, A. A importância do respeito às vidas das crianças na primeira infância na perspectiva antropológica. In: FRIEDMANN, A. *et al.* (org). **Olhares para as crianças e seus tempos: caminhos, frestas e travessias.** São Paulo: Editora Passarinho, 2022.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; PENA, A. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e237202, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fs7wzvKtfjRWYf8t-v8zbX6b/#>. Acesso em: 28 ago. 2023.

KUHLMANN JR. M. **Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica.** 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

NOGUEIRA, G. M. **A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica.** Orientadora: Eliane Peres. Tese (Doutorado em Educação). Pelotas/RS: Universidade Federal de Pelotas, 2011. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1614>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SARMENTO, M. J. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*. SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2003.

SARMENTO, M. J. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, maio 2005, p. 361–378.

SARMENTO, M. J. J.. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO M. J.; GOUVEA, M. C. de (org.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SOUZA, F. B. de. **“Eu vejo o futuro repetir o passado”**: a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2020) para as crianças da Educação Infantil brasileira. Orientadora: Rosimar Esquinsani. Coorientadora: Gabriela Nogueira. Tese (Doutorado em Educação). Passo Fundo/RS: Universidade de Passo Fundo, 2023. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2516>. Acesso em: 27 ago. 2023.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Trad. Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Indicações para leitura:

ABRAMOWICZ, A. (org.). **Estudos da infância no Brasil**: encontros e memórias. São Carlos: EduFSCar, 2015.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 2003.

DALLARI, D. de A.; KORCZAK, J. K. **O direito da criança ao respeito**. Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1986.



Ética, docência e práxis pedagógica

José Jackson Reis Dos Santos | Débora de Andrade Fonseca Felix

Situando a discussão

Buscamos, neste texto, refletir sobre dimensões da docência, atribuindo ênfase à relação entre ética, docência e práxis pedagógica. Para tal, optamos em mobilizar, de forma mais profunda, algumas obras de Paulo Freire (1967; 1981; 1982; 2000; 2001; 2014; 2019a; 2019b; 2019c) e de Terezinha Azerêdo Rios (2010; 2012; 2020).

Entendemos a docência como um campo complexo, constituído de múltiplas faces e de interrelações entre docente em sua totalidade (ser profissional e também social) e discente (ser social, portador de uma subjetividade). Nesse sentido, para cumprir o papel a que se propõe, a práxis - como movimento transformador - referenda-se em princípios sólidos, social e culturalmente situados. Tornar-se docente eticamente comprometido com uma práxis transformadora perpassa por aspectos que envolvem a compreensão da complexidade desta profissão, entendendo a práxis como unidade inseparável entre teoria-prática-teoria-experiências, unidade consciente e imbuída das dimensões política, social e cultural (Freire, 2019c).

Ética e sua relação com docência na perspectiva da práxis pedagógica

Paulo Freire e Terezinha Azerêdo Rios explicitam, em suas pesquisas e experiências, uma abordagem da docência (ou docências) numa perspectiva multidimensional.

Assim como Freire (1967; 1981; 1982; 2000; 2001; 2014; 2019a; 2019b; 2019c), Rios (2010; 2012; 2020) acredita em uma educação que contribua para a emancipação dos/as sujeitos/as e que, nesse processo, a formação docente tem um papel relevante, pois a práxis pedagógica é constituída por múltiplas dimensões. Entretanto, embora reconhecendo que as práticas docentes e o movimento da práxis pedagógica sejam concretizadas com base em múltiplas dimensões, nas referências analisadas percebemos, nas argumentações dos/as autores/as, a presença de uma ou algumas dimensões como fundantes da(s) docência(s), ou seja, centrais no processo de ensinar-aprender como atitude inseparável e transformadora.

Para Rios (2010; 2012; 2020), em toda ação docente, encontramos (ou deveríamos encontrar) as dimensões técnica, ética, estética, política, moral, utópica e social.

[...] *o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem*. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos de que dispõe – recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno – e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício (Rios, 2010, p. 107).

Embora a pesquisadora tenha elencado as várias dimensões supracitadas, a autora afirma que a ética é a dimensão fundante da ação pedagógica. Para Rios (2010), a dimensão ética é a dimensão fundante “[...] porque a técnica, a estética e a política ganharão seu significado pleno quando, além de se apoiarem em fundamentos próprios de sua natureza,

se guiarem por princípios éticos” (Rios, 2010, p. 108). Nessa mesma perspectiva, afirma que a dimensão ética do fazer docente é definida como fundante, “[...] na medida em que é com base nos princípios éticos que se avaliam todas as outras dimensões [...] do trabalho docente” (Rios, 2012, p. 305).

Em um estudo mais recente, Rios (2020), além de reafirmar que o trabalho do docente tem como dimensão fundamental a ética, a autora demonstra preocupação ao ratificar: “[...] ética parece estar sendo deixada à margem no contexto educativo” (Rios, 2020, p. 86).

Tal afirmativa indubitavelmente é um fator preocupante, pois entendemos que, ancorados na ética, estão vários princípios: a justiça, o respeito, a solidariedade, a responsabilidade social, sem os quais a concretização de uma educação emancipatória, democrática não se sustenta. Uma prática que não esteja alicerçada na dimensão ética, certamente, não produzirá significativos frutos.

Essa constatação nos levou, desde o início das nossas leituras, às obras de Freire (2019a; 2019b; 2019c). Embora a dimensão política apareça de forma mais explícita nas obras de Paulo Freire, ao anunciar a impossibilidade de uma educação neutra, a dimensão política numa prática docente emancipatória somente estará presente se estiver pautada na dimensão ética. Dessa forma, assim como Rios (2012; 2020), Freire(2019c) reverbera que a dimensão ética precede a dimensão política.

É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. [...] Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos (Freire, 2019c, p. 19).

Em sua última obra publicada em vida, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, 2019c), o autor ratifica a inseparabilidade entre a ética e a educação. Ética essa que não aceita a desumanização dos sujeitos, que se levanta e se opõe contra toda injustiça

e formas de opressão e, portanto, não pode estar dissociada das práticas docentes. A ética que orienta o posicionamento político do/a educador/a, permitindo que, em sua prática pedagógica, muitas dimensões sejam contempladas e mobilizadas.

Além das dimensões ética e política, nas obras analisadas, Freire (1967; 1981; 1982; 2000; 2001; 2014; 2019a; 2019b; 2019c) destaca outras dimensões que são igualmente importantes no campo da docência. Dentre as principais dimensões, podemos citar: a cultural, a utópica, a pedagógica, a técnico-científica, a afetiva e a social.

Em sua obra *Educação como prática de liberdade*, Freire (1967), ao tratar da alfabetização e da educação em geral, destaca as dimensões política e cultural em que, por meio do diálogo, da codificação, da decodificação e da descodificação, o alfabetizando poderá superar a consciência ingênua, assumindo uma consciência crítica. Ainda nesse livro, Freire (1967) assevera a importância de que o processo de ensino-aprendizagem deve contemplar a dimensão cultural, uma vez que o/a educador/a precisa valorizar as experiências dos/as educandos/as, trazendo para o diálogo a cultura e o conhecimento socialmente construído, para além da escola.

Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (Freire, 1981), a prática docente não é o foco principal da obra, que discute a educação, em um contexto mais amplo. O autor ressalta a importância da educação para humanização, uma educação libertadora em contraposição a uma educação para a domesticação, para a adaptação. Nesse contexto, a dimensão política é constantemente retomada, ao afirmar a impossibilidade de uma educação neutra. Freire (1981) destaca, ainda, a dimensão utópica no sentido de uma educação que, para libertar, precisa estar ancorada na denúncia e no anúncio, fazendo com que a utopia não seja apenas a idealização de sonhos, mas, partindo destes sonhos, munidos de esperança e luta, alcancem os “inéditos-viáveis”. Ao longo da obra, as dimensões política, utópica, pedagógica e cultural alcançam lugar de destaque.

Em “Educação: o sonho possível” (um dos capítulos do livro *Educador: vida e morte*), Freire (1982) anuncia, mais uma vez, a impossibilidade de dicotomizar a prática pedagógica e a política, o que confere ao fazer docente uma não-neutralidade. Para o autor, a pretensa neutralidade seria um desrespeito aos/às educandos/as.

Assim, na condição de educadores/as, necessitamos falar da nossa opção política, respeitando, contudo, a opinião do/a outro/a. A essa atitude também se incorpora a dimensão ética. O/A educador/a precisa ter clareza da sua posição política, perguntando, por exemplo “[...] a favor de quem eu estou, a favor de que eu estou” (Freire, 1982, p. 98).

Outro aspecto abordado pelo autor é a necessidade de que o discurso político, a atitude emancipatória, libertadora seja coerente com a prática. “[...] essa coerência vai crescendo na medida sobretudo em que a gente descobre [...]: não é o discurso, a oralidade, o que ajuíza a prática, mas ao contrário, é a prática que ajuíza o discurso” (Freire, 1982, p. 98).

A dimensão utópica permeia todo o texto, uma vez que, para Freire (1982), o sonho possível é a educação libertadora, democrática. Ao refletir sobre a dimensão utópica da prática docente, o autor destaca que não é a utopia no sentido do sonho irrealizável, mas a utopia que vive a unidade dialética entre a denúncia e o anúncio.

Em *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (Freire, 2000), as dimensões ética, política e utópica aparecem com maior destaque. “Jamais pude pensar a prática educativa, de que a educação de adultos e a alfabetização são capítulos, intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética” (Freire, 2000, p. 40). No corpo dessa obra, Freire (2000), em diversas passagens, reafirma a importância dos sonhos para a transformação da realidade. Para o autor, “Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas, às vezes, demoradas. Implica luta” (Freire, 2000, p. 26).

Freire (2000) afirma que “mudar é difícil, mas é possível” e por isso devemos nos recusar a aceitar o discurso fatalista. Destaca a necessidade do testemunho dos/as educadores/as progressistas de respeito à dignidade do/a outro/a.

A luta ideológica, política, pedagógica e ética a lhe ser dada por quem se posiciona numa opção progressista não escolhe lugar nem hora. Tanto se verifica em casa, nas relações pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola, não importa o seu grau, ou nas relações de trabalho. O fundamental, se sou coerentemente progressista, é testemunhar [...] o meu respeito à dignidade do outro ou da outra. Ao seu direito de ser em relação com o seu direito de ter (Freire, 2000, p. 26).

Assim, a partir de temas atuais, o autor retoma e discute ideias e conceitos que defendeu ao longo de sua vida, como uma educação ancorada no diálogo, na política, na ética e na estética, na qual o/a educando/a tem um papel de sujeito/a portador/a de conhecimentos, capaz de se envolver e de participar ativamente no processo ensino-aprendizagem. Ele sugere que, na condição de educadores/as, necessitamos cultivar a utopia e os sonhos e, também, nos comprometer com a luta para construí-los coletivamente. Sugere, ainda, que a indignação com as injustiças precisa nos mobilizar e nos fazer refletir e agir em busca de um mundo melhor, alicerçado na ética, na solidariedade e na amorosidade.

A afirmação de que não existe neutralidade na educação também está presente em *Política e educação: ensaios* (Freire, 2001). Esta obra é composta por textos que refletem sobre a relação entre política e prática pedagógica, em que a prática é permeada pela opção política do educador. São retratadas nesta obra as dimensões pedagógica, técnico-científica, política e ética. As duas últimas com maior destaque, na medida em que, segundo o autor,

[...] desmereço minha missão de educador e a mim mesmo se, em nome do respeito aos educandos, silenciar minhas opções políticas e meus sonhos ou se, em nome de minha autoridade de educador, pretender impor a eles meus critérios de verdade (Freire, 2001, p. 56).

O autor, mais uma vez, reafirma que um educador progressista não pode impor o seu pensamento, a sua verdade, necessitando deixar clara a sua opção política, mas, também, respeitar os/as educandos/as que se posicionam de forma contrária, garantindo uma coerência entre o seu discurso e a sua prática. Não podemos nos reconhecer como progressistas se, em nossa prática, buscamos catequizar e incutir em nossos/as estudantes as nossas concepções.

Na obra *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, organizada por Ana Maria Araújo Freire, reencontramo-nos com o pensamento e as convicções de Paulo Freire construídas ao longo da sua vida. Afirma o autor: “[...] é impossível existir sem sonhos” (Freire, 2014, p. 49); “Mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 2014, p. 201); “[...] é impossível estar no mundo apoliticamente [...]” (Freire, 2014, p. 267); “[...] não há nenhuma possibilidade de se obter formação humana fora da ética” (Freire, 2014, p. 110); “[...] todo quefazer educativo é sempre um quefazer político” (Freire, 2014, p. 350). Os/as educadores/as precisam comprometer-se ética e politicamente com a mudança social, tendo a amorosidade como referência, também, do fazer docente.

Durante a análise da obra, identificamos trechos que retratam as dimensões política, ética, pedagógica, utópica, social e cultural. Entretanto, como o título sugere, a dimensão utópica perpassa todas as discussões na obra, pois, como afirma Freire (2014, p. 77): “Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização”.

Em sua *Pedagogia do oprimido*, Freire (2019a) discute e sinaliza caminhos para uma pedagogia humanizadora e libertadora. As dimensões política, ética, pedagógica, social e cultural estão muito presentes nessa obra. Freire (2019a) narra o caráter inconcluso do ser humano e, nessa perspectiva, a constante necessidade de busca em direção ao “ser mais”, embora, nesse percurso, as “situações-limites” se apresentem como obstáculos para alcançar os “inéditos viáveis”.

Freire (2019a) reflete sobre as características da educação libertadora, que se contrapõe a uma da educação bancária, que está a serviço da opressão. “A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (Freire, 2019a, p. 90). Nesse sentido, as dimensões ética, afetiva e política da docência obrigam o/a educador/a progressista a se contrapor a toda forma de opressão, à desumanização e à domesticação do/a outro/a.

Outro princípio presente em uma educação libertadora é o diálogo. Aqui a dimensão pedagógica se apresenta como central, pois permeia o processo ensino-aprendizagem.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (Freire, 2019a, p. 110 - 111, grifo do autor).

Respaldados pelas afirmações de Freire (2019a) ao anunciar uma educação libertadora, entendemos que somente por meio do diálogo, do amor e da denúncia, conseguiremos trilhar na direção dos “inéditos viáveis” e, dessa forma, construir docência(s) fundadas em dimensões como a pedagógica, a política, a ética e a social.

As reflexões presentes em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2019b) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 2019c) são, em nossa concepção, obrigatórias ao/à educador/à comprometido/a com uma educação emancipatória, democrática. Nessas obras, Freire apresenta dimensões que, segundo ele, são necessárias à docência. Entretanto, o autor deixa claro que outras dimensões podem existir, o que ratifica sua concepção de que somos sujeitos/as inacabados/as.

No Quadro 1 a seguir, apresentamos uma síntese das nossas análises sobre as dimensões da docência, tendo como referência Paulo Freire e Terezinha Azerêdo Rios.

Quadro 1 – Dimensões da(s) docência(s) identificadas em obras analisadas

Autor(a)	Obras	Dimensão(ões) identificada(s)	Dimensão(ões) e/ou princípio(s) central(ais)
Paulo Freire	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Educação como prática de liberdade</i> (1967); • <i>Ação cultural para a liberdade e outros escritos</i> (1981); • <i>Educação: o sonho possível</i> (1982); • <i>Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos</i> (2000); • <i>Política e educação: ensaios</i> (2001); • <i>Pedagogia dos Sonhos Possíveis</i> (2014); • <i>Pedagogia do oprimido</i> (2019a); • <i>Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i> (2019b); • <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> (2019c). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética; • Política; • Cultural • Utópica; • Pedagógica; • Técnico-científica; • Afetiva • Estética; • Social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética; • Política.
Terezinha Azerêdo Rios	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade</i> (2010); • <i>Ensinar/aprender a ser humano: tarefa contemporânea e cotidiana na escola</i> (2012); • <i>A ética à margem da educação: uma ameaça à construção da humanidade</i> (2020). 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica; • Ética; • Estética; • Política; • Moral; • Utópica; • Social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética.

Fonte: Pesquisa direta dos/as autores/as, 2023.

Considerações finais

Reconhecemos a importância de todas as dimensões identificadas nas obras analisadas. Entretanto, entendemos que a docência e algumas dessas dimensões são indissociáveis. Assim sendo, elencamos cinco dimensões que, em nossa concepção, ancoram o quefazer de docentes comprometidos/as com a emancipação dos sujeitos, quais sejam:

- a dimensão política, que apontará ao educador a sua rota, permitindo que ele consiga encontrar a finalidade da sua prática;
- a dimensão pedagógica, que permitirá que, em seu quefazer, o docente, respaldado em conhecimentos advindos da sua formação e da sua experiência, construa pontes entre os conteúdos a serem trabalhados e os educandos, assumindo uma atitude que favoreça o diálogo, a interação e a participação ativa dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem;
- a dimensão afetiva, que irá permear as relações entre educandos e educadores, constituindo-se como um pórtico para viabilizar o processo educativo, uma vez que o cuidado e o acolhimento contribuirão para desenvolver uma relação pautada na confiança e no respeito;
- a dimensão ética, sem a qual as outras serão inviabilizadas.

Entendemos que, ao assumir uma atitude ética, o/a docente, constantemente, refletirá sobre a sua práxis e sentirá a necessidade de agregar as outras dimensões ao fazer pedagógico. A ética está presente, ou não, no quefazer do educador. A atitude que assume em sua práxis revela o seu compromisso com essa dimensão. Questões relacionadas ao respeito com que trata a sua profissão, à capacidade de lutar por condições mais dignas de trabalho, a se comprometer com a sua formação e com a formação dos/as educandos/as refletem o seu posicionamento.

O debate, o estudo profundo e a vivência cotidiana da ética na vida, na escola e em nossos processos formativos são fundamentais se desejamos, sobretudo, um mundo cada vez mais justo, mais democrático, mais inclusivo, mais humano. Os autores e autoras citados/as e indicados/as são, portanto, pistas e possibilidades para refletir-viver eticamente a vida-mundo.

Referências

- BENINCÁ, E. **O senso comum pedagógico: praxis e resistência**. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- FELIX, D. de A. F. **Múltiplas dimensões da docência nas vozes de estudantes da educação de jovens e adultos**. 2022. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2022.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89 - 101. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1460>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 25. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019c.
- MACEDO, S. M. F. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira: um estudo de caso**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018. (Tese de Doutorado).
- PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RIOS, T. A. Ensinar/aprender a ser humano: tarefa contemporânea e cotidiana na escola. In: ALMEIDA, M. I. de; et al. (org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. (Recurso Digital) p. 253–264. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/eventos-anteriores>

RIOS, T. A. A ética à margem da educação: uma ameaça à construção da humanidade. **Modernos & Contemporâneos - International Journal of Philosophy**, Campinas, v. 4, n. 9, p. 85-95, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/modernoscontemporaneos/article/view/4273>. Acesso em: 10 nov. 2023.

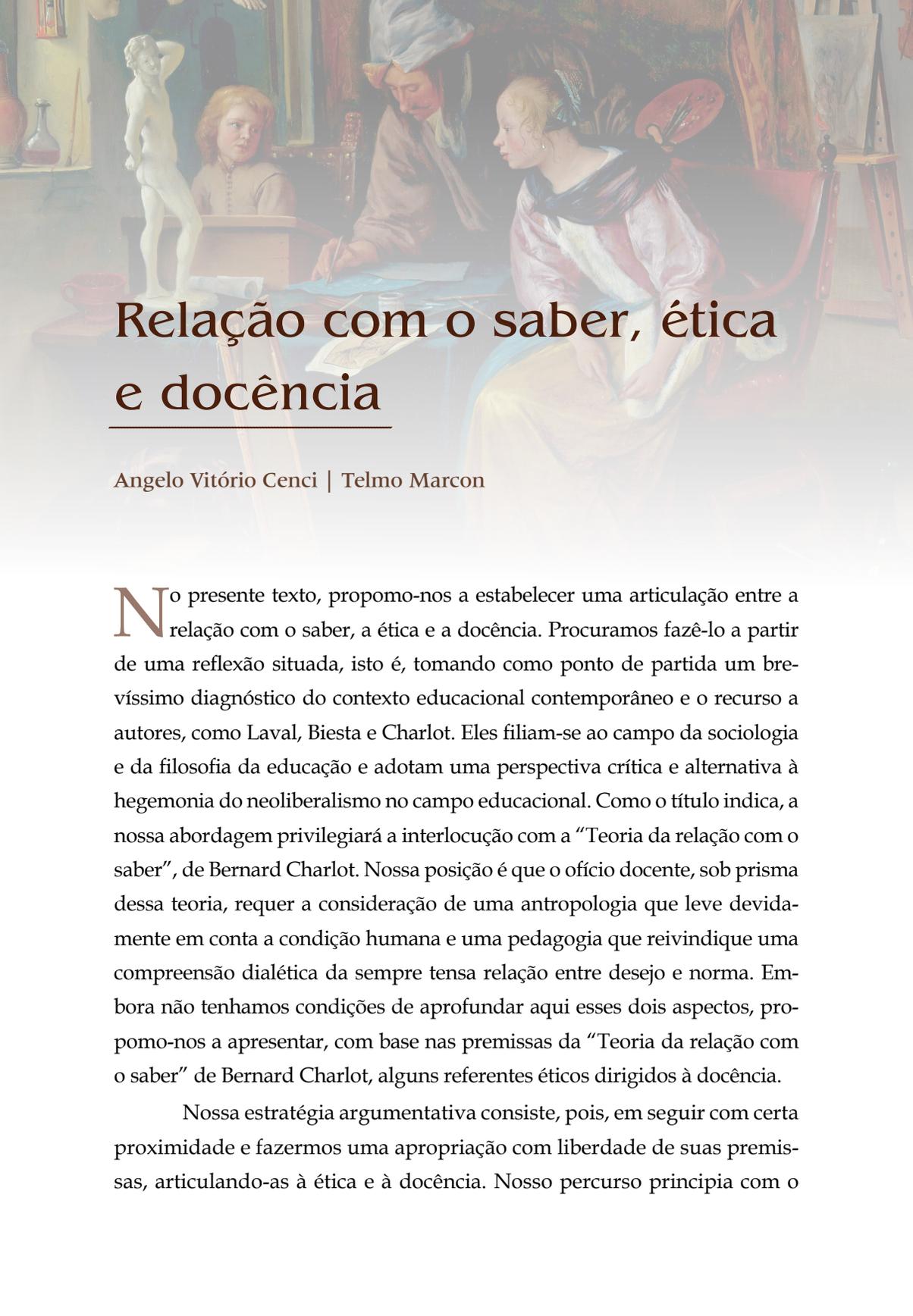
VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Indicação de leitura:

MACEDO, S. M. F. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira: um estudo de caso**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018. (Tese de Doutorado).

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



Relação com o saber, ética e docência

Angelo Vitório Cenci | Telmo Marcon

No presente texto, propomo-nos a estabelecer uma articulação entre a relação com o saber, a ética e a docência. Procuramos fazê-lo a partir de uma reflexão situada, isto é, tomando como ponto de partida um brevíssimo diagnóstico do contexto educacional contemporâneo e o recurso a autores, como Laval, Biesta e Charlot. Eles filiam-se ao campo da sociologia e da filosofia da educação e adotam uma perspectiva crítica e alternativa à hegemonia do neoliberalismo no campo educacional. Como o título indica, a nossa abordagem privilegiará a interlocução com a “Teoria da relação com o saber”, de Bernard Charlot. Nossa posição é que o ofício docente, sob prisma dessa teoria, requer a consideração de uma antropologia que leve devidamente em conta a condição humana e uma pedagogia que reivindique uma compreensão dialética da sempre tensa relação entre desejo e norma. Embora não tenhamos condições de aprofundar aqui esses dois aspectos, propomo-nos a apresentar, com base nas premissas da “Teoria da relação com o saber” de Bernard Charlot, alguns referentes éticos dirigidos à docência.

Nossa estratégia argumentativa consiste, pois, em seguir com certa proximidade e fazermos uma apropriação com liberdade de suas premissas, articulando-as à ética e à docência. Nosso percurso principia com o

diagnóstico já referido [I], segue com uma crítica à bricolagem pedagógica, ao silêncio antropológico e à corrosão da docência [II], retoma as premissas da “Teoria da relação com o saber” e a centralidade da questão antropológica para a educação [III], concluindo com uma articulação entre relação com o saber, ética e docência [IV].

Um breve diagnóstico acerca do neoliberalismo educacional

As transformações provocadas nas últimas cinco décadas alçaram a visão de mundo e a pauta educacional neoliberal a um patamar hegemônico. A centralidade do neoliberalismo consiste em procurar estender a lógica da sociabilidade de mercado a todas as esferas da vida social. Sob essa ótica, a educação é convertida em insumo econômico e passa a ser guiada pelo princípio do desempenho e da concorrência. Como enuncia Laval (2004, p. XI), “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico”. Essa tese está bastante evidente no contexto atual e precisa ser aprofundada em suas implicações éticas, políticas e pedagógicas no cotidiano das escolas e da profissão docente. Nesse contexto, é fundamental questionar as implicações éticas das transformações ocorridas e em curso atualmente na profissão docente. Essa questão transversaliza diferentes áreas de conhecimento como a antropologia, a história da educação, a sociologia, a política, a filosofia etc. A pergunta de fundo diz respeito às finalidades da educação, pois a questão relativa ao que a educação deveria ou deve ser é eminentemente filosófica, ao invés de tecnocrática. Ela implica, por essa razão, a tomada de decisões relativas a esse campo que envolve juízos de valor “sobre o que é educativamente desejável” e não sobre se ela é rentável. (Biesta, 2018, p. 820).

O diagnóstico que Biesta (2013) faz é de que há um esvaziamento no debate sobre os fins da educação em nome da centralidade na aprendizagem, compreendida de modo instrumental. Ele identifica que no contexto neoliberal há uma tendência em transformar a educação numa

mercadoria ou coisa a “ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendiz” (2013, p. 38). Essa lógica derivada do mundo econômico, competitivo e concorrencial, ao adentrar as instituições educativas cria um conjunto de demandas que desfiguram o papel do professor como sujeito mediador do processo educacional, transformando-o em mero executor de tarefas. Essa desfiguração pode ser constatada também no fato de, nas transformações levadas adiante pelo neoliberalismo educacional nas últimas décadas, ganhar destaque modelos avaliativos que primam pela métrica, deixando de lado as questões normativas em prol das técnicas.

Como argumenta Biesta, “essas medições substituíram as perguntas normativas sobre as orientações e os ganhos educacionais desejáveis por perguntas técnicas sobre a produção eficaz de um conjunto particular (e com frequência delimitado) de resultados educacionais”. Dessa forma, a mudança resulta de “um enfoque substancial e democrático” para um outro, bem distinto, de cunho “técnico e administrativo acerca de como se considera a prestação de contas em educação” (2018, p. 815). Na medida em que as avaliações são usadas para classificação criam problemas de múltiplas naturezas: classificam escolas de “sucesso e as fracassadas”, além de “docentes fracassados” dentro das escolas (Biesta, 2018, p. 819). Os questionamentos formulados por Biesta são fundamentais para nossos propósitos de pensar a questão da ética na docência e a relação com o saber. O autor alerta que

[...] se não formos explícitos sobre nossas visões acerca dos objetivos e fins da educação – se não atacarmos as perguntas quanto ao que constitui uma boa educação – corremos o risco de as estatísticas e os rankings tomarem essas decisões por nós. (2012, p. 823).

Nesse caso, pouco resta a docentes, discentes e escolas além de uma relação meramente instrumental com o saber.

Inserido nesse panorama, a “Teoria da relação com o saber” de Bernard Charlot também desenvolve um agudo diagnóstico da situação

da educação no contexto neoliberal contemporâneo. Sua tese é a de que a Pedagogia foi substituída por discursos sobre a educação, como os da qualidade, da neurociência e da cibercultura, dentre outros, reduzindo-a a uma espécie de “Pedagogia de bricolagem”. Na origem desse “desaparecimento” da Pedagogia em relação ao campo educacional formal residiria um revelador “silêncio antropológico”. Diferentemente do que ocorre nas pedagogias tradicionais e nas pedagogias novas, a bricolagem pedagógica neoliberal abre mão tanto de uma antropologia quanto de uma Pedagogia no sentido próprio do termo. O abandono do referencial de uma visão antropológica explícita resulta na impossibilidade de uma Pedagogia, uma vez que a educação formal, mesmo que não o saiba, pressupõe sempre a pergunta “Quem é o ser humano?”, por tratar-se a educação de uma tarefa indispensável à constituição deste como humano. Ora, não se trata evidentemente de reivindicar um retorno a uma antropologia essencialista, ou a uma antropologia que se sustenta na natureza como norma, pois, no cenário atual, essa questão precisa ser recolocada de um modo inteiramente diverso a esta.¹ Na leitura de Charlot, as pedagogias tradicionais deram ênfase ao aspecto da norma enquanto as pedagogias novas ressaltaram o do desejo. Mesmo assim, nenhuma delas teria deixado de considerar a relação entre um e outro aspecto, embora não o tenham feito de forma suficientemente articulada.

Bricolagem pedagógica, silêncio antropológico e corrosão da docência

O que teria ocorrido no cenário atual? Na leitura do autor (Charlot, 2020; 2022), a bricolagem pedagógica da era neoliberal acabou enredando-se paradoxalmente em um inflacionamento desmesurado do desejo e em uma perigosa atrofia da norma. O esforço de distanciamento da permanente e ineliminável tensão psíquica, antropológica e pedagógica existente entre

¹ A esse respeito, vide Cenci (2017)

desejo e norma tem como resultado bastante previsível, mas não menos difícil de ser reconhecido, um empobrecimento antropológico e uma espécie de solapamento da inevitável tarefa de educar seres humanos. A ilimitação do desejo e a atrofia da norma não pode resultar em uma antropologia consistente com a vulnerabilidade intrínseca à *condição humana*, nem com uma *pedagogia* adequada ao complexo e plural cenário em que vivemos. Com efeito, desconsiderar a necessária “renúncia pulsional” como condição para a assimilação da norma e fiar-se acrítica e preponderantemente em “discursos” externos à educação, resulta em consequências bastante corrosivas tanto à Pedagogia quanto à docência. Dessa enorme limitação constitutiva do neoliberalismo educacional, não há como resultar uma Pedagogia, exceto uma grande colcha de retalhos pedagogicamente inconsistente, difusa e sem finalidade educacional clara. Um dos preços a pagar pela bricolagem pedagógica é o estreitamento do imaginário e do papel da educação no apoio à criação de um mundo humano rico em sentidos.

Destarte, a pobreza do “sujeito neoliberal” contrasta profundamente com a sobrecarga de traços sobrehumanos projetados nele pelos discursos neoliberais. Esse “sujeito” possui, como traços constitutivos seus, a atomização, o individualismo – que visa apenas “mudar” a si e não o mundo –, o “egoísmo gregário”, a massificação, a despolitização, o auto-assujeitamento consentido e entendido como liberdade, a inteira responsabilidade pessoal pelas próprias iniciativas e fracassos, o empresariamento de si, a ideologia do *self-help*, a dessimbolização, o empobrecimento da linguagem, do pensamento e do mundo, a ilimitação, a autossuficiência desmedida, a negação do princípio de realidade – na medida em que precisa negar qualquer forma de dependência e interdependência em relação aos outros –, o “desempenho”, o conservadorismo e o reacionarismo, a alta “performance” profissional e pessoal, a “flexibilidade”, a dispensa de laços humanos mais sólidos, entre outros.

Ora, o indivíduo apropriado dessa visão simplória de si mesmo e do mundo, que o faz imaginar estar no controle da sua vida e de que seu êxito depende apenas de si mesmo, desenvolve um falso senso de

independência em relação à sociedade, a valores universalmente desejáveis – como a democracia, a justiça social e a solidariedade – e aos outros indivíduos. Tal ideologia tende a destruir os vínculos sociais e, portanto, o sentido de reciprocidade entre os sujeitos. Essa visão de si e do mundo casa-se perfeitamente com a lógica da sociabilidade de mercado neoliberal que faz com que tal sujeito seja concebido mediante traços que o assemelham a um ser desprovido de historicidade, vulnerabilidade e desejo, bem como de pensamento, valores morais, condicionantes culturais, imaginação, inventividade etc.

No campo educacional, dessa “antropologia” resulta uma conseqüente corrosão ou diluição dissimulada do ofício docente. Este deixa de fazer sentido sempre quando se tem de conta que, como educadores e educandos, não possuímos uma humana condição e que, o longo e árduo aprendizado dos sujeitos acerca do lidar com a ineliminável tensão entre desejo e norma, pode ser entregue à própria sorte ou, quiçá, a aparatos tecnológicos, a pílulas farmacêuticas mágicas ou a receituários pedagógicos aligeirados, fragmentados e facilitados. Com efeito, o ofício docente torna-se paradoxal em um cenário de empobrecimento e corrosão do simbólico, próprio de uma antropologia e de uma pedagogia empobrecidas. Tal ofício constitui-se fundamentalmente como uma tarefa e uma postura de mediação e construção de sentidos, não como a de um mero facilitador e operador de ensino ou de aparatos tecnológicos. Se o saber é uma relação, o ofício docente também o é. Nele, há uma dimensão de artesanaria, muito mais do que de “ciência”, que lhe é intrínseca e que demanda o respeito a seus saberes, seus valores, seu tempo e suas finalidades.

Ocorre que a educação comporta risco ou, como o refere Biesta (2017), um “belo risco”, o de educar. O desafio presente neste reside na transformação que vai, da direção daquilo que se deseja, para aquilo que é possível “desejar justificadamente” mediante a participação dos outros no processo educacional. Por serem intrinsecamente dialógicas, resulta que a forma educativa e a docência tenham que ser bem orientadas, mas que, ao mesmo tempo, tendam a ser lentas, frágeis e, por muitas vezes, também

difíceis e frustrantes, pois seus resultados não podem ser garantidos de antemão. Essa condição de risco e fragilidade é justamente o que a torna possível, assim como difícil de ser compreendida e respeitada em sua própria dinâmica interna por uma sociedade marcada pela impaciência, pelo desempenho e pela concorrência. Neste sentido, podemos dizer que a ética docente passa necessariamente pelo risco, condição de possibilidade da própria autonomia. O contrário desta reside no intento de tornar a educação – do mesmo modo que a docência – uma tarefa “sólida, garantida, previsível e livre de risco”, esquecendo que sua finalidade última consiste no esforço de “tornar-se prescindível”, autonomizando os que se está educando (Biesta, 2017, p. 17).

A docência é um ofício exigente que demanda, pois, uma adequada compreensão da complexidade da condição humana presente em todo educando e em todo educador. Ela sinaliza o inacabamento, o tempo necessário para que possa gerar transformações no ser do educando e do educador, a construção de sentidos – que demanda a qualificação do educador e a outorga do educando –, a mediação entre desejo e norma, o posicionamento do educando como ser desejante na relação com o saber etc. Em suma, o ofício docente, sob prisma de uma “Teoria da relação com o saber”, requer uma antropologia que articulada a uma Pedagogia aberta e que reivindica uma compreensão dialética da sempre tensa relação entre desejo e norma. Posto esses indicativos, cabe retomar as premissas da “Teoria da relação do saber” e sua vinculação com a questão antropológica na educação, para, depois, avançarmos no tema da docência e suas implicações éticas.

As premissas da teoria da relação com o saber, a centralidade da questão antropológica e a educação

Charlot compreende a relação com o saber como um modo de relação humana com o mundo, presumindo-o já estruturado e preexistente à entrada nele pelos sujeitos. Esse mundo partilhado constitui-se na tripla e

integrada forma simultânea de um conjunto compartilhado de “significados vitais”, um “espaço de atividades” e um âmbito “inscrito no tempo” (Charlot, 2000; 2020). O mundo, portanto, implica o simbólico e revela-se ao ser humano mediante suas percepções, desejos, sentimentos, imaginação etc. Esse universo simbólico possibilita as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e o mundo e entre o sujeito e ele mesmo. Todavia, o autor (Charlot, 2000) ressalta que o mundo não é apenas “conjunto de significados”, mas tem também uma “materialidade”, razão pela qual se constitui como horizonte de atividade e necessitará ser transformado pelo sujeito que se educa e vive nele. Mas a relação com o saber é também uma relação com o tempo de uma história - constituída de passado, presente e futuro - próprio de uma espécie marcada pelo inacabamento e que necessita interminavelmente transmitir um patrimônio a cada nova geração que a ele chega. Em suma, o saber é uma “relação *simbólica, ativa e temporal*” com o mundo, com o outro e consigo mesmo, de um sujeito que se encontra inevitavelmente “confrontado com a necessidade de aprender” (Charlot, 2000, p. 79-80, grifos do autor).

De outra parte, o sujeito não “possui” uma relação com o saber, mas “é” “sua” relação com o saber. Trata-se do sujeito que somente pode sê-lo, como tal, enquanto sujeito desejante do mundo, do outro e de si mesmo. O desejo de saber ou de aprender somente surge quando esse sujeito “experimentou o *prazer* de aprender e saber”, argumenta o autor (Charlot, 2000, p. 81, grifos do autor). Por ser desejo, a relação com o saber vincula a questão do valor do que se aprende. Neste sentido, o desejo é “mobilização” ou, mais precisamente, é a “mola da mobilização e, portanto, da atividade”; trata-se de uma relação que se desenvolve no tempo, razão pela qual o valor do que aprende nunca é “adquirido de uma vez por todas” (Charlot, 2000, p. 82).

Essa relação, por ter como marca sua inconclusão, pressupõe uma determinada antropologia. De acordo com esta, a “essência originária” do ser humano reside fora dele mesmo, lhe é excêntrica, uma vez que se configura no âmbito das relações sociais. Não se trata, pois, propriamente,

de uma “essência” no sentido clássico do termo, mas de uma “condição”, que tem, como um primeiro traço, a necessidade de ingressar “em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente” (Charlot, 2020, p. 52). Por essa razão, a educação define-se como uma apropriação sempre parcial do mundo humano. A condição humana é, pois, recorrendo a uma base psicanalítica e heideggeriana, a de um ser que tem sua presença “fora de si”, que se caracteriza por uma “ausência de si mesmo”, carregada “sob a forma de desejo”; trata-se do “desejo de si, desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem” (Charlot, 2000, p. 52). O ser humano não possui apenas um ambiente, mas um mundo, por não coincidir imediatamente consigo mesmo nem com o mundo. Trata-se de um ser “projetado fora de si”, em direção ao mundo”, razão pela qual sua diferença específica “reside numa relação específica com o mundo”, mundo humano multifacetado por ser feito de “mundos” (Charlot, 2020, p. 286).

Para o ser humano, nascer significa ser obrigado a aprender e a construir-se mediante um triplo processo, que envolve o tornar-se humano (hominização), tornar-se único (singularização) e tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores (socialização) (Charlot, 2000; 2020). Aprender significa, então, “entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem sou, quem é o mundo, quem são os outros” (Charlot, 2000, p. 53). Trata-se de um processo de autoconstrução e, ao mesmo tempo, de ser construído com a ajuda dos outros, razão pela qual a educação demanda um “movimento longo, complexo, nunca completamente acabado” (Charlot, 2000, p. 53). Esse modo de compreender a educação está em consonância com a compreensão do humano como ser marcado por sua “essência excêntrica” e pelo seu “inacabamento”, o que implica estar sempre por se fazer, geração a geração. O que é próprio do ser humano, segundo o autor, “não é uma especificidade individual, mas a própria existência de um *mundo humano*, que só é possível pelo acúmulo, de geração em geração [...]” (Charlot 2020, p. 19).

Todavia, a educação demanda também desejo, outorga, mobilização e troca. Com efeito, o autor ressalta que:

[...] ninguém poderá educar-se se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo [...] (Charlot, 2000, p. 54).

Colocado de outra forma, por chegar a esse mundo como um ser inacabado, o humano precisa apropriar-se de uma humanidade que não carrega consigo ao nascer. Esse processo somente é possível com a mediação de outrem. E, como não há educação sem o próprio consentimento e sem a ajuda de outrem, é preciso que o educando mobilize-se em uma situação que necessita, ao mesmo tempo, apresentar um significado para ele. Mobilização, diferentemente de motivação, é algo que vem de dentro, no sentido de reunir as forças próprias do sujeito. Trata-se de um processo que, em trocas com o mundo, o educando tem de colocar-se “em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor” (Charlot, 2000, p. 55).

Relação com o saber, ética e docência

A ética docente concerne a uma postura. Todavia, cabe perguntar: Que referentes éticos para uma postura docente podem ser extraídos de todos esses elementos implicados em uma “Teoria da relação com o saber?” De que modo ela pode ajudar a fazer frente à atual corrosão do ofício docente que, conforme indicamos anteriormente, está vinculada a uma antropologia neoliberal empobrecida e a uma compreensão reducionista e mercantilista do papel da educação na atualidade?

Em primeiro lugar, da condição de inacabamento intrínseca ao ser humano resulta uma postura de humildade e de abertura a riscos, ao invés de certezas, não apenas pelo educando, mas, sobretudo, pelo educador, o qual nunca poderá almejar o controle completo do processo educativo,

nem de seu resultado. Dessa marca do inacabamento e da impossibilidade de controle, decorre que “só pode haver docência e discência mediante uma outorga mútua, razão pela qual a docência implica sempre e necessariamente abertura a riscos” (Cenci, 2023, p. 139). Por conseguinte, o caráter “extrínseco” da condição humana implica o risco como traço constitutivo da educação e da postura docente em relação à discência. Neste sentido, cabe à docência criar condições para a mobilização do desejo de saber no educando.

Todavia, essa mobilização tem antes que existir no educador e passar pelo sentido atribuído por este à sua atividade. Esse sentido, para Charlot (2000;2023), precisa mover-se pelo prazer no estudo, pois o aprender implica a questão do desejo, tendo de ser colocada, primeiramente, ao educador. Trata-se do desejo docente de aprender, fundamental para mobilizá-lo também no educando. Como o próprio autor refere, a “mobilização” deve implicar uma “dupla articulação”, pois precisa desencadear tanto a mobilização docente quanto a discente (Charlot, 2012). Neste sentido, a primeira depende de si, enquanto a segunda depende parcialmente de si, mas também, e sobretudo, do próprio aluno. A “situação difícil” do educar decorre, como bem resume Charlot, do fato de que “ser professor não é *produzir diretamente* o resultado da sua ação profissional” (2012, p. 14, grifos nossos). Na terminologia clássica, não é *poiesis*, mas *práxis*. Não é produção, mas um tipo muito singular de ação em que esta e seu “produto” não se separam.

A dimensão ética da docência passa também pela mediação e recuperação do simbólico, que requer capacidade de ler o mundo, enriquecendo-o, e de construir um imaginário em que desejo e norma sejam articulados de modo dialético e novo mediante a linguagem. O simbólico demanda a internalização de limites e o desenvolvimento de valores compartilhados que possibilitam a vida em sociedade – o laço social. Nesse particular, o desafio colocado à docência é enorme, uma vez que se depara diretamente com as forças delineadoras do sujeito neoliberal e de sua economia psíquica que tende a não ser mais fundada no recalque (neurose), mas na ilimitação própria do gozo (Casara, 2018; Dufour, 2005).

O sujeito ilimitado do gozo confunde-se com a própria dessimbolização, pois desconsidera a alteridade enquanto condição fundante do simbólico, uma vez o sujeito somente pode constituir-se a partir do outro (Casara, 2018). Contudo, essa situação atrofia o desejo, pois não é possível imaginar-se que a ausência de esforço e de mobilização possibilite a alguém constituir-se como sujeito. Com efeito, o estudar e o aprender são atividades exigentes, impossíveis sem a “mobilização do” e o “mobilizar-se pelo” sujeito. Ocorre que a dimensão ético-pedagógica fundamental do simbólico reside na falta, constitutiva do sujeito, e esta demanda a necessária renúncia que cada ser humano tem de fazer em relação ao objeto imediato - e inteiramente satisfatório - e à impossibilidade de tudo possuir.

Por outro lado, a lógica da sociabilidade de mercado, que se vale dessa antropologia do sujeito ilimitado e do gozo, alimenta-se, em sua forma de educação neoliberal, do princípio do desempenho e da concorrência e coloca, no seu centro, a eficácia e a produtividade do aprendizado, uma vez que os discursos sobre a educação tendem a substituir a Pedagogia e a centralidade do sentido e dos valores deixa de ter importância. O fomento desmedido do desejo (na forma de mercadoria) e a atrofia da norma resulta, como bem alerta Charlot, na situação paradoxal da pessoa que se encontra como *indivíduo* supostamente “livre” e, ao mesmo tempo, como *sujeito* abandonado a si mesmo (2020, p. 283). A norma, como ressalta o autor, “não é simples limitação” em razão de ser “constitutiva do desejo em sua forma humana” por estruturar “o sujeito em suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. (...) a norma”, completa ele, “é condição de construção do desejo humano e a educação”, pois “regula a dinâmica entre desejos e normas, condição de existência da humanidade” (Charlot, 2020, p. 292).

Por fim, embora a “Teoria da relação do saber” não o faça de modo explícito, uma premissa ética fundamental da docência consiste, na era neoliberal, na reabilitação da linguagem da educação. Dimensões tais como valores, estudo, curiosidade, diálogo, escuta, atenção, temporalidade da escola, currículo, saberes escolares e saberes docentes precisam ser reposicionadas

perante o reducionismo da “linguagem da aprendizagem” (Biesta, 2013) e dos “discursos sobre a educação” (Charlot, 2020). Do contrário, de que modo seria possível pensar a mediação da dialética entre desejo e norma como própria do ofício docente? Reduzir a linguagem da educação à da aprendizagem e de discursos externos a ela implica facilmente em empobrecer ou em anular os sentidos da docência e o sentido do simbólico implicado no próprio cerne do ofício docente. Ocorre que tal redução traz consigo também uma redução de outra ordem. Trata-se da substituição da linguagem dos valores e do sentido do educar pela absolutização do princípio do desempenho e da concorrência dentro do próprio campo educacional.

Na linha do que pensa Charlot (2020), a linguagem da educação e do ofício docente precisa ser a da mobilização, do desejo e da solidariedade, ao invés da estranha terminologia da simples eficácia do aprendizado potencializada acriticamente via discursos sobre a educação. A expropriação da linguagem da educação e sua redução à simples lógica da concorrência e do desempenho significa a expropriação do próprio ofício docente. Mas não só: implica o desprezo das dimensões éticas que lhe são constitutivas, na medida em que a educação – e a docência como uma de suas mediações fundamentais – consiste em enriquecer de sentidos os mundos humanos mediante a dialética entre desejo e norma. No que tange à docência, esse enriquecimento confunde-se com o princípio fundamental da educabilidade de todos os seres humanos: “(...) a educabilidade de todos os seres humanos é, ou deveria ser, o princípio básico do professor: qualquer ser humano sempre vale mais do que fez e do que parece ser” (Charlot, 2013, p. 118).

Referências

BIESTA, G. **El bello riesgo de educar**. Espanha: Ediciones SM, 2017.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.147, p. 808-825 set./dez. 2012.

BIESTA, G. Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 815-832, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CASARA, R. R. **Sociedade sem lei**: Pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CENCI, A. V. Renascer das próprias cinzas: a formação e a atual problemática do sujeito. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 470-486, set./dez. 2017. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 02 dez. 2023.

CENCI, A. V. Ética na docência. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios, v. 3. Rio de Janeiro: ANPED, 2023, p. 135 -145.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 13, p. 10-26. janeiro/julho de 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1655/1504>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**: Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005

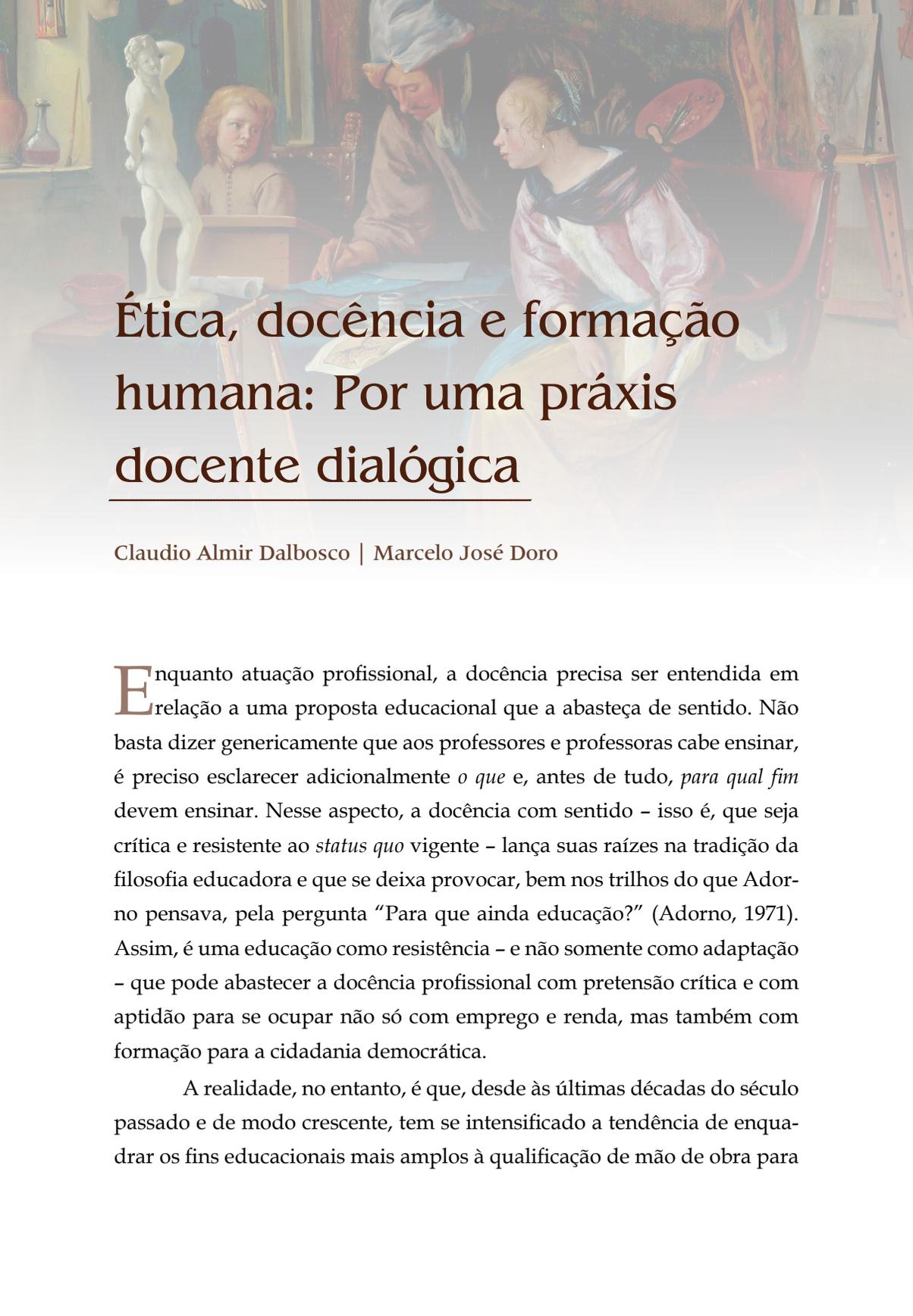
LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

Indicação de leitura:

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 13, p. 10-26. janeiro/julho de 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1655/1504>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.



Ética, docência e formação humana: Por uma práxis docente dialógica

Claudio Almir Dalbosco | Marcelo José Doro

Enquanto atuação profissional, a docência precisa ser entendida em relação a uma proposta educacional que a abasteça de sentido. Não basta dizer genericamente que aos professores e professoras cabe ensinar, é preciso esclarecer adicionalmente *o que e, antes de tudo, para qual fim* devem ensinar. Nesse aspecto, a docência com sentido – isso é, que seja crítica e resistente ao *status quo* vigente – lança suas raízes na tradição da filosofia educadora e que se deixa provocar, bem nos trilhos do que Adorno pensava, pela pergunta “Para que ainda educação?” (Adorno, 1971). Assim, é uma educação como resistência – e não somente como adaptação – que pode abastecer a docência profissional com pretensão crítica e com aptidão para se ocupar não só com emprego e renda, mas também com formação para a cidadania democrática.

A realidade, no entanto, é que, desde às últimas décadas do século passado e de modo crescente, tem se intensificado a tendência de enquadrar os fins educacionais mais amplos à qualificação de mão de obra para

fins econômicos, reduzindo o próprio exercício docente ao agir técnico-instrumental. Muito se tem falado sobre habilidades e competências a serem ensinadas e desenvolvidas desde a educação básica, em vista da melhor preparação das novas gerações para demandas de um mundo do trabalho cada vez mais dinâmico e exigente. Em nível superior, a formação rapidamente tornou-se sinônimo de uma profissionalização predominantemente técnica, muitas vezes reduzida ao manejo do saber-fazer, o qual se desobriga da pergunta sobre o porquê fazer. Não se pode deixar de notar que esse movimento opera uma redução perniciososa no horizonte dos propósitos educacionais, pois provoca uma extraordinária deflação ética da pergunta pelo sentido político-existencial do próprio exercício docente. Sem negar que a *qualificação* para a atuação profissional é parte daquilo que se espera da educação, convém reconhecer que dela também se esperam contribuições imprescindíveis para a *socialização*, isso é, para a inserção das novas gerações na cultura e no mundo vigentes, e também para a *humanização* dos indivíduos, no sentido de formar as subjetividades para que se tornem críticas e criativas. Quando falamos de formação humana, temos em vista, sobretudo, essa dimensão da constituição das individualidades, mas como ela nunca se dá independentemente da socialização e da qualificação, falamos de formação humana em sentido ampliado para contemplar esses três domínios educacionais. Como mostrou acertadamente Peter Biere (2012), embora a formação (*Bildung*) remeta ao processo individualizante que emerge do exercício de si, o fato é que essa autodeterminação (*Selbstbestimmung*) individual nunca ocorre sem a educação (*Erziehung*), entendida como intenso processo de socialização. Se isso procede, então educação e formação entrelaçam-se profundamente, a tal ponto que faz sentido afirmar, do ponto de vista ético-normativo, a existência da educação formadora (Dalbosco; Maraschin; Devechi, 2023).

Nessa perspectiva, sustentaremos que pensar a ética na docência envolve, por um lado, o *compromisso* do docente com a realização da educação no sentido ampliado da formação humana, de modo que vem a falhar eticamente em sua prática o/a profissional que se limita apenas

ao ensino de conteúdos, habilidades e competências, negligenciando seu papel para a socialização e a formação das subjetividades daqueles e daquelas que ensina. Por outro lado, para que os professores e professoras estejam à altura desse compromisso ético com a formação das gerações vindouras, parece imprescindível que também tragam consigo a ideia de formação em sentido ampliado, com o intuito de combater criticamente os reducionismos técnico-metodológicos, no processo de formação docente, tanto a inicial quanto a continuada.

Iniciamos com um breve apanhado histórico sobre a ideia de formação para alcançarmos o horizonte atual, pós-humanista, a partir do qual podemos falar de formação na contemporaneidade. Em seguida, avançamos com a análise das implicações éticas que emergem do nexo estreito entre educação e formação humana para a profissão docente. Por fim, apontamos para o diálogo como princípio pedagógico da docência reabilitada em seu compromisso ético com a formação humana. Com esses três passos de nossa argumentação, sustentamos a hipótese de que a ética na docência depende do nexo estreito entre educação e formação, o qual repousa, por sua vez, na práxis dialógica concebida como círculo virtuoso entre escutar e perguntar.

Sobre a ideia de formação em uma perspectiva histórico-filosófica

Na longa tradição ocidental, da qual somos herdeiros, foram os gregos antigos que viram pela primeira vez que a educação tem a ver com um processo de construção consciente do ser humano, isso é, com um processo de formação (Jaeger, 2013, p. 11). Constatada a condição inicial de inacabamento humano (*apaideusia*), caberia formar as individualidades a partir de uma ideia, de um modelo humano normativo. Em sentido grego, portanto, a versão predominante de formação (*paideia*) significou a educação das individualidades de acordo com a verdadeira forma humana. A suposição de que existe uma forma ideal ou uma essência humana imutável constitui o núcleo do humanismo metafísico, que acompanhou

o debate em torno da formação humana por muito tempo. Cabe ressaltar, contudo, que embora a noção de essência humana pronta e imutável tenha predominado ao longo da tradição cultural ocidental, encontramos no diálogo vagaroso com os textos de alguns pensadores clássicos indícios que permitem pensar o ser humano em sua vulnerabilidade e historicidade. Assim parecem ser, por exemplo, alguns trechos dos diálogos de juventude de Platão, nos quais emerge a figura do Sócrates histórico, que, movido pelo diálogo aporético, reconhece – no alto de sua doura ignorância – que só “sei que nada sei”.

Em sua versão hegemônica, o humanismo grego calcou o processo de formação na ideia essencial do ser racional, cuja racionalidade deveria expressar-se por meio da vida virtuosa, pela qual seriam moldados os ímpetos irracionais e selvagens que constituem de início a condição humana. A mais elevada das virtudes, entre os gregos, é a sabedoria, razão pela qual o tipo humano ideal é o sábio. Platão, em *A república*, ilustra de forma paradigmática o modelo formativo grego: com sua famosa alegoria da caverna, o filósofo retrata a transformação que ocorre na alma humana, quando esta se afasta da condição inicial de aprisionamento às demandas mundanas mais imediatas, para as quais nossos impulsos primitivos se voltam, e avança em direção ao conhecimento racional do mundo. Desse modo, a saída e o retorno para a caverna exigem o intenso processo de preparação do filósofo educador, que denota a ideia da *paideia* como transformação de si e contribuição formativa à transformação dos outros. Tem-se, aí, na aurora da pedagogia ocidental, um modelo ideal do que pode ser a relação entre mestre e discípulo, entre docente e discente, e todas as implicações ético-normativas que tal modelo implica.

A *humanitas* latina é herdeira direta da *paideia* grega. Também para a tradição latina a educação tem a ver com a formação das individualidades de acordo com um tipo humano idealizado. O humanismo romano tomou como referência normativa do mais elevado ideal de realização humana a cultura grega clássica. Assim, a apreciação e o estudo da língua, da literatura, da filosofia e das artes gregas tornaram-se parte central do

processo educativo pelo qual se buscava formar o *homo humanus* em oposição ao *homo barbarus*. Podemos ver no estoicismo de Sêneca uma clara expressão da *humanitas* latina em que se busca a elevação da virtuosidade mediante o domínio racional das forças impulsivas que constituem a condição humana desprovida de formação. Sua obra *Cartas a Lucílio* é o texto clássico que sintetiza bem o ideal da *humanitas* latina, pondo, simultaneamente, o falar franco do mestre e a escuta silenciosa ativa do discípulo como referência pedagógica para pensar o sentido amplo de formação humana (Dalbosco, 2019). Formado pelas artes liberais, o mestre possui estofo cultural suficiente para descortinar ao discípulo, por meio da arte do aconselhamento baseada no diálogo investigativo, a noção ampliada de mundo, que inclui, além do preparo técnico, também o questionamento existencial, ambos indispensáveis ao bom exercício profissional do cidadão cosmopolita romano.

Modernamente, o debate em torno da formação ganha novo impulso com o conceito alemão da *Bildung*. Incorporando o interesse moderno pela individualidade, a formação passa a ser concebida, a partir daqui, como autoformação. O impulso originário desse amplo movimento se inicia com o breve e provocativo ensaio de Kant “O que é o esclarecimento?”, no qual o filósofo de Königsberg vincula, de maneira original, o esclarecimento (*Aufklärung*) com a própria formação (*Bildung*), deixando a entender que a saída do estado de menoridade, do qual todos são de uma forma ou outra culpados, depende da coragem de pensar por si mesmo (Dalbosco, 2023). Isso abre espaço à revolução na maneira de pensar, fazendo desaguar na grande reforma educacional alemã, liderada por Humboldt. Não se trata mais de conformar as individualidades a um modelo previamente concebido, mas de desafiar e dar condições para que cada um busque desenvolver todas as suas capacidades, em amplas direções, não só cognitivas, mas também éticas e estéticas (Humboldt, 2002). Há, nesse momento da história, a valorização da liberdade individual e do poder deliberativo da (suposta) razão universal a guiar o processo de autoformação, a ser potencializado pela educação. Mas há, também, a irrupção

de diferentes humanismos, disputando a demarcação do âmbito das liberdades e das possibilidades humanas. Desde a base de uma interpretação globalizante da realidade, os humanismos modernos – o marxista, o cristão, o iluminista, o científico etc. – delineiam um campo mais ou menos amplo para o desenvolvimento das capacidades individuais. Em muitos casos, as pretensões universalistas inerentes aos ideais da *Bildung* moderna foram encurraladas no reducionismo monista que bloqueou a pluralidade de manifestações inicialmente requerida às liberdades individuais.

Foi a crítica ferrenha de Nietzsche aos fundamentos da metafísica filosófica, levada adiante por Heidegger (2005) e desenvolvida por um grupo expressivo de intelectuais franceses – dentre os quais está Foucault (1999) –, que, ao pôr em xeque as pretensões humanistas de estabelecer verdades universais e necessárias sobre o ser humano, lançam as bases para uma formação pós-metafísica ou pós-humanista. Na perspectiva do pós-humanismo, reconhece-se a dimensão histórica que molda a compreensão que o ser humano tem de si, de seu mundo e das possibilidades de se construir nesse mundo como sendo indispensável à formação. Recusa-se, com isso, a pretensão de realizar ideais humanos previamente definidos ou desdobrar uma natureza essencial qualquer, compreendida em sentido marxista, cristão, racionalista, cientificista ou de qualquer outro tipo; formação passa a designar a produção autônoma de individualidades a partir das possibilidades que a elas se oferecem no mundo histórico que é o seu. À educação cabe a tarefa libertadora (Freire, 1974) de manter aberto o horizonte de tais possibilidades, de modo que cada um possa se constituir na interação e na transformação do mundo junto aos outros. O sentido mais forte dessa educação voltada à formação é, portanto, negativo: não restringir o acontecer humano, não enrijecer o poder-ser de cada um em relação às possibilidades mais próprias de seu existir concreto no mundo. Em vez de imprimir nos indivíduos uma imagem ou “forma” pré-definida, trata-se de permitir que eles formem a si mesmos a partir das decisões que crítica e reflexivamente tomam acerca de seu destino. Contudo, para que as liberdades individuais não descambem para o des-

filadeiro do individualismo possessivo, faz-se necessária a construção de experiências comuns, voltadas para a perspectiva da igualdade solidária. Desde então, a educação formadora carrega consigo esse questionamento ético-político, de pensar a educação como espaço de construção do comum com base na igualdade solidária (Laval; Vergne, 2023).

A formação pós-humanista estabelece, portanto, a demanda por uma educação que não se limita a afirmar a realidade existente, mas que ajuda a descobrir e a manter abertas as possibilidades para sua transformação, em relação às quais cada um se torna igualmente livre e responsável, na perspectiva da inclusão do outro. Isso demanda, dentre outras coisas, o ingresso aprofundado no âmbito da cultura e o desenvolvimento de uma subjetividade crítica e criativa. O acesso ao estoque geral da cultura, ancorado em uma postura reflexiva, crítica e criativa, é a própria fonte das possibilidades de autoformação, tanto individual quanto coletiva. Além desse aspecto positivo, de acesso aos conhecimentos e bens culturais acumulados e da capacitação reflexiva, como outra face do mesmo processo formativo, demanda-se da educação a tarefa de combater – por meio da conscientização sobre as forças opressoras – manifestações de barbárie que restringem a capacidade humana de ser mais, de se inventar e reinventar, de transformar a si mesmo e ao mundo. E porque em nosso momento histórico tudo isso se mostra intimamente ligado à democracia, o combate à barbárie do presente e do futuro precisa se concretizar como educação democrática (Laval; Vergne, 2023). Contudo, para que seja democrática, a educação precisa dialogar com o conceito amplo, crítico e autorreflexivo de formação.

Vale acrescentar algo mais sobre o enlace profundo entre formação e vida democrática. Se por um lado o modo de vida democrático é demandado como condição *sine qua non* para o florescimento da autoformação no sentido pós-humanista aqui considerado, por outro, a “saúde” da democracia está diretamente atrelada à da formação de cidadãos críticos e criativos. Nesse sentido, o empobrecimento formativo – visível no reductionismo da educação ao domínio da qualificação profissional voltada ao

exercício técnico instrumental, de que falamos anteriormente – impacta diretamente os destinos democráticos da sociedade. Por isso, faz-se necessário o contraponto a tal empobrecimento formativo por meio do recurso ao pensamento crítico, à cidadania universal e à imaginação criativa (Nussbaum, 2015).

O arrazoado desenvolvido até aqui é suficiente para preparar a problematização do compromisso ético da docência com a formação humana, tópico a ser tratado na sequência.

O compromisso ético da docência com a formação

Como expressão de boa prática profissional, a docência tem de prestar contas não apenas a quem é diretamente atendido por ela, mas também e antes de tudo à sociedade enquanto fonte última de toda atuação profissional. Queremos enfatizar com isso que, sendo a formação uma demanda para a constituição das individualidades e da conservação do modo de vida democrático, ela constitui parte da responsabilidade de todos os que atuam na educação. Ninguém pode, como docente, acreditar que sua tarefa se esgota no ensino competente de sua matéria escolar, ignorando ou desprezando o modo como os conteúdos e as competências ensinados impactam a compreensão de mundo e a constituição da subjetividade daqueles que aprendem.

Quando professores e professoras limitam sua atuação ao domínio da qualificação, tendem a negligenciar o impacto de sua postura e mesmo de seus métodos em outros aspectos da formação humana. Por exemplo, para quem considera apenas a eficiência do ensino, torna-se difícil perceber o modo como metodologias que melhoram o aprendizado por meio da competição acabam por reforçar esse valor junto aos estudantes, sem problematizar seu impacto para a vida democrática. Não se trata, por certo, de expulsar toda e qualquer forma de competição no âmbito educacional, mas de sopesar seu impacto para poder compensá-lo por outros meios. Toda a forma de competição que é introduzida no cenário educacional

precisa ser contraposta imediatamente a diferentes formas de experiência cooperativa e solidária, mostrando aos envolvidos no processo educacional que sempre há alternativa solidária ao reducionismo concorrencial excludente. E é precisamente nessa perspectiva da cooperação solidária que a formação profissional pode ser ampliada, sendo aí nessa ampliação que o sentido ético da docência mostra seu vigor e sua grandeza.

Nesse contexto, o compromisso ético da docência com a formação humana exige de professoras e professores uma consciência profunda de seu ofício e do que nele está em jogo e demanda o exercício permanente da reflexão sobre as situações concretas de suas práticas. Justamente isso vem sendo gradativamente precarizado pelo modelo de formação profissional demasiadamente técnico e apressado, que acaba por tirar o espaço dessa formação ampliada capaz de preparar professores e professoras para o exercício reflexivo e crítico da profissão. Currículos cada vez mais enxutos e com poucos componentes voltados ao fortalecimento das capacidades reflexiva e crítica produzem, quando muito, burocratas do ensino, facilitadores da aprendizagem, despreparados para assumir o compromisso ético com a educação formadora. Por isso, pensar sobre o sentido ético da docência e sobre seu compromisso com a formação profissional alargada exige questionar o que significa a redução do ofício docente à mera função instrumentalizada do facilitador didático em um contexto no qual desaparece a capacidade de pensar por si mesmo. Como facilitador didático, o docente é “treinado” para “treinar” seus discentes, fazendo desaparecer a própria noção de formação humana como exercício ou cultivo da alma (do espírito) em todas as suas dimensões e profundidades. Em síntese, o facilitador didático navega na superfície e, ao fazê-lo, impede que seus estudantes mergulhem fundo, nas profundezas do saber; e caso se sinta feliz e satisfeito por navegar na superfície, coloca sua satisfação egoísta na contramão da formação humana.

A precarização da formação docente é acompanhada pelo correspondente esvaziamento da função docente, em que professores e professoras são convertidos em “peças menores” de um modelo de gestão

educacional cada vez mais engessado por apostilas e por plataformas digitais. Isso se passa em um contexto em que a educação se torna negócio lucrativo, as escolas convertem-se em empresas (Laval, 2004), estudantes viram clientes, e professores, meros *operadores técnicos do ensino* cuja tarefa reduz-se à preparação técnico-instrumental da profissão, desconectada do questionamento ético-político acerca da formação cidadã democrática. Nada expressa de modo mais claro esse cenário do que a conversão dos professores em monitores qualificados da educação plataformizada, cuja implementação, já em curso em muitos locais, comprime a margem de ação autônoma de professores e professoras na educação de seus estudantes; com cada vez mais coisas previamente programadas (conteúdos, sequências didáticas, avaliações etc.), resta ao professor apenas colocá-las em prática e monitorar sua realização. Em casos assim, em que o trabalho docente já pouco difere de uma prática mecanizada, igualando-se ao trabalho burocrático rotinizado no interior de uma empresa, o compromisso ético de professores e professoras com a formação humana desaparece, inclusive, como possibilidade. Porque, nesse ponto, o princípio pedagógico fundamental da formação humana, que é o diálogo franco em grupo como práxis relacional, fica impossibilitado.

É precisamente na noção da práxis dialógica em grupo que gostaríamos de ancorar o compromisso ético da docência, enquanto possibilidade de vinculá-la à ideia de formação humana. A longa tradição pedagógica, cuja figura precursora é Sócrates, faz do diálogo vivo o núcleo do processo formativo que atua de maneira ampliada, contemplando as dimensões cognitiva, ética e estética do ser humano. Contemporaneamente, Gadamer (2011), para quem o diálogo constitui o caminho possível para a compreensão e a verdade, questiona se a arte do diálogo não estaria em vias de desaparecer. Queixando-se da crescente incapacidade para o diálogo, o filósofo da hermenêutica reivindica a revitalização do diálogo autêntico, em que é imprescindível a abertura receptiva ao outro e as suas perspectivas. Essa abertura exige o abandono de posições dogmáticas e autoritárias e o entendimento profundo da natureza dialógica do próprio

conhecimento. Acima de tudo, a capacidade para o diálogo exige disposição de abertura para ouvir o outro, considerando a escuta como ponto de partida irrenunciável da práxis dialógica na perspectiva ética.

Dois princípios da práxis dialógica que Gadamer recupera da tradição socrática são indispensáveis para balizar eticamente a ação docente, colocando-a nos trilhos da formação humana. O primeiro princípio repousa, como já afirmamos anteriormente, na disposição de abertura para ouvir o discente, a qual se torna possível porque o próprio docente dispõe-se a ouvir honestamente a si mesmo e a assumir as exigências éticas que emergem dessa escuta autêntica de si. A origem dessa postura advém da disposição incansável de Sócrates de dialogar consigo mesmo e de se autoexaminar constantemente. O segundo princípio repousa na dimensão investigativa do diálogo, expressada na capacidade do ser humano de perguntar, de fazer pergunta a si mesmo, aos outros e ao mundo. No entanto, o que conduz à pergunta, tornando-a possível – e aqui repousa seu estatuto ontológico irretrocedível – é a própria capacidade do ser humano de se deixar espantar ou admirar pelas coisas, pelos outros e pelo mundo. É esse sentido originário do *thaumazein* (*θαυμάζειν*) que está na base da capacidade de escutar e de perguntar. Espantado diante do mistério do mundo, o ser humano busca escutar sua voz e, embevecido pela paradoxalidade do silêncio estridente que a escuta de sua voz provoca, interroga-se sobre quem é, de onde veio e para onde vai.

No contexto da educação brasileira e bem na esteira da tradição socrático-gadameriana, a pedagogia libertadora de Freire tem no diálogo uma de suas categorias centrais. Na *Pedagogia do oprimido*, sua obra clássica, ele concebe o diálogo como processo problematizador que nos permite ver a existência humana e o próprio mundo que a abarca como processo, como uma construção sempre em curso, como uma travessia que sempre está em andamento e na qual a formação acontece. O diálogo não é, para Freire, apenas uma estratégia pedagógica, sendo, antes de tudo, forma de vida que possibilita o encontro ético entre educandos e educadores, consigo mesmos e com o mundo. Por meio de sua autorreflexividade que

conduz ao autoexame crítico, o diálogo provoca a transformação dos seres humanos, ao mesmo tempo em que possibilita a construção de novos mundos possíveis, mais humanos e menos propensos à barbárie humana e social.

No nosso meio, e mais próximo a nós, Elli Benincá (2010), filiando-se nitidamente à ampla tradição da práxis dialógica, institui o diálogo como princípio da prática pedagógica em sala de aula. Constrói de maneira original sua arquitetônica da educação escolar, insistindo na importância de ouvir os envolvidos no processo pedagógico como o primeiro passo de ruptura com a pedagogia autoritária que, primando por relações verticais, põem professores e professoras sempre na posição de absoluta superioridade em relação aos estudantes. Também vê na escuta a dimensão preparadora do espírito humano (da consciência humana) para pôr perguntas a si mesmo e aos outros, e continuar refazendo-as, depois das respostas dadas provisoriamente. O fato é que professor e aluno, movidos pela dialética pergunta-resposta-pergunta, bem à maneira como acontece com Agostinho e Adeodato no *De Magistro* (Agostinho, 1973), elevam-se espiritualmente à cada rodada de conversação e nada impede que retornem ao ponto inicial da conversa, mas a cada vez modificados.

Para concluir, nas breves reflexões aqui desenvolvidas, olhamos para o modo preocupante como, no mundo contemporâneo, o exercício docente tem sido instrumentalizado cada vez mais pela lógica do empreendedorismo concorrencial, lucrativo e excludente, reduzindo o professor à condição extraordinariamente empobrecida de mero facilitador didático. Nessa condição, ele não pensa mais e também não pode contribuir mais para que seus alunos aprendam a pensar por conta própria. De outra parte, advogamos, em nossa argumentação, em prol do exercício crítico da docência que brota da ideia ampliada de formação humana ancorada na práxis dialógica. São a escuta e a pergunta os dois princípios da práxis dialógica em grupo que possibilitam, ao nosso ver, a autocorreção crítica permanente da docência, permitindo ao professor que, ao ter que examinar permanentemente sua prática docente, também faça o mes-

mo, formativamente, com seus alunos, no trabalho cooperativo de grupo. Nesse sentido, uma docência examinada torna-se o mesmo que uma vida, que, precisamente por ser examinada, vale a pena ser vivida.

Referências

- ADORNO, T. W. **Erziehung zur Mündigkeit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
- AGOSTINHO, A. De Magistro. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BIERI, P. Wie wäre es, gebildet zu sein? In: HASTEDT, H. (Hrsg.). **Was ist Bildung?** Eine Textanthologie. Reclam, 2012.
- BIESTA, G. What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. **European Journal of Education**, v. 50, n. 1, March 2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26609254>. Acesso em: 27 set. 2023.
- DALBOSCO, C. A.; DORO, M. J. Ontologia da formação pós-humanista em Heidegger e Foucault. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 63–83, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650840>. Acesso em: 28 set. 2023.
- DALBOSCO, C. A. Instructio, libertas e exercício docente na contemporaneidade. **Revista Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019220333> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XftDpJStsYmZ9gSR-xCgQFck/>. Acesso em: 30 set. 2023.
- DALBOSCO, C. A. A universidade na disputa entre saber gerenciado e conhecimento formativo: o caso da reforma universitária alemã. **Educação Unisinos**, v. 27, 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/25544>. Acesso em: 30 set. 2023.
- DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. P. V. (Org.). **Educação formada-ra**. Passo Fundo: UPF Editora; Brasília: Editora da UNB, 2023.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. In: **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (Recurso digital)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índice. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011.
- HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo**. 2. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

HUMBOLDT, W. **Schriften zur Politik und zum Bildungswesen**. Band IV. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar eminente. Petrópolis-RJ: Vozes, 2023.

LIMA, Licínio C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249276, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/>. Acesso em: 28 set. 2023.

MELLO, Micaela B.; SANTOS, Catarina C. F.; PEREIRA, Rodrigo S. A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 899-916, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1642>. Acesso em: 28 set. 2023.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMV Martins Fontes, 2015.

PLATÃO. **A república**. 10. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

SÊNECA, L. A. **Cartas a Lucílio**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

Indicações de leitura:

DALBOSCO, Claudio A.; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia P. V. (Org). **Educação formadora**. Passo Fundo: UPF Editora; Brasília: Editora da UNB, 2023.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índice. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011.

LAVAL, C.; VERGNE, F. **Educação democrática**: a revolução escolar eminente. Petrópolis-RJ: Vozes, 2023.



Docência e reconhecimento

Jelson Becker Salomão | Regiano Bregalda

Parece não haver mais dúvidas de que o contexto social contemporâneo é marcado por um processo de dessolidarização, que se deixa perceber não só pela exclusão socioeconômica, mas também pela desagregação sociocultural e por uma perturbadora alienação sociopolítica. Notoriamente, o modelo formativo que antes tencionava a *ethos* e qualificava a ação humana foi degradado por uma racionalidade ancorada no privado.

Essa mutação não deixou incólume o trabalho docente, que acabou alienado da sua função mobilizadora de descobertas e de leituras de novos mundos habitáveis e compartilháveis. Mais que deturpar a concepção de docência, essa transformação insidiosa tem desencorajado a busca pelo refinamento do senso comum, necessário à construção de um mundo social, concebido espaço de reconhecimento recíproco.

Importa perceber, diante disso, que não basta apenas determinar os efeitos dessas mudanças, mas também é necessário identificar as suas causas. É premente, portanto, uma discussão metódica acerca do que Nussbaum (2015) definiu como uma “crise silenciosa”. Essa crise, na verdade, não é outra coisa senão o efeito do processo de implantação furtiva dos dogmas do mercado nos mecanismos de organização das instituições sociais.

Uma abordagem adequada desse processo de captura da educação não pode descuidar do exame das implicações para a docência, dada a forte influência da teoria do capital humano. Na medida em que reduz o conceito de educação à simples instrução, ela não somente distorce a ideia de formação (*Bildung*), como também aliena a educação das suas finalidades públicas.

Diante da inegável nocividade social dessa interferência, também torna-se imperioso discutir o sentido e o significado da atividade docente. É dessa perspectiva que buscamos privilegiar as linhas que se seguem acerca da dimensão ética da docência, enfatizando o seu caráter formativo. Trata-se de um esforço no sentido de mostrar que o desenvolvimento de uma consciência ética é uma das finalidades precípuas da docência.

Para tanto, retomaremos os pressupostos teóricos do projeto neoliberal de sociedade, o que permitirá melhor compreender o ataque à educação e as suas implicações para a atividade docente. Trataremos, na sequência, da necessidade de uma reflexão sistemática sobre a prática docente, sobretudo no que se refere à construção de uma concepção de docência ancorada em uma ética do reconhecimento recíproco.

O fundamentalismo de mercado e a captura da educação

O neoliberalismo emergiu da busca pela restauração da liberdade de mercado, após o colapso do sistema capitalista no limiar dos anos 1930. Os primeiros neoliberais buscaram não apenas contestar o intervencionismo keynesiano, que entendia que não deveria ser o mercado a governar/regular a economia, mas o Estado, como também a neutralizar a influência do ideário comunista. Defendiam que a liberdade individual só poderia ser garantida em uma economia de mercado baseada na livre concorrência.

Para justificar a noção de sociedade estruturada em torno da racionalidade econômica, reafirmaram o argumento do espontaneísmo do mercado, proposto por Carl Menger (1840-1921). Não é sem motivos que Friedrich Hayek (1899-1992) concebeu o mercado como uma espécie de

entidade metafísica, dotada de todo o conhecimento de que agentes econômicos privados precisariam para operar.

Na mesma linha, Ludwig von Mises (1881-1973) afirmou existir uma relação intrínseca entre a racionalidade do mercado e a ação humana, o que explica porque o auto interesse, a utilidade e a satisfação são considerados elementos constitutivos de uma concepção de indivíduo que age de maneira estritamente racional. Trata-se, a rigor, de uma cosmovisão que não reconhece a legitimidade dos direitos sociais: habitação, saúde, educação, não são considerados direitos, mas simplesmente *mercadorias*. Isso significa, em síntese, que a racionalidade neoliberal está ancorada no pressuposto da autorregulação do mercado.

O programa neoliberal introduziu, a partir dessa perspectiva reduzida de racionalidade, um novo modelo de governamentalidade. É por meio desse modelo de condução das condutas que o governo empresarial é implantado e o sujeito neoliberal fabricado. Trata-se, com efeito, de uma lógica que se dinamiza não apenas pelos mecanismos da troca, da liberdade negativa, mas pela concorrência.

Como lembra Foucault, a concorrência possui uma estrutura própria, cujos efeitos são percebidos na medida em que a sua lógica é observada. Ela constitui, assim, “uma essência [...]. Não é de modo algum um dado natural [...]. É um *eidós* [...]. Um princípio de formalização” (2022, p. 159-160). É, portanto, na desigualdade dos parceiros concorrentes, e não na igualdade, que se percebe a sua máxima expressão, promovendo uma transformação nas estruturas jurídica, econômica e política.

Importa notar que o neoliberalismo não se deixa reduzir a um programa de reformas do sistema econômico capitalista, que transformou de maneira inexorável a realidade social. Uma leitura essencialmente econômica dessas mudanças, por mais criteriosa que possa ser, não é capaz de expor a essência do neoliberalismo. Para apreendermos a sua singularidade, precisamos compreendê-lo como um complexo de regulação social, que visa a desmobilizar as forças sociais dispostas a problematizar a sua

racionalidade. Representa, mais exatamente, um modelo de engenharia social que busca abolir a ação política nos processos de contestação das estruturas de regulação da vida social.

O discurso neoliberal expõe a sua carga ideológica na defesa intransigente de uma sociedade livre da intervenção estatal. Safatle (2021), todavia, faz notar que o neoliberalismo reivindica que o Estado se absteinha tão somente de intervir na dinâmica do mercado. No modelo neoliberal, o Estado, enquanto guardião do direito privado, precisa fazer o controle social dos conflitos. O Estado neoliberal promove, em última análise, a despolitização da sociedade, à medida que faz valer uma gramática comum.

De modo a melhor justificar essa compreensão, Foucault também se dedica ao exame das tecnologias governamentais, com base nas quais procura explicar as mudanças políticas e as políticas estatais. O autor recorre à noção de tecnologia para expor os dispositivos materiais e simbólicos presentes nos processos de subjetivação levados a termo pelo Estado neoliberal. Processos de individualização e práticas institucionalizadas são concebidas, nessa perspectiva, como tecnologias governamentais. Incluem normas, rotinas, procedimentos metodológicos, implementação de hábitos, práticas pedagógicas, etc., por meio das quais os agentes estatais condicionam as condutas individuais e coletivas à realização de objetivos (Lemke, 2017).

Para Foucault, as instituições figuram como tecnologias governamentais, na medida em que materializam formas específicas de condução das condutas. Isso significa que o Estado não é só o resultado de estratégias políticas e de relações de poder; também é meio de implantação de modos de subjetivação, de formação do *homo oeconomicus*: “não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção” (2022, p. 197). Dessa forma, Foucault expõe o caráter intervencionista do paradigma neoliberal de Estado.

No propósito de fazer valer os imperativos econômicos, o neoliberalismo promove uma colonização das instituições sociais. O programa da Escola de Chicago, particularmente, o faz de forma bastante sofisticada, ao atribuir ao Estado a função de suprimir a fronteira entre o econômico e o social. Para os neoliberais americanos, a transformação de corações e mentes exige uma massiva intervenção na subjetividade. O processo neoliberal de subjetivação busca fazer com que indivíduos assimilem os princípios da concorrência e da gestão eficiente como o único modelo de racionalidade possível. O ideal do “empreendedor de si” representa, assim, o produto psíquico necessário à realização da ideia de sociedade de mercado (Safatle, 2021).

De acordo com Dardot e Laval, o neoliberalismo formata o *seu* sujeito, “ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo a responsabilidade por eventuais fracassos” (2016, p. 328). Os autores caracterizam essa pretensão em termos de uma “modelagem do indivíduo pela empresa”. Por isso, é possível dizer que o neoliberalismo constitui uma arte de governar. Uma das tecnologias mais eficientes criadas com esse objetivo é a assim chamada teoria do capital humano.

Com efeito, o neoliberalismo norte-americano se inovou substancialmente ao deslocar o objeto de análise do intercâmbio de bens e serviços para a capacidade produtiva individual. Nesse novo modelo, a análise econômica busca explicar como os agentes econômicos podem desenvolver sua própria capacidade de produção, interpretada agora em termos de um capital. O indivíduo, dessa forma, passa a figurar como correlato da empresa no âmbito do social. Trata-se, a rigor, de uma relação do sujeito consigo mesmo, fundada na lógica do capital e caracterizada pela busca permanente de valorização e de progresso do “indivíduo-empresa”.

O conceito de capital humano, na medida em que explica o valor econômico de habilidades e conhecimentos requeridos pelo mercado,

confere substância ao novo espírito do capitalismo. Recursos destinados à satisfação desse tipo de demanda passam a constituir um investimento, capaz de reverter um fluxo salarial num futuro proveitoso. Para os teóricos da Escola de Chicago, se os recursos aplicados em treinamento são um investimento, então o incremento do poder aquisitivo deve ser reconhecido como um rendimento. Não é por acaso que essa é a principal diretriz do modelo americano de governamentalidade para a educação.

Há que se reconhecer, assim, que a teoria do capital humano é a tecnologia empregada pelos fundamentalistas do mercado para capturar a educação. Os neoliberais norte-americanos lograram difundir a ideia de que o aprimoramento técnico implica o aumento da produtividade e a garantia de maiores rendimentos para os indivíduos e para corporações (Gadella, 2009). Para Becker (1993), assim como um equipamento, o agente humano requer o investimento de recursos para produzir de forma mais eficiente.

Na avaliação do economista norte-americano, o desenvolvimento econômico depende densamente da capacitação dos agentes de produção. Estava, portanto, convencido de que a educação constituía um dos mecanismos mais eficazes de desenvolvimento da economia de mercado. O agente humano de produção deveria, assim, “agregar valor” a si mesmo, da mesma forma que se busca valorizar o capital (Schultz, 1967).

Os neoliberais conseguiram, de fato, estender a aplicação da lógica do mercado à educação, deslocando a finalidade da educação para a mera aquisição de conhecimentos e competências necessários à adaptação do sujeito ao mercado de trabalho. Um dos efeitos sociais mais funestos da captura neoliberal da educação é a degradação do trabalho docente.

O principal problema da teoria do capital humano está relacionado justamente ao fato de ela reduzir a educação à mera instrução. Concebida desde essa perspectiva, a educação assume uma feição tecnicista, tanto em termos estruturais, quanto em termos pedagógicos. Educação e docência acabam, dessa forma, amalgamadas pela cultura do indivíduo-

-empresa, que promove uma mutação no *ethos*, a partir da função executiva da economia de mercado. Isso se dá, porque o caráter economicista da racionalidade, que perpassa a teoria do capital humano, passa ao largo da singularidade dos traços constitutivos de cada indivíduo. Ela perde de vista o fato de que as interações humanas ocorrem em ambientes sociais assimétricos, marcados por todo tipo de desigualdades e injustiças.

O conceito de capital humano tolhe, nesse sentido, a oportunidade de o sujeito se libertar, por um impulso voluntário, de uma condição marginal, ao oferecer incentivos puramente econômicos. Na realidade, a teoria do capital humano cria uma falsa expectativa, ao prometer que o investimento em capacitação profissional representa a garantia de um sucesso pretendido. Essa retórica não é apenas falaciosa, é também cruel, pois atribui ao sucesso a medida do mérito (Sandel, 2020).

Na esteira da retórica da ascensão, ganhou terreno a lógica da responsabilização pessoal. Um tipo de discurso que transfere para a esfera individual a responsabilidade por problemas de caráter estrutural, e que coloca sobre os ombros do sujeito toda uma carga moral de fracasso. Não é nenhum exagero, dessa forma, afirmar que a introdução do dogma neoliberal é a principal causa da atual crise na educação e da degradação da atividade docente.

O discurso neoliberal da formação de capital humano pretende consolidar a ideia de que a educação de qualidade é aquela capaz de atender a exigência de um mercado competitivo. Ocorre que a essa ideia de educação é compreendida como um bem de capitalização privado. Como observa Laval (2019), esse dogma neoliberal borrou as linhas que marcavam a fronteira entre as esferas produtiva e educacional, na medida em que homogeneizou conceitos tais como eficiência, desempenho e competência.

Essa é, com efeito, uma valiosa chave de leitura do processo de transformação pelo qual a atividade docente tem passado nas últimas décadas. Não bastasse a quase completa massificação do corpo discente, sob a égide do neoliberalismo a docência foi reduzida à simples instrução. O

trabalho docente acabou restringido, em suma, à superficialidade de uma preparação técnica de sujeitos privados para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação alargada, que também os preparasse para a vida social.

Docência para além da mera instrução

Essa realidade coloca diante de todo aquele que se ocupa da educação a incontornável tarefa de refletir sobre o sentido e o significado da docência. Por isso, o nosso propósito, aqui, é chamar a atenção para a importância de uma ética do reconhecimento na atividade docente. Recorremos, assim, às contribuições da teoria do reconhecimento proposta por Axel Honneth, posto que a abordagem foucaultiana do governo neoliberal não se atém a aspectos normativos.

No nosso entender, a teoria honnethiana do reconhecimento oferece *insights* importantíssimos para a discussão sobre o presente tema. Honneth (2003) realiza uma abordagem sociológica do paradigma da comunicação, de modo a deslindar os padrões de reconhecimento intersubjetivo, considerados como precondições da autorrealização individual. O teórico social parte da premissa de que existe umnexo interno entre as violações de pressupostos normativos da comunicação e as experiências morais vividas nas relações cotidianas. Essas violações manifestam-se por um profundo sentimento de desrespeito social.

Para demonstrar esse vínculo, Honneth se vale de uma antropologia moral e de uma sociologia moral. Por meio de uma antropologia moral, ele pretende mostrar que a formação de uma personalidade intacta depende substancialmente das estruturas de reconhecimento mútuo. Uma sociologia moral, de outra parte, busca mostrar as condições sociais necessárias à auto realização individual. Para Honneth, a experiência do desrespeito social evidencia, concretamente, uma recusa de um reconhecimento merecido. Honneth identifica, nessa linha, três formas sociais de reconhecimento intersubjetivo: o *amor*, como proteção afetiva no domí-

nio das relações íntimas; o reconhecimento *jurídico*, como indivíduo moralmente responsável no âmbito institucional; e, por fim, a *solidariedade*, quanto a conquistas e habilidades individuais. Esses padrões de reconhecimento constituem, respectivamente, condições necessárias da *autoconfiança*, do *autorrespeito* e da *autoestima* e figuram como precondições da autorrealização individual. Experiências de desrespeito estão na origem das lutas sociais por reconhecimento, em última análise.

Essa centralidade atribuída ao conceito de reconhecimento foi objeto de várias críticas, o que demandou uma série de modificações no seu modelo crítico. Estudos publicados depois do debate com Nancy Fraser, especialmente, revelam o interesse de Honneth em desenvolver um diagnóstico mais preciso da modernização capitalista. Ele concebe a sociedade capitalista como uma ordem social dinâmica, cujo poder de transformação verte do potencial normativo das instituições de reconhecimento.

Para o autor, a neutralização dos imperativos econômicos demanda a realização do excedente normativo das novas esferas de reconhecimento recíproco, a exemplo das políticas anticíclicas implantadas no período do pós-guerra. É dessa perspectiva que ele procura mostrar que as reformas neoliberais representam um processo de exploração de potenciais normativos e recursos subjetivos que o próprio individualismo moderno gerou. Honneth mostra-se convicto de que o novo capitalismo vem transformando o progresso moral institucionalizado na era socialdemocrata no seu antípoda, na medida em que logra consolidar uma práxis humana completamente degradada.

Na mesma linha da abordagem de Foucault, o diagnóstico sociológico honnethiano mostra que o novo capitalismo não se limita a um simples modelo de intercâmbio econômico. No entender de Honneth, o capitalismo neoliberal representa um sistema social que demanda das instituições sociais completa adequação a sua racionalidade. Orientado a partir de projetos, ele busca mobilizar constantemente novas formas de motivação (Boltanski; Chiapello, 2020).

Honneth explica esse processo com base na noção de “contradição paradoxal”, a qual designa uma forma bem específica de contradição. Contradições paradoxais, segundo o teórico social, tendem a realizar o contrário daquilo que se enuncia. Noutras palavras, o discurso neoliberal desvirtua não somente o significado, mas também a própria função das esferas normativas, realizando o contrário da sua intencionalidade. Elas contribuem, dessa maneira, para a erosão dos potenciais emancipatórios institucionalizados.

Para Honneth, as contradições paradoxais revelam em que medida uma determinada instituição social está funcionalmente determinada pelos imperativos do mercado. Ocorre que essas contradições nem sempre são reconhecidas como efeitos da lógica econômica, uma vez que as pessoas incorporam aos seus papéis sociais de *empreendedores de si* a ideia de que são as responsáveis pelo próprio destino. Isso explica, ao menos em parte, o interesse do teórico social em afirmar o caráter normativo e de preservar o potencial crítico do conceito de reconhecimento.

Honneth admite o risco de o conceito de reconhecimento perder teor emancipatório, tornando-se simples mecanismo ideológico. Isso acontece quando a noção de reconhecimento é usada como um recurso retórico de confirmação de uma forma de dominação injustificada. Quando empregado a serviço de uma ideologia conformista, o reconhecimento acaba servindo de motivação para uma subordinação voluntária, dispensando uso de estratégias repressivas.

Considerando essa possibilidade, o teórico social procura esclarecer que:

[...] reconhecer alguém é encorajá-lo, por meio de convites e exigências repetidas e rituais (*Aufforderungen*), a adotar precisamente aquela autoconcepção que está em conformidade com o sistema estabelecido de expectativas comportamentais (2014, p. 76).

Isso significa que o reconhecimento precisa, explícita e intencionalmente, afirmar a existência de uma determinada pessoa ou de um grupo.

Valendo-se da noção kantiana de respeito (*Achtung*), Honneth explica que o caráter moral do reconhecimento se faz notar na limitação do egocentrismo. Isso implica perceber qualidades nos outros que nos motivam intrinsecamente a não nos comportarmos de modo egocêntrico, mas considerando suas intenções, desejos e necessidades. Um ato de reconhecimento genuíno consiste na afirmação racional do valor intrínseco do outro, em síntese.

Essa reconstrução esquemática da teoria honnethiana do reconhecimento proporciona elementos significativos para uma análise dos efeitos da colonização neoliberal da educação. Não se pode ignorar o fato de que a redução da noção de educação à mera instrução tem como consequência imediata a deformação do trabalho docente. O papel do professor acaba também reduzido ao de instrutor. No exercício do papel de instrutor, o professor passa a desempenhar a função de transmissor de práticas e de conhecimentos acabados. Como instrutor, o professor distancia-se dos aspectos que mobilizam a prática pedagógica na direção da construção de um novo imaginário. Ele deixa de se reconhecer como um sujeito capaz, que se manifesta na capacidade de falar, agir, narrar e imputar moralmente (Ricoeur, 2014).

Na lógica neoliberal, o docente é alienado das suas funções de formador do espírito científico e de educador moral. Ele não estimula a formulação da pergunta, mas respostas sobre um saber previamente dado. Na medida em que a instrução reserva uma margem muito estreita para a criatividade, ela perpetua a dinâmica da educação bancária (Freire, 2019). Se considerarmos o fato de que a docência se tornou fonte de sofrimento psíquico, não fica difícil que esse quadro caracterize o que teoria honnethiana apresenta como um desrespeito social.

Na controvérsia com Fraser, Honneth reconstrói o processo histórico de diferenciação das três esferas do reconhecimento, no intuito de mostrar que a sociedade moderna consolidou uma radical individualização do respeito social. Paralelamente à universalização da dignidade, a

modernidade instituiu a expectativa do reconhecimento da contribuição social do indivíduo e o respeito social passa a estar diretamente ligado à história de vida do sujeito (Deranty, 2009).

Isso significa que a construção da autorrelação prática do sujeito não se dá apenas em função do reconhecimento jurídico da sua autonomia moral, mas também pelo reconhecimento da sua contribuição para a vida social, ou seja, pela estima social recebida (Fraser; Honneth, 2003). O reconhecimento na forma de estima social compreende diferentes escalas de avaliação de traços individuais específicos, habilidade e realizações. Como explica Zurn,

Com a compreensão desse esquema social de avaliação, a pessoa é capaz de olhar para si mesma, por assim dizer, a partir da perspectiva dos seus parceiros de interação e interlocutores. E essa perspectiva é expressa pelas atitudes e ações de reconhecimento baseado na estima que alguém recebe dos outros devido a suas características, habilidades e realizações específicas (2015, p. 41).

Essa formulação ulterior da terceira esfera de reconhecimento justifica a inferência de que a desvalorização social do trabalho docente é causa da deterioração da autoestima do professor. O professor, como acontece em outras atividades igualmente subestimadas, acaba assumindo a responsabilidade pelos insucessos pessoais e profissionais.

Uma outra consequência funesta do processo de colonização neoliberal da educação é a erosão da dimensão socializadora da instituição educativa. Na lógica da instrução neoliberal, o outro aparece como adversário, como concorrente. Importa salientar que, na medida em que no ambiente moral escolar passam a vigorar critérios concorrenciais, ou mesmo de eficiência, a própria relação pedagógica acaba sendo fragilizada. O resultado não poderia ser outro senão o confinamento dos parceiros de interação em suas respectivas cosmovisões.

Esse talvez seja o ponto de não retorno do esgarçamento dos vínculos de solidariedade social. O ponto em que o futuro da democracia pas-

sa a ficar ameaçado, pois não se formam mais “cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros”, como alerta Nussbaum (2015, p. 4). Urge, desse modo, lapidar outras formas de se conceber as relações, o processo civilizatório e a sociedade que se quer. Reconstruir as bases de uma práxis educativa genuína implica postular o ambiente formativo em toda sua extensão como um universo vivo, perpassado por singularidades, pluralidades e criações, promovendo, em síntese, a criação de práticas e saberes. É, pois, no espaço coletivo que o desejo e a disposição para o *novo* é despertado. É no contexto das instituições educativas, em última análise, que a finalidade pública da educação pode ser restabelecida.

Uma educação com propósitos públicos não é aquela que privilegia a preparação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação para o efetivo exercício da cidadania. É sempre oportuno salientar que a finalidade pública da educação consiste precisamente em preparar o sujeito para a vida social, por meio da construção de uma consciência democrática.

Isso implica conceber a sociedade como um sistema de instituições de reconhecimento mútuo, não como economia de mercado. Implica também assumir a democracia como forma de vida, não simplesmente como um modelo de organização política. Na medida em que se reconhece essa finalidade pública de educação, não fica difícil perceber que as instituições educativas possuem uma função normativa constitutiva. Significa dizer, em última análise, que é também tarefa dessas instituições educar moralmente.

O contexto educacional contemporâneo impõe uma variedade de desafios à docência, especialmente no que tange à tarefa de educar moralmente. Essa complexidade se deve muito à deformação da ideia de formação humana integral levada a termo pelo discurso neoliberal, posto que os seus dogmas penetram as diferentes dimensões da vida social. Há, nesse sentido, um descaso quase generalizado com respeito à relevância de uma educação moral sistemática, o que inclui não apenas instituições de ensino, mas também parcela importante de educadores.

É preciso reconhecer que nem sempre os educadores têm formação suficientemente adequada que lhes permita levar a termo uma proposta metódica de educação moral, embora realizem essa tarefa de forma espontânea (Cenci, 2007). O principal problema que esse contexto coloca à docência diz respeito à distinção entre educar e doutrinar. Esse esclarecimento conceitual reveste-se de importância, na medida em que é a partir dele que se entende porque essa forma de ensinar é indesejável e aquela, irrenunciável (Cortina, 2003). É, portanto, com base nessa distinção que se pretende alcançar clareza quanto ao objetivo da educação moral.

O procedimento pedagógico doutrinador é caracterizado pela pretensão de transmitir ao educando conteúdos morais determinados. Trata-se de uma concepção de educação moral que compromete o desenvolvimento da capacidade reflexiva do sujeito, na medida em que apenas incute de forma mecânica e unilateral regras de conduta e valores nem sempre válidos. Na medida em que precisa estar orientada para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, a educação moral revela-se muito mais complexa.

Não se pode perder de vista, nesse sentido, o caráter processual da relação ensino-aprendizagem. Educar moralmente demanda a criação de condições a partir das quais o educando possa lidar autônoma e reflexivamente, não apenas com a contingencialidade da ação humana, mas também com as próprias vicissitudes da vida. O docente, no entanto, deve ter consciência de que educar moralmente não envolve qualquer garantia no sentido de que o educando procederá como esperado. Como mostra Cenci (2007), a educação moral não deve ser concebida como um produto, mas em termos de um processo para o qual o sujeito precisa ser devidamente preparado.

Entender que a tarefa de educar moralmente não significa transmitir conteúdos morais de forma irrefletida é algo essencial. Mas, para além disso, o docente precisa ter clareza sobre que tipo de conteúdo precisa ser ensinado. Uma proposta de educação moral deve contemplar conteúdos

morais que possibilitem o indivíduo alcançar uma estatura propriamente humana. Ela precisa estar voltada, em última instância, para valores morais universalmente desejáveis.

Uma educação moral em valores não é remédio somente para lógica concorrencial postulada pelo discurso neoliberal. Ela é também um antídoto eficaz contra a influência do dogmatismo e o relativismo morais, próprios do atual contexto social. Por isso, a nosso ver, uma proposta de educação moral deve ser pensada na base de uma ética do reconhecimento intersubjetivo. Uma educação moral concebida nos termos de uma ética do reconhecimento pode oportunizar experiências cooperativas, mediante as quais o educando aprenda a perceber os seus parceiros de interação como um outro de si, igualmente portadores de direitos, habilidades e realizações pessoais dignos de serem valorizadas e respeitados.

Essa posição é corroborada por Honneth. Nos seus trabalhos mais recentes, o teórico social procura mostrar que os padrões de ação que incorporam normas e valores devem ser reproduzidos mediante processos de formação afins. No entendimento de Honneth (2013), não é a mera transmissão de conhecimentos que prepara o futuro cidadão, mas a formação de disposições comportamentais. Não é sem motivos que ele recorre a pensadores como Durkheim e Dewey, para fundamentar o argumento de que não é a assimilação de princípios individuais de conduta correta, mas o exercício comunicativo e a iniciativa moral de adoção, da perspectiva do outro, que constituem a base por meio da qual as instituições de educação seriam capazes de colaborar para a regeneração da democracia.

Honneth também entende que a privatização da finalidade pública da educação tende a privar as sociedades democráticas do mais importante dispositivo que elas têm para institucionalizar os seus fundamentos normativos. O sistema de educação, para ele, representa a outra metade da formação democrática da vontade. Daí porque oportunizar aos jovens exercícios reflexivos que extrapolem as particularidades de sistemas de convicções morais das esferas pré-políticas. Isso explica porque uma edu-

cação com propósito público, que não se limita à mera instrução, se apresenta como uma estrutura imprescindível à autorreprodução da cultura democrática.

Referências

BECKER, G. **Human capital**: a theoretical and empirical analysis with special reference to education. 3. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, É. **O novo espírito do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

CENCI, A.V. **A educação moral em perspectiva**: concepções clássicas e desafios atuais. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2007.

CORTINA, A. **O fazer ético**: guia para a educação moral. São Paulo: Moderna, 2003.

DARDOT, P. ; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DERANTY, J.-P. **Beyond communication**: a critical study of Axel Honneth's social philosophy. Boston: Brill, 2009.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no *Collège de France* (1978-1979). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FRASER, N.; HONNETH, A. **Redistribution or recognition?** A political-philosophical exchange. New York: Verso, 2003.

GADELHA, S. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

HONNETH, A. **Disrespect**: the normative foundations of Critical Theory. Malden: Polity, 2007.

HONNETH, A. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 544-562, 2013. DOI: 10.15448/1984-7289.2013.3.16529.

HONNETH, A. **The I in We**: studies in the Theory of Recognition. Malden: Polity, 2014.

HONNETH, A. **The idea of socialism**: towards a renewal. Malden: Polity, 2017.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMKE, T. **Foucault, governamentalidade e crítica**. São Paulo: Filosófica Politeia, 2017.

NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

RICOEUR, P. **O si mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1. ed. Belo Horizonte: Audiência, 2021.

SANDEL, M. J. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

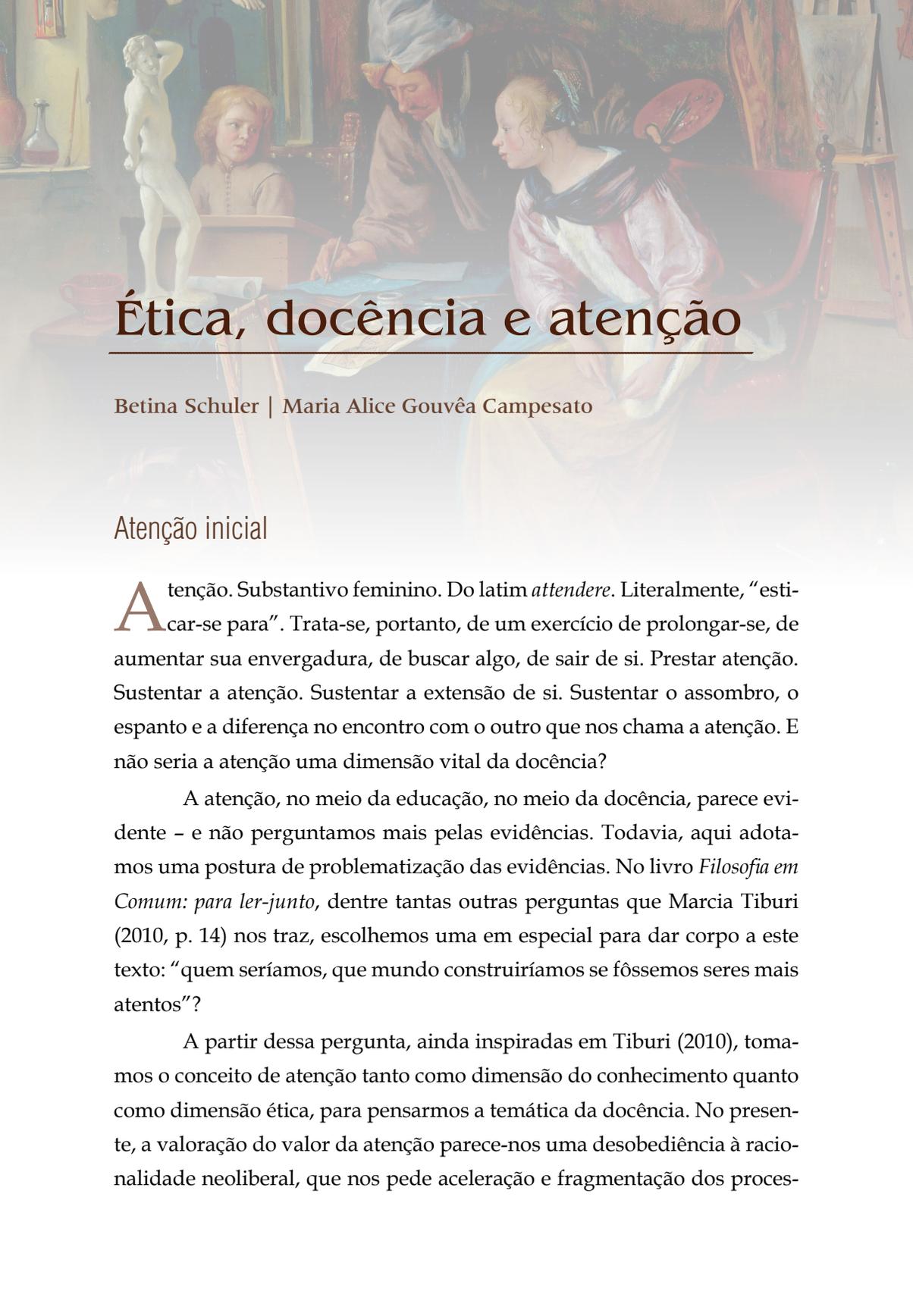
ZURN, C. **Axel Honneth: a critical theory of the social**. Malden: Polity, 2015.

Sugestão de leituras:

DARDOT, P. ; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMKE, T. **Foucault, governamentalidade e crítica**. São Paulo: Filosófica Politeia, 2017.



Ética, docência e atenção

Betina Schuler | Maria Alice Gouvêa Campesato

Atenção inicial

Atenção. Substantivo feminino. Do latim *attendere*. Literalmente, “esticar-se para”. Trata-se, portanto, de um exercício de prolongar-se, de aumentar sua envergadura, de buscar algo, de sair de si. Prestar atenção. Sustentar a atenção. Sustentar a extensão de si. Sustentar o assombro, o espanto e a diferença no encontro com o outro que nos chama a atenção. E não seria a atenção uma dimensão vital da docência?

A atenção, no meio da educação, no meio da docência, parece evidente – e não perguntamos mais pelas evidências. Todavia, aqui adotamos uma postura de problematização das evidências. No livro *Filosofia em Comum: para ler-junto*, dentre tantas outras perguntas que Marcia Tiburi (2010, p. 14) nos traz, escolhemos uma em especial para dar corpo a este texto: “quem seríamos, que mundo construiríamos se fôssemos seres mais atentos”?

A partir dessa pergunta, ainda inspiradas em Tiburi (2010), tomamos o conceito de atenção tanto como dimensão do conhecimento quanto como dimensão ética, para pensarmos a temática da docência. No presente, a valorização do valor da atenção parece-nos uma desobediência à racionalidade neoliberal, que nos pede aceleração e fragmentação dos proces-

tos e precarização dos laços sociais e afetivos e que, principalmente, nos mantém sempre entretidos, ocupados, concorrendo por desempenho. Isso porque a atenção vem ora sendo valorada como déficit, ora como valor de mercado (Campesato, 2021).

Se o grande coro diz que os alunos e as alunas não prestam mais atenção na escola, como nos movimentamos em relação a isso? Concorremos com as tecnologias do entretenimento, tornando-nos espetáculo para capturar a frágil atenção dos estudantes? Todavia, entendemos que a atenção, neste presente, seria mais da ordem da transgressão do que da correção. Uma docência transgressora, em meio de tantas demandas por desempenho, avaliação e utilitarismos de toda ordem, que ainda dá tempo ao outro, emite signos para que o outro deles se aproprie e faça coisas diferentes.

Daí que o professor não é um expert na habilidade da atenção, não transforma a atenção em mais um fetiche para o consumo, mas pode exercitar sua docência como um mestre que cuida da atenção. Contudo, não se trata, aqui, da defesa de qualquer atenção, e sim, especificamente, da atenção a si mesmo, aos outros e ao mundo. Uma atenção que faz o olhar voltar para si não para confirmar o que somos, mas justamente para perguntar o que estamos fazendo de nossas vidas. Inspiradas nos estudos de Foucault (2011a, 2011b) sobre a ética e a genealogia da subjetivação e no pensamento ameríndio de Kopenawa (2015) e Krenak (2019), apesar de tais autores habitarem geografias e culturas tão diferentes e, em alguns aspectos, contraditórias em si, interessa-nos a dimensão da atenção como um cuidado consigo, com os outros, com a vida, como uma atitude crítica sobre o presente, pensando no quanto essa postura atenta ao mundo pode ser transmitida, ensinada, compartilhada, experimentada nas relações entre professoras e alunos.

Portanto, pensar a dimensão ética da atenção, em se tratando da docência, fala-nos da responsabilidade pedagógica diante do estudo e da formação humana, uma vez que essa dimensão é importantíssima para pensarmos os modos de subjetivação no presente e, ainda, propiciar al-

guma possibilidade de resistência. A atenção voltada sobre o próprio sujeito, justamente para deslocar-se de si e ampliar a envergadura do pensamento, da vida, do mundo, ainda que em brechas. Esta é uma delicada imagem de docência: alguém que nos tira do estado da estultícia, dessa agitação contemporânea, como uma forma de cuidado, de companhia e equipagem. Não podemos saber exatamente como alguém aprende. Também não temos como garantir que uma aula seja uma experiência. Porém, temos a responsabilidade primordial de criar condições de possibilidade para que algo aconteça, para que possamos abrir mais uma vez os olhos e os ouvidos. Para tanto, uma atenção ruminada e compartilhada constituiu-se como uma saída a ser criada.

Mas não nos enganemos. Não há nada de romântico nem de salvacionismo nessa perspectiva. A atenção coloca-se como uma necessidade de interrupção, de força que vem do fora e que necessariamente o outro não está pedindo. Entretanto, em vez de imposição, podemos ler essa postura como um convite ao cuidado de si. Por isso, não se trata de decifração do eu, mas de concentrar-se em si mesmo, de concentrar o pensamento na ação, como nos ensina Foucault (2011a); não se trata apenas de uma preparação para o futuro – trata-se da própria vida.

Prestar atenção nos outros

Sêneca (2018) ensinou-nos que lemos para que não nos contentemos com nós mesmos. Por isso, faz-se importante trazer para este texto algumas pesquisas que vêm sendo realizadas, cujo tópico central é a atenção, para ajudar-nos a pensar a ética e a docência. Também trazemos outros estudos que, não obstante não coloquem a atenção em sua centralidade, percebem-na como uma forma de cuidado com o mundo, como uma possibilidade de existência e de resistência na contemporaneidade.

Em sua obra *Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna*, o teórico da arte moderna Jonathan Crary (2013) realizou um minucioso estudo genealógico da atenção, tomando as três últimas décadas do

século XIX para examinar como a atenção tornou-se um problema completamente novo naquele século. Segundo o autor, até aquele momento, a atenção era um conceito marginal, cuja importância estava apenas em âmbito “local e em assuntos ligados a educação, cultivo pessoal, práticas pedagógicas e mnemônicas ou investigações científicas” (Crary, 2013, p. 40). No entanto, é justamente com a aceleração da vida moderna que a atenção passa a ser motivo de preocupação, quando a crescente sofisticação das máquinas exige maior concentração por parte dos trabalhadores, com o propósito de evitar acidentes e não interromper o fluxo produtivo.

A preocupação com a atenção também está ligada àquilo que Crary (2013, p. 35) chama de “revolução dos meios de percepção”, ou seja, “recriação das condições da experiência sensorial [...]. Aquilo que, por exemplo, costumamos chamar de cinema, fotografia e televisão são elementos transitórios em uma sequência acelerada de deslocamentos e obsolescências que são parte das operações delirantes da modernização”. Esses elementos, combinados, produzem novos modos de relação, de percepção e de atenção, uma vez que:

[...] parte da lógica cultural do capitalismo exige que aceitemos como natural o ato de mudar nossa atenção rapidamente de uma coisa a outra. O capital, como processo de troca e circulação aceleradas, produziu no homem essa capacidade de adaptação da percepção e tornou-se um regime de atenção e distração recíprocas (Crary, 2013, p. 53).

Virgínia Kastrup (2004), ao dedicar seus estudos sobre a atenção no campo da Psicologia Cognitiva, aponta que, na atualidade,

[...] a atenção desliza incessantemente entre fatos e situações, transparecendo uma certa dificuldade de concentração. Numa busca acelerada de novidade, a atenção é passageira, muda constantemente de foco e é sujeita ao esgotamento em frações de segundos [provocando dispersão] (Kastrup, 2004, p. 7).

Daí que se pode compreender, também, a preocupação crescente com a temática da atenção no campo educacional, em que sua falta é to-

mada como um forte motivo de problemas de aprendizagem e fracasso escolar. Segundo a autora, o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), cada vez mais recorrente na sociedade contemporânea e, em especial, no Brasil,

[...] tem como sintomas baixo rendimento na realização de tarefas, dificuldade de seguir regras e desenvolver projetos de longo prazo, e cujo quadro pode estar associado à hiperatividade e à impulsividade (Kastrup, 2004, p. 7).

Luciana Caliman (2006), outra estudiosa da temática da atenção, diz que, “nos últimos 300 anos das sociedades ocidentais, o direcionamento da atenção foi revestido de um valor moral, existencial, médico e científico”. Dessa forma, ainda segundo Caliman (2008, p. 632), a atenção “foi conceituada de diversas formas, mas seu dispêndio nunca deixou de ser alvo de julgamentos morais e de valorações sociais” (2008, p. 632). Em sua tese de doutoramento, *A biologia moral da atenção: a constituição do sujeito (des)atento*, a autora aponta uma multiplicidade de conceitos sobre a atenção e observa

[...] certa “fenomenologia mínima da atenção”: ela é um ato que direciona a mente e o corpo para um objeto ou para uma ideia, selecionando-os entre os demais e inibindo os que não serão atendidos, ela torna o objeto de sua escolha mais distinto e claro (Caliman, 2006, p. 11).

Isso leva a uma maior capacidade de distinguir o objeto percebido, além de “um estado de fixação ou suspensão que, em maior ou menor grau, é marcado por oscilações e deslocamentos” (Caliman, 2006, p. 11-12).

Kastrup e Caliman (2023, p. 27), em um estudo recém-publicado, compreendem a atenção “como uma atitude, [...] um *ethos* e uma política cognitiva, que configura e é configurada pela subjetividade contemporânea. Ela constitui nosso modo de conhecer, de viver e estar no mundo”. As autoras, com base no conceito de produção de subjetividade desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), afirmam que a atenção não se constitui como um processo individual e é atravessada “por vetores

materiais, tecnológicos, estéticos, econômicos e políticos, sendo sempre coletiva” (Kastrup; Caliman, 2023, p. 28). É precisamente esse caráter coletivo, que destitui o sujeito individual e empresário de si mesmo da centralidade, que nos interessa para pensar a atenção, a ética e a docência no contemporâneo.

Também Campesato (2021), ao realizar um estudo arqueogenológico da aula, desde a tradição greco-romana até o tempo presente, tomando a atenção como recorte específico, defende a tese de que “ocorre um deslocamento do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante em época de práticas pedagógicas inovadoras” (Campesato, 2021, p. 501). Conforme a autora, esse deslocamento produz efeitos de subjetivação, como a

[...] dispersão, a fragmentação, a pouca reflexão sobre a vida e sobre a morte, em que a preocupação com a formação moral das crianças e jovens cede espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades, em que o empreendedorismo e o empresariamento de si [assumem centralidade] (Campesato, 2021, p. 501).

Do mesmo modo, diante da crise ecológica que experimentamos no presente, diversos estudiosos de diferentes campos vêm se dedicando a compreender esta era geológica, comumente referida como Antropoceno, e a pensar em modos de resistência diante dessa catástrofe de âmbito planetário. Nesse sentido, a *atenção a si* estende-se a *uma atenção a nós*, tomando humanos e não humanos nesse processo, como um modo de cuidado com o mundo.

Isabelle Stengers, ao utilizar a expressão *faire attention*, que significa “prestar atenção”, mas que também quer dizer “ter cuidado”, afirma que “hoje a questão que importa é a de uma reapropriação coletiva da capacidade e da arte de ter cuidado” (Stengers, 2015, p. 95). Cunhando o termo cosmopolítica, Stengers (2015) propõe “pensar modos mais justos de lidar com a verdade dos outros. Tal conceito inscreve a política em um registro distinto daquele consagrado pelos velhos hábitos modernistas”

(Costa, 2021, p. 41), que tomavam os humanos como os únicos agentes históricos. Nessa composição perspectivada por Stengers, a

[...] política passa a dizer respeito à coexistência de maneiras múltiplas e divergentes de compreensão de mundo, sem mais ver na ciência o único discurso legítimo sobre a realidade, tampouco considerar os humanos como os únicos agentes efetivos da história (Costa, 2021, p. 41).

Isso vem a abalar as certezas ou, nas palavras de Stengers (2018, p. 447), “balbuciar as seguranças”.

Em seu livro *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno*, Anna Tsing toma como argumento central “que a teoria sutil e a política da justiça podem ser usadas *na* e *durante* a descrição” (Tsing, 2019, p. 20, grifos nossos). O argumento decorre da compreensão de que, no campo da Antropologia, é crescente a valorização do debate filosófico sobre os conceitos, o que adensa “as críticas à descrição objetivista, mas também bloqueia os esforços para tentar outras modalidades” (Tsing, 2019, p. 20). A antropóloga, que vem se dedicando a estudar as paisagens *emaranhadas* no Antropoceno, defende que “teorias e conceitos emergem melhor da atenção para o mundo”. Com isso, ela chama atenção para a vida que se produz nos destroços, apontando que “a vida nas ruínas está em toda parte à nossa volta” (Tsing, 2019, p. 20).

Independentemente do foco investigativo para o qual se voltam as autoras e os autores citados, a atenção ao mundo apresenta-se como um possível movimento de resistência à “cafetinagem da pulsão vital” imposta pelo “regime colonial-capitalístico [que] exerce essa sua sedução perversa sobre o desejo cada vez mais violenta e refinadamente, levando-o a se entregar ainda mais gozosamente, ao abuso” (Rolnik, 2018, p. 25).

A partir dessas discussões, o conceito de cuidado em Foucault (2011a) muito nos ajuda a pensar, pois nos ensina a entender a emergência dos acontecimentos culturais que estamos buscando discutir e como estão

comprometidos com nossos modos de existência no presente. Tomamos, então, uma breve discussão sobre o tema da atenção.

Quando buscamos inspiração nos conceitos de cuidado de si em Sêneca e Foucault para pensar a atenção, não se trata de preparar o espírito para outro mundo, mas de exercitar-se neste mundo, nas ações mais cotidianas. Trata-se de uma atitude contínua, aplicada, de vigília e exame. Quando Foucault (2011a, p. 78) analisa o sentido do termo *cuidado* em diferentes práticas e escolas filosóficas, aparecem várias famílias de expressões, e uma delas é justamente a da atenção; “algumas, com efeito, remetem a atos de conhecimento e se referem à atenção, ao olhar, à percepção que se pode ter em relação a si mesmo: estar atento a si (*prosékhein tôn nouîn*)”. A partir disso, podemos pensar que:

Neste ponto, exige-se fazer uma parada e questionar: quais os efeitos que essa nova economia de uma atenção dispersa e hiperconectada tem na educação, quando o volume de informações é mais importante do que a problematização, quando é valorado o novo pelo novo em detrimento da tradição, quando quase nada dura o tempo suficiente para que se tenha intimidade com o pensamento? De que modos o campo educacional é atravessado por todos esses funcionamentos no presente? (Campesato; Schuler, 2019, p. 11).

Assim, reivindicamos a atenção como uma dimensão ética da docência. Uma docência que necessita primeiramente exercitar a problematização e o exame de si, converter o olhar para si, para depois realizar este exercício com seus alunos e alunas. Isso porque não é de uma transcendência que se trata, mas de cuidar da vida, dos modos de vida, problematizando uma vida superlotada, hiperconectada e dispersa. Por isso, um mestre do cuidado, que cuida para que os outros cuidem de si; um mestre da atenção, que cuida para que os outros prestem atenção a si e aos demais de forma crítica. Por isso, ainda, um mestre da atenção, atento para que os outros exercitem esse tipo de atenção também consigo e com os demais.

A escola, pois, pode ser um lugar de encontro e de afirmação da vida, sempre em brechas de respiro a serem inventadas. Nesse sentido, to-

mar a formação humana como “arte da existência” (Foucault, 2011a) pode ser pensado

[...] como uma forma de resistência política à formalização do existente e à instrumentalização da cultura, presumindo a assunção de uma atitude ética diante da vida que, concomitantemente, pressupõe certa transformação de si (Pagni, 2015, p. 23).

Nessa perspectiva, a docência assume um compromisso ético, político e estético, capaz de articular mundos e modos de vida distintos, justamente para propor que se pense diferentemente de como se pensava antes, promovendo mudança nos modos de ser e de habitar o mundo. Uma docência que estabelece conversações com pensamentos muito antigos, que apresenta o mundo levando em consideração ancestralidades, para tomarmos o presente e responsabilizarmo-nos também pelas gerações que ainda nem nasceram. Uma docência que provoca a pergunta, a problematização, a indagação. Uma docência que convida a

[...] levar *absolutamente* a sério o que dizem os índios pela voz de Davi Kopenawa – os índios e todos os demais povos ‘menores’ do planeta, as minorias extranacionais que ainda resistem à total dissolução pelo liquidificador modernizante do Ocidente (Viveiros de Castro, 2015, p. 15).

Mas o que dizem essas minorias a que se refere o antropólogo? De que maneiras elas se articulam ao campo educacional, à docência, à ética e à atenção? De que modos o pensamento ameríndio se coloca como um possível? O que os povos da floresta têm a nos dizer?

Davi Kopenawa, xamã e líder yanomami, em seu livro *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, escrito junto com o antropólogo francês Bruce Albert, fala para o povo da mercadoria as palavras muito antigas que lhe foram dadas por seus ancestrais. Palavras que “estão enraizadas com firmeza” (Kopenawa; Albert, 2015) em seu peito. Essas palavras dizem da floresta, do lugar, do cuidado, da atenção. Também dizem do perigo, da ameaça, da morte, da destruição. São palavras de alerta a um modo de vida que se pauta pela mercadoria.

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa (Kopenawa; Albert, 2015, p. 6).

Diante desse anúncio, com o qual a ciência ocidental compactua, a pergunta de outro pensador indígena, Ailton Krenak, convoca-nos a pensar: “Qual é o mundo que vocês estão agora empacotando para deixar às gerações futuras?” (Krenak, 2019, p. 68). Ele reflete: “Sentimo-nos como se estivéssemos soltos num cosmos vazio de sentido e desresponsabilizados de uma ética que possa ser compartilhada, mas sentimos o peso dessa escolha sobre as nossas vidas” (Krenak, 2019, p. 44). A todo momento, prossegue Krenak, somos chamados a responder pelos efeitos dessa escolha e, “se pudermos dar atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez ela possa abrir a nossa mente para alguma cooperação entre os Povos” (Krenak, 2019, p. 44).

Não se trata de tomar o modo de vida ameríndio como um modelo, mas de estabelecer alianças capazes de promover “a afirmação de um outro direito que engloba todos os demais: o direito de existir ou, mais precisamente, o direito à vida em sua essência de potência criadora” (Rolinik, 2018, p. 25). Eis aqui uma inspiração e uma possibilidade de criação de um compromisso ético da docência.

Ainda sobre a atenção e a docência

Buscamos, pois, pensar esse gesto da docência que pode ser a atenção como um modo de dar vida àquilo que já está morto ou não faz mais sentido. Assim, entendemos que o exercício do pensamento e a formação humana são matérias do trabalho da professora e do professor, sendo que a atenção na perspectiva do cuidado nos faz estar juntos em algum exercício. Por isso, para termos atenção com nós mesmos e com o mundo, paradoxalmente, precisamos estar com os demais – precisamos estar com a diferença.

Estar com os demais pressupõe uma disposição a abrimo-nos a outros modos de vida e de pensamento, não para tomá-los como modelos a serem seguidos, mas para compor com eles; daí a atenção ao mundo de que falávamos. Se o modo ocidental-capitalista de existência está a desmoronar, promovendo suas catástrofes e deixando suas marcas nos escombros que produz, ouvir o que diferentes filosofias nos dizem, enfatizando aqui o que os povos da floresta têm a dizer-nos apresenta-se como uma disposição atencional ao mundo, o que nos possibilita

[...] sair de uma atitude de negação da vida para um compromisso com a vida, em qualquer lugar, superando as nossas incapacidades de estender a visão a lugares para além daqueles a que estamos apegados e onde vivemos (Krenak, 2019, p. 50).

A partir de tais considerações sobre as relações entre docência, ética e atenção, gostaríamos de retomar a pergunta com a qual iniciamos este texto: “quem seríamos, que mundo construiríamos se fôssemos seres mais atentos”? (Tiburi, 2010, p. 14). Não temos como responder essa questão, a não ser como um exercício de fabulação dos possíveis a serem criados por cada um de nós estando junto a outros e outras, pensando o mundo. Todavia, mais do que respostas, essa pergunta dispara-nos certa atenção ao pensamento e à vida, que é aqui o que nos interessa.

Por isso, mais do que uma resposta, esta escrita buscou colocar outras perguntas na possibilidade de entrelaçarmos os conceitos de docência, ética e atenção, como um modo de cuidado com nós mesmos, com os demais e com o planeta – como um modo de existir e pensar a docência neste presente acelerado, competitivo e fragmentado, para, ainda, a tomarmos como uma postura ética de cuidado perante a vida.

Referências

CALIMAN, L. V. **A Biologia Moral da Atenção: A Constituição do Sujeito (Des)Atento**. Tese de Doutorado, Programa de pós-graduação em saúde coletiva, Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 173pp. 2006. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4445. Acesso em: 01 set. 2023.

CAMPESATO, M.G.; SCHULER, B. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 54, 2019, p. 1-23.

CAMPESATO, M. A. G. **Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula**, 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2021.

COSTA, A. de C. **Cosmopolíticas da Terra: modos de existência e resistência no Antropoceno**. Rio de Janeiro: Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2019.

CRARY, J. **Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

FOUCAULT, M. **A Coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)**. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, n. 16, v. 3, p. 7-16, set./dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3. Acesso em: 2 set. 2023.

KASTRUP, V; CALIMAN, L. **A atenção na cognição inventiva: entre o cuidado e o controle**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Fi, 2023.

KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

PAGNI, P. A. A (trans) formação humana na perspectiva foucaultiana: interpelações à educação escolar e à docência na atualidade. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 15-44, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19634>. Acesso em: 16 ago. 2023.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SÊNECA, L. A. **Cartas à Lucílio**. 6 ed. Tradução de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes**. Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TIBURI, M. **Filosofia em comum: para ler-junto**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

TSING, A. L. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no antropoceno**. Trad. de Thiago Mota Cardoso e Rafael Victorino Devos. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

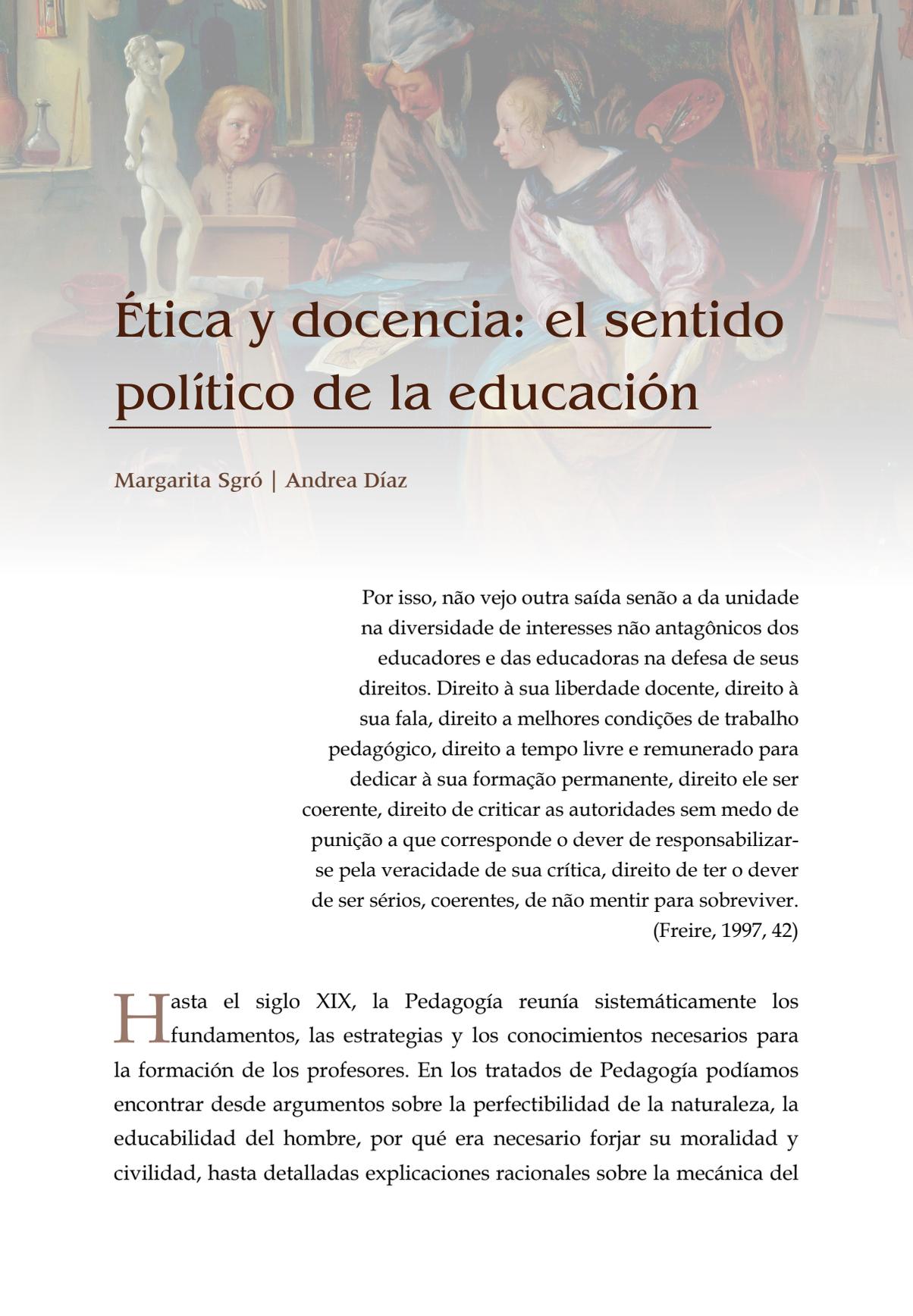
VIVEIROS DE CASTRO, E. Prefácio: O recado da mata. In: KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 11-42.

Indicações de leitura:

CALIMAN, L. V. **A Biologia Moral da Atenção: A Constituição do Sujeito (Des)Atento**. Tese de Doutorado, Programa de pós-graduação em saúde coletiva, Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 173pp. 2006. Disponível em: http://www.btd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4445. Acesso em: 01 set. 2023.

CAMPESATO, M.G.; SCHULER, B. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 54, 2019, p. 1-23.

CAMPESATO, M. A. G. **Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula**, 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2021.



Ética y docencia: el sentido político de la educación

Margarita Sgró | Andrea Díaz

Por isso, não vejo outra saída senão a da unidade na diversidade de interesses não antagônicos dos educadores e das educadoras na defesa de seus direitos. Direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, direito ele ser coerente, direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver. (Freire, 1997, 42)

Hasta el siglo XIX, la Pedagogía reunía sistemáticamente los fundamentos, las estrategias y los conocimientos necesarios para la formación de los profesores. En los tratados de Pedagogía podíamos encontrar desde argumentos sobre la perfectibilidad de la naturaleza, la educabilidad del hombre, por qué era necesario forjar su moralidad y civilidad, hasta detalladas explicaciones racionales sobre la mecánica del

proceso de conocimiento, sobre cuya base se diseñaba el método y el plan de enseñanza.

Esta forma de entender la Pedagogía como aquello distintivo y propio de la educación sistemática y dirigida por un propósito humanístico, está presente en los autores clásicos de la modernidad como Kant, Herbart y Pestalozzi. Fue recién en el siglo XX cuando se desarrolla una crítica a la formación pedagógica de los profesores y se instala, de la mano del positivismo y del funcionalismo, la necesidad de brindar una preparación científica y técnica. Precisamente, las Ciencias de la Educación surgen como un conjunto de disciplinas científicas que ofrecen explicaciones acerca del sujeto, el proceso y el contexto histórico social en que se sitúa la enseñanza y el aprendizaje. Esta transformación es más que un cambio de paradigma epistémico en la formación de los docentes; se trata de poner en primer plano la preparación técnico-objetiva del profesorado, valorando los aspectos científicos que explican el hecho educativo y las estrategias de intervención racional en el mismo. El saber de la Pedagogía, como fundamento crítico-normativo y mirada integral capaz de tematizar el sentido ético y político de la educación, se fragmenta y balcaniza en conocimientos que dan cuenta de un aspecto específico y focalizado del proceso de enseñar y aprender.

A diferencia de las Ciencias de la Educación, la Pedagogía y la Filosofía se distinguen por comprender la educación desde un registro normativo, ético y político. La educación es el proceso de mediación normativa por el cual se forjan las instituciones sociales, las identidades y las representaciones culturales, y se tejen lazos de solidaridad y de justicia social. Como expresa Carlos Cullen (2004, p. 14), la educación es la práctica social donde se construyen los sentidos de las demás prácticas sociales, por lo que la educación es también un campo de disputas materiales y simbólicas, de construcción de legitimaciones y de ejercicio de la autonomía. El problema fundamental del abordaje filosófico-pedagógico es para qué educar. Esta pregunta es anterior y subsiste a la acción de educar, en tanto orienta toda definición en torno a la enseñanza,

los contenidos y las estrategias didácticas. Qué enseñar y cómo hacerlo no pueden escindirse del sentido normativo que se expresa en esa finalidad educativa, la cuál a su vez se torna inteligible desde el modelo de organización social y política que, como horizonte formativo, busca transformar individuos en subjetividades.

Esta tradición de pensar la educación como práctica de formación ético-política se remonta a los orígenes del pensamiento occidental, pero es en la modernidad donde gana una tesitura inusitada por la radicalidad con la que se pensó la construcción de la sociedad como comunidad política asentada en la soberanía popular. La creación de una forma de vida social justa para todos los hombres solo es viable con el reconocimiento universal de la igualdad y de la libertad. Ese fundamento, que en el siglo XVIII se cimentó en la idea de naturaleza, permitió la proclamación de los Derechos del Hombre y el reconocimiento progresivo de los derechos civiles, políticos y sociales de nuestro tiempo. La asunción de la mayoría de edad encarnada por un lado en la autonomía moral de los sujetos, y por otro en la voluntad general del pueblo que en su deliberación democrática busca el bien común, impone nuevos desafíos a la formación y entrelaza de un modo inédito lo pedagógico y lo político.

Los pensadores de la modernidad delinearon la constitución de una nueva sociedad caracterizada por una forma republicana y democrática de vida, a la que fundamentaron política y pedagógicamente. Esta doble impronta, que puede rastrearse en autores del siglo XVIII como Rousseau y Kant, no es casual ni debe pasar desapercibida en tanto se trata de una forma de problematizar la educación y la política. Tempranamente, los autores antes mencionados comprendieron que no se podía analizar la educación como una práctica técnica de transmisión de conocimientos o de preparación intelectual, sino como un proceso de transformación de individuos en sujetos sociales, éticos y políticos. Al mismo tiempo, la posibilidad y viabilidad práctica del nuevo orden sociopolítico descansaba, en gran medida, en la capacidad de crear sistemas de educación de alcance universal, donde todos pudieran aprehender y experimentar la

autodeterminación como forma de vida social. Kant señala que el arte del gobierno y el arte de la educación son los dos problemas mayores a los que se enfrenta el género humano, y ambos requieren de “instituciones creadas socialmente que deben cumplir el mismo cometido (...) deben enseñarnos cómo conducir, en un caso, a un pueblo sometido, y, en otro caso, a un niño dominado por la propia naturaleza, desde el estado de pupilaje al estado de libertad” (Honneth, 2013, p. 378).

El pasaje ilustra el sentido emancipador que hermana el proceso político y pedagógico que significa formar al hombre con autonomía moral y al ciudadano como soberano; pero fundamentalmente, remarca la dimensión política de la práctica educativa y el sentido pedagógico que impregna la política cuando ambas se definen como prácticas normativas de mediación de lo público común.

Iniciamos este texto recordando cómo los autores modernos concibieron la educación desde un horizonte formativo señalado por la idea de emancipación social y autodeterminación democrática. Esa tradición moderna progresivamente fue relegada del debate académico de la educación en favor de enfoques sistémicos, tecnicistas, procedimentales y focales. A esta retracción instrumental y fragmentada de lo educativo, se agrega una creciente colonización del campo pedagógico que, en nombre de la innovación y la gestión de la calidad, balcaniza la reflexión crítica sobre las prácticas e introduce estándares que son ajenos al sentido intrínsecamente político y profundamente ético que tiene la educación. Este reduccionismo cobra gravedad cuando lo enmarcamos en un presente de avanzada neoliberal sobre lo público, donde la tecnocracia pareciera ser el único medio de formulación, gestión e intervención. Entonces, esa retracción no es neutral sino un síntoma de cómo se están sucediendo los conflictos e intereses en disputa en el campo público político, en el que la educación es un espacio fundamental.

Por esto, en este capítulo nos proponemos recuperar y actualizar el sentido político de la educación a fin de problematizar los sentidos que

impregnan las prácticas formativas y el ejercicio de la docencia hoy, desde un marco normativo que nos permita la crítica en un sentido emancipador. Para ello, proponemos profundizar la conceptualización de la politicidad de la educación en dos pedagogos latinoamericanos como Paulo Freire y Adriana Puiggrós. Ambos, al asumir el carácter político de lo pedagógico han podido formular una crítica social situada en espacio y tiempo, y proponer sentidos sobre la educación, lo público, la escuela y los actores sociales capaces de imaginar nuevos horizontes de esperanza, política y pedagógicamente fundadas, para la educación latinoamericana.

En ese contexto filosófico y pedagógico en el que la formación del hombre se dirigió a cimentar una sociedad regida por ideales de libertad e igualdad, la pedagogía latinoamericana tuvo y tiene una voz propia, levantada a partir de los mismos principios, pero planteados desde la condición primera de ser países coloniales que cuando emprendieron sus luchas por la libertad, la igualdad y la autodeterminación, partieron de la singularidad de ser pueblos oprimidos, saqueados en sus riquezas naturales, exuberantes en la diversidad de sus culturas y brutalmente sojuzgados por los procesos de colonización, que se configuran y actualizan en cada tiempo histórico.

Situados en la modernidad iluminista, los pedagogos latinoamericanos, vieron en la educación del pueblo, la herramienta de su liberación. Desde los albores del siglo XIX hasta las décadas de los años 50, 60 y 70 del siglo XX y desde allí hasta nuestros días, la existencia de los pueblos latinoamericanos remite a su condición colonial y dependiente. La comprensión de que la educación es una parte fundamental de la estrategia de lucha contra esa condición, justifica tempranamente, es decir en el origen de la educación latinoamericana, la asociación conceptual entre pedagogía y política, ésta última concebida como vehículo de emancipación social.

Más contemporáneamente es preciso señalar que vivimos en sociedades de alto nivel de inestabilidad y de antagonismos políticos e ideológicos que se dirimían en el juego electoral, más o menos formal de

las democracias contemporáneas, pero a partir de la radicalización de las propuestas neoliberales, y la aparición de las ultraderechas en el escenario político, con posibilidades ciertas de ser gobiernos elegidos por el voto popular, se presenta un fenómeno relativamente nuevo que configura un desafío sustancial para la educación escolar, para las prácticas que la instituyen y para la formación de profesores cuya responsabilidad con el mantenimiento de la democracia, aumenta día a día.

En ese contexto, las miradas político-pedagógicas, aportan un panorama complejo que surge de un diagnóstico situado y de la convicción de que la vida social, las tramas que la unen, y el respeto por los derechos individuales y sociales son los que garantizan la pervivencia de una forma de vida civilizada en la que la violencia explícita o implícita no puede ser el medio de tramitar los conflictos sociales.

Esta primera colocación permite entender por qué los pedagogos más reconocidos de nuestro continente acrecientan a la pedagogía, especialmente a la pedagogía que se expresa contra las formas encubiertas de reproducción de la desigualdad, su condición de ser política y emancipadora.

En tiempos en que la educación es discutida frecuentemente como un bien de mercado, sujeto a las reglas de la oferta y la demanda, los proyectos de privatización propuestos por las derechas y las ultraderechas, no pueden ser discutidos simplemente desde una concepción que divide a la pedagogía y a la educación en infinidad de objetos disciplinares. Por ello, es preciso recolocar la pregunta ¿para qué educar? Volviendo, de este modo, al planteo de la pedagogía moderna que, en un diálogo fructífero con el pensamiento político-pedagógico latinoamericano, potencia su actualidad y su carácter emancipador.

Paulo Freire (1921-1997) y Adriana Puiggrós (1941) son referencias ineludibles no sólo para profundizar, conceptual e históricamente, la relación inescindible entre pedagogía y política, sino para fundamentar el debate actual contra las formas diversas de privatización de la educación

pública que de cumplirse, arrasarían con uno de los derechos más preciados de la humanidad. El derecho a ser educados reside en que es la formación la que nos convierte en sujetos plenos y autónomos, en que somos criaturas que precisamos de ese proceso externo para completarnos. Por ello, existe la necesidad de educarnos como sujetos, de adquirir sociabilidad y en el mismo proceso, garantizar la continuidad de la sociedad y la cultura. Si estas prácticas se interrumpieran, dejándolas libradas a la voluntad de los particulares representada en el mercado, es la propia civilización la que se pondría en riesgo.

Retornando a los dos autores mencionados, diremos que sus concepciones teóricas estuvieron y están marcadas por el carácter histórico y situado de la reflexión. Histórico porque los debates que los ocuparon a lo largo de su vida fueron los que se imponían contra las concepciones pedagógico-políticas hegemónicas o dominantes en cada momento, frecuentemente difundidas por el poder de la industria editorial transnacional, o por políticas de difusión de las ciencias que junto a otras expresiones culturales, los países centrales se encargaban de difundir. Esas son las estrategias de colonización cultural, económica y política que tanto Freire como Puiggrós denunciaron incansablemente. Estrategias de dominación entre países centrales y periféricos y entre diferentes clases sociales de un mismo país, es decir, entre opresores y oprimidos. En ese sentido, el problema político-pedagógico es uno, el que parte de la denuncia de la opresión y entiende a la educación como vía de liberación. A través de los muchos años en los que se desenvuelven sus obras, lo que decididamente mantuvo la coherencia interna fue la convicción de que la educación es la práctica por la que es posible viabilizar un mundo menos desigual y más justo.

La pregunta que surge inmediatamente es ¿Cómo podría la educación, sobre todo la educación escolar, colaborar con la tarea de la transformación del mundo? La respuesta contiene muchos aspectos que van desde los pedagógico-políticos, es decir desde la propia institución hasta las orientaciones de las políticas públicas que dependen del Estado,

pasando por cuestiones de inversión pública y financiamiento de la educación.

Entre todos esos aspectos hay uno que se destaca, es el de la formación de profesores. La cuestión de la docencia tiene una centralidad que ninguno de los dos autores referidos desconoció, pues las o los que están en el aula, estableciendo ese proceso particular de comunicación que es enseñar y aprender, es el profesor y su alumno, en un ambiente especialmente dispuesto para esa única tarea, enseñar y aprender mediante un diálogo que por ser asimétrico, no tiene porqué ser autoritario; muy por el contrario es una relación que se retroalimenta con los saberes de todos los que participan de ese proceso particular en el que el educador se expone, al exponer su saber, abriendo al mismo tiempo, la posibilidad de que todos y todas contribuyan a partir de sus propios saberes familiares, raciales, religiosos; posibilitando un abanico de perspectivas que completa y complejiza el mundo del educador y el del educando, que actualiza el mundo para ambos y en ese sentido, lo transforma.

En la obra de Freire, esto está presente desde el comienzo, expuesto repetidamente desde 1959 en adelante, lo trata específicamente en su texto "La educación como práctica de la libertad" de 1965 y desde allí, siempre destacó que el eje de la educación democrática está en el diálogo, y que para establecerlo en la educación escolar hay una responsabilidad insoslayable en el promotor del mismo, esa responsabilidad reside en el profesor.

El año 1993 debe haber sido especial en la vida del pedagogo brasileño, y decimos especial porque pareciera que empieza a evaluar su propia trayectoria político-pedagógica publicando dos libros de diferente estilo y carácter, el primero es Pedagogía de la esperanza, cuyo subtítulo es "un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido" y el segundo es Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar, que en español fue publicado con el título de Cartas a quien pretende enseñar.

Ese libro está completamente dedicado a los profesores, a la defensa de sus derechos como trabajadores, derecho a la sindicalización, a

la formación teórica permanente, pero no a las conferencias que ofrecen los que nunca han ido a una escuela, sino el derecho de propiciar un espacio de habla en el que se pueda reflexionar sobre las experiencias, criticarlas y transformarlas, rescatando en este sentido los grupos de formación:

Os grupos de formação, em cuja defesa a professora Madalena Freire Weffort vem sendo infatigável - grupos de professoras, de diretoras, de coordenadoras pedagógicas, de merendeiras, de vigias, de zeladores, de pais e mães - à maneira do que realizamos na recente administração da prefeita Luiza Erundina (...) É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos (Freire, 1997, 12).

No da el espacio de este texto breve para profundizar la preocupación de Freire con la formación de profesores, sí decir que en varios textos, y en este que estamos refiriendo en particular, reitera las condiciones esenciales de un profesor la humildad, la curiosidad, la solidaridad, la valentía para exponerse sin saber el resultado del proceso que pone en marcha, el estar abierto y confiar en lo que pueda pasar. Y sobre todo, la convicción de que el acto de educar requiere una clara conciencia de para qué educamos, a favor de qué y de quienes educamos.

La trayectoria de Adriana Puiggrós es, en cierto sentido similar, asumió tempranamente el compromiso político en una Argentina convulsionada por los conflictos sociales, fue decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en el año 1974 después de la muerte del General Perón, por la violencia política que se agravó, debió exiliarse en México. Allí desarrolla una historia de la educación y de la pedagogía que recoge el legado de Freire, muy presente en la Argentina de los años 70, a partir de la difusión inmediata de Pedagogía del oprimido y de la influencia que tuvo, sobre todo en los sectores de los jóvenes politizados de la época.

En la década de los años 80 su obra reconstruye la historia de la educación popular latinoamericana, y lo hace a partir de un concepto sobre el que trabaja en sus investigaciones que es el de la búsqueda de “Alternativas pedagógicas” con esta perspectiva elabora una historia que parte de recolectar los escritos, las proclamas de los revolucionarios del siglo XIX, las experiencias casi desconocidas de los educadores que, con clara conciencia de la necesidad de enseñar a leer y escribir, asumían la responsabilidad sin tener la formación para hacerlo. Eran pedagogos no reconocidos por la pedagogía oficial, o sea, la enseñada en las escuelas de formación de profesores o en las universidades; dedica a esa tarea aproximadamente, diez años. En 1984, con el retorno democrático, vuelve a Argentina y continúa la obra de recoger experiencias de “alternativas pedagógicas” a las que caracterizó como político-pedagógicas, dado que estuvieron impulsadas por un objetivo de transformación social. Su obra, propagada por más de cuarenta años, formó a varias generaciones de educadores argentinos y latinoamericanos en la defensa de la educación pública estatal y sobre todo en la comprensión de que, como se dijo anteriormente, la educación, sobre todo escolar, es el ámbito donde se procesan los sentidos sociales que pugnan por tornarse hegemónicos:

Si consideramos la práctica educativa como un espacio de producción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos pedagógicos hegemónicos, además de las interpelaciones dominantes, debemos analizar aquellas no legalizadas y combatidas. Se abre así un ámbito teórico fascinante. En él cabe una nueva luz sobre la historia de nuestra educación, mediante la recuperación de prácticas y sentidos perdidos en documentos, en los márgenes de los libros, en recuerdos [...] en esas palabras pedagógicas dentro de las cuales fuimos interpelados los pedagogos latinoamericanos. (Puiggrós, 1984, 18)

Consideraciones finales

La insistencia en la centralidad de la educación para la formación de la vocación democrática y en la posibilidad de una vida razonablemente

humana para todos, no son simplemente afirmaciones que surgen de la voluntad de los educadores y de los pedagogos. Hay en realidad algunos motivos en los que se asienta esta confianza en el poder transformador de la educación, el primero: es que como práctica social, generadora de otras prácticas sociales, el campo educacional se constituye de múltiples miradas y perspectivas, de culturas diversas e intereses diferentes y hasta contradictorios que lejos de convertirlo en un espacio homogéneo de distribución de ideología dominante es también el lugar de las múltiples resistencias y oposiciones a los poderes hegemónicos. Por tanto, sin temor a pecar de ingenuidad, podemos decir que el espacio de la educación es un espacio privilegiado para la formación de sujetos críticos con voluntad democrática. Escuelas y profesores son todavía un reservorio limitado de autonomías relativas, que es necesario preservar y potenciar.

El segundo: tal como afirma Adriana Puiggrós es que los gobiernos neoliberales han limitado a los Estados nacionales junto con la soberanía política, la soberanía educativa; se trata de reducir las funciones de la educación pública como garante del derecho universal a la educación y, por recomendación de los organismos de crédito, se reduce la inversión en educación y comienza un lento proceso por el que se compran paquetes de instrucción disciplinar, de gestión institucional y de evaluación de profesores y alumnos, a grandes empresas que venden por igual a todos los países del mundo, una forma de colonización que aún no había entrado a la educación pública. Es necesario reconocer en esas tendencias crecientes, procesos de privatización que se han convertido en hegemónicos. Revalorizar la dimensión ética y política de la educación es hoy una apuesta a revitalizar el sentido público y formador del trabajo docente, una forma de resistencia y de esperanza.

Referencias

- CULLEN, C. **Perfiles ético-políticos de la educación**. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

HONNETH, A. La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía Política. **Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política**. n. 49, jul./dic., p. 377-395, 2013.

PUIGGRÓS, A. **La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas**. México, Edit. Nueva Imagen, 1984.

PUIGGRÓS, A. **La escuela, plataforma de la patria**. Buenos Aires: CLACSO y UNIPE Editorial Universitaria, 2019.

Lecturas sugeridas:

FREIRE, P. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' Água., 1997. Disponible en: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-nao-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acceso en: 03 dez. 2023.

HONNETH, A. La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía Política. **Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política**. Nro 49, julio-diciembre, p. 377-395, 2013.

PUIGGRÓS, A. **La escuela, plataforma de la patria**. Buenos Aires, CLACSO y UNIPE Editorial Universitaria, 2019. Disponible en: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15511/1/La-escuela.pdf>. Acceso en: 03 dez. 2023.

A painting depicting a workshop scene. In the center, a woman wearing a headscarf and a long, patterned dress is seated at a table, writing on a scroll with a quill. To her left, a young child with red hair sits at the same table, looking towards the viewer. In the background, a white marble statue of a nude figure stands on a pedestal. The room is filled with various objects, including a red bowl, a glass, and a palette on an easel. The overall atmosphere is one of quiet concentration and artistic creation.

Ética, docência e mundo comum

José Pedro Boufleuer | Paulo Evaldo Fensterseifer

O que denominamos mundo comum é aquilo que diz respeito às relações humanas na sua pluralidade, ao “nós”, compreendendo as diversas situações, geralmente tensas, em que se articulam as perspectivas de uns e de outros. Sua tematização costuma não ser fácil, especialmente em tempos do “eu-tudo-agora”, em que a sugestão, inclusive em âmbitos de formação, é se apropriar de habilidades e competências que possibilitem o “se dar bem no mundo”, já sem maiores preocupações com o bem-estar do mundo... em que toda essa gente quer se dar bem. O tema do “comum” é exclusivamente nosso, de nós humanos. Diferentemente dos coletivos das demais espécies animais, em que o comum está dado sob a forma de padrões fechados de interação, geneticamente determinados, o coletivo da espécie humana tem padrões de interação abertos, sempre passíveis de modificação, com o que o comum do nosso mundo pode e deveria ser posto em questão.

A ética é um tema da condição humana que se faz presente nas mais diferentes situações em que nosso modo de ser e agir impacta a vida de outras pessoas, em específico, e, potencialmente, a coletividade huma-

na como um todo. Isso porque o impacto que produzimos resulta sempre de algum grau de deliberação, já que o modo como vamos afetar aos outros e ao coletivo humano não se encontra previamente determinado. Como o nosso modo de ser e agir não é necessário, mas contingente, tudo, a princípio, poderia ser diferente. Por isso se pode dizer que o mundo humano não “é”, mas é um “sendo”. Ele é sempre um porvir, à medida que o amanhã não está inteiramente inscrito no hoje, o que abre um potencial espaço de escolha e de responsabilidade.

Não estamos com isso negando a existência de determinações de ordem biológica orientadas à manutenção e reprodução de nossas vidas. Estas existem e, obviamente, põem demandas para o que somos como humanos. A forma de atender a essas demandas, porém, se dá no âmbito das muitas possibilidades que para nós se colocam. Possibilidades ante a nossa capacidade criativa e inventiva e ante a nossa liberdade de escolha. Possibilidades, em última instância, ante a instauração do simbólico, como vamos argumentar mais adiante. E como nossos padrões de interação já não são naturais, mas inventados, estabelecidos historicamente, sempre passíveis de redefinição, põe-se para nós a questão da responsabilidade de nossos atos, da necessária preocupação com as possíveis consequências de tudo o que fazemos.

Neste escrito sobre ética, docência e mundo comum pretendemos pensar o que se põe em questão no âmbito do ser-fazer da docência, entendida esta como ação deliberada de inserção das novas gerações no mundo humano comum em espaços institucionalizados de formação, como a escola e a universidade. Trata-se de uma reflexão acerca do que se pode considerar como modo ético de impactar a vida daqueles que são confiados a um docente e de como sua ação pode vir a impactar o mundo humano comum.

Nossa reflexão se articula a partir da condição humana, numa perspectiva filosófica não mais metafísica. Nesse sentido, todas as nossas considerações devem ser compreendidas como proposições, como balizamentos que acreditamos serem razoáveis para a conduta humana, no caso,

para a conduta pedagógica do docente. No âmbito desse nosso modo de pensar, não metafísico, como o entendemos, as possíveis orientações para as nossas vidas são construções com as marcas de um determinado tempo e, por isso, jamais dadas em definitivo, ou como pretensamente resultantes de alguma essencialidade intrínseca ao humano que em um dado momento nos tivesse sido revelada.

De nossa condição ética

Nos valem aqui de uma indicação do filósofo Ernst Tugendhat (2007), que defende a ideia que todo o filosofar deveria começar com uma apreensão de nossa condição antropológica. Nesse sentido, ele nos faz pensar no fato de que para nós humanos os caminhos não são óbvios, ou seja, a direção a escolher não está inscrita em nós, como ocorre com as demais espécies animais.

[...] a necessidade que os seres humanos têm de colocar em questão a 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. [...] trata-se do caminho que devemos tomar na vida, e o característico dos humanos parece ser que isso nunca é óbvio” (Tugendhat, 2007, p. 188).

Denota-se, com isso, uma abertura fundamental da condição humana para um horizonte de possibilidades, de invenção, de autocriação. É dessa forma que estabelecemos costumes e hábitos que organizam o convívio social, o que os gregos chamaram de *ethos*. Já a reflexão a seu respeito veio a se constituir o que, hoje, denominamos “ética”. Do latim temos “*morus*” e “*moral*”, que poderiam ser tomados como sinônimos de “ética”. A partir da modernidade e da complexificação das sociedades, porém, se consagrou a utilização da palavra “*moral*” para referir uma normatividade posta, ao passo que “ética” passou a ser tomada como o campo de reflexividade acerca desta normatividade.

Desde o período clássico da filosofia grega, que tem seus temas fundamentais vinculados à pergunta sobre “o que é o homem?”, têm sido recorrentes as questões de “como se deve viver” e de quais condições são requeridas para uma “vida boa”. A expressão “vida boa” não tem um sentido fechado, indicando já uma abertura. Na verdade, pressupõe um espaço de deliberação frente a diferentes alternativas. Alternativas estas que fogem à simplificação do tipo certo e errado, pode ou não pode, deve ou não deve. Por isso, decidir como agir não é uma questão fácil, pois implica incertezas e dificuldades próprias do humano e de sua convivência com os demais. A tentação, por isso, é não decidir e, com isso, não assumir a responsabilidade pelos atos, renunciando à maioria para, conforme Kant (1985), permanecer na cômoda posição de minoridade. De outra parte, se as decisões fossem simples e fáceis, o manual de como bem viver já estaria disponibilizado em algum lugar e tudo se resumiria à aplicação de determinados preceitos.

Em não havendo “o manual” para orientar nossas escolhas, de que forma, então, poderíamos, pelo menos, ser razoáveis? Usamos a expressão “razoáveis” porque a razão tem sido entendida como aquilo que nos diferencia das demais espécies, tornando-se tema recorrente na tradição filosófica. Com isso indicamos para o que nos parece central no tocante à ética, e que compreendemos como exercício de razoabilidade, no sentido de deliberar à luz de boas razões, ou com prudência, para usar uma expressão que vem da tradição da filosofia aristotélica.

A possibilidade de deliberar com base em boas razões, ou de forma prudente, só se coloca a partir de um horizonte de possibilidades, ou a partir de um pensamento ampliado face às situações que se apresentam. Ninguém é capaz de deliberar quando vê apenas um caminho possível ou quando, eventualmente, é constrangido por outros na sua tomada de decisão. Autonomia é a expressão que usamos para designar essa possibilidade de avaliar, livremente, diferentes alternativas. Possibilidade que se põe exatamente quando há mais de uma alternativa frente a uma situação. Situação que, por sua vez, demanda interpretação, que não conta

com uma saída óbvia, que produz incerteza, que em regra é inédita para o sujeito e que só a ele compete resolver. Ou seja, situação para a qual nenhum manual de instruções existe ou sequer poderia ser escrito. Enfim, é sob o pressuposto da autonomia que se abre a possibilidade da ética ou do agir ético.

Questões ou dilemas éticos, podemos acrescentar, são exclusividade daqueles seres que contornaram o determinismo dos instintos, conferindo-lhes outros destinos pela instauração do simbólico. E nesse sentido assumimos o entendimento que nos constituímos como espécie diferenciada à medida que aos desígnios inscritos em nossa genética animal acrescentamos elementos simbólicos (interdições, regras, valores...) que permitiram modos de ser e de interagir já não condicionados exclusivamente pelas inclinações naturais. De Fernando Savater, cujos escritos em boa medida inspiram esta reflexão, destacamos:

O que é um símbolo? É um signo que representa uma ideia, uma emoção, um desejo, uma forma social. E é um signo *convencional*, combinado por membros da sociedade humana, não um sinal natural que indica a existência de outra coisa, como a fumaça indica onde há fogo ou as pegadas de uma fera indicam a fera que passou por ali. Nos símbolos os homens entram em acordo para referir-se a alguma coisa ou comunicar algo [...]. Os símbolos referem-se apenas indiretamente à realidade física e, no entanto, apontam diretamente para uma realidade *mental* pensada, imaginada, feita de significados e de sentidos, na qual os humanos habitam exclusivamente como humanos [...] (Savater, 2001, p. 81, grifos do autor).

Assim, o simbólico instaura uma forma de vida artificial, algo como uma segunda “natureza”, e que vai se estabelecendo de geração em geração, configurando o que conhecemos como mundo humano. Foi o simbólico que permitiu o avanço das ações meramente reflexas para as ações intencionais, o dimensionamento do tempo em passado, presente e futuro, o estabelecimento de compreensões e cumplicidades intersubjetivas, dentre outras características exclusivamente humanas. Assim, tudo o que hoje temos como cultura e sociabilidade se deve a essa abertura de um

horizonte de possibilidades que para nós se abriu graças à instauração do simbólico. Pela sua presença em nossas mentes nos é facultado escolher entre alternativas que se põem. Escolha que já não é óbvia e que dificilmente pode ser feita sem algum grau de hesitação ou de risco. E é assim que nossas vidas se abrem para o âmbito da ética.

Assim compreendida, a ética não é um estado que o sujeito pudesse alcançar ou apreender em definitivo, mas uma atitude reflexiva que considera as diferentes possibilidades e as circunstâncias específicas de cada respectiva situação em pauta, sem se excluir do processo e nem contar com uma perspectiva privilegiada. Obviamente que essa atitude, que descarta uma posição *a priori* e que segue a difícil trilha do pensar, muito provavelmente vai deixar o sujeito em crise. Crise exatamente pela experiência de incerteza, de risco e de vulnerabilidade que esse exercício implica. Disso resulta que a ética, na perspectiva de um “bom viver”, constitui uma tarefa para toda a vida.

Cabe lembrar que para Kant e Rousseau a ética é o distintivo humano. Para ambos, de acordo com Boto (2001, p. 132-3), “o homem é o animal da natureza destinado a escolher, inclinado, portanto, a eleger caminhos e propor trilhas; vocacionado para justificar suas escolhas”. Neste sentido, a ética deve ser entendida como uma filosofia prática, que requer reflexão acerca do contexto da ação para decidir qual a melhor ação, não ignorando a especificidade das novas situações. Não se trata, portanto, como enfatiza Aristóteles, “de querer atingir no domínio ético um grau de exatidão tão elevado quanto a matemática” (Gadamer, 1998, p. 48). Caso uma exatidão dessa ordem fosse possível poder-se-ia, no futuro, dispensar o julgamento ético, passando a responsabilidade das escolhas para um programa de computador, por exemplo. Isto, porém, se factível, não poderia mais ser designado como comportamento ético, já que desincumbiria o sujeito da decisão da escolha. Em decorrência disso, podemos dizer que quanto mais heterônomos formos, menos questões éticas nos colocamos e, por consequência, menos humanos pareceremos, correndo o risco, inclusive, de virmos a ser substituídos por máquinas.

Da educabilidade humana

Foi Kant (1996) que nos deixou uma reflexão acerca da dialética fundamental da educação, expressa, por Schmied-Kowarzik (1988, p. 24), da seguinte forma: “homens precisam educar homens em homens, e para isto eles não dispõem de nenhuma orientação dada previamente, mas precisam [citando Kant] fazer eles mesmos o plano de (sua) conduta”. Podemos tomar esta formulação como sendo indicação da “equação impossível” que a educação representa. Impossível por incluir três variáveis: o educador, que ainda está se fazendo; o educando, que se encontra diante de inúmeras possibilidades de se fazer; e o humano, como o sentido a ser buscado, em cada época e cada novo contexto, mas jamais definido de vez. E é nesse sentido que, conforme Kant, o homem [...] é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber esta educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros” (Kant, 1996, p. 15). Assim, quando falamos de educar o humano devemos buscar um entendimento sobre o que isso pode significar, digamos assim, aqui e agora. Obviamente que nunca começamos da estaca zero. Temos uma história do humano às nossas costas, ao modo de um aprendizado que fomos tendo ao longo dos tempos.

A orientação da educação para o que chamamos de humanização implica esse tensionamento entre o que a tradição nos legou e as circunstâncias e dinamismos do tempo presente. Usando a imagem da direção de um carro, significa a capacidade de olhar pelo retrovisor e, ao mesmo tempo, andar para a frente. A educação requer, portanto, essa lembrança dos caminhos andados e, inclusive, dos percalços que a humanidade teve.

Educamos as novas gerações com base nas crenças que nos movem e que, em sua maior parte, já herdamos de quem veio antes de nós. É pela educação que levamos as novas gerações a se reconhecerem no espelho das tradições, a fim de que compreendam o que carregam de humanidade em suas formas de pensar e agir, ao mesmo tempo em que lhes oferecemos referências para a realização de sua própria humanidade, embora

sempre como um desafio novo em função de contextos também novos. Precisamente o caráter histórico da condição humana impossibilita que soluções de outros tempos possam ser transpostas para o sempre novo tempo presente.

Educar consiste em inserir as novas gerações neste universo de criações simbólicas, como que lhes dizendo: isto é o mundo. É isto que temos a oferecer. É isto que construímos ao longo das gerações. Tome isso como base, como referência, para fazer a história de sua vida. Não ignore isto, mas também não fique limitado a isto. O inédito sempre pode ser construído. E ao sinalizarmos para essa perspectiva, é sempre importante não esquecermos que criações simbólicas são artifícios que operam no âmbito das mentes das pessoas e que, por isso, estabelecem vínculos entre elas e alimentam expectativas comportamentais recíprocas. Isso requer entendimentos, ou seja, compreensões intersubjetivamente construídas, sob a forma de objetivações, em torno das quais a vida coletiva se organiza e articula. Essas compreensões intersubjetivas são imprescindíveis porque para nós humanos as coisas não apenas são, mas elas também significam. E os significados são sempre coletivos, estabelecidos em meio à linguagem que é própria de nós humanos. Assim, o que nos articula como sociedade humana, o que estabelece vínculos entre nós e as coisas de um jeito humano, é o que combinamos entre nós sobre o que as coisas significam. E isto sempre precisa ser aprendido.

E é exatamente pelo fato de os significados relativos do mundo não estarem inscritos naqueles que nascem que nós não podemos esperar que sua formação se realize de modo espontâneo ou como desígnio inerente ao dinamismo do tempo presente ou das forças que governam o mundo. Isso significa que a humanização terá que ser produzida intencionalmente, ao modo de um “contágio” deliberado. “É preciso nascer para humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os outros nos *contagiam* com sua humanidade deliberadamente... e com nossa cumplicidade” (Savater, 2000, p. 31). Pode-se dizer, a partir disso, que a humanização não ocorre por conta das forças ou sentidos inerentes à dinâmica do mundo, seja ela a

economia, a ciência, a tecnologia ou o fluxo informacional. Nesse sentido, o desafio para a nossa condição ética consiste em superar a tendência de que ao final das contas as “abóboras se ajeitarão”, ou que alguma “mão invisível” governa o mundo para o bem geral de todos. As catástrofes que as diferentes gerações de homens já testemunharam, assim como as que se podem de alguma forma antever, não nos permitem qualquer tipo de acomodação. Por isso, no que se refere à formação das novas gerações deve-se suspeitar da ideia de que o mundo educa o bastante ou que o sentido da educação esteja de alguma forma inscrito nos novos que vêm a este mundo.

É de se destacar, ainda, o caráter de ação intergeracional de toda a educação e que deve, segundo Arendt (2002), vir marcada pelo amor e cuidado das gerações mais velhas para com as gerações novas. Essa ação intergeracional se refere aos modos de ser e de interagir que foram acertados ao longo das gerações e que, mesmo que possam vir a ser revisados, necessitam ser compreendidos em sua razoabilidade, com base no que os têm sustentado.

A educação compreende, para todos os efeitos, uma situação ética, para a qual não há um prognóstico certo que permitisse a produção de resultados previamente projetados. Situação ética é aquela que põe à prova os que nela se encontram, cobrando-lhes uma ação em meio à incerteza, exigindo que o humano se recrie em meio às possibilidades que se apresentam ou criando novas. Nesse sentido, Goergen escreve:

A falta de certeza é uma realidade que tem de ser assumida pela educação. [...] esta incerteza e falibilidade são, de um lado, condição da educação e, de outro, o potencial da educação. Se existissem princípios absolutos não careceríamos de educação: eles deveriam simplesmente ser aceitos e observados. Só a incerteza e a contingência necessitam de educação (2001, p. 155).

Situação ética é, portanto, sempre uma situação de risco, que nos convoca a pensar, o que se espera possa ser feito sob o mais vasto horizonte de possibilidades. E acreditamos que a educação pode contribuir para

essa ampliação de possibilidades, embora não seja garantia de êxito, isto é, de que a escolha venha a ser a mais feliz. Soma-se a isto, a aposta na capacidade instituinte que caracteriza os humanos e os torna seres perfectíveis e incertos.

Da ética docente

Bem sabemos o quanto a atividade do professor se vincula à ordem política instituída, às diretrizes do sistema público de ensino, aos saberes legitimados pelos diferentes campos científicos, aos valores e práticas socialmente aceitos. Mesmo assim, na hora em que nos dispomos a fazer o trabalho de professor, nós deveríamos comparecer com toda a nossa condição de sujeitos desafiados a nos fazer e refazer, inclusive, e especialmente, durante o exercício da docência. Por isso, o fazer docente é um fazer profundamente ético, haja vista a abertura que representa em relação às possibilidades do próprio humano.

Pressupondo o exercício da docência vinculado à questão da ética, mas sabendo que não faz o menor sentido propor algo como um regramento que pudesse ser aplicado nas diferentes situações que ao educador se apresentam, o que podemos fazer é identificar, a partir do caráter ético da educação, possíveis horizontes referenciais capazes de potencializar o que, em sentido amplo, podemos entender como força humanizadora. É a isso que nos arriscamos nos parágrafos que seguem.

Entendemos como primeiro horizonte fundamental para a atuação ética do professor o sentido de compromisso com o mundo e de amor às novas gerações. É preciso assumir a responsabilidade pelo mundo, o que também significa gostar do mundo, considerando que a história que fizemos e tudo o que aprendemos ao longo das gerações constitui um legado digno de ser comunicado aos que estão vindo a este mundo. Se não for assim, lembrando a filósofa Hannah Arendt (2002, p. 239), não deveríamos botar filhos no mundo e nem nos dispor a cuidar da educação dos filhos dos outros.

Compromisso com o mundo significa, também, amor às novas gerações à medida que o nosso ensinamento oferecerá indicativos que evitem de as novas gerações terem de começar estaca zero, podendo elas contar com o aprendizado resultante dos erros e acertos nossos e das gerações que nos precederam. Por amor às novas gerações há coisas a serem contadas, experiências a serem relatadas, sejam aquelas que proporcionaram ganhos no âmbito do reconhecimento recíproco e na consciência ética das pessoas e que, portanto, enobrecem a trajetória humana, sejam as que significaram verdadeiros percalços e que, por isso, nos alertam para possíveis riscos ou retrocessos civilizacionais. Por óbvio, o passado não nos ensina a como enfrentar as situações futuras, que, em regra, se apresentam com ingredientes novos, o que não impede que a reflexão sobre este passado possa nos inspirar na produção de soluções. Mas, como se diz, se não sabemos exatamente para onde ir, é bom sempre lembrar de onde viemos.

É Adorno (1995) que, além de sugerir que a educação deva formar para que situações como o do genocídio de Auschwitz não se repitam, também indica para a exigência de amor na formação das novas gerações.

Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar. Instruções sobre como isto pode ser mudado são precárias. Em geral a definição decisiva a respeito se situa numa fase precoce do desenvolvimento infantil. Mas seria melhor que quem tem deficiências a este respeito, não se dedicasse a ensinar (Adorno, 1995, p. 64).

Um segundo horizonte ético, propomos, é o de permitir que os alunos aprendam teimosamente. Teimosamente significa aprender entendendo, aprender compreendendo razões, aprender captando sentidos daquilo que é proposto como ensinamento. Na relação professor-aluno há tão somente sujeitos, de modo que ninguém pode ser manipulado, coagido, ou constrangido no exercício livre do seu entendimento. Os âmbitos da cultura, da sociabilidade e dos modos de ser, a partir dos quais são estabelecidos os conteúdos de ensino, não passam de construções simbólicas

que se assentam em pretensões de validade, sustentados por processos de legitimação. Nesse sentido, cabe ao professor propiciar aos alunos a inserção no movimento de constituição dos saberes, permitindo-lhes a compreensão dos argumentos que os avalizam. Sua objetividade se assenta nos laços intersubjetivos que lhes confere validade. Convidar os nossos alunos a que aprendam esses conteúdos significa convidá-los a fazer parte dessa articulação intersubjetiva que lhes dá sustentação. E isso exige que compreendam a razoabilidade das proposições feitas sob a forma de conhecimentos a serem aprendidos. Uma didática comunicativa, centrada no esforço argumentativo no tocante aos saberes ministrados e na disposição para o diálogo são fundamentais para que o conteúdo da educação não se anacronize, e, sim, mantenha os matizes de uma construção humana para humanos.

Sob esse horizonte ético de permitir que os alunos aprendam compreendendo razões sinalizamos também para a forma como a educação, através da ação docente, pode contribuir para a constituição de uma sociabilidade de sujeitos, tal como projetada no espírito iluminista da modernidade. Trata-se de uma aposta na possibilidade de poder vir a fazer “mundo comum” mediante processos de assentimento por parte dos indivíduos que, renunciando à cômoda situação de minoridade, passam a pertencer a uma coletividade já não em função de alguma fé, raça, condição social ou tradição, mas a partir do compartilhamento de crenças às quais podem assentir por convicção subjetiva, mediante um exercício da razão, de entendimento, de compreensão, “[...] sem pedir outra adesão que não a de inteligências em via de formação responsável rumo à sua autonomia” (Savater, 2000, p. 89).

Como terceiro horizonte ético indicamos o exercício da docência como testemunho da própria aprendizagem. Obviamente que o testemunho que se espera do docente é o de sua experiência, de sua pesquisa, de sua aprendizagem, de como elaborou percepções acerca da realidade e de como adquiriu habilidades, competências, incorporou atitudes. Isso significa o professor se entender como portador vivo do legado cultural e social

que comunica aos alunos. Isso porque ele não comparece como autômato diante deles, mas como sujeito que, de alguma forma, se encontra atravessado por aquilo que comunica, testemunhando com sua vida a validade e pertinência do que ensina. Muito bem sabemos que uma aula geralmente marca menos pelas coisas que são ditas do que por aquilo que ela expressa como atitude de vida por parte de quem se comunica.

Assim, ao entrar em sala de aula, de alguma forma o professor se põe a meditar sobre suas percepções, refazendo o percurso de construção de suas convicções, como que convidando os seus alunos a avalizá-las. É assim que ele se assume efetivamente como participante do processo de recriação do saber. O professor sempre deve considerar que o conhecimento, como expressão de alguma compreensão intersubjetivamente compartilhada, está em questão. E isso significa encarar a aula como uma situação de risco. Risco também para ele, porque implica a possibilidade de necessitar se repensar, reestruturar a sua aprendizagem. Uma aula pode implicar a necessidade de revisar toda a sua perspectiva, ela pode efetivamente deixá-lo em crise. Esta hipótese só não existe quando ele imagina doar alguma coisa que ele já tenha para os alunos, fazer alguma coisa por eles, praticar uma espécie de assistencialismo pedagógico. Neste caso o professor não corre riscos. Suas percepções não são atingidas, já que aí não se configura propriamente um ato pedagógico, um ato de aprendizagem, nem para os alunos e nem para o professor. E esse assistencialismo docente é uma das causas do fracasso da escola como espaço de aprendizagem. O professor assistencialista tende a se queixar dos alunos porque não valorizam a sua doação. Ora, a não valorização dessa doação é a expressão de um direito inalienável do aluno (como sujeito) de não ser coisificado, de não ser tratado como alguém que pode ser “enchido”.

A rigor, o professor não consegue fazer nada pelo aluno, a não ser que este se disponha a construir o seu aprendizado em perspectiva própria, isto é, sob o horizonte de seu universo de referências, de suas experiências, de seus pensamentos. Por isso, a docência já não opera como

forma de repasse de dados ou informações, mas como instigação do aluno para que este se exercite fazendo o seu próprio processo de aprender. E é em vendo o entusiasmo do professor ao tratar de um determinado tema, ou, como se diz, o “brilho nos seus olhos”, o aluno possivelmente ficará motivado a também buscar um saber maior, um aprendizado que certamente será valioso para a sua vida, como o professor de alguma forma lhe antecipa, dando mostras da diferença que faz ter aprendido o que agora está convidando o aluno a aprender.

No horizonte da docência como testemunho da própria aprendizagem pressupõe-se que humanos não conseguem aprender “de” alguém, mas certamente podem aprender “por causa” de alguém. Trata-se, no entanto, de uma “causação” que depende em última instância do sujeito aprendente, de sua cumplicidade em aprender. Se algo foi aprendido, se uma vida mudou, isso ocorreu, no dizer de Gudsdorf (1987, p. 9),

[...] não à imagem da outra vida que a visitou, mas a sua própria e singular semelhança. [No caso,] ... passou a conhecer-se e pertencer-se, a depender unicamente de si mesma, a sentir-se responsável por sua própria realização.

Por último, entendemos ser fundamental colocar o trabalho docente sob o horizonte de um mundo aberto a novas possibilidades. Um horizonte que se põe, inclusive, pela nossa condição de seres mortais, como nos lembra Arendt (2001, p. 65):

[...] o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós.

Nada, portanto, de nos imaginar a “cereja do bolo”, os representantes humanos de um mundo em sua melhor configuração. Sejamos modestos quanto ao que realizamos e não nos preocupemos com a nossa

virtual obsolescência. Tornar-se supérfluo é o sucesso de toda a anterioridade pedagógica, de todo o educador. Fica a esperança de que uma nova geração sempre possa fazer melhor do que fizemos. Por mais que prezamos o que ensinamos, devemos saber que a forma como o mundo se apresenta é apenas umas das muitas possíveis, deixando sempre a entender aos alunos que esse mundo é um projeto aberto.

A indicação desse horizonte ético deve *constranger*, por sua vez, todas as formas de educação que se assemelham a algum tipo de treinamento das novas gerações para se adaptarem a um mundo pré-configurado, tal como imaginado pelos adultos, o que seria subtrair-lhes o direito de iniciarem coisas novas, como adverte Arendt (2002). Nesse sentido, a geração educadora deve compreender que as demandas do tempo futuro são imprevisíveis e que, por isso, não é possível e nem ético querer instruir os novos acerca de como viver ou como resolver seus supostos problemas pela vida afora. O que se pode fazer pelos novos é contar como o mundo é e como chegou à configuração atual, mostrando-o sempre em sua condição aberta e inconclusa. Por isso, ao mesmo tempo em que o professor se propõe honrar a herança recebida, ele deve sugerir a seus alunos que se empenhem em renová-la, e que o esforço contínuo da humanização é algo que lhes cabe.

Para concluir

Decerto alimentamos utopias acerca do mundo, e mesmo sem a pretensão de apontar para um *telos* definitivo, certos compromissos e expectativas podem ser reiterados ao final destas reflexões. Primeiramente, por razões políticas e ecológicas, e diante de suspeitas no que tange ao futuro, é fundamental assumir o compromisso ético com as novas gerações formando-as para que “[...] não separem a busca de suas felicidades individuais da procura pela felicidade pública” (Garcia, 2008, 216). Nesse sentido, e isso nos parece fundamental, só continuamos a nos ocupar com a educação porque estamos preocupados com o mundo comum. De outra

parte, é preciso nos precaver de uma ilusão que nos pouparia de nossa tarefa educativa:

[...] a ilusão de que a simples chegada das novas gerações ao mundo, por si mesma, garante um mundo melhor. Ilusão que, com certeza, soma-se aos elementos que contribuem para naturalizar traços trágicos de nossa atual condição (Garcia, 2008, p. 216).

De um lado, portanto, fica a esperança que o mundo comum continue sendo um tema das próximas gerações. De outro, a consciência de que temos um compromisso ético com a formação dessas novas gerações, pois a sua condição de humanidade não vem de seu nascimento e a sua forma de vida coletiva não se encontra inscrita em seus genes.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 10 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- ARENDT, H. A crise na educação. *In: Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. *In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES)*. Campinas, SP, 2001, n. 76. p. 121-146.
- GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- GARCIA, C. B. A atividade filosófica e os assuntos humanos. *In: DARÓS, R. C.; ANDRIOLI, L. A.; JUNG, T. I. (org.). Linguagem, educação e cidadania*. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p. 205-216. (Coleção Trabalhos acadêmicos-científicos. Série Educação nas Ciências, n. 18).
- GUZSDORF, G. **Professores para que?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES)*. Campinas, SP, 2001, n. 76. p. 147-174.
- KANT, I. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? *In: Textos seletos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora da Unimep, 1996.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVATER, F. **As perguntas da vida**. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCHMIED-KOWARZIK. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1988.

TUGENDHAT, E. Antropologia como filosofia primeira. *In*: POMMER, A.; FRAGA, P. D.; SCHNEIDER, P. R (org.). **Filosofia e crítica - Festschrift dos 50 anos do Curso de Filosofia da UNIJUÍ**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007, p. 183-200.

Indicações de leitura:

BOUFLEUER, J. P. O ser-fazer da docência: esboço de compreensão a partir da condição humana. *In*: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (org.). **A escola**: problema filosófico. São Paulo: Parábola Editorial, 2020, v.1, p. 15-28.

FENSTERSEIFER, P. E. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020.

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



Ética, docência e direitos humanos

Eldon Henrique Mühl | Paulo César Carbonari

A relação entre ética, docência e direitos humanos pode parecer óbvia, mas nem por isso podemos deixar de justificá-la. O esclarecimento do nexos entre estes três conceitos e as consequências práticas que daí decorrem são desafios a serem enfrentados por quem atua como educador/a em uma sociedade cada vez mais complexa, conflituosa e violenta. Trata-se de analisar as implicações destes termos entre si e de cada um deles com o projeto de formação que se destina a promover uma sociedade justa, igualitária e humanizada.

A educação não é necessariamente um fator de realização dos direitos humanos e nem toda a ética é imune a posições que aceitam a negação e até alguma violação de direitos. A prática da docência pode não ser humanizadora e a ética nos contextos escolares pode contribuir para a promoção das práticas discriminatórias e violentas. Estas possibilidades revelam a importância e a necessidade de refletir sobre a educação como ação prática de realização dos direitos humanos.

A importância da educação no desenvolvimento de uma cultura sustentada nos direitos humanos é reconhecida por muitos/as educado-

res/as e pesquisadores/as que se engajam nesta luta, podendo ser atestada pelas inúmeros textos, livros e documentos produzidos sobre o tema: Candau e Sacavino (2000), Baldi (2004), Caçado Trindade (1997), Carbonari (2006; 2023), Vieira (2008), Herrera Flores (2009), Hinkelammert (2014), Hunt (2009), Monteiro Silva (213), Mühl *et al.* (2009), Silveira *et al.* (2007), Souza e Escrivão (2016), Rodino *et al.* (2014), Monteiro Silva e Pimenta (2013), Tosi, Ferreira e Zenaide (2014), algumas referências.

Um tal reconhecimento não subestima, no entanto, a grande dificuldade que é promover a educação em direitos humanos diante do histórico de negação e de desprezo que grande parte da população brasileira ainda nutre a respeito deles. Aliás, muitos textos revelam e apontam as muitas dificuldades que os/as educadores/as e gestores/as encontram quando assumem o desafio de promover educação em e para os direitos humanos.

Direitos humanos é um tema complexo, difícil e polêmico. Nunca foi de outra maneira, já que a ideia de direitos humanos surge na história como forma de oposição ao arbítrio e como forma de limitar o poder, ainda que, muitas vezes, se veja associada a eles. Os direitos humanos são parte da dinâmica social e política - por isso em disputa, sob questionamento, construção/desconstrução. Eles são parte da vida social, política e ética que ocorre em uma sociedade democrática, marcada por dissensos e conflitos, pluralidades e diversidades.

Difícil sustentar alguma convergência ou algum tipo de acordo entre direitos humanos e posturas autoritárias, menos ainda totalitárias. No espectro político, dificilmente os direitos humanos convivem com posições ultraconservadoras ou extremistas - ainda que existam concepções a elas alinhadas. Assim, dificilmente se pode tratar de direitos humanos de modo neutro ou desinteressado. Antes, tratar de direitos humanos é já, de algum modo, assumir posicionamento ético e político, ainda que isso não se confunda necessariamente com uma única possibilidade ideológica.

Modos diversos de entender direitos humanos

Os direitos humanos estão previstos em normativas internacionais, constituindo o que se chama de Direito Internacional dos Direitos Humanos. Eles são construídos em espaços multilaterais que, além de realizar sua elaboração, são também responsáveis por acompanhar a sua realização efetiva pelos países que os adotam. O Brasil participa das Nações Unidas (ONU), que constituem o sistema global de direitos humanos; e da Organização dos Estados Americanos (OEA), que constitui o sistema regional de direitos humanos. Os direitos humanos são parte do ordenamento jurídico brasileiro, visto que o país ratificou praticamente todos os atos internacionais de direitos humanos e os incorporou à Constituição Federal de 1988, como pode-se constatar nos artigos 5º, 6º, 14, além de outros.

A afirmação normativa resulta de um amplo processo de luta no qual os “sem direitos” se organizam e promovem lutas para o reconhecimento dos direitos pelo conjunto da sociedade. Quando reconhecidos e normalizados, passam a valer como direitos comuns a todos/as; quando exigem mudanças muito profundas nas relações sociais, econômicas ou culturais dificilmente são reconhecidos e seguem lutas insurgentes e confrontadoras, exigentes de transformação. Por isso, os direitos são projeto político e ético que podem ou não - a depender da correlação de forças - alcançar conformação jurídica.

Os direitos humanos estão em aberto no que diz respeito às diversas possibilidades de sua compreensão. Concepções liberais, socialistas/comunistas, social-democratas, positivistas, histórico-críticas, libertárias, cristãs, conservadoras, ultraconservadores/as, além de muitas outras tendências, estão em embate na definição do que são direitos humanos. Podemos encontrar concepções de direitos humanos classificáveis por estas e outras nomenclaturas. No entanto, mesmo diante destas diferentes concepções, pode-se traçar alguns traços de cada uma destas compreensões que podem ser assim sintetizados:

Liberais: Tendem a compreender os direitos como formas para preservar e ampliar as liberdades fundamentais, precisando, para isso, controlar o poder. Advogam que, entre os direitos mais elementares, estão o direito à propriedade (privada), à livre iniciativa empreendedora e à livre concorrência. São sujeitos de direitos os indivíduos, nunca coletivos ou sociedades – daí porque é muito difícil aos liberais admitirem direitos coletivos e sociais, por exemplo. O Estado, por meio do Direito, é o garantidor, porém está entre os direitos a possibilidade de destituição de qualquer governante ou a limitação do poder do Estado sempre que interferir nos direitos dos indivíduos.

Socialistas, comunistas e social-democratas: Apresentam posicionamentos segundo os quais há variações significativas na compreensão da efetivação dos direitos humanos, ainda que concordem que os direitos se baseiam na promoção da igualdade pela criação de condições para que todos/as satisfaçam suas necessidades e desenvolvam o melhor de suas capacidades. Os sujeitos de direitos são organizados em ação coletiva – daí porque têm dificuldades de reconhecer direitos individuais e reforce os direitos sociais. A autogestão é o modelo mais avançado de organização, mas admite o Estado como agente de distribuição de bens e de controle da concorrência e da concentração.

Positivistas: Têm na lei e na ordem os fatores determinantes para a garantia dos direitos, o que implica na sua grande influência na institucionalização do Direito. Para que se reconheça um direito é fundamental que seja definido seu objeto, seus potenciais demandantes e a quem podem ser demandados, condições para a legitimidade do direito positivo. A precisão e objetividade são fundamentais para a previsão legal e a ordenação da dinâmica social, política e cultural. Por isso, além dos direitos, também é preciso estabelecer objetivamente os deveres, de modo que não existem di-

reitos sem deveres estritamente correlatos. São sujeitos de direitos aqueles que cumprirem estritamente suas obrigações. O estabelecimento da lei e a manutenção da ordem são responsabilidades do poder do Estado que deve exercê-los com toda a força contra quem a ele se opuser.

Histórico-críticos e libertadores: Entendem os direitos humanos como processo de luta dos/as diversos/as sujeitos/as de direitos e seus diversos direitos, que nem sempre alcançam a institucionalidade na forma de normativas nacionais ou internacionais, mas sempre estão presentes como processo social e político, como compromisso ético. Os direitos humanos dizem do acesso e usufruto dos bens (materiais, simbólicos e espirituais) necessários ao bem viver, do reconhecimento de cada ser humano como quer ser, contanto que não exclua aos/às demais, e da participação direta na definição dos próprios direitos e das mediações para sua realização, assim como nas medidas de responsabilização quando de sua violação. São sujeitos dos direitos humanos todos/as os/as humanos/as em sua mais ampla diversidade e pluralidade. A principal dinâmica de realização dos direitos humanos é a potência das lutas por direitos que, por vezes, volta-se para a institucionalização (*potestas*) e noutras luta de modo insurgente e destituinente, contra a ordem estabelecida por ser ela violadora e impedidora dos direitos humanos.

Cristãos: Fundam os direitos humanos na condição de cada pessoa de ser filho/a de um mesmo Deus e, portanto, irmão/ã dos/as demais. O preceito pelos quais todos devem se orientar é o da convivência fraterna, considerando o fato de sermos filhos de um mesmo pai e, em consequência, terem a mesma dignidade. O melhor modo de viver para realizar o mandamento divino é a vida comunitária, no exercício da fraternidade. Para os cristãos, o sujeito de direitos é cada pessoa como parte de uma comunida-

de, particularmente a comunidade dos/as cristãos/ãs. A natureza humana é limite para os direitos, de modo que nenhum deles pode afrontar a natureza – daí uma das dificuldades de cristãos aceitarem direitos sexuais e reprodutivos, por exemplo. Os bens existem para que possam ser por todos/as usufruídos, cabendo ao Estado regular as relações para que efetivamente todos/as vivam numa sociedade justa.

Conservadores e ultraconservadores: Sua luta volta-se, prioritariamente, para desconstruir o sentido, para distorcer e gerar oposição aos direitos humanos. Nos últimos anos, posições com tais prerrogativas têm sido muito comuns, ainda que não sejam compreensões novas na história da humanidade. Entre as muitas tendências hoje presentes, distinguimos três: punitivista, seletivista e meritocrática.

A posição *punitivista* é a que diz que “direitos humanos é privilégio dos bandidos”, numa compreensão de que “os direitos humanos só defendem delinquentes e criminosos”. Ela se centra na ideia de que há um “bandido”, um “inimigo”, a ser combatido de forma enfática e com todas as forças, particularmente pela desqualificação moral e a condenação jurídica. O desejo fundamental é a eliminação dos inimigos como forma de “limpeza”, expurgo”, “expição”, “salvação”. “Pena de morte”, “tortura” e outras práticas são aceitáveis e desejáveis. Trata-se de alimentar “ódio” ao inimigo, genericamente identificado como “bandido”, mas que se traduz concretamente na aplicação da lei e da violência de forma direta a todo e qualquer “delincente”. Entendem que é a natureza que manda assim agir, pois a lei natural exige que se oriente a vida em sociedade pela eliminação do “mal” para preservar o bem: “que morram os que matam para que vivam os que por eles são ameaçados”. Daí a expressão: “bandido bom, é bandido morto”). Em síntese, os direitos são instrumento de correção, de punição e de eliminação dos que não se adequam aos interesses dominantes.

A tendência *seletivista* afirma que “direitos humanos sim, mas só para humanos direitos”, num posicionamento que relativiza a dignidade humana, entendida como um atributo de certos humanos selecionado por serem “pessoas de bem”. Os indivíduos que não são classificáveis como pessoas de bem, precisam ser excluídos da convivência social e até eliminados. Portanto, os direitos humanos não são universalmente aceitáveis para todas as pessoas. Eles são aceitáveis como direitos de alguns, mas não daquelas pessoas tidas como más e, por isso, “matáveis”. A vida dos maus pode ser eliminada como condição para que as “vidas valiosas” sigam vivas. Este tipo de posicionamento está na base de todas as formas de exclusão, de discriminação, de supremacismo e de genocídios que ocorreram e que seguem presentes na vida cotidiana.

A versão *meritocrática* dos direitos humanos se filia ao pensamento ultra-neoliberal que se orienta pela ideia de um indivíduo totalmente retirado do convívio. Os direitos humanos “são méritos do empreendedor de si”. Ela exaspera a ideia de indivíduo presente na noção liberal de direitos humanos, mas diferente do liberalismo clássico, produz uma certa anti-universalidade, pois atribui direitos somente àqueles indivíduos que se “esforçam” e que, por isso, “fazem por merecer”. Nesta visão, somente os “melhores” é que merecem ter direitos, por serem eles os mais aptos à concorrência. Os que não os conseguem, são culpados porque não empreenderam, não se esforçaram e não usaram a liberdade que lhes estava disponível para promover sua própria iniciativa.

Proteger a dignidade da vida, dimensão ética chave

O que está em questão é a possibilidade de a dignidade ser comum a todos/as os/as humanos/as. Ainda que possa ser discutida a matriz da compreensão de dignidade humana e dos direitos humanos, o desafio é

superar posições que não reconhecem a dignidade como condição comum a todos/as os/as humanos/as. Sem o reconhecimento da dignidade de todos os seres humanos, não há aceitação da universalidade dos direitos humanos. Por isso, é preciso superar a ideia de pessoa escolhida, de povo escolhido, superando a seletividade e considerando cada ser humano sujeito de direitos humanos.

Uma perspectiva afirmativa e ética tem seu sentido porque os direitos humanos são formas de proteger a dignidade da vida. A vida não vale porque tem algum equivalente ou porque pode ser trocada por qualquer coisa. A vida não tem preço, simplesmente vale! Toda a vida, todas as formas de vida. A vida humana, então, vale porque as pessoas são seres com dignidade. Mas se trata de proteger a vida sem que para isso se precise consumir vidas. Trata-se de proteger a dignidade da vida de modo que estejam dadas em concreto as condições de sua manutenção, produção, reprodução e desenvolvimento. Trata-se de afirmar a incondicionalidade da vida. A vida é valor (por isso não o tem, o é) e condição de todo valor específico. É por esta razão que a vida não pode ser relativizada, nem mesmo no pior dos contextos ou nas situações mais complexas que possam surgir. É preciso proteger os corpos vulneráveis, as vidas precarizadas, as pessoas desamparadas e discriminadas, enfim, todos/as.

Afirmar a vida é assumir uma posição radical: não há dúvidas de que proteger e cuidar da vida é a ação principal a ser feita. Mas, não se trata da defesa da vida em sentido genérico, vago, abstrato. Trata-se da defesa da vida material, concreta, de cada um/a, de todas as formas e expressões de vida. Uma vida em abundância, vida que se faz realidade na complexidade, profundidade, qualidade e beleza. Vida de todos/as e para todos/as, o que requer ser intransigente na viabilização das condições para que todas as vidas possam permanecer vivas, que sejam mantidas, cultivadas, produzidas e desenvolvidas de forma justa e digna. Esta é a dimensão ética fundamental dos direitos humanos.

Os direitos humanos incluem todas as condições e exigências que as pessoas precisam para viver com dignidade. Afirmam que todos/as têm direito à saúde, à educação, à cultura, à moradia, à alimentação saudável, à liberdade de expressão, à mobilidade, a não sofrer violência, a seguir a religiosidade que quiserem, a ter um trabalho decente e uma remuneração justa, ao lazer, à previdência e assistência social, enfim, a tudo o que alguém precisa para o bem-viver. Por isso, os direitos humanos não estão disponíveis por uma escala de prioridades entre eles, já que constituem uma unidade que se caracteriza pela indivisibilidade, a inter-relação e a interdependência. Eventuais caracterizações e especificidades de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais ou de qualquer outra natureza, servem não mais do que para informar as maneiras próprias de atender alguma situação emergencial, mas isso nunca implica em uma hierarquização entre eles.

A humanidade é um bem comum a todos/as. A dignidade humana que está em cada um ou em cada uma, é exatamente a mesma: em dignidade todos/as somos iguais. Por isso, os direitos humanos são universais, são de todos/as e para todos/as. No entanto, cabe ressaltar que embora os direitos humanos afirmem que a humanidade que está em cada um ou em cada uma seja a mesma, o modo de sua presença é singular, pois cada ser humano é único, singular. Por serem singulares, os seres humanos não pensam do mesmo jeito, não sentem de modo igual, não percebem as mesmas dimensões, não gostam das mesmas coisas. Daí a diversidade, a pluralidade, a diferença, a divergência, a crítica. A afirmação dos direitos humanos não implica na negação das diferenças e das divergências, mas na negação da violência e da discriminação como meios de solução das nossas diferenças. Portanto, a não-discriminação, o reconhecimento e o respeito ao modo de ser de cada um ou cada uma, são princípios fundamentais da educação em direitos humanos.

Os direitos humanos se fundam na dignidade humana como condição e possibilidade da produção, reprodução, manutenção e desenvolvimento da vida material, da vida espiritual, da corporeidade, da iden-

tidade cultural e social, da participação política e da expressão livre de cada um ou uma. É por ser um sujeito de direitos que ele tem o poder de realizar sua vocação histórica e ontológica a *ser mais*.

A realização dos direitos humanos é um processo histórico, assim como é histórico a realização da dignidade de cada ser humano. O conteúdo dos direitos humanos realiza-se, pois, muito mais na materialidade das condições e nas possibilidades objetivas de humanização, do que na enunciação de direitos formais e nos instrumentos e mecanismos que os explicitam como pactos de convivência e/ou regulação. Isto não significa desconhecer a força dos pactos; antes, indica que deve haver um espaço complementar no conteúdo dos direitos humanos quando avaliados sob a perspectiva de sua realização em cada ser humano.

Não há direitos humanos sem democracia, sem liberdade, sem autonomia, sem justiça social. A realização dos direitos humanos implica no fim do racismo, do patriarcado, do machismo e de todas as formas de opressão. Os direitos humanos e sua realização exigem a presença de todos/as e de cada um/a dos/as agentes como sujeitos autores/as, nunca somente atores/atrizes. Os/as sujeitos/as são diversos, múltiplos, plurais, tanto na deliberação quanto na realização de suas vidas. Por isso, subjetividades e instituições não substituem umas às outras, antes, têm perspectivas e responsabilidades distintas e complementares, sempre, porém, orientadas pelo conteúdo dos direitos como principal parâmetro da ação.

As escolhas pautadas por direitos humanos não separam as condições culturais e as condições naturais que são necessárias para sua efetivação. As dinâmicas econômicas, políticas, culturais e sociais devem assegurar a formação de vontades que entendam suas escolhas na perspectiva de “cálculo do suportável” relativamente à dignidade humana. Os direitos humanos demandam a promoção de todas e de cada pessoa, incluindo a proteção daquelas em situação de maior necessidade de cuidado. Cabe-lhes a denúncia de suas violações que geram vítimas, que cobram reparação e restauração, além de retribuição e de todas as formas de

justiça. Ou seja, não se trata de uma “escolha eventual do indivíduo”, mas um compromisso ético e político fundamental de cada ser humano com a humanidade.

Educação em direitos humanos

O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2006) inaugura uma compreensão pública de educação em direitos humanos. As *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (2012) constituem a norma institucional que orienta a implementação da educação em direitos humanos no Brasil. As diretrizes não são estritamente “curriculares”, razão pela qual incorporam um conjunto bem mais amplo de possibilidades de ação. A Resolução 1/2012, afirma que

[...] a Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais (Resolução 1/2012, p. 2).

As *Diretrizes* estabelecem que a educação em direitos humanos é “processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos” que articula a dimensão cognitiva, valorativa e atitudinal, da formação cidadã, da participação e da prática individual e coletiva (artigo 4º da Resolução 1/2012).

O objeto central das *Diretrizes* é a “formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (artigo 5º). Tal

[...] objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos (§ 1º do artigo 5º).

A responsabilidade pela efetivação da educação em direitos humanos é dos “sistemas de ensino e suas instituições”, o que implica na “adoção sistemática dessas diretrizes por todos/as os/as envolvidos/as nos processos educacionais” (§ 2º do artigo 1º). Os direitos humanos devem estar nos diversos documentos das instituições educacionais, devendo ser inseridos na “organização dos currículos da educação básica e da educação superior”, seja por meio da transversalidade interdisciplinar ou por meio de conteúdo específico de uma das disciplinas, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (artigo 7º).

As *Diretrizes* também determinam que a educação em direitos humanos “deverá orientar a formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (artigo 8º) e “deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais das diferentes áreas do conhecimento” (artigo 9º).

Em suma, ninguém poderia ficar fora da educação em direitos humanos enquanto estiver em processo formativo nos diversos níveis de educação escolar e também na educação não-formal. No plano institucional, sua força normativa deve receber efetividade em planos e ações concretas a serem realizadas pelas autoridades públicas encarregadas da educação em direitos humanos, especificamente, e de política de educação em geral, nas três esferas administrativas e em todos os poderes do Estado.

A proposição é que a educação em direitos humanos deve ganhar ainda maior efetividade quando assumida pelas instituições, organizações e entidades educacionais da educação básica, da educação superior, dos órgãos do sistema de justiça e segurança, das iniciativas educacionais das organizações da sociedade civil e dos órgãos de comunicação. O compromisso de educadores/as, de gestores/as educacionais e dos/as diversos/as agentes educadores/as é também fundamental, de modo que possam ser entendidos como agentes da educação em direitos humanos, agentes da realização dos direitos humanos por sua atuação na educação.

Direitos humanos, ética e docência

A análise da docência em relação com os direitos humanos e com a ética faz brotar diversas questões desafiadoras. Uma delas se refere à possibilidade e à necessidade de ensinar/aprender direitos humanos e de estabelecer uma relação entre eles e a formação ética de cada pessoa. Como analisamos acima, a educação em direitos humanos requer uma prática pedagógica que deve se orientar pelos princípios éticos do respeito à dignidade humana, o que implica uma prática participativa, democrática e de respeito à diversidade.

A docência em direitos humanos tem uma tarefa muito desafiadora de promover e mobilizar as pessoas para a participação política, como um pressuposto para o desenvolvimento da cidadania. A participação efetiva é um valor inestimável como força motriz de mudança e de libertação, uma mediação eficaz de formação política e de reflexão sobre os problemas do país e do mundo, sendo capaz de gerar uma nova postura diante dos problemas.

As políticas públicas, os projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e instituições educativas estão desafiadas a ter nos direitos humanos um conteúdo central, sendo uma das principais exigências da formação docente na atualidade. A educação realizadora dos direitos humanos é aquela que tem incluído em seu projeto político e pedagógico a realização dos direitos humanos, tanto na denúncia das violações que possam ocorrer em seu contexto, quanto no estabelecimento de práticas que promovam o conhecimento e o desenvolvimento de uma cultura orientada pelos direitos humanos e por uma ética promotora da justiça social. O principal papel pedagógico de docentes e de gestores da educação é evitar que a escola se constitua em uma das violentadoras dos direitos humanos e que todos/as que dela fazem parte se comprometam com a tarefa ética de promover uma cultura de direitos humanos e de justiça social.

A experiência de uma vida escolar democrática e a presença de educadores/as comprometidos/as pedagógica e eticamente com a realização da dignidade humana de cada educando/a e de cada educador/a, de cada trabalhador/a da educação, é a principal tarefa formativa em direitos humanos que as instituições educativas podem oferecer. Criar espaços e promover práticas de realização dos direitos humanos, seu conhecimento e sua efetivação no próprio ambiente escolar são tarefas prementes dos professores e dos gestores da atualidade. O ensinar e o aprender direitos humanos não pode ser dissociado, portanto, da vivência cotidiana de uma experiência participativa e democrática de educadores e educandos.

Ademais, educar em direitos humanos implica fortalecer a atuação de todos os seres humanos, particularmente daqueles ou daquelas que ainda não vivem em contextos que se constituem sob a orientação dos direitos humanos. É preciso prestar especial atenção àqueles ou àquelas que são vítimas de suas violações.

Uma das tarefas indispensáveis da educação, é resgatar a memória histórica da luta pelos direitos humanos nos diferentes contextos de nossa sociedade. A educação em direitos humanos se faz um desafio ético que se baseia no reconhecimento da presença dos outros e das outras, como seres humanos portadores de dignidade. A tarefa é humanizar a humanidade e a educação é o principal e, talvez, o único recurso que temos à disposição para atingir tal fim.. As instituições educativas e a escola, de modo especial, devem ser o espaço de realização desta aposta na humanização da humanidade. Nesta tarefa da escola, o papel formativo em direitos humanos dos professores e gestores se apresenta como o principal desafio pedagógico. Afinal, ninguém consegue viver humanamente enquanto existir alguém que não vive de forma humana. Nenhuma instituição educativa, nenhuma escola estará cumprindo integralmente seu papel de formar seres humanos enquanto nela existir uma única criança que tenha sua dignidade desrespeitada ou não reconhecida.

Referências

BALDI, C. A. (Org.). **Direitos humanos na sociedade cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** [Decreto Federal n. 7.037/2009]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução CNE/CP n. 1/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 08/2012**. Disponível em www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023.

CANÇADO TRINDADE, A. A. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1997, 3 Vol.

CANDAU, V. M. M.; SACAVINO, S. (org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARBONARI, P. C. (org.). **Sentido filosófico dos direitos humanos: leituras do pensamento contemporâneo**. Passo Fundo: IFIBE, v. 1, 2006; v. 2, 2009; v. 3, 2013. Disponíveis em: https://cdhpf.org.br/cat_galeria/publicacoes/pub_livros. Acesso em: 02 dez. 2023.

CARBONARI, P. C. **Proteção Popular em Direitos Humanos: sentidos, limites e potencialidades**. Passo Fundo: Saluz, 2023.

HINKELAMMERT, F. **Mercado versus direitos humanos**. Trad. Euclides Luiz Callo-ni. São Paulo: Paulus, 2014.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MONTEIRO SILVA, A. M.; PIMENTA, S. G. (org.). **Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores/as**. São Paulo: Cortez, 2013.

ONU. **Declaração e programa de ação de Viena**. ONU. A/CONF 157/23, 1993, Disponível em: www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** ONU-AG. Res. 217-A (III), 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

ONU. **Resolução 16/1, de 23/03/2011 e Resolução nº 59/113-A**, de 10/12/2004 Disponível em: <https://igc.fd.uc.pt/data/fileBIB201782313545.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

RODINO, A. M.; *et al.* **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014.

SOUZA Jr., J. G.; ESCRIVÃO FILHO, A. **Para um debate teórico conceitual e político sobre os direitos humanos**. Brasília: D'Plácido, 2016.

TOSI, G.; FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. Z. T. (org.) **A formação em direitos humanos na educação superior do Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: UFPB, 2014.

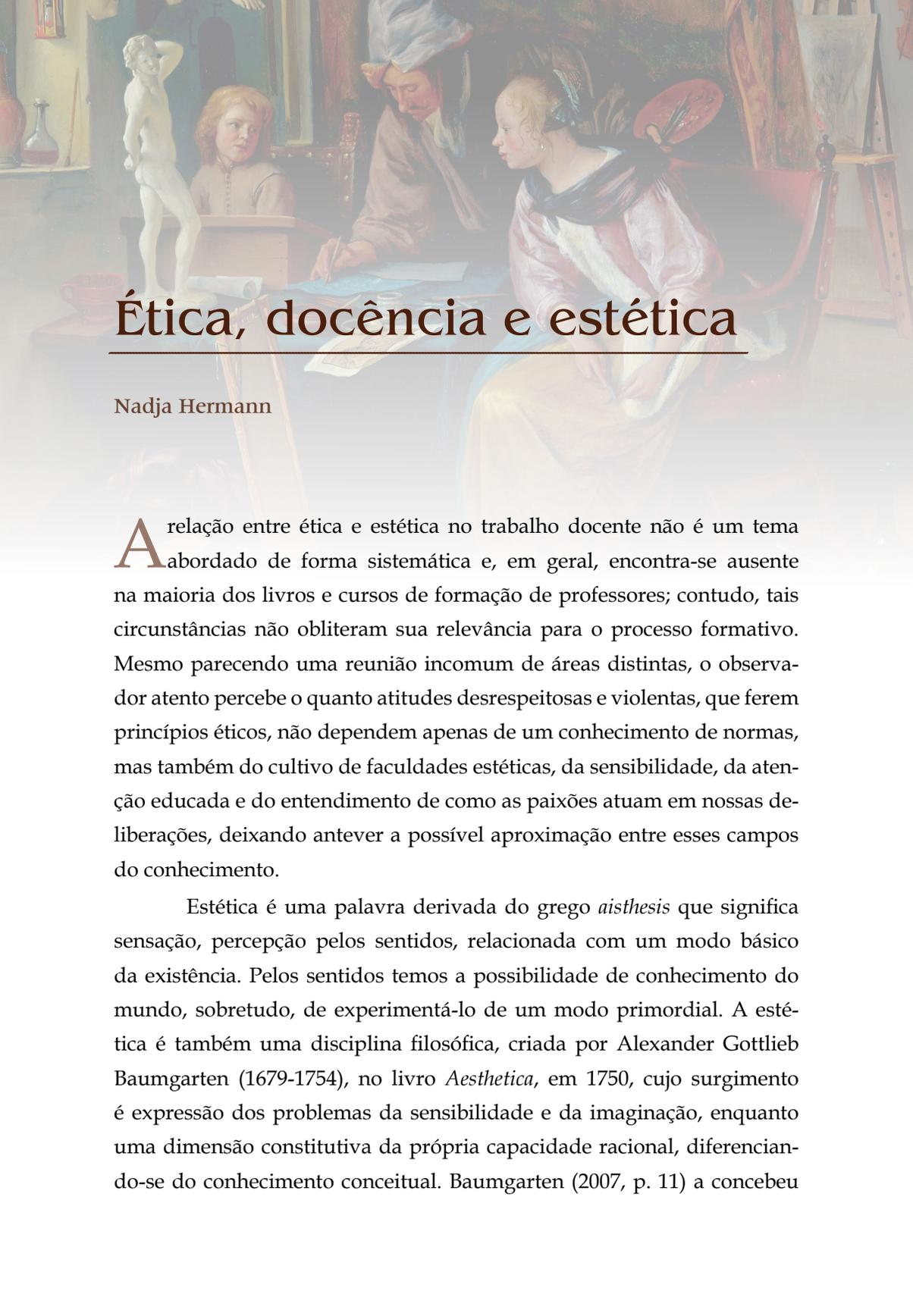
VIEIRA, S. E.A. **Direitos humanos e democracia**. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

Indicações de leitura:

HERRERA FLORES, J. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Trad. C.R.D. Garcia, *et al.* Florianópolis: Fundação Boiteux; IDHID, 2009.

MÜHL, E. H. *et al.* (orgs.). **Textos referenciais para a educação em direitos humanos**. 2. ed. rev. e ampl. Passo Fundo: IFIBE, 2009. Disponível em: <https://cdhpf.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Textos-referenciais-para-a-educacao-em-DH-2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVEIRA, R. M. *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.



Ética, docência e estética

Nadja Hermann

A relação entre ética e estética no trabalho docente não é um tema abordado de forma sistemática e, em geral, encontra-se ausente na maioria dos livros e cursos de formação de professores; contudo, tais circunstâncias não obliteram sua relevância para o processo formativo. Mesmo parecendo uma reunião incomum de áreas distintas, o observador atento percebe o quanto atitudes desrespeitosas e violentas, que ferem princípios éticos, não dependem apenas de um conhecimento de normas, mas também do cultivo de faculdades estéticas, da sensibilidade, da atenção educada e do entendimento de como as paixões atuam em nossas deliberações, deixando antever a possível aproximação entre esses campos do conhecimento.

Estética é uma palavra derivada do grego *aisthesis* que significa sensação, percepção pelos sentidos, relacionada com um modo básico da existência. Pelos sentidos temos a possibilidade de conhecimento do mundo, sobretudo, de experimentá-lo de um modo primordial. A estética é também uma disciplina filosófica, criada por Alexander Gottlieb Baumgarten (1679-1754), no livro *Aesthetica*, em 1750, cujo surgimento é expressão dos problemas da sensibilidade e da imaginação, enquanto uma dimensão constitutiva da própria capacidade racional, diferenciando-se do conhecimento conceitual. Baumgarten (2007, p. 11) a concebeu

como “ciência do conhecimento sensitivo”, esclarecendo que é também “gnoseologia inferior, arte do análogo da razão” em contraste com o conhecimento lógico-racional. Contra o racionalismo dominante, o filósofo propôs uma diferenciação entre o conhecimento claro produzido pela razão e o conhecimento confuso e obscuro obtido pelos sentidos, buscando uma forma de reconciliação entre os domínios da razão e da sensibilidade e destacando as competências próprias da criatividade, da imaginação, do sentimento e da sensação.

O sentir, o perceber e ter atenção ao mundo presentes em toda a atividade estética é também uma atenção sobre si mesmo, que não pode ser desprezada pela ética, pois o refinamento da atenção amplia a compreensão moral a respeito do bem e do mal e da forma correta de agir. O reconhecimento de que podemos iluminar questões éticas pela expressividade estética é também uma resistência aos preconceitos do Iluminismo que impôs uma rígida separação entre os saberes disciplinares.

A autonomia da estética e a teoria moderna de educação estética

Para situar o tema, é preciso destacar, inicialmente, que a preocupação teórica a respeito da estética na educação, conforme assinala o verbete “Educação estética” (*Ästhetische Bildung*), do *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, emerge na última década do século XVIII, trazendo no seu bojo “a resposta moderna à antiga pergunta pelo efeito que exerce no homem o belo em geral e a arte em particular” (Parmentier, 2004, p. 11). Tal compreensão tornou-se possível historicamente quando Kant afirma, na *Crítica da Faculdade do Juízo* (1790), a autonomia do juízo estético em relação aos propósitos morais e ao conhecimento conceitual, e Goethe propõe no romance *Os anos do aprendizado de Wilhelm Meister* (1794) um modelo educativo, segundo o qual os conflitos, o enfrentamento do sujeito à realidade e a experiência artística e estética despertam suas próprias forças, fomentando o processo de autoeducação e autoconsciência. Desde então foi preciso pensar de uma forma nova os efeitos exercidos pela beleza e

pela arte, gerando o interesse pedagógico pela dimensão estética da educação, que permanece até os dias de hoje. A continuidade desse interesse na atualidade relaciona-se com as inquietações da crise social e a proximidade da estética com a subjetividade, que luta contra imposições de um sistema objetificador (Mollenhauer, 1988, p. 443).

No mundo grego antigo também havia interesse pelo efeito do belo e da arte; no entanto, estava vinculado a uma estética normativa e a um conceito objetivo de beleza e não a um juízo subjetivo. A beleza era definida em relação à harmonia, à simetria, ao sentimento de ordem e proporção. Mesmo em Aristóteles a concepção de arte não é autônoma e seu fim relaciona-se a um objeto externo, tanto que o conceito de *catarse* provocado pela tragédia no teatro grego é um efeito moral-educativo da arte, como um meio de controlar as paixões e equilibrar a alma, dentro da perspectiva da harmoniosa unidade de conteúdo e forma, natureza e espírito. A superação de uma doutrina metafísica da beleza dá-se na modernidade, por meio de um longo processo histórico iniciado no Renascimento, quando a arte se liberta de qualquer instrumentalização, de qualquer propósito exterior a si mesma e alcança o que conhecemos como autonomia da arte. O ideal de beleza se afasta, então, dos padrões clássicos, não segue mais um critério objetivo, estando relacionado com o gosto e os sentimentos. Desde Kant, o objeto estético e a percepção estética são interdependentes e se enlaçam com o juízo que fizemos dessa percepção, se nos dá prazer, se nos agrada ou desagrada. De acordo com a definição de Kant no 1º parágrafo da *Crítica da faculdade do juízo* (1790), o juízo estético não é lógico, põe em jogo a imaginação e o sentimento de prazer e desprazer e depende de como o sujeito é afetado pela representação, sendo chamado de juízo reflexionante, pois reflete sobre si mesmo. Kant subjetiva a estética, na medida em que a intencionalidade subjetiva de quem faz a arte e de quem a contempla é o que faz suscitar um sentimento. De acordo com essa interpretação, não há um objeto estético por si mesmo, pois o belo não é um conceito constitutivo do objeto, só enquanto objeto da experiência. Ou seja, na estética kantiana há interesse pelos sentimentos, aquilo que

afeta o sujeito no seu íntimo, algo dado graciosamente, que não depende da necessidade. Isso confere uma grande amplitude ao estético, podendo acontecer com qualquer representação, seja de natureza sensível, intelectual ou moral.

Influenciado por Kant, Friedrich Schiller (1759-1805) propôs uma educação estética, na qual é levado a efeito uma íntima vinculação entre o sentimento estético da beleza e a moralidade na obra *Cartas sobre a educação estética da humanidade* (1795), movimentando-se entre uma posição normativa objetiva e uma subjetiva. O diagnóstico de seu tempo é de que o homem se encontra cindido entre razão e sensibilidade, razão e imaginação e que essa alienação seria superada por um estado estético em que ambas as dimensões estariam igualmente ativas. Schiller percebe que o ideal de humanidade depende da educação e não de processos revolucionários como aqueles observados na Revolução Francesa; ou seja, o caráter revolucionário pode vir da arte, conciliando sentimento e liberdade, pois não há como manter a liberdade política se há escravidão interior, “pois é pela beleza que chegamos à liberdade” (Schiller, 1991, p. 39, Carta II). A estética e a arte instauram a força persuasiva do projeto educativo contra uma rigidez de princípios éticos abstratos e racionais e a violência dos impulsos, buscando um equilíbrio entre razão e sensibilidade. Essa tensão entre a crítica da racionalização da vida, que gera estereótipos comportamentais, e a ênfase nas experiências subjetivas, que libertam a imaginação e dissolvem limites rígidos da própria identidade percorre todo estado atual da investigação sobre a relação entre ética e estética.

A relação entre ética e estética

Considerando que não há um canal mágico para a formação ética, pois a singularidade do sujeito não corresponde às ações planejadas e pre-determinadas, a estética, particularmente a experiência estética (tanto a ocasional, promovida por diferentes objetos quanto aquela alcançada por meio da arte), carrega consigo uma possibilidade formativa, pois produz

efeitos sobre os sentimentos mais íntimos do sujeito, favorece seu confronto consigo mesmo, levando-o a perceber a si e suas crenças de uma maneira diferente daquele que se efetiva num estado de atenção pragmática, com repercussões sobre o modo de compreender princípios éticos. Além disso, a experiência estética traz o indeterminado pelo qual aparecem “as possibilidades desconhecidas e não aproveitadas em sua invisibilidade” (Seel, 2000, p. 39), abrindo espaço para apresentar as múltiplas alternativas de ação existentes ou ainda inexistentes, às quais não teríamos acesso de outro modo. A consciência dessas possibilidades inexploradas, não preconcebidas em modelos estruturados de comportamentos, do radicalmente indeterminado tem um efeito liberador, na medida em que introduz uma nova luz no autoconhecimento, favorecendo o manejo das próprias emoções e desejos diante das incertezas e contingências da vida, algo decisivo para a formação de uma personalidade autônoma. A experiência estética percebe o objeto em sua indeterminação constitutiva, abrindo uma zona de aparição, em que outro lado inacessível da realidade é revelado. Ela é sobrecarregada de impressões várias, chegando até a ser vivenciada como uma epifania, que Nietzsche descreve em todo seu movimento interno:

Ouve-se, não se procura; não pergunta quem oferece; um pensamento brilha como um relâmpago, com necessidade, na forma, sem hesitação, - eu nunca tenho escolha. Um encantamento, cuja tremenda tensão se desenlaça numa torrente de lágrimas, no qual o passo involuntariamente ora se precipita, ora se arrasta, um completo estar fora de si, com a claríssima consciência de uma infinidade de delicados tremores e calafrios que chegam aos dedos dos pés, um abismo de felicidade (Nietzsche, 1988a, p. 339).

Essa aparição de algo que não víamos e que altera o modo de ver as coisas vai ao encontro das novas demandas éticas originadas por uma modernidade inquieta, mutável e plural, para a qual os princípios morais excessivamente abstratos, como aqueles fundamentados pelas éticas clássicas, embasados na moral do dever ser, se mostram impotentes. Nessa perspectiva, novas compreensões éticas, outras possibilidades

normativas e ampliação da sensibilidade moral são desencadeadas por movimentos estéticos na música, na pintura, na poesia, no teatro, na literatura. O estético dá acolhimento à contingência do mundo, àquilo que escapa à universalização, trazendo profundos questionamentos para os limites rígidos da própria identidade. Sua capacidade mobilizadora favorece que a aplicação dos princípios éticos seja reinterpretada pelo filtro da sensibilidade e não na forma de uma rígida aplicação, pois, desse modo, não são acolhidas as pesadas exigências da finitude, da pluralidade e da contingência. A experiência da indeterminação pode provocar medo, mas também traz expectativas promissoras. Uma sensibilidade estética aguçada interpreta valores morais (a igualdade, o respeito humano, a tolerância, a dignidade) de um modo mais efetivo, pelo uso da imaginação, acionada pela experiência estética. Só dando chances à sensibilidade, é possível a alguém perceber que as diferenças de culturas e de contextos da vida cotidiana modulam nossas relações éticas, facilitando reconhecer e respeitar as diferenças.

O estético não é, contudo, o fundamento do ético, mas atua na possibilidade de desbloqueio do embrutecimento perceptivo que dificulta ou impede a aplicação adequada de princípios éticos. Nenhuma normatividade de base racionalista substitui o sensível no jogo da imaginação, na capacidade de acentuar traços, destacar diferenças, desfazer estereótipos, que são, como sabemos, decisivos para a formação ética. Uma sensibilidade desenvolvida pode abrir-se à revisão de convicções e atuar de modo expressivo nos momentos de conflito moral, na luta contra os preconceitos e a injustiça.

Muitas das reflexões sobre a ética situam-se nesse espaço de interpenetração a respeito dos efeitos da experiência estética, gerando modos diferenciados de relação entre ética e estética, que variam conforme a prioridade ou o equilíbrio concedidos a cada um dos campos (Grabes, 1996; Welsch, 1994; Frütchel, 2013). Há casos em que a estética tem peso mais forte, ou a ética é mais valorizada; ou, ainda, ambas podem ser avaliadas com pesos iguais. Frütchel (2013, p. 98) refere exemplos muito claros tan-

to para a primazia da ética sobre a estética, como em Hegel e Habermas, quanto ao equilíbrio entre ética e estética, como em Heidegger e Adorno.

Com Friedrich Nietzsche (1844-1900), a valorização do estético sobrepuja a ética, como se verifica na famosa afirmação: “só como *fenômeno estético* a existência e o mundo podem ser *justificados*” (Nietzsche, 1988b, p. 47). A arte é a afirmação da vida e a experiência estética permite enfrentar a dimensão trágica da existência, sem submissão aos ideais e aos valores estabelecidos, pois o que importa é a singularidade do sujeito. Esse caminho afirmativo do homem criador de si se vincula a uma estética da existência, em que a própria obra da vida deve ter a arte como modelo. O sujeito se afirma a si mesmo como forma de autossuperação de forças cegas não no sentido da bondade, mas da beleza, não em busca de fins comuns, mas de uma existência trágica.

Acompanhando Nietzsche na radicalização da estética, Michel Foucault (1926-1984) defende a estética da existência e o cuidado de si como um modo de vida, de autocriação de si, de invenção das próprias orientações culturais e éticas. Isso implica em tomar consciência de quem sou nas condições contingentes, como se dão as relações de governo de si, com os outros e com a verdade para desenvolver novas formas de vida. A descentralização e a singularização do sujeito situam a estética da existência nos contextos práticos cotidianos, como Foucault esclarece:

A partir da ideia de que o indivíduo não nos é dado, acho que há apenas uma conseqüência prática: temos que criar a nós mesmos como uma obra de arte. [...] [N]ós não deveríamos relacionar a atividade criativa da pessoa ao tipo de relação que ela tem consigo mesma, porém deveríamos ligar o tipo de relação que se tem consigo mesmo a uma atividade criativa (Foucault, 1984, p. 50-1).

De um modo original, Richard Rorty (1931-2007) articula a estética com a ética para promover novos processos de percepção e pensamento, na perspectiva de superar preconceitos e promover uma sociedade democrática, pluralista. A criação do eu pela estética se realiza numa rede

complexa de redescrições de quem somos, de metáforas inventivas, que fogem às descrições herdadas de si mesmo e adotam novos vocabulários de reflexão moral, que passam a caracterizar nossas ações, nós mesmos e os outros. A descrição detalhada de quem somos é uma tarefa a ser articulada pelos romances, etnografias, dramas e outros textos literários, que possibilitam notar as situações de dor e desconsideração do outro em sua diferença, de modo muito mais efetivo que uma comunicação linear sobre o dever ser. As narrativas literárias formam a cultura moral capaz de estabelecer a solidariedade que nos levam a ter simpatia e colocarmo-nos no lugar do outro.

Não só em Rorty, mas de um modo geral no âmbito das relações entre ética e estética, há o entendimento da importância da literatura para o desenvolvimento da imaginação, favorecendo o processo reflexivo a respeito do próprio agir moral. De acordo com Trilling (2015, p. 266): “Nos últimos duzentos anos, o romance tem sido o agente mais eficiente da imaginação moral”, justamente porque a literatura é “a atividade humana que leva totalmente em conta, e de maneira mais precisa, a variedade, as possibilidades, a complexidade e as dificuldades das coisas” (Trilling, 2015, p. 21). Entre os filósofos que se dedicam ao estudo das relações entre ética e literatura destacam-se, entre outros: Lionel Trilling, Martha Nussbaum, Iris Murdoch.

Nussbaum considera a linguagem expressiva das obras literárias especialmente adequada para descrever a experiência moral, pois questões éticas envolvem uma atividade emocional e intelectual, uma certa prioridade da percepção das pessoas e uma compreensão da situação concreta que exige saber deliberar a respeito da aplicação das regras abstratas (Nussbaum, 1990, p. XIX). Os romances contêm uma reflexão ética em que a percepção aguda da singularidade e complexidade da vida permitem compreender os elementos valorativos e os sentimentos que envolvem a ação moral, bem como suas consequências.

Ela defende que uma concepção desse tipo, apesar de distante da tradição ética anglo-saxônica, não é irracional; ao contrário, tem uma racionalidade própria, que para ela é, inclusive, superior, pois a narrativa literária pode abordar uma situação complexa com sensibilidade e agudeza e, à luz dessa experiência, pode ocorrer a revisão de orientações valorativas de um modo que não é o mesmo estabelecido pelos sistemas de regras da filosofia moral. Nussbaum apoia-se em Aristóteles para defender a primazia da percepção sobre uma visão de ordenamento cognitivo das regras, que preceda os fatos. É preciso, portanto, que a aplicação das normas não se faça mecânica ou descomprometidamente, mas conduzida por uma percepção apurada. Sem a apresentação do “mistério, conflito e risco da situação deliberativa vivida seria muito difícil transmitir o peculiar valor e a beleza de escolher humanamente bem” (Nussbaum, 1990, p. 142).

As pesquisas de Nussbaum a respeito de filosofia moral e literatura indicam que experiência estética pode provocar mudanças em nossa mentalidade. Essa força transformadora da estética é reafirmada em Hans-Georg Gadamer na fundamentação da teoria hermenêutica filosófica ao indicar que, quando nos confrontamos com a arte, há “uma genuína experiência, que não deixa inalterado aquele que a faz” (1999, p. 106).

Ainda sobre a relação entre ética e estética é importante destacar que em determinados movimentos como o desconstrucionista ocorre uma des-diferenciação entre ética e estética e se dissolvem suas diferenças, esboroam todos seus limites, havendo a perda de significado de cada uma das esferas. Não faltam, como observa Seel (2000, p. 15), “erros e confusões, entre os quais se destacam as desmedidas expectativas de que a estética deveria constituir ora uma epistemologia melhorada, ora uma ética superior”. Não é consistente o argumento que a dissolução desses campos ou a mera prevalência da estética possa prosperar para a formação humana, pois já fomos suficientemente alertados para os riscos de confundir arte e realidade. A arte e a experiência estética só podem nos arrancar do nivelamento, trazendo o surpreendente e o revelador, se houver o con-

fronto com a experiência habitual. Se nada mais distinguir arte e realidade, a própria identidade do sujeito corre o risco de se dissolver na ficção.

Considerações finais

O tema abordado situa-se no debate contemporâneo a respeito do deslocamento de uma tradição ética, que pôs todo o peso do agir humano naquilo que seria exclusivamente racional, para a abertura de pensar a ética com a estética. O aqui exposto foi a condição estética que, ao pôr em movimento a imaginação, o sensível e os sentimentos, traz a indeterminação, evidenciando a complexidade do agir moral, o que leva a ampliar o entendimento de como agir, originando a ética-estética.

Para o trabalho pedagógico interessam os efeitos que a experiência estética produz na mobilização da sensibilidade em relação ao agir moral, pois uma educação ética-estética é uma possibilidade de transformação das relações éticas do sujeito consigo mesmo, com o mundo e com o outro, a partir da desestabilização e do estranhamento que tal experiência provoca. Nesse processo de estranhamento de si mesmo e das crenças, o sujeito reinterpreta sua compreensão e abre-se para a diferença, para a alteridade. Um filme, um romance, uma música que envolva o tema da dignidade humana nos confronta com personagens que levam a perguntar sobre como somos tratados *pelos* outros e como nos comportamos *com* os outros, como reagimos diante de diferentes modos de violação da dignidade. Uma sensibilidade aguçada passa a perceber melhor a violação de princípios éticos.

Quando uma obra artística possibilita uma aprendizagem moral, disso não decorre que a finalidade da obra é a educação moral, pois, conforme observado inicialmente, a estética e a arte são autônomas. Nada, contudo, impede que uma obra artística, produzida sem nenhum compromisso com questões morais, possa educar: a formação humana nunca está assegurada por nenhum tipo de certeza, pois não se sabe quando e como quem se educa será afetado por algo que venha a transformá-lo,

seja uma narrativa literária, um estudo teórico, um acontecimento ou uma experiência na natureza, pois há que se levar em conta o caráter subversivo da liberdade do sujeito (Reichenbach, 2003), sujeito este que se autoeduca, o que implica em minimizar as expectativas de onipotência diante de qualquer mediação. A autodeterminação do sujeito é, por princípio, indisponível à educação. Portanto, seja qual for a experiência - estética ou não - nada assegura o resultado de um processo formativo, que articula de forma aberta a relação do sujeito com o mundo. Disso não se conclui que não devemos envidar esforços na direção de uma formação ética.

A educação se beneficia da estética, sobretudo, porque o juízo estético, como Kant afirmou, é uma “maneira de pensar alargada” (*erweiterte Denkungsart*) (Kant, 1994, p. 227) capaz de levar em consideração o ponto de vista do outro, o que corresponde à ética da alteridade. Esse pensamento alargado transcende os limites do próprio sujeito e abre as possibilidades de um outro, seja pelo reconhecimento de pessoas, culturas, ideias, valores ou formas de vida. O aparecimento do outro, na sua radical singularidade, projeta novas exigências morais e novas interpretações a respeito da normatividade vigente. O delicado enlace entre ética e estética tem maiores possibilidades de enriquecer a experiência formativa.

Referências

- BAUMGARTEN, A. G. *Ästhetik*. Band I. Herausgegeben von Dagmar Mirbach. Frankfurt: Felix Meiner, 2007.
- FOUCAULT, M. **O dossier/ Últimas entrevistas**. Org. de Carlos Henrique Escobar. Trad. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.
- FRÜCHTL, J. Entrevista Josef Früchtel: filme e filosofia. **Revista de Estética e Semiótica**. Brasília, v. 3, n. 2 p. 91-110 jul./dez. 2013.
- GADAMER, Hans-Georg. **Hermeneutik I Wahrheit und Methode**: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999.
- GRABES, H. Ethics, Aesthetics, and Alterity. In: HOFFMANN, G.; HORNING, A. **Ethics and aesthetics**: the moral turn of postmodernism. Heidelberg: Universitätsverlag, 1996. p. 13-28.

KANT, I. **Kritik der Urteilskraft**. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974.

MOLLENHAUER, K. Ist ästhetische Bildung möglich? **Zeitschrift für Pädagogik**, Weinheim und Basel, v. 34, n.4, p. 443-461, Jul. 1988. Disponível em: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/14485/pdf/Mollenhauer_1988_Ist_aesthetische_Bildung_moeglich.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

NIETZSCHE, F. **Ecce homo. Wie man wird, was man ist**. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988a.

NIETZSCHE, F. **Die Geburt der Tragödie**. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988b.

NUSSBAUM, M. **Love's knowledge: essays on philosophy and literature**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

PARMENTIER, M. Ästhetische Bildung. In: BENNER, D.; OELKERS, J.(Hrsg.). **Historisches Wörterbuch der Pädagogik**. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2004. p. 11-32.

REICHENBACH, R. Beyond Sovereignty: The twofold subversion of Bildung. **Educational Philosophy and Theory**. Oxford/UK, Malden/USA, v. 35, n. 2, p. 201-9, 2003.

SANTOS, L. R. dos. **Regresso a Kant: Ética, Estética, Filosofia Política**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2012.

SCHILLER, F. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: EPU, 19991.

SEEL, M. **Ästhetik des Erscheinens**. München: Carl Hansen Verlag, 2000.

TRILLING, L. **A imaginação liberal: ensaios sobre a relação entre literatura e sociedade**. São Paulo: É Realizações, 2015.

WELSCH, W. Ästhet/hik: Ethische Implikationen und Konsequenzen der Ästhetik. In: WULF, C.; KAMPER, D.; GUMBRECHT, H.U. **Ethik der Ästhetik**. Berlin: Akademie Verlag, 1994. p. 3-22.

Indicações de leitura:

SCHILLER, F. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: EPU, 19991.

HERMANN, N. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

NUSSBAUM, M. **A fragilidade da bondade: Fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



Ética, docência e alteridade

Bruna de Oliveira Bortolini

Antes de nos lançarmos a tecer argumentos sobre as relações possíveis entre o trinômio Ética, Docência e Alteridade, gostaria de convidar você, leitor, a interrogar-se sobre aquilo que entende por alteridade. Qual a compreensão que se tem deste conceito? Qual é a relevância e o lugar que ele ocupa em nosso pensamento e em nossa compreensão da realidade?

Ora, se recorrermos à tradição filosófica ocidental, aos clássicos, veremos que a dimensão da alteridade enquanto conceito filosófico, embora não seja descartada, foi certamente pouco desenvolvida, sendo tratada como conceito secundário ou auxiliar, dificilmente como questão central de um sistema de pensamento. Mesmo em abordagens no campo da ética, que pressupõe a existência e a relação do eu com o Outro, a alteridade aparece, quase na totalidade das abordagens, em segundo plano. O cerne de toda ética ocidental é o sujeito que se pretende tornar ético e, embora as ações éticas sempre digam respeito ao Outro, é sobre o eu, em primeiro plano, de que se trata.

Segundo Ruiz (2008), até mesmo em Kant, apesar deste abordar a dimensão do Outro como regulador da validade ética de uma ação, o fundamento de sua ética está centrado no sujeito transcendental, isto é, a alteridade não é adotada como referência, critério epistemológico ou me-

tafísico na formulação das leis universais. Na filosofia kantiana, ainda que fazer o bem ao Outro por compaixão ou benevolência seja digno de respeito, não constitui de fato a verdadeira moral (Kant, 2001, p. 166).

Kant, assim como outros filósofos no ocidente, a reflexo de sua época, evidencia o papel de destaque que o eu assume no pensamento moderno, o que não desqualifica a teoria do filósofo, porque, de certa forma, o sinal que esse realiza em direção ao Outro é o que abrirá portas para uma teoria da intersubjetividade na contemporaneidade, em que o Outro constitui-se como parte importante na busca dos princípios e normas que devem nortear a ação ética.

No entanto, a abordagem demarca as limitações de um modo de pensar e fazer filosofia centrado na figura do eu, segundo Ruiz:

O alicerce que fundamenta os princípios do conhecimento teórico e da moral na modernidade é o eu racional transcendental. O outro é um complemento, às vezes importante e necessário, cujo reconhecimento está co-referido em primeira instância ao eu (2008, p. 130).

Nesta perspectiva, o sentido que nos interessa nesse verbete é pensar a alteridade não somente como algo cuja existência só ganha relevância quando em relação com a centralidade do eu, mas como uma outra forma de pensar o próprio ser humano e, por consequência, tudo aquilo que envolve a compreensão da realidade, da sociedade, da história, da cultura e, mais especificamente neste artigo, da ideia de docência.

Consideramos, para isso, trazer à baila, a partir de uma metodologia analítico reflexiva, o conceito de alteridade presente no pensamento do filósofo lituano Emmanuel Levinas, desenvolvida, de forma mais precisa, em suas obras *Totalidade e Infinito* e *De outro modo que ser: ou para além da essência*, além de dialogar com comentadores que desenvolvem seu trabalho em torno do pensamento e obras do filósofo.

Desse modo, inicialmente abordamos a compreensão de Levinas sobre a categoria da alteridade, expondo seus desdobramentos na Filo-

sófia e sua obra, para, no segundo capítulo, trabalhar em torno da importância de pensarmos a ética a partir dessa dimensão de alteridade, dedicando-nos, por fim, a abordagem de uma ética da alteridade como mote principal para pensar a docência.

Notas sobre o conceito de alteridade

Ainda que Emmanuel Levinas não seja o único a lançar reflexões em torno da categoria da alteridade como princípio fundamental de todo e qualquer sistema de pensamento, mostra-se como a contribuição mais significativa e robusta na história da filosofia, mais especificamente na moderna. A tese principal do autor gira em torno da defesa da impossibilidade da existência do eu enquanto subjetividade sem a presença do Outro. Diferentemente do pensamento moderno, para Levinas não há um eu que se constitui isoladamente ou sem a presença do Outro para com ele posteriormente se relacionar, ou seja, “A subjetividade não é prévia a proximidade [...]. É, pelo contrário, na proximidade, que é a relação e termo que se ata todo o compromisso” (Levinas, 2011, p. 103). Assim, pensar o eu em Levinas é pensá-lo, portanto, a partir de sua relação com o Outro, sendo, por essa razão, a alteridade tão fundamental para a compreensão do ser.

Para melhor ilustrarmos essa ideia, pensemos, por exemplo, na criança que antes de nascer já se forma no útero de sua mãe. Desde lá sua existência já está perpassada pela dimensão do Outro e ainda que só após seu nascimento e crescimento ela venha a se tornar consciente de si e dos outros, a alteridade desde antes já estava presente, antes mesmo de toda consciência, de todo saber, de toda escolha. Para Levinas, “A relação não parte do sujeito para o Outro, decidida desde a minha liberdade, senão que sempre vem inicialmente para mim” (2011, p. 32) e, por essa razão, o eu está num constante vir a ser, é um aberto em direção a construção de sua subjetividade historicamente situada e sempre em relação com os outros, com a dimensão da alteridade.

Este aspecto não implica, obviamente, uma fusão entre ambos, mas contato e “estar em contato não é nem investir outrem, para anular a alteridade, nem suprimir-me no outro” (Levinas, 2011, p. 103). O Outro, ainda que próximo do eu, não é o mesmo, não se reduz ao toque, ao conhecimento, isso, pois, a própria consciência quando se põem como consciência já reconhece o Outro como estranho, estabelece distâncias, percebe a singularidade do Outro de um modo que não foi possível antecipar e, portanto, não representável em toda a sua dimensão de alteridade. Logicamente, o eu pode conhecer aspectos do Outro, mas esse conhecimento se revela sempre insuficiente, precário, pois o Outro carrega consigo a potencialidade de não ser a reprodução do mesmo, da identidade e, sim, de ser diferente.

Nesse sentido, Levinas dirá que o Outro é como “rastro do excesso, excessivo, daquilo que não pode ser contido, do não-conteúdo, desproporcionado em relação a toda medida e a toda capacidade, rastro do infinito” (2011, p. 109). Por ser rastro e nunca algo dado plenamente ao conhecimento, em Levinas, o Outro desperta o desejo do encontro, de estar cada vez mais próximo, mesmo sabendo que essa proximidade não implica totalidade, mas, por vezes, a ausência e resistência em se fazer conteúdo.

O desejo é parte da constituição da subjetividade e revela a incompletude humana, sempre em aberto, em permanente processo de construção e desconstrução. Em sua filosofia Levinas não irá indicar o conteúdo preciso do desejo, mas entende que o desejar caminha sempre em direção à alteridade e aqui, ousou dizer, que a alteridade pode ser pensada não somente enquanto Outro ser humano concreto, de carne e osso, mas também a toda a diferença que se produz no próprio real, com toda a sua imprevisibilidade, em seus acontecimentos, em suas diversas formas de existência e de manifestação.

No entanto é importante destacar que o desejo levinasiano não se refere a um desejo meramente vinculado às necessidades básicas do ser humano ou até mesmo as necessidades artificiais da mercadoria em nosso

tempo, pois é um desejar mais complexo, que não se sacia, não se basta. Para esse desejo Levinas irá dar o nome de desejo metafísico, o que traduz com precisão essa ideia de um desejar que, sendo inerente à subjetividade, é permanente e é exatamente por causa dele que o eu pode continuar a vir a ser, pode continuar a realizar-se no mundo, a buscar a plenitude de sua existência, embora no fundo tenha que se defrontar com a própria impossibilidade do ser pleno e absoluto. Em suas palavras, “o desejo é o desejo do absolutamente Outro. Para além da fome que me satisfaz, da sede que se mata e dos sentidos que se apaziguam, a metafísica deseja o Outro para além das satisfações” (Levinas, 2008, p. 265).

Reforçamos, portanto, que essa incompletude do eu desejante em Levinas, sendo uma abertura para o Outro que não se reduz, que não se permite capturar na totalidade pelo conceito, pela imagem, pelo pensamento, demarca, fundamentalmente, a importância da alteridade na construção do ser, pois é um convite ao encontro que, pela sua dimensão de infinitude, de grandeza incalculável, desperta sempre o desejo de se ir além, de transcender. Remete à dimensão e à força da própria vida, do querer viver um dia a mais, de querer saborear novamente os encontros, os afetos, de se permitir inquietar e buscar curiosamente aquilo que ainda não foi dado, que não está posto ou dito, mas por vir. A alteridade é a condição primeira, na perspectiva levinasiana, de toda a existência.

Alteridade e linguagem ética

Se a alteridade, na filosofia de Levinas, é a condição primeira que enreda a existência do ser, cabe-nos agora entender de que modo ocorrem os encontros. Que caminhos o eu percorre em direção ao que desperta o seu desejo de ir além do mesmo? Para Levinas, a aproximação do eu em direção ao Outro caracteriza-se como um processo de exposição, de colocar-se vulnerável frente ao diferente, frente àquele que oferece resistência aos domínios da consciência. É um movimento em direção ao Outro que se realiza, principalmente, pela dimensão da linguagem.

Em se tratando disso, para Levinas, a linguagem “[...] não é uma expressão do pensamento, mas a condição de uma tentativa de comunicação. Falar não é simplesmente dizer qualquer coisa, é sim expor-se a outrem” (2007, p. 21-22). Exposição que é imprescindível para que o encontro ocorra de forma não violenta, isto é, sem a negação da alteridade, porque sendo uma tentativa de comunicação, opõem-se, conforme o autor, à “forma de procurar sempre a certeza ou a coincidência consigo” (Levinas, 2011, p. 135). Abdicar da atribuição de toda certeza a si, faz com que o eu se liberte e se movimente em direção à construção do sentido e da verdade a partir daquilo que o filósofo chamará de diálogo.

O diálogo, na filosofia de Levinas, suscita relação de transcendência, ou seja, os dialogantes são respeitados como sujeitos ao longo de todo o processo, sem recair em posturas objetificadoras. Como defende Pivatto (2023), a ideia de transcendência na obra de Levinas não deve ser entendida como um ato do sujeito de forma consciente, como fruto da vontade, mas como um processo do eu que é “retirado de si mesmo”, resgatado por fora e para fora, pelo Outro. O Outro, em toda sua grandeza e imprevisibilidade, chama o eu constantemente, “mantendo-o nessa atitude de ser chamado para que este não volte a se constituir na sua centralidade” (Pivatto, 2023, p. 192), para que não se enclausure, para que não se feche em representações estáticas da realidade.

Essa convocação que vem de fora, conduz o eu a movimentar-se e a não se prender demasiadamente em suas certezas, razão pela qual, o diálogo, sob a ótica levinasiana, não remete em primeiro lugar ao discurso, ao consenso entre interlocutores a respeito de uma ideia, porque nesse processo de *ditos*, “os sujeitos já desaparecem da cena efetiva do acontecimento da relação social, deixando lugar aos significados” (Pivatto, 2023, p. 193). Em sua filosofia, o diálogo, é antes de tudo acolhimento do Outro, hospitalidade, afecção, é ouvir e responder ao chamado do Outro, ao seu apelo, é o sinal ético em direção àquele que interpela, não limitando-se, portanto, a comunicação verbal. Acolher ou responder ao chamado do Outro é, desta perspectiva, ser responsável por outrem, sem, todavia, que

esse ato de responsabilidade tenha passado previamente por uma deliberação, pela assunção de um compromisso por parte do eu. Mas como isso seria possível? Como pode o eu ser responsável por aquilo que não escolheu?

Sob a perspectiva levinasiana, a responsabilidade desvinculada da ideia inicial de escolha é possível, pois o Outro invade a liberdade do eu, faz de sua liberdade um momento secundário à sua visitação (Ruiz, 2008, p. 146). A liberdade estará condicionada ao vestígio do Outro, a sua passagem pela vida do eu e a responsabilidade que lança a ele, antes de tudo e sem avisos prévios, isso, porque na medida em que o Outro se faz presença na vida do eu e provoca uma interpelação à consciência, não é possível mais ignorar sua presença, fechar os olhos a ela.

É possível, claro, negar-lhe uma resposta, mas a responsabilidade, o apelo que foi colocado, a demanda ética que se impõe, permanecerá ecoando ainda que o eu não vá ao seu encontro. Para melhor esclarecer essa questão, pensemos no seguinte exemplo: ao sairmos na rua somos interpelados com a voz de uma pessoa em condição de vulnerabilidade que nos chama e clama por alimento, imediatamente somos afetados pelo seu apelo, assim como imediatamente estamos atrasados em relação ao seu sofrimento, que nos antecede. Sentimo-nos, então, constrangidos diante da situação e convocados a dar uma resposta mesmo que não saibamos qual.

Ainda que juridicamente falando não tenhamos nenhuma responsabilidade perante aquela pessoa, isto é, não fomos os causadores diretos da sua condição, humanamente sentimo-nos responsabilizados a ir ao seu encontro, sentimo-nos responsáveis pelo seu sofrimento. Todas as reações, até mesmo se forem negativas, nada mais serão do que a resposta dada à interpelação, à responsabilidade posta, sendo a liberdade, então, o modo como se responde à interpelação, uma questão secundária.

Posto isto, é preciso dizer que Levinas inverte a lógica moderna do conceito tradicional de liberdade, que a concebe associada à autonomia individual, ao livre arbítrio e à autodeterminação. Ao colocar a dimensão

do Outro como condição da existência do ser, o autor o considera como aspecto fundamental na construção da subjetividade do eu.

Assim também é a partir de sua estranha presença que o eu percebe as limitações do seu agir, do seu saber e do domínio de sua consciência a respeito daquilo que lhe é exterior. Mas é também por meio dessa exterioridade que o eu é convocado ao mundo, a constituir-se em aberto, num constante processo de vir a ser, e é o Outro que manterá o eu nessa existência aberta e não cerrada em si mesmo. É ele que a todo momento, com seu estranho incômodo, coloca o eu frente ao desafio de conviver sem anular, sem dominar, sem submeter e a responder, abandonando seu egoísmo, lançando-o ao diálogo, ao acolhimento, à relação ética e verdadeiramente livre.

Portanto, a inversão do conceito de liberdade em Levinas está relacionada à ideia de que a verdadeira liberdade está enraizada na responsabilidade ética pelos outros e não na busca da autonomia individual. O filósofo argumenta que a liberdade encontra seu significado mais profundo quando nos colocamos a serviço dos outros, fazendo-nos reconhecer a prioridade da ética sobre a liberdade individual. Ela não será vista, conseqüentemente, como capacidade de fazer o que se quer, mas como capacidade de responder ao chamado do Outro, de agir em prol do benefício do Outro, o que implica o eu ter que aprender a limitar seus próprios desejos e interesses.

A filosofia de Levinas oferece uma crítica ao individualismo moderno e convida-nos a olhar à importância dos outros na constituição da subjetividade, da sociedade e da cultura em que se vive, do contexto histórico onde a humanidade se inscreve. Além disso, desperta o humano às relações coletivas, à possibilidade conjunta da liberdade, isso, pois, na medida em que o eu vai ao encontro do Outro, acolhendo a diferença sem reduções e respondendo ao seu apelo, também está garantindo a permanência daquele, a sua existência e a sua continuidade.

Assim, para Levinas, a responsabilidade que é anterior a toda liberdade, “liberta o sujeito do aborrecimento, liberta-o da morna tautologia

e da monotonia da essência, ou desembaraça-o do encadeamento em que o seu eu sufoca sob si-mesmo” (Levinas, 2003, p. 208). A liberdade, como decorrência de uma responsabilidade que lhe é posta, por consequência será agente transformador e enriquecedor da experiência humana.

Ética, docência e alteridade

A docência é por excelência um exercício de alteridade, visto que ser docente é estar perpassado pela presença do Outro desde sempre. No fazer docente nos defrontamos cotidianamente com diversas expressões da alteridade que nos colocam sempre a responsabilidade do acolhimento, da escuta, da abertura para a diferença e da luta contra o seu apagamento. É no diálogo, portanto, que se dará esse encontro, porque o diálogo sob uma perspectiva levinasiana é, antes de ser discurso, movimento em direção ao Outro, é ação de colocar-se disponível para ouvir e para acolher o apelo, o chamado do Outro.

No diálogo, o que está inicialmente em jogo, não são os saberes e os poderes, mas o próprio movimento de abertura do eu ao Outro, que na prática docente se traduz como o diálogo entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa abertura pressupõe assinalar positivamente em direção à diversidade e à pluralidade das formas de existir no mundo, é compreender que títulos como professor, aluno, colega, amigo, embora possam configurar nobres representações não são suficientes para abarcar aquele com quem nos relacionamos.

Logo, não são subjetividades estanques, passíveis de serem reduzidas a termo, mas em constante processo de realização, de vir a ser, múltiplas potencialidades de ser que a todo momento nos convidam a repensar e a questionar as fragmentadas representações que delas fazemos. Por esse motivo, a docência analisada a partir da dimensão da alteridade revela-se como responsabilidade, a qual pode ser pensada como defesa e cuidado para com a diferença, mas também como exercício crítico permanente a respeito da incompletude própria do ser humano.

No primeiro caso, podemos destacar a importância da ruptura com posturas homogeneizadoras no fazer docente e a oposição à toda forma de preconceito, discriminação e processos de exclusão. Talvez um dos maiores desafios frente ao diferente seja justamente manter a sua diferença, que quer dizer ser capaz de não se deixar levar pela tentação ou sedução da consciência em tentar neutralizar o diferente e vinculá-lo a uma identidade.

Ademais, precisamos entender que respeitar o diferente não tem relação com buscar suavizar a marca da sua diferença, tornando-o mais palpável e adequável aquilo que esperamos dele, porque isso seria um ato de violência. Respeitar e acolher a diferença implica, sobretudo, aprender a se relacionar com ela, de um outro modo para além dos reducionismos, rompendo com projeções e idealizações, pois como afirma Levinas, “A relação com Outrem [...] é ensinamento” (2008, p. 38). O Outro me ensina a viver, mas, para isso, preciso acolhê-lo, escutá-lo, deixá-lo falar desde o seu lugar, buscando juntamente com ele a construção de uma vivência mais harmoniosa e possível, em que suas potencialidades e singularidades sejam enxergadas, abraçadas e estimuladas.

No segundo ponto, cultivar o exercício crítico e permanente a respeito da incompletude humana é fundamental para colocar em suspenso todo determinismo, toda suposta verdade absoluta que se tenha sobre o ser e o fazer docente. Dentre todas as profissões, talvez a docência seja a que mais se corre riscos no que se refere aos resultados, ou seja, o ato de docência é um gesto de confiança, uma aposta lançada em direção ao Outro, sem a certeza de sua confirmação e que, por essa mesma razão, nos coloca como responsáveis, ou seja, “Responsabilidade que me compromete, e que me compromete antes de qualquer verdade e de qualquer certeza” (Levinas, 2011, p. 136).

Assim, entendemos que o docente não possui o controle sobre todos os processos educacionais, muito menos sobre os seus resultados. Enxergar e reconhecer essa incompletude que nos é própria e nos é desperta-

da pela presença do Outro, pelo seu questionamento, é o que nos permite, pela conjugação de esforços, lançarmo-nos na busca pelo crescimento não somente individual, mas também coletivo.

Neste sentido, é aí que reside a noção de liberdade em Levinas transposta para a reflexão docente. Ao sermos interpelados pelo Outro nos é dada uma responsabilidade para a qual precisamos oferecer uma resposta, portanto, não é possível, nesse processo, que eu imponha o meu conhecimento, minhas experiências, sem antes mesmo entender de onde parte o seu chamado e para onde ele me leva. Oferecer uma resposta pronta e acabada, previamente elaborada, indiferente a toda realidade que se põe a cada vez de modo renovado, alheio a toda bagagem que o Outro possa trazer consigo, não contribui para a verdadeira formação humana, não coopera para a libertação dos sujeitos.

Havemos de considerar, ainda, que docente preocupado e engajado na realização da liberdade pessoal e de seus educandos é aquele capaz de refletir sobre sua própria prática, sobre a condição de sujeitos em construção que são, recusando qualquer postura que o leve ao fechamento e à opressão. A liberdade em Levinas é, sobretudo, uma liberdade fruto do encontro ético com o Outro porque está calcada na não-indiferença ao próximo e na compreensão de que a liberdade só é liberdade se for coletiva. Afinal, do que adiantaria eu ser livre, mas o meu próximo não? Para que eu seja livre é preciso que ele também o seja, afinal de contas, é por causa dele e por ele que sou capaz de romper com os meus egoísmos, minhas certezas e perceber-me em minha permanente e inquietante incompletude.

Considerações finais

Trazer à tona a reflexão em torno da docência a partir de uma dimensão ética fundamentada na categoria da alteridade, em especial no sentido proposto pelo filósofo Emmanuel Levinas, apresenta um desafio significativo. Isso porque requer que façamos um esforço de desconstru-

ção de alguns conceitos e maneiras de ler e interpretar a realidade com os quais já estamos habituados.

No entanto, em um mundo cada mais complexo e plural, que resiste e luta pelo reconhecimento das diferenças em meio a projetos violentos de homogeneização e padronização das subjetividades, urge, se quisermos nos unir à essa luta, a abertura permanente para outros modos de pensar que estejam em consonância com tais demandas. Ademais, que essas demandas tenham como objetivo a não exclusão e a não opressão daqueles que se mostram diversos, senão o compromisso de com eles enredar um diálogo que, apesar das possíveis tensões próprias a todo encontro com o que é estranho à consciência, possa vir a construir aprendizados mais ricos e ampliados acerca do próprio real.

Assim, pensar na docência a partir do conceito de alteridade também significa entender que ensinar vai além de simplesmente transmitir teorias, conceitos e fórmulas, significa, principalmente, criar um ambiente onde os estudantes possam se tornar sujeitos conscientes de sua historicidade, de sua localização temporal e espacial e de sua relação com o passado, o presente e o futuro. Além disso, é preciso permitir que se percebam como agentes de transformação no mundo, é preciso que o docente esteja, sobretudo, ao lado deles na jornada de reconhecimento como seres em constante desenvolvimento, que não evoluem isoladamente, mas, sim, em comunhão uns com os outros e justamente nesta colaboração mútua é que encontrarão a verdadeira liberdade.

Referências

KANT, I. **Crítica de la razón práctica**. Madri: Alianza, 2001.

LEVINAS, E. **De otro modo que ser ou para lá da essência**. Trad. José Luiz Péres; Lavínia Leal Pereira. Lisboa, PT: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

LEVINAS, E. **Deus, a Morte e o Tempo**. Trad. Fernanda Bernardo. Lisboa, Portugal: Edições 70.

LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70.

PIVATTO, P. S. A questão da subjetividade nas filosofias do diálogo: o exemplo de Levinas. **Veritas**. Porto Alegre, v. 48., n. 2, p. 187-195, jun. 2023.

POIRÉ, F. **Emmanuel Levinas**: ensaios e entrevistas. Trad. J. Guinsburg, Marcio Honório de Godoy e Thiago Blumenthal. São Paulo: Perspectiva, 2007.

RUIZ, C.M. B.. Emmanuel Levinas, Alteridade & Alteridades: Questões da modernidade e a modernidade em questão. *In*: SOUZA, R. T.; FARIAS, A. B.; FABRI, M. (org.). **Alteridade e Ética**: obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 117-148.

Indicações de leitura:

MARTINS, R. J.; LEPARGNEUR, H. **Introdução à Levinas**: pensar a ética no Século XXI. São Paulo: Paulus Editora, 2014.

SOUZA, R. T. **O pensamento e o outro, o outro do pensamento**: a questão da Alteridade em configurações contemporâneas. Porto Alegre: Zouk, 2022.

SOUZA, R. T. ; FARIAS, A. B.; FABRI, M. (org.) **Alteridade e Ética**: obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 117-148.



Ética, docência e fenômeno digital

Cleriston Petry | Filipi Vieira Amorim

Para a escrita deste verbete, partimos do princípio de que a Educação, em seu sentido mais amplo, frente ao fenômeno digital, se encontra em uma espécie de encruzilhada. Por um dos caminhos, demandas político-econômicas consagradas pelo neoliberalismo arrastam-na a contragosto. Sentindo algo como um cansaço trágico, pois exaurida, sucumbe ao que lhe demandam, ao que se lhe impõe pela força da lei, dos decretos, dos determinismos institucionais assinados por burocratas para a satisfação de oportunistas em busca de lucratividade. Enquanto isso, no outro caminho, encontramos grupos de estudos e de pesquisas, pesquisadores e pesquisadoras, estudantes, professores e professoras formados e em formação, sujeitos comprometidos em resistir aos desígnios das forças ideológicas que pretendem se impor, e que por vezes são impostas, pelas formas antes descritas sem os escutar, sem conhecer necessidades específicas ao trabalho pedagógico e às estruturas físicas adequadas ao convívio humano digno, sem considerar estudos, práticas e teorias sobre a formação e o desenvolvimento humano. Neste cenário, nossa hipótese é a de que o fenômeno digital opera e é operado, principalmente, pelo primeiro

caminho, deixando rastros de colaboração com interesses escusos ao qual este livro, seguramente, figurará em oposição.

Será com base nesses dois caminhos que argumentaremos, em nome de uma apresentação crítica do fenômeno digital relacionado à ética e à docência, e não isoladamente como se fosse elemento neutro – ou essencial em si mesmo – à formação humana e aos processos de educabilidade. Apresentaremos nossa leitura sobre alguns dos elementos que compreendemos fundamentais à interpretação deste tempo, sem a pretensão de esgotarmos o assunto ou as análises que representam tanto ameaças quanto promessas perenes com as quais nos depararemos continuamente nos campos epistemológico, ético e político da Educação e da docência.

Pela metáfora da encruzilhada é possível visualizar o tensionamento dos ideais de formação pelo consequente esgarçamento do tecido social em torno das disputas ideológicas que marcam a História da Educação e, igualmente, a historicidade humana. Por isso, cabe lembrar que essa representação não se refere a algo inédito, mas a um problema que acompanha a civilidade, ora ameaçando-a, ora amparando-a. Essas ambivalências emprestam sentido à compreensão do tema em tese e nos ajudam a situar a escrita. Já não sabemos se é mais adequado, eficaz ou ético para o aprendizado, o desenvolvimento e a formação inserir, ensinar e educar as crianças e jovens por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs ou introduzi-las na tecnologia como um fim em si. O que encontramos parece mais um roteiro de dúvidas, angústias e dilemas que constrange e impele professores e professoras a usarem novas tecnologias digitais de modo a considerá-las não como uma alternativa ou complemento à formação, mas como necessidade, elemento imprescindível. Trata-se, portanto, de algo que se apresenta e é apresentado como fundamental aos discentes – pois determinante às suas existências enquanto “geração conectada” – e indispensável ao trabalho docente – que deve valer-se das novas tecnologias digitais para cumprir as exigências de um mundo e de uma geração que não mais se satisfazem com tecnologias que consideram ultrapassadas.

Assim, as TDICs são apresentadas como fundamentais para a preparação ao trabalho e ao agir pedagógico, como relevantes para uma geração de pessoas conectadas, os “nativos digitais” da “sociedade do conhecimento e da informação”, que precisam de outra pedagogia e outra educação que não aquela amparada e ministrada com tecnologias como o quadro, o giz, o livro, os cartazes e a interatividade com outros seres humanos em um lugar adequado e oportuno para a reflexão e o pensamento crítico. Tal constatação, é necessário esclarecer, não é um manifesto saudosista ou uma defesa nostálgica de retorno ao momento antecedido pelo fenômeno digital, mas um reconhecimento, isso sim, de que o fenômeno digital é concomitante ao contexto histórico em que a escola sofre injunções da sociedade, do mercado, da política e da família como se fosse uma função e, por isso, *desescolarizada*.

A educação para *nativos digitais* na sociedade do conhecimento e da informação

O termo “nativos digitais” se refere às gerações nascidas no contexto do fenômeno digital, isto é, no processo de massificação das TDICs. Tais indivíduos, conforme a ideologia, gostam de trabalhar em equipe, entendem a força do grupo e do trabalho em equipe, têm fluência na linguagem digital e são rápidos e multifuncionais (Desmurget, 2023). A consequência educacional, portanto, é a exigência de uma nova pedagogia e de uma nova formação de professores que sejam capazes de se adaptar para melhor atender esses indivíduos. No Brasil, tais exigências são encontradas, por exemplo, na Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2019), que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica. Na leitura do documento é possível identificar que está escrita e alicerçada na perspectiva de uma “linguagem da aprendizagem”, que se desenrola em habilidades e competências que são consi-

deradas importantes para a socialização e, por conseguinte, à introdução numa ideia de mercado.

O documento estabelece três grupos de competências que todos os cursos de graduação em licenciatura no Brasil devem ter. No grupo 1, item f, é exigido: “compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade” (Brasil, 2019). Essa injunção coage as universidades a implementarem em seus currículos disciplinas de “Tecnologias Educacionais” em detrimento a outros saberes fundamentais à educação e a conhecimentos específicos, a partir de uma ideia representativa de que os professores estão sempre atrasados em relação à contemporaneidade e ao aluno cliente/consumidor – pró-ativo e hiperconectado – de uma sociedade do conhecimento e da informação. Além disso, a definição de “nativos digitais” apresenta os jovens como uma geração uniforme e homogênea em termos de necessidades, comportamentos, competências e modos de aprendizagem, mas “a nova geração supostamente designada por esses termos não existe” (Desmurget, 2023, p. 21).

Se a criticada Pedagogia Tradicional de Comenius (1997) tinha como base uma compreensão metafísica do ser humano, a ideologia dos “nativos digitais” cria um mito essencializador acerca do que são e de quem são os jovens e, por conseguinte, a exigência de uma nova escola e de novos professores adaptados às demandas do fenômeno digital. Portanto, não teria sentido apresentar, sem as novas tecnologias digitais, um evento histórico e os pontos de vista oriundos dos fatos se os alunos compõem uma sociedade da informação/do conhecimento em que podem acessar com um ou dois cliques qualquer informação pertinente a qualquer assunto. Saímos da arte de ensinar tudo a todos para a arte de acessar tudo e todos. Agora, cabe à escola e aos docentes contribuir para o desenvolvimento e aprendizado de competências em que o foco não está no ensino, mas no modo premeditado pelo qual supostamente acontece a aprendizagem: eis a marca do fenômeno digital em nosso tempo.

Neste contexto, a autoridade dos docentes é anulada ou neutralizada, na medida em que a ideologia dos “nativos digitais” considera as crianças e jovens como superiores tecnologicamente. Partindo dessa premissa, a homogeneização e, diríamos, a generalização apressada desconsiderou que nem todas as crianças e jovens possuem acesso às TDICs, ou que os que possuem não as usam do mesmo modo e na mesma quantidade de tempo. A maioria dos *geeks* potenciais, argumenta Desmurget (2023, p. 24), “apresenta, além das utilizações recreativas mais escandalosamente básicas, um nível de domínio de ferramentas digitais no mínimo titubeante”. Pode-se imaginar as consequências de uma educação que acontece com base em uma premissa falsa? Ter acesso às TDICs e às telas não significa saber processar, selecionar, ordenar, avaliar e sintetizar os inúmeros dados disponíveis. Na maior parte dos casos, como constatou o antropólogo Juliano Spyer (2018), as pessoas utilizam a internet para acessar as redes sociais e não para aprender, buscar artigos, vídeos ou outros materiais que possam compor um portfólio de saberes e de formação.

A ideologia dos “nativos digitais” se estrutura numa suposta superioridade tecnológica das crianças e jovens em relação aos adultos, apesar das TDICs terem sido criadas por “fósseis digitais”. Fato é que a ideologia cria outra realidade digna de fé e crença para que as pessoas se reorientem no mundo e nas relações em geral. O problema é que essa instituição da realidade ideológica está assentada em um mundo de fantasia que simplifica problemas e questões educacionais com a apologia das TDICs na educação. Assim, temos que a maioria das crianças e jovens não faz uma utilização que implique aprendizado generalizável para aspectos da vida e da leitura do mundo, mas um “uso recreativo” que demanda competências básicas que qualquer adulto pode aprender com algumas horas de treinamento. Acreditar que as crianças e jovens são gênios das tecnologias por manejarem maquinário e TDICs é “acreditar que o simples fato de dominar um dispositivo digital permite ao usuário compreender o que quer que seja sobre elementos físicos e os *softwares* envolvidos” (Desmurget, 2023, p. 26).

A obsessão em relação à ideologia dos “nativos digitais” serve, além do desejo ilimitado de lucro, à caricaturização e ridicularização dos adultos, em geral, e dos educadores, em particular. Cria-se uma pedagogia da “revolução digital” que transforma professores em simples categoria de mediadores ou facilitadores de um saber oferecido pelas/nas TDICs. A “nova pedagogia” centrada no aluno, no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades e competências pode produzir resultados inesperados (ou nenhum) e angustiar e humilhar professores que sofrem os juízos de valor da ideologia dos “nativos digitais” e da “sociedade do conhecimento/da informação”, pois as TDICs em si mesmas não são apropriadas para a educação, o aprendizado e o desenvolvimento de crianças. A “nova pedagogia” como “pedagogia do aprendizado” e seu lugar na ideologia mais geral – que sustenta moralmente o fenômeno digital – é composta por discursos abstratos que guiam políticas educacionais e afetam as relações educativas.

“Sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação”, terminologias utilizadas como sinônimos, constituem outro conceito que compõe a ideologia do fenômeno digital. As expressões são usadas “para indicar o progresso intelectual e sua rápida disseminação” com base em “uma pretensa e aparente universalização do conhecimento na sociedade” (Massom; Mainardes, 2011, p. 71). Um de seus pressupostos é de que o conhecimento é acessível aos indivíduos que compõem a sociedade (adultos, jovens, adolescentes e crianças) e, portanto, o trabalho pedagógico em torno do conhecimento e da produção do conhecimento é uma atividade ultrapassada para a escola e à docência.

Na consequência do argumento, o conceito e a prática pedagógicas são rechaçados como retrógrados, sinal de atraso. Por isso, os docentes devem “facilitar”, “mediar” e promover o “aprender a aprender”. Na “sociedade do conhecimento/da informação” a suposta capacidade de mobilizar conhecimentos/informações é considerada mais importante do que ser apresentado às matérias, aos conteúdos. Uma conclusão falsa baseada em premissas igualmente falsas. É equivocado o uso das palavras “conhe-

cimento” e “informação” enquanto sinônimas, como argumentaram Masson e Mainardes (2011, p. 80), uma vez que transformar “informações em conhecimentos requer um conjunto de habilidades que promovam um trabalho de reflexão que organize as informações desconexas num corpo coerente de pensamento”. Em última análise, o mito dos “nativos digitais” irrompeu a capacidade e a possibilidade da reflexão na escola, pois atribuiu às TDICs um poder mágico que se faz síntese no aparelho cognitivo do ser humano com acesso ao maquinário digital, dispensando os docentes.

A ilusão de que a internet disponibiliza conhecimento e informação para todos não considera que sem conhecimentos disciplinares as pessoas podem ter dificuldade para julgar se o que encontram na internet é conhecimento, teoria da conspiração, mentira, erro ou engano. A carência de realidade se agrava diante da ausência docente que, além de presente e mediador, tem o domínio do trabalho pedagógico-formativo que exerce:

[...] o professor conhece sua matéria [...] ele pode guiar alguém, organizando de forma metódica a sucessão das aulas, exercícios e atividades que vão permitir a organização progressiva dos conhecimentos e competências desejadas (Desmurget, 2023, p. 133).

Afirmar que os conhecimentos e informações são/estão acessíveis não significa que são públicos ou comuns. É pelo modo de atuação das inteligências artificiais, como abordaremos na sequência, que as informações mais facilmente encontradas nem sempre são relevantes ao público ou formativas. Por isso, a pretensa “sociedade da informação/do conhecimento” é uma mitificação que perpetua desigualdades, desvaloriza saberes e reorienta a educação para adaptar as pessoas a uma sociedade que não existe ou para adaptá-las ao uso do maquinário tecnológico, garantindo a continuidade do consumo e, desta forma, da ampliação dos lucros.

A internet e as telas na educação e na docência

Neste ponto, queremos sinalizar o fato da simplificação da relação das TDICs com a formação humana, uma vez que o investimento digi-

tal não oferece, como mágica, um ganho formativo a partir dos processos de escolarização, pois também funcionam como fontes de distração, e não apenas de atenção (Desmurget, 2023, p. 121). Conforme o pesquisador (Desmurget, 2023), aprender a manusear telas é fácil para um adulto, um adolescente ou uma criança, mas os saberes primordiais da infância, não. As crianças precisam aprender os saberes de um modo que nenhuma TDIC é capaz de oportunizar na qualidade de interação humana com um adulto. A linguagem, a coordenação motora, os pré-requisitos para a matemática, os hábitos sociais e as emoções produtivas precisam da relação educativa e do educador responsável frente ao mundo e às crianças e jovens (Arendt, 2007).

A ideia de que os estudantes precisam de uma “nova pedagogia” ou uma “pedagogia do aprendizado” tem como base as telas, que capturaram a atenção para destruí-la, destroem o tempo de aprendizado dos saberes fundamentais e prejudicam o desenvolvimento. As telas promovem uma saturação sensorial, a pobreza cultural, criativa e linguística e nem mesmo os programas ou *Apps* educativos fogem da regra. Se as crianças, jovens e adolescentes podem ter acesso à natureza e às coisas pelas quais conhecem mais ao mundo e a si mesmas, sonhando, imaginando, criando e atuando, por que os substituir por uma tela que lhes exige apenas reação? Por que cogitar a possibilidade de que brincar com formas em um programa educativo pela tela repleta de um frenesi invasivo e excitante é melhor do que manipular formas que todos encontramos no dia a dia, na experiência e na vida? A reatividade dos programas e das telas substituem nossa reflexão pela reação ao esquema pronto e premeditado pelos algoritmos.

Como aprendemos a atenção, capacidade fundamental para qualquer aprendizado? Aprendemos a atenção compartilhando atenção, diz Türcke (2010). Uma criança aprende a estar aqui, agora e *nisso* quando compartilha uma atividade com outras pessoas. Não podemos estar atentos ao mesmo tempo a várias coisas. A tela, certamente, capturará a atenção das crianças e adultos para depois destruí-la com um bombardeio sen-

sorial que incapacita reflexão e atenção. Quem ficaria atento e reflexivo diante de um bombardeio? Pretender ensinar altura, peso, largura, profundidade ou similaridade com uma tela é empobrecer o aprendizado. Do mesmo modo, o aprendizado das artes, da história, da geografia, da literatura, das ciências, da filosofia e da educação física precisa de relações humanas não mediadas digitalmente. É por meio de uma tecnologia antiga, o livro, e a partir do modo básico e fundamental pelo qual nos humanizamos, o diálogo, que complexificamos a linguagem, desenvolvemos a imaginação e educamos nossas emoções. As telas, ademais, como substitutos da realidade de fato, ou quando consomem mais do nosso tempo diário, são máquinas de criar normas de conduta, de aparência e de expectativa que distorcem a realidade e inflam nosso senso do que é normal. É o que se passa nas redes sociais digitais.

A ideologia das redes sociais digitais e a produção de *alternative facts*

As empresas de redes sociais digitais precisam de atenção, por isso sua estrutura tem como base elementos de captura. Diferentemente da atenção relacionada ao desenvolvimento e aprendizagens complexas, a atenção desejada pela economia das redes é a quantificável em termos de engajamento. É necessário saber quanto tempo o usuário ocupa na rede social e como é possível ampliá-lo. A tarefa dos proprietários e a ambição dos acionistas é a maximização do movimento e da permanência dos usuários nas redes sociais digitais que, por sua vez, gera lucros com a venda de anúncios. Daí que “a manipulação está embutida nos produtos desde o princípio”, escreveu Max Fisher (2023, p. 37). Para construir a manipulação que resulte em engajamento, as empresas sabiam que precisavam explorar os pontos fracos da mente humana, provocando um pico de dopamina e um ciclo de retroalimentação. Eis a função do *like*, ferramenta que instituiu uma espécie de placar competitivo que opera no campo dos afetos. Assim, cada postagem surge no *feed* como esperança de reconheci-

mento social ou grupal que valide a identidade do usuário, seja pela sua imagem ou ideia, por seu gosto ou desgosto, por seu amor ou seu ódio.

As empresas de redes sociais digitais entenderam, embora não expressem desta forma, que os seres humanos atuam conforme sua capacidade para perceber o “clima de opinião” (Neumann, 2017) pelo qual evitam isolamento e solidão na vida fora das redes. Também temos a “tendência a monitorar, de maneira inconsciente, como outras pessoas de nossa comunidade supostamente nos percebem” e isso afeta nossa autoestima, ou seja, “o grau com que as pessoas percebem que são valorizadas nas relações sociais e são socialmente aceitas pelos outros” (Fisher, 2023, p. 44). Isso nos indica o desejo de pertencimento, de ser algo ou alguém que importa, que tem algo a dizer e compartilha ideias, valores e modos de ser valorizados por e com outras pessoas, mas não *chegamos* nas redes com a identidade formada, estanque e inalterável, nossa identidade social é mutável. Como tememos não pertencer, sermos esquecidos, estarmos sós, a capacidade de percebermos o clima de opinião de um grupo e a tendência a monitorarmos como somos percebidos condicionarão a formação da nossa identidade: nosso modo de ser, atuar, pensar e agir dependerá disso. Estar em um grupo ou comunidade nas redes em que as ideias são compartilhadas e são familiares oferece a sensação de verdade, de partilhar algo com uma *maioria*, mesmo que na realidade se trate de uma *minoría*. Nas redes sociais digitais os números podem ser relativos, assim como os fatos.

Evidentemente que, em princípio, ninguém estará disposto a “negar a si mesmo” para fazer parte de algo, mas quando posta uma foto, um comentário ou faz uma crítica política e recebe várias curtidas começa a aprender a forma de se comunicar e o que comunicar para manter-se no nível de aceitação do grupo. Do mesmo modo, descobrir-se como membro de um grupo dá ao usuário um senso de que é estimado, que faz parte de algo e compreende melhor “como as coisas são” (Fisher, 2023). Ao entrar na dinâmica do grupo, com a capacidade para perceber o clima de opinião e a tendência a monitorar como somos percebidos “aprimoramos” nossa

identidade, destacamos os de fora ao mesmo tempo em que o algoritmo das empresas opera de modo a nos conduzir sempre a mensagens do mesmo teor e cada vez mais extremistas: “o resultado pode ser uma realidade artificial na qual o endogrupo sempre é virtuoso, mas é perseguido, e o exogrupo sempre é uma ameaça assustadora” (Fisher, 2023, p. 50). Nesse sentido, não é preciso que haja uma realidade na qual o exogrupo exista. Basta que o algoritmo comece a conduzir as pessoas aos extremismos nos quais e pelos quais suas fantasias são consideradas *a* realidade e suas ilusões são consideradas *a* verdade. Realidade e verdade última das coisas, de si e do mundo.

O algoritmo é o ponto fundamental para entender o papel das redes sociais digitais na ascensão dos extremismos e na disseminação do caos pelo mundo. O algoritmo das redes sociais digitais é uma inteligência artificial (IA) de aprendizado da máquina. A IA das redes sociais digitais é do tipo que realiza uma *aprendizagem profunda*, independentemente da atuação humana, sob o comando de gerar mais tempo conectado identificando os conteúdos potencialmente mais engajadores em que os usuários *perdem* tempo interagindo, trocando ideias ou planos ou compartilhando vídeos, notícias e *posts* ou, ainda, *linkbait*. O *bait* é uma das estratégias da comunicação para atrair leitores ou visualizações de vídeos. Para isso, se utiliza uma linguagem forte, identificando membros do exogrupo e atribuindo-lhes valores negativos. Por exemplo: *Filiado ao partido do exogrupo é alvo de investigação por suspeitas de corrupção. Clique para saber mais.*

O sistema, no modo aprendizado profundo, assume a fiscalização, os ajustes e os caminhos pelos quais o usuário seguirá, a partir da busca inicial, com o objetivo de controlar o mercado da atenção. Verdade, realidade ou precisão não são critérios do algoritmo para conduzir o usuário pelas profundezas da rede ou para determinar a distinção entre o verdadeiro e o falso, o que pode ser mentira, crime ou direito. Nesse cenário, indivíduos hipersectários fortalecem a ideia do endogrupo com teorias da conspiração, mentiras e boatos, gerando ansiedade em relação ao *status*. As redes sociais, ao impulsionarem mensagens extremistas no *feed* de notícias ou na

indicação de grupos e postagens extremistas na aba de busca, geram a sensação de que as ideias compartilhadas são as da maioria e são as verdadeiras, e “quando os membros de um grupo social dominante se sentem em risco de perder sua posição social, pode-se ter uma reação feroz” (Fisher, 2023, p. 243). Os medos mais comuns de ameaça ao *status* são a mudança do perfil demográfico, a evolução de normas sociais e o reconhecimento dos direitos das minorias, elementos que seriam capazes de alterar as relações de poder pré-estabelecidas e hegemônicas. Assim, a horda obsessiva das redes sociais digitais *pinta* os exogrupos como seres perigosos.

A atenção que as redes sociais digitais almejam é a que gera valor, independente de critérios epistemológicos, éticos ou políticos. É daí que o fato de se tratar de mensagem verdadeira ou falsa “têm pouca importância na recepção de uma postagem, exceto no aspecto de que uma pessoa mentirosa” terá “mais liberdade para alterar os fatos que se conformam a uma narrativa provocadora” (Fisher, 2023, p. 126) e de seu interesse para o fortalecimento do endogrupo e de sua relevância enquanto indivíduo. Por isso, o que mais engaja nas redes sociais são as mensagens de ódio e a afirmação do endogrupo contra o exogrupo. Estas mensagens “exploram a tendência das mídias sociais a amplificar o conteúdo extremado por seu poder de captar a atenção”, argumenta Fisher (2023, p. 100), e isso faz com que o algoritmo aprenda a conduzir o usuário a grupos, *posts* ou vídeos cada vez mais extremistas, que geram mais engajamento e, portanto, tempo de uso. Fisher (2023, p. 91) complementa:

[...] a radicalização é um processo obsessivo, [...] que consome a vida. Os adeptos retornam cada vez mais, sua obsessão vira identidade, as plataformas sociais se transformam no centro de seu cotidiano. E os radicais, guiados pela exigência de suas causas, recrutam mais radicais.

O advento das empresas de tecnologia digital e das redes sociais é contemporânea aos desdobramentos do neoliberalismo a partir da crise financeira no final da década de 2000. O neoliberalismo, como argumentaram Dardot e Laval (2016), não é apenas um modelo econômico, mas

uma racionalidade que justifica e apresenta um fundamento *moral* para discursos, práticas e dispositivos cujo princípio universal é a concorrência e as relações sociais segundo o modelo do mercado. Tal racionalidade é ciosa do governo, mas não adepta do Estado Mínimo. As empresas de redes sociais precisam de um Estado atuante e que interfira na economia para garantir que os negócios continuem lucrativos sem a limitação da legislação e da democracia.

As possíveis consequências éticas para a docência diante do fenômeno digital

Para o arremate da nossa contribuição, queremos resgatar uma reflexão quanto à ética enquanto exigência do ensinar: “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (Freire, 2022, p. 34). Ao defender essas máximas, Freire (2022) apontava para os descaminhos a que estamos sujeitos enquanto seres sociais, históricos, políticos, inseridos em um contexto cultural que se impõe e que nos desafia, que seduz pela facilidade de acesso ao imediato, ao raso, à superficialidade. Por isso, ensinar exige ética, “demanda profundidade [...] na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe à disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opinião, de apreciação, mas o direito de fazê-lo” (Freire, 2022, p. 35). O que lemos nas passagens citadas representa o oposto do que tem acontecido na tríade Fenômeno Digital, Ética e Docência, pois não há coerência nessa articulação: há uma apropriação do fenômeno digital pela indústria *tech* sem preocupação ética com as transformações substanciais na tarefa docente.

Essa é uma consideração que queremos ter em destaque para que não se sobressaia a lógica do inevitável que sustenta a falsa noção de benevolência do fenômeno digital. Também não se trata, façamos essa ressalva, de demonizar, pela generalização, as novas tecnologias ou o fenômeno

digital, mas de pensarmos sobre seu uso e inserção na docência e nos processos de escolarização como um fim em si mesmas. É necessário destituirmos o mito dos “nativos digitais” e da “sociedade do conhecimento/da informação” sob pena de sucumbirmos aos determinismos essencializadores. O mesmo ocorre com o sentimento de eficácia reivindicado pelos defensores da inserção do maquinário digital nos processos de educabilidade, que apregoam sua defesa enquanto componentes imprescindíveis em nome de interesses particulares.

Essa esperança investida nas telas como revolução pedagógica é uma das marcas presentes no discurso que a defende. Suas propostas são orientadas por uma ideologia focada não no ensino ou na relação entre ensino e aprendizagem, mas na aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades em uma perspectiva acumulativa e impessoal. E ainda que consideremos que “nenhuma tecnologia jamais foi capaz de inventar realidades”, não podemos negar que, enquanto mediações, elas “introduzem vieses que favorecem certos direcionamentos latentes na sociedade, e não outros” (Cesarino, 2022, p. 16). Assim, se o Fenômeno Digital reposiciona e reorienta a compreensão sobre a formação humana, é necessário reconhecermos que estamos diante de um momento histórico em que a defesa de “novas pedagogias” associadas a “novas tecnologias” nos desumaniza – restringe aspectos fundamentais ao desenvolvimento humano – e ataca nossa autonomia – somos regidos pela lógica do algoritmo em detrimento à criticidade. Essa lógica, enquanto ideologia, coloniza a educação. Passa a considerar o estudante como cliente/consumidor de um produto passível de *apropriação* mediada pelo maquinário digital. E aqui reside uma contradição fundamental à nossa análise: *apropriação* digital não assegura a *apreensão* da realidade.

Na *apropriação* digital as crianças, os jovens e os adultos não *apreendem* aquilo que Freire (2022, p. 67) chamou de “substantividade do objeto aprendido”, pois figuram como indivíduos que devem se adaptar ao mundo, e não o transformar. Logo, não há realidade *apreendida*, mas uma *apropriação* programada para a permanência em determinado *status*. O al-

goritmo, agora, é o artífice da formação, o sujeito passa a ser objetificado pelas redes sociais digitais. A indústria *tech* radicaliza o desejo do usuário, que passa a ser seu produto, levando-o ao extremo de suas preferências e interesses sem que haja espaço para um olhar crítico sobre si e sua comunidade, seja digital ou não. Disso decorrerá um investimento afetivo em defesa do endogrupo, gerando um efeito retroalimentador de comportamentos dogmáticos com tendências autoritárias. Esse extremismo deve ser compreendido, inicialmente, como a radicalização do usuário nas suas próprias preferências. Assim, o algoritmo reduz o contraditório e atenua o sentido da realidade, que passa a ser fabricada pelo maquinário que se transforma em algo como uma extensão do próprio corpo humano. Entretanto, “o usuário humano não é o agente, mas o *ambiente*, para a agência de sistemas não humanos” (Cesarino, 2022, p. 89, grifo da autora).

A racionalidade neoliberal e o aparelhamento do fenômeno digital em nome de seus interesses têm como consequência o apagamento e a precarização progressivas da profissão docente, razão pela qual a via tecnológica cumpre uma função bem definida, ainda que escamoteada pela propaganda dos benefícios oferecidos pelas novas tecnologias. É fundamental termos em mente que “esses sistemas têm uma política, e que essa política se materializa num viés infraestrutural favorável a forças sociopolíticas e epistêmicas que ressoam, hoje, junto à convergência ultraliberal-reacionária” (Cesarino, 2022, p. 93). Daí que a replicação de conteúdos em massa para o acesso ao simples toque da tela, de qualquer lugar com acesso à internet, e a competitividade pelo público pagante evidenciam o desprezo pela ética da formação e da civilidade.

Referências

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019.

CESARINO, L. **O mundo do avesso**: verdade e política na era digital. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DARDOT, P. ; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2023.

FISHER, M. **A máquina do caos**: como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo. São Paulo: Todavia, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

MASSON, G.; MAINARDES, J. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. **Currículo sem Fronteiras**, vol.11, n.2, Ponta Grossa/UEPG, jul./dez. de 2011.

NEUMANN, E. N. **A espiral do silêncio**. Opinião pública: nosso tecido social. Florianópolis: Estudos Nacionais, 2017.

SPYER, J. **As mídias sociais no Brasil Emergente**: como a internet afeta a mobilidade social. London: UCL Press, 2018.

TÜRCKE, C. **Hiperativos!** Abaixo a cultura do déficit de atenção. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2010.

Indicações de leitura:

CESARINO, L. **O mundo do avesso**: verdade e política na era digital. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FISHER, M. **A máquina do caos**: como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo. São Paulo: Todavia, 2023.

PETRY, C.; CASAGRANDA, A. L. A educação e o “fenômeno digital” na sociedade contemporânea. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 2, p. 622–637, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13132>. Acesso em: 1 nov. 2023.

A painting depicting a classroom scene. A teacher, wearing a blue headscarf and a brown robe, is seated at a desk, writing on a book. Two young girls are seated at the desk, looking towards the teacher. In the background, a white marble statue of a nude female figure stands on a pedestal. The room is filled with various objects, including a red bowl, a glass, and a red chair. The overall atmosphere is one of quiet study and instruction.

Bioética na docência: teoria e prática para uma investigação em sala de aula

Andrei Luiz Lodéa | Darlei Dall’Agnol

A disciplina Ética, enquanto reflexão filosófica sobre a moralidade, é composta por três subdomínios: metaética; ética normativa e ética aplicada (ou também chamada ética prática). A bioética, tal como a entendemos atualmente, é uma expressão de um saber de ética aplicada. Como veremos, ela nasceu e desenvolveu-se como aplicação de teorias normativas (deontológicas, consequencialistas e de virtudes) e trata de questões morais sobre o início, o meio e o final da vida. Para alguns pensadores, a *bioética é a ética de nosso tempo*, tempo marcado pelos avanços técnicos e tecnológicos em todas as dimensões da vida; é o tempo da bioética, um tipo de ética capaz de estabelecer limites para esses campos em todas as áreas do conhecimento humano.

A primeira ocorrência da palavra “bioética” foi em um breve artigo escrito por Fritz Jahr, em 1927. Nele, o autor procura superar o *antropocentrismo* predominante e conciliar diferentes perspectivas teóricas, sejam religiosas ou filosóficas, ocidentais ou orientais, sobre a moralidade. Jahr

elabora o seguinte princípio ético fundamental: “Respeite cada ser vivo por princípio como um fim em si mesmo e trate-o, se possível, como tal” (Jahr, 2012, p. 4). A inspiração deontológica a partir da ética kantiana é clara e deu origem a diferentes perspectivas morais, passando pela ética da terra, de Aldo Leopold, entre outras, até reaparecer na obra do oncologista americano van Potter, no início da década de 1970. No livro *Bioética: uma ponte para o futuro*, van Potter buscou superar a dicotomia entre *fatos* e *valores*, característica de uma visão positivista da tecnociência, e propôs reunir o saber científico com as humanidades, em especial com a filosofia. Surge, desse modo, uma definição de “bioética” como “o saber de como usar o conhecimento para a sobrevivência humana e para a melhoria na qualidade de vida” (van Potter, 1971, p. 1).

Como sabemos, van Potter estava, no final do século XX, preocupado com a possível destruição da vida como um todo diante das ameaças existenciais das armas nucleares, da poluição industrial e, hoje acrescentaríamos, dos eventos extremos das mudanças climáticas causadas pelo aquecimento global. Por conseguinte, neste sentido global ou holístico dos dois autores pioneiros, a bioética é uma ética da vida como um todo, incluindo uma reflexão sobre as nossas relações com animais não humanos e com o meio ambiente. É sempre importante explorar criticamente essas relações na sala de aula, levando discentes a discutir as relações entre questões bioéticas humanas e seu contexto ambiental mais amplo.

Sabemos e compreendemos que a vida possui um valor, na maioria das vezes associado à sua dignidade, à sua inviolabilidade e aos seus interesses de existência. A bioética, para além de uma disciplina, é hoje um movimento de caráter inter, trans e multidisciplinar e constitui-se como uma atitude de respeito e cuidado à vida humana e à vida não humana. Frente às inúmeras práticas antiéticas, imorais e destrutivas de todos os tipos de vidas, em especial pelo poder delegado à ciência médica e biomédica, coube a um grupo de especialistas (médicos,eticistas, teólogos e filósofos) criar um campo de estudos e de vigilância sobre os limites e as possíveis consequências negativas à vida humana e não hu-

mana. Nesse sentido, a origem do neologismo bioética foi usada como uma abordagem menos científica e técnica e mais humanista sobre alguns problemas vitais que envolvem a vida. Assim, todas as áreas do conhecimento visam uma análise humanista de suas práticas e finalidades de ação, em especial, os campos do saber que cuidam da saúde, da qualidade da vida humana e não humana e da justiça na distribuição dos bens, principalmente em sociedades marcadas pelas desigualdades e vulnerabilidades em todos os ambientes e formas de vida. A bioética nasceu, enfim, como indica seu prefixo “bio”, como uma preocupação ética pela vida em seus aspectos mais gerais. Faz sentido, portanto, pensar em um princípio de reverência ao valor em si da vida (cf. Dall’Agnol, 2022, p. 139), bem como suas implicações práticas, em especial, hoje, com o agravamento das crises ambientais.

A partir do final da década de 1970, todavia, a bioética tornou-se um campo de saber mais vinculado aos problemas morais das ciências da saúde, pois as questões dos transplantes, da diálise etc. colocavam sérias preocupações sobre quais pacientes deveríamos escolher para viver ou morrer. Além disso, surgiu o famoso caso Tuskegee (cerca de 400 homens afrodescendentes foram usados como cobaias de experimentos científicos, lembrando as práticas dos campos de concentração, assunto que será melhor apresentado a seguir) e, a partir dele, elaborou-se o Relatório Belmont, estabelecendo princípios para pesquisas científicas que envolvessem seres humanos. Dessa maneira, a bioética passou a ser mais associada com os problemas morais das ciências da saúde. Chamaremos aqui, para diferenciar da visão holista apresentada acima, de “bioética especial” o campo de saber que trata desses problemas relacionados a pesquisas e práticas envolvendo seres humanos sem, com isso, esquecermos das interconexões com questões ambientais (hoje estudadas pela ecoética) e da nossa relação com animais não humanos (tratadas por outro domínio da ética aplicada, a saber, a zooética). Claramente, a saúde humana depende de um ambiente saudável e de uma relação apropriada com os outros seres vivos. Por

isso, é importante discutir as interconexões entre esses âmbitos para não reduzir a bioética à ética médica.

As temáticas que passaram a ser investigadas e justificadas pelo objeto de estudo do saber bioético envolvem, então, questões como: interrupção de gestações, eutanásia (e ortotanásia, mistanásia, distanásia), manipulação genética de células germinativas humanas, preservação ou destruição do meio ambiente, organismos geneticamente modificados ou editados por técnicas como o CRISP-Cas-9, melhoramentos biotecnológicos, Inteligência Artificial (AI) etc. Todos esses temas estão ligados às ações dos profissionais e dos indivíduos que participam ativamente nos processos de tomada de decisão e, sem sombras de dúvida, eles não são de fácil solução, exigindo, dentro de sua abrangência interdisciplinar, a atenção e a preocupação de todas as áreas do conhecimento. Essa preocupação não é, portanto, exclusiva do médico ou do biomédico, mas deve, pois, ser do educador, do professor, do formador que se utiliza do poder da ciência e da tecnologia como uma ferramenta para proporcionar ao estudante o contato com o pensamento crítico, técnico e inovador, integrado e harmonizado com o pensamento ético razoável e cuidadoso com a preservação da vida em todas as suas formas de existência.

Na busca de um entendimento e de boas justificativas para os temas acima mencionados, a bioética buscou orientar-se por quatro princípios considerados válidos *prima facie*: o respeito à autonomia, a não maleficência, a beneficência e a justiça. Esses princípios são conhecidos por fazerem parte de uma das teorias predominantes da bioética, a *teoria principialista*, originária do Relatório Belmont, e sistematizada por Beauchamps e Childress, em 1979, no livro *Princípios da Ética Biomédica* (cf. Dall'Agno, 2022). Assim, os princípios, dentro de suas especificidades, ajudam na tomada de decisão em situações e casos-limite, como, por exemplo, se devemos ou não desligar os aparelhos de uma pessoa que está em estado vegetativo e sem chances de melhora em seu quadro clínico. Os princípios não dirão o que os profissionais, os familia-

res e os pacientes devem fazer, mas orientam à atitude de respeito pela capacidade de consentir dos sujeitos de pesquisa ou pacientes, para os benefícios (causar o bem) em detrimento aos malefícios (evitar riscos e danos), visando que a ação praticada seja justa para todas as pessoas envolvidas. Cabe destacar que existem outras teorias, como veremos a seguir, que trazem perspectivas interessantes à bioética, mas consideramos que a teoria principialista proporciona uma excelente abordagem e sinaliza para resoluções satisfatórias aos temas. O Conselho Nacional de Saúde (CNS), desde a Resolução 196/96, hoje utilizada como Resolução 466/2012, e a Comissão Técnica Nacional de Biossegurança (CTNBio), em sua Instrução Normativa 9, de 10/10/97, seguem as bases éticas dos quatro princípios propostos pelo enfoque baseado nas quatro normas acima citadas. É importante que um(a) docente mantenha-se sempre atualizado(a) quanto a esse referencial normativo para tratar problemas bioéticos, bem como para a submissão de projetos de pesquisa que envolvem participantes (humanos e não humanos) à avaliação dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) e, de certa maneira, em Comitês de Ética no Uso de Animais (CEUA). Este último possui, entretanto, legislação própria. No caso das pesquisas que envolvem seres humanos, um documento exigido e que, sem esse, uma pesquisa não pode ser continuada é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que o participante, usando-se de seu direito de escolha e autonomia, autoriza sua participação livre e consentida.

Consideramos que o olhar de nosso(a) leitor(a) possa seguir uma perspectiva sobre o papel da docência e da formação ética de sua prática, a partir das ameaças que a educação vem sofrendo e do esvaziamento da formação crítica e emancipadora, promovida por um sistema econômico e tecnocrático que já se incorporou ao *ethos* da educação brasileira; pensar a bioética é pensar a própria prática docente. Para motivá-lo(a) na leitura, convém resgatarmos o cuidado de Jean-Jacques Rousseau e seu *Emílio* (2022), ao pensar a educação como aquele amor que temos, primeiramente a nós mesmos, e, posteriormente, o amor pelos outros que estão próximos,

mas que somente é possível por meio da formação e da educação que recebe a criança, o jovem e o adulto. Está aí, quem sabe, o dever moral de todo e qualquer docente.

Bases teóricas da ética normativa que fundamenta as análises bioéticas atuais

A ética engloba, como vimos, um domínio importante, que é a *ética normativa* para discutir problemas bioéticos. Desse modo, podemos analisar os temas centrais a partir de uma perspectiva metodológica monolítica, ou seja, aplicando o consequencialismo, a deontologia ou uma ética de virtudes, ou, ainda, procurando superar as divergências teóricas compatibilizando-as como faz o princípalismo. A seguir, vamos ilustrar cada um deles. A intenção não é esgotar a discussão, mas exemplificar como as questões bioéticas podem ser problematizadas eticamente em sala de aula.

Um dos livros mais lidos e comentados atualmente que trata, embora não exclusivamente, de uma série de questões bioéticas, é *Ética Prática*, do filósofo australiano Peter Singer (2011). O referencial normativo por ele utilizado é o chamado “utilitarismo de preferências”. Singer (2011) combateu não apenas as formas de desigualdade e preconceitos entre seres humanos (racismo, sexismo etc.), mas também em relação a seres sencientes (especismo). O seu trabalho tem influenciado muitas abordagens de temas bioéticos, salientando que o princípio da igualdade exige a mesma consideração dos interesses de todos os seres sencientes, levando a um grande movimento de libertação animal.

Desde uma perspectiva deontológica, a filósofa britânica Onora O’Neil (2005) sustentou, em *Autonomy and Trust in Bioethics*, uma perspectiva kantiana. Segundo O’Neill (2005), estamos ganhando autonomia, mas perdendo confiança: há uma espécie de desconfiança crescente frente aos avanços da ciência (bombas atômicas na II Guerra Mundial), da medicina (caso Tuskegee), da biotecnologia (bioterror) etc. Ela levanta, então, as seguintes questões: a introdução do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido nas pesquisas envolvendo seres humanos resolveu o problema? Recuperamos a confiança? Garantimos a autonomia? Qual autonomia? A individual, baseada nas deliberações e decisões de um suposto indivíduo independente, ou uma concepção mais robusta de auto-*nomia*, ou seja, de adoção pelas pessoas individuais de normas universalizáveis? As manifestações da autonomia individualizada são muitas: na progressiva autonomia reprodutiva (por exemplo, contraceptivos), no direito de escolher (por exemplo, tecnologias reprodutivas assistidas, interrupção de uma gestação) etc., mas talvez precisemos de uma noção mais robusta para restabelecer a confiança perdida na tecnociência.

Já desde um ponto de vista das virtudes, podemos citar o livro *Para o Bem do Paciente*, escrito por Thomasma e Pellegrino (2018). Em contraste as teorias utilitaristas e deontológicas, Edmund Pellegrino e David Thomasma defendem que a base de ação, principalmente dos profissionais da saúde, deve pautar-se pelas qualidades de caráter dos agentes envolvidos, resgatando a tradição aristotélica da prática do bem como hábito e mediania, exercida por meio da educação e da prática constante do profissional. Em geral, um modelo baseado na beneficência pode gerar problemas relacionados ao paternalismo. Este ponto será abordado na última seção. Seja como for, são as virtudes do(a) médico(a), em especial, a compaixão, a benevolência, a coragem etc., que garantem o bem do paciente, mas também as suas próprias qualidades morais (a veracidade, a probidade, a confiança). As aplicações da ética de virtudes às questões bioéticas são muitas e podem ser exploradas em sala de aula, inclusive questionando as qualidades de caráter de bons professores e aluno(a)s. O que é ser um bom docente e o que é ser um bom aluno(a)s? Minha prática docente atende a uma formação ampliada e significativa para entender-se como responsável pelo pensamento crítico e democrático da vida em todas as suas formas?

Para pensarmos um pouco mais sobre as complexas questões que envolvem decisões, escolhas e resolução no âmbito do respeito à vida e ao justo tratamento, estudo de casos ou situações-problemas são uma forma

metodológica importante para refletir eticamente os impactos das técnicas nas vidas humanas em sala de aula. Imagine, então, a seguinte situação:

Um médico te convida para participar de uma pesquisa. Além de você, outras 599 pessoas são chamadas. Desse universo de 600 pessoas, 400 possuem uma doença severa, extremamente debilitante que leva à demência e, posteriormente, à morte, e 200 não apresentam doença alguma. Você está sendo convidado por possuir a patologia. Não é revelado qual é o seu tipo de doença. Em contrapartida, lhe é dado um lanche e, caso você venha falecer, os devidos gastos fúnebres. Também será pago prêmios em dinheiro pela sua fiel colaboração na pesquisa (lembramos que isso é proibido no Brasil, mas permitido em outros países). Você e os outros participantes possuem condições de vulnerabilidade social. Tendo por base essas informações, você participaria do experimento científico?

Esse cenário é conhecido como Caso Tuskegee que mencionamos anteriormente. Ele ocorreu no estado de Alabama, Estados Unidos, de 1932 a 1972, na cidade de Tuskegee. Tratava-se de um projeto de pesquisa conduzido pelo Serviço de Saúde Pública dos Estados Unidos, cujo objetivo era investigar a evolução da sífilis sem medicação (nessa época, já se conhecia o tratamento: penicilina benzatina). O caso só se tornou público em 1969, após conhecimento e divulgação pela imprensa. Somente em 1997, com oito pessoas ainda vivas, o governo americano formalizou um pedido de desculpas às vítimas do projeto Tuskegee, em pronunciamento do então presidente Bill Clinton. Um bom debate em sala de aula é normativo: uma ética utilitarista justifica esse tipo de estudo? Uma ética kantiana a proibiria? O que pessoas virtuosas fariam? Outra boa discussão, como forma de investigação e discussão, é analisar se esse caso se encaixa, de alguma forma, nas práticas de eugenia.

Esse projeto foi um dos casos denunciados e condenados pela análise bioética, apontando para a necessidade de regras e normas claras sobre os limites que a ciência médica deve ter no uso de participantes em pesquisas. Consolidou-se, assim, a partir dos anos 1970, uma literatura vasta de reflexões e centros de estudos em bioética, pautando-se nos li-

mites éticos das pesquisas e avanços tecnológicos em todas as áreas que envolvam participantes de pesquisa, incorporando o respeito pela autonomia, o cálculo dos riscos e danos, os supostos benefícios e a questão da justiça de suas práticas.

A base de justificação desses princípios que devem ser entendidos e aplicados de forma *prima facie* são, como vimos acima, fundamentados a partir das teorias da ética normativa: utilitarismo, deontologia e ética de virtudes. Segundo Costa, Oselka e Garrafa (1998), o *principialismo* é uma teoria mista, contendo bases teleológicas (contrapor riscos e benefícios) e deontológicas (respeitar a autonomia das pessoas). A discussão que toma forma na análise dos princípios a partir da teoria ética escolhida é: em situações complexas, como é o caso-limite em que se deve decidir qual paciente terá acesso ao tratamento – o acesso a um respirador –, sendo possível salvar uma única pessoa, qual é o princípio que devemos dar prioridade? Em situações-limite em que a vida de duas pessoas está em risco, que critérios serão utilizados para que um desses indivíduos receba o direito de viver mais? E em situações em que a pessoa escolhe não ser entubada ou reanimada, o que fazer? A experiência da pandemia do covid-19 vivida pela humanidade por três longos anos, colocou à prova não somente a força reflexiva da bioética, mas se estamos preparados como humanidade para enfrentar a próxima pandemia (cf. Dall’Agnol, 2023).

Ao apontarmos o principialismo como uma teoria aglutinadora, mista e que deve ser aplicada de forma *prima facie*, é importante manter presente que existem outras teorias que podem ser mobilizadas para fundamentar e justificar ações e atitudes à luz da bioética. Por exemplo, Tristram Engelhardt (1998) defende uma teoria contratualista e libertária, protagonizando a autonomia do indivíduo como valor central das escolhas, defendendo o direito de propriedade ao próprio corpo, indicando a venda de sangue e de órgãos como permissíveis. Esse enfoque, então, foi criticado por levar à *indiferença moral* e até mesmo ao *individualismo* político. Retomaremos esses problemas abaixo. As teorias contratualis-

tas entram em cena também com o eticista Robert Veatch (1981), defensor de um contrato social triplo entre médico e paciente, entre médico e sociedade e um contrato mais amplo com princípios guias da relação médico-paciente. Essa teoria apoia-se nos princípios fundamentais de beneficência, de proibição de não matar, de dizer a verdade e de manter as promessas.

Desde então surgiram outras alternativas teóricas. Por exemplo, Carol Gilligan (1982) argumenta a partir do valor do cuidado, essencialmente feminino, em relação ao valor da justiça, marcadamente masculino. O cuidado, a partir da perspectiva feminina (mais tarde criticada e reformulada desde uma perspectiva feminista), está apoiado na alteridade e maior responsabilidade com a outra pessoa, representando um importante modelo para superar a perspectiva da medicina moderna, baseada na técnica como única alternativa para o bem e os cuidados em saúde. Há ainda as teorias antropológico-personalistas, as teorias do direito natural, teorias narrativas, casuísticas e fenomenológico-hermenêutica. Independente da linha ou paradigma teórico que envolvem as discussões bioéticas, pode-se afirmar que talvez uma única teoria parece não poder dar conta de todas as experiências e problemas humanos e não humanos. Finalmente, é bom salientar que há perspectivas teóricas não monológicas, ou seja, que procuram mostrar a congruência entre éticas normativas. A chamada “Teoria Tríplice,” defendida por Derek Parfit (2013), busca superar as divergências normativas entre utilitaristas e deontologistas. Ela também fornece aplicações importantes na bioética, buscando superar as diferenças práticas como veremos na última seção deste capítulo.

Convém, pois, ressaltar que essas teorias forneceram e fornecem não somente as bases éticas e morais para os limites dessas práticas consensualmente consideradas desumanas e violentas, mas também uma justificação para as normas e as leis que garantem, ainda tímidas, um controle maior das técnicas e das tecnologias hoje aplicadas nas mais diversas áreas da vida humana e não humana. Vale destacar que essas

teorias contribuíram para outras discussões como das biotecnologias, da ética animal, da ética ambiental, do biodireito e da biopolítica. Nesse sentido, entende-se o campo da bioética como um movimento único de preservação e de garantia dos direitos de existência à vida digna de todos os seres.

Princípios fundamentais da Bioética que orientam uma investigação docente em qualquer área do conhecimento

Conforme vimos acima, há alguns enfoques bioéticos que trabalham exclusivamente a partir de uma única perspectiva normativa, mas há outros que tentam superar as divergências teóricas em busca de respostas mais adequadas para as questões morais. Vimos, por exemplo, que um panorama exclusivamente baseado na beneficência pode levar ao paternalismo e outro fundado somente na autonomia individual pode levar à indiferença. Para evitar esses problemas, é necessário buscar certa congruência e complementaridade entre enfoques normativos, como fazem o principialismo e a Teoria Tríplice de Parfit (2013).

Uma maneira de fazer isso é ver, por exemplo, que o enfoque bioético predominante baseado nos quatro princípios válidos *prima facie* (respeito à autonomia, não maleficência, beneficência e justiça) pode levar a dilemas e que é necessário coordenar a sua aplicação a partir de algum metaprincípio normativo. Essa metanorma pode ser formulada em termos de um consequencialismo kantiano a partir da Teoria Tríplice. Supera-se, desse modo, a problemática base metaética intuicionista do principialismo e vislumbra-se a possibilidade de ver chegar a conceitos que integrem o cuidado e o respeito em um enfoque bioético integral. Dessa maneira, nesta última seção, vamos abordar a questão das implicações de um enfoque baseado no cuidado e no respeito, mas que os integrem em um cuidado respeitoso ou em um respeito cuidadoso, evitando tanto o paternalismo quanto o individualismo dentro do âmbito da bioética especial.

Uma ética do cuidado salienta a importância de sentimentos morais (por exemplo, da empatia) e das relações de proximidade entre agentes morais que geram responsabilidade. De fato, entre profissionais da saúde e pacientes há um vínculo que torna a relação especial. Um(a) profissional da saúde cuida, acima de tudo, do bem-estar do(a) paciente e entre os elementos constituintes do cuidado está a saúde. Seja como esta for definida (em termos biomédicos como simples ausência de doenças ou em termos da Organização Mundial da Saúde como um completo bem-estar social e psicofísico), parece inquestionável que é dever de um(a) profissional da saúde incrementá-lo *pelo bem do paciente*. Nesse caso, há uma valoração intrínseca da pessoa do(a) paciente, dando conotação moral ao cuidado e tornando-o respeitoso. Evita-se, por conseguinte, o paternalismo.

Uma ética do respeito sublinha a importância do reconhecimento da pessoalidade do paciente e não apenas exerce um cuidado focado na doença. Isso implica, fundamentalmente, que é preciso reconhecer os direitos da pessoa e cumprir as obrigações correspondentes. Esta deferência aos direitos do(a) paciente, pode levar também a uma valoração intrínseca do respeito, mostrando que ele não é incompatível com o cuidado. Ao contrário, forma-se assim a possibilidade de um respeito positivo e não apenas negativo, ou seja, integrado ao cuidado. Temos, por conseguinte, o respeito cuidadoso, isto é, o outro lado da moeda do cuidado e do respeitoso, evitando a indiferença do modelo individualista. Não seria esse mesmo cuidado respeitoso que devemos aplicar à docência, à formação e à educação?

Para finalizar, vamos ver como essas perspectivas funcionam de forma conjunta nas práticas médicas e nas questões bioéticas cotidianas, inclusive aquelas que são objeto de conversação em sala de aula. Para facilitar o diálogo sobre as relações entre cuidado e respeito, considere o seguinte caso real (ou outro que se achar mais próximo da vivência da sala de aula):

X é uma bebê extremamente prematura (22 semanas, 495g) que precisa de cuidados intensivos em UTI Neonatal. Os pais autorizam todos os procedimentos, inclusive experimentais, até a equipe médica descobrir uma doença incurável (enterocolite necrotizante) que matará X em poucos dias. Os pais concordam que o caso exigia apenas cuidados paliativos, talvez sem entender o que exatamente estava sendo proposto. A equipe médica decide, então, deixar de prescrever alimentação (via parenteral). Os pais descobrem, discordam da retirada da alimentação, considerando-a parte dos cuidados básicos, denunciam na imprensa e entram na justiça para elevar o nível de cuidado, ou seja, voltar a alimentar X. A equipe médica nega-se por causa da futilidade. O Comitê de Ética Hospitalar decide impedir a transferência para outra UTI. A justiça demora para tomar uma decisão. O bebê morre desidratado e por inanição duas semanas depois de ter sido suspensa a alimentação.

Esse caso bioético permite discutir uma série de problemas bioéticos, desde questões sobre deixar a bebê morrer até problemáticas econômicas e jurídicas, serve, portanto, para fomentar o debate crítico em sala de aula em uma perspectiva alargada de formação e de educação.

Considerações finais

Como mencionado anteriormente, as discussões e os temas da bioética envolvem desde questões ligadas à saúde humana, acesso aos medicamentos, cuidados relativos ao início e ao final de vida, questões sobre a distribuição dos recursos públicos à saúde, mas também problemáticas relacionadas aos cuidados com a ecologia e os impactos das tecnologias “pesadas” que ameaçam a biodiversidade e todas as formas de vida. A quantidade de temáticas é infindável, mas todas as discussões pautam-se por critérios éticos que objetivam minimizar os riscos e a repetição de erros do passado, firmando um princípio de responsabilidade, não somente sobre uma situação factual, mas nossa responsabilidade com o futuro das vidas que devem e merecem a chance de serem vividas plenamente. Como pensar essas questões à luz de uma ética aplicada, que chamamos de “bioética”? Como o docente, responsável pela superação da dicotomia

entre fato e valor, pode contribuir para uma investigação plausível dos dilemas e dos limites morais que estudantes e profissionais precisam refletir e aplicar em algum momento de suas vidas? Como aplicar as teorias mencionadas anteriormente aos dilemas enfrentados e que devem ser discutidos em sala de aula por todos os docentes, independentemente de sua área de conhecimento e especialidade de estudos?

Ao avaliar essas questões que atuam como guia para a prática em sala de aula, rompendo os limites da mera “ensinagem”, a formação para a docência exige que o profissional se reconheça e se compreenda a partir de um movimento ampliado e que possa romper com processos tradicionais, como a transmissão e a retenção dos conhecimentos da aprendizagem como absolutos e imutáveis. Considerando a perspectiva que temos dentro do campo da bioética, ao docente ou à formação docente cabe apropriar-se e vivenciar a lente de sua prática em sala de aula, promovendo a formação para a superação da dicotomia entre fato e valor, resistindo ao tecnicismo imposto ao docente baseado apenas em habilidades e competências, uma constatação que já não é mais uma “crise silenciosa”, como afirmou Martha Nussbaum (2015), mas uma realidade que rompeu o silêncio e convida o docente a resistir. Ao enfrentar a investida de um sistema econômico ilimitado e insustentável, baseado na produtividade, na mercantilização e na produtividade da educação, entendida como um produto lucrativo, o docente une-se ao movimento realizado pela bioética, como disciplina interdisciplinar, multiprofissional que, desde sua origem, preocupou-se com modelos de ciência que ameaçam a vida, guiando a formação humana para a proteção de direitos fundamentais que queremos para nós e para os demais seres que possuem o interesse de existir e serem respeitados. Pois, como afirmou Aldo Leopold, em *A Ética da Terra* (2020, p. 36), “como o homem pensa, assim ele é”. A formação docente e ética, nesse caso, a bioética, precisa integrar-se ao papel de todo e qualquer sistema educacional e preparar de forma crítica e decente nossas crianças, jovens e adultos para práticas e atitudes integradas, responsáveis e cuida-

dosas com a vida em todas as suas formas. A bioética, a ética e a docência não apenas têm o papel de formar, mas de fazer viver o bem viver.

Referências

BEAUCHAMPS, T. L.; CHILDRESS, J. F. **Princípios de Ética Biomédica**. Trad. Luciana Pudenzi. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BEAUCHAMPS, T. L.; CHILDRESS, J. F. **Principles of Biomedical Ethical**. 8 ed. New York: Oxford University Press, 2019.

COSTA, S. I. F.; GARRAFA, V.; OSELKA, G. (org.). **Iniciação à bioética**. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 1998.

DALL'AGNOL, D. **Bioética**: princípios morais e aplicações. Curitiba: PUCPres, 2022.

DALL'AGNOL, D. **Bioética, biodireito & biopolítica**: reflexões filosóficas sobre uma pandemia. Florianópolis: Insular, 2023.

ENGELHARDT, H. T. **Fundamentos da bioética**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

GILLIGAN, C. **In a different voice**: psychological theory and women's development. Cambridge: Harvard, 1982.

JAHR, F. Bio-ethics. In: MUZUR, A.; SASS, H.M. (ed.) **Fritz Jahr and the foundations of global bioethics**: the future of integrative bioethics. Berlin: Lit Verlag, 2012.

LEOPOLD, A. **Ética da Terra**. Trad. Álvaro Boson de Castro Faria. Curitiba: Appris, 2020.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PARFIT, D. **On what matters**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

PELLEGRINO, E. D.; THOMASMA, D. C. **Para o bem do paciente**: a restauração da beneficência nos cuidados da saúde. Trad. Daiane Martins Rocha Esis Steines. São Paulo: Loyola, 2018.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio**: ou da educação. Trad. Lauret de Saes. São Paulo: Edipro, 2022.

O'NEIL, O. **Autonomy and trust in bioethics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

VAN POTTER, R. **Bioethics**. New Jersey: Prentice-Hall, 1971.

SINGER, P. **Practical ethics**. New York: Cambridge University Press, 2011.

VEATCH, R. **Theory of medical ethics**. New York: Basic Books, 1981.

Sugestões de leituras

HEALTH, Science and Technology Ethical. **The Hastings Center**, 2023. Disponível em: <https://www.thehastingscenter.org/>. Acesso em: 22 out. 2023.

NÚCLEO de Ética Prática (NuEPE). **UFSC**, 2023. Disponível em: <https://nuep.ufsc.br/>. Acesso em: 22 out. 2023.

THE OXFORD Uehiro Centre for Practical Ethics, **University of Oxford**, 2023. Disponível em: <https://www.practicaethics.ox.ac.uk/>. Acesso em: 25 out. 2023.

Indicações de filmes

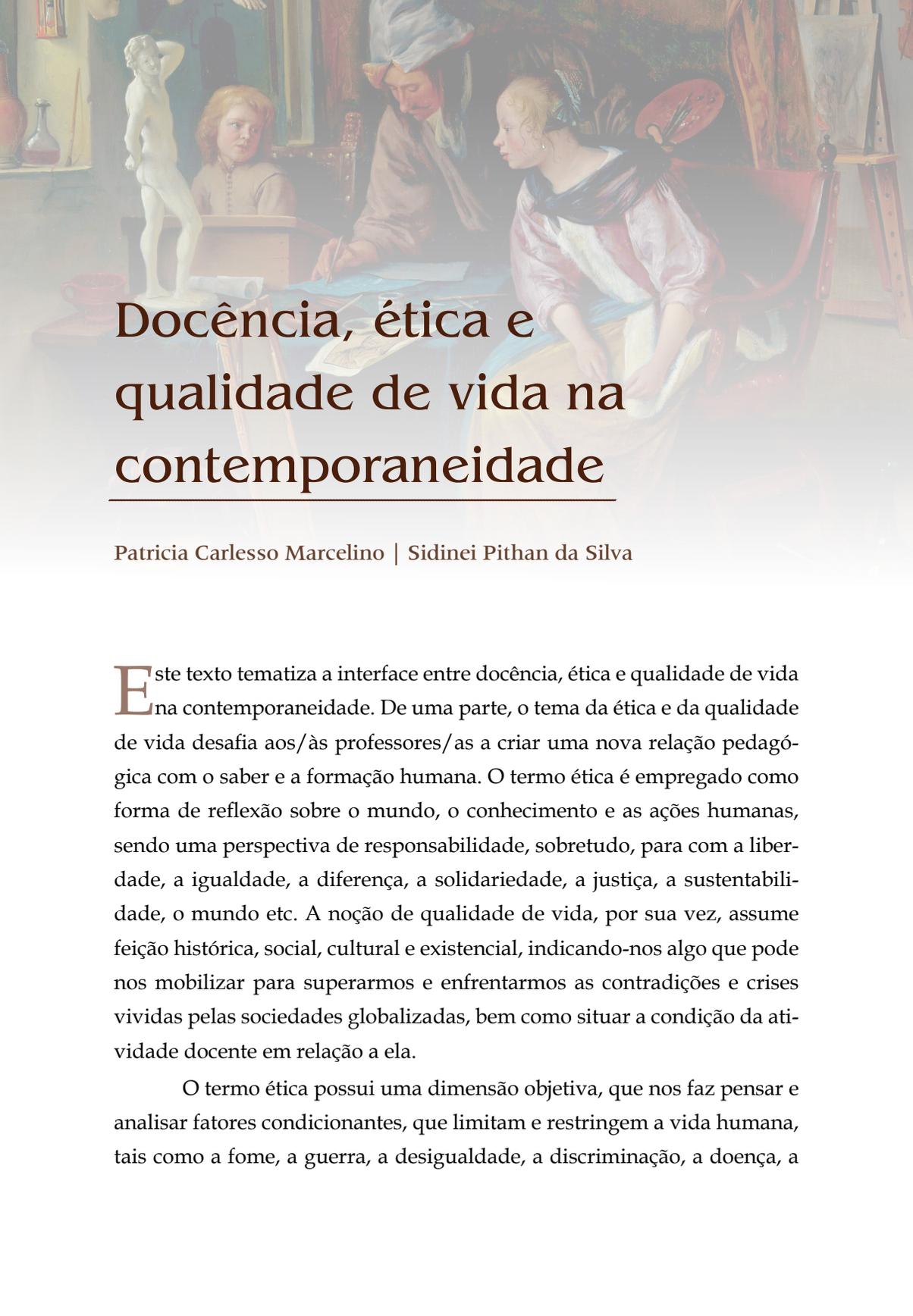
Além da bibliografia referenciada neste verbete e das sugestões de leituras, indicamos alguns filmes. No âmbito da bioética, o uso do cinema sempre é uma estratégia didática e pedagógica importante para fazer a análise dos limites éticos e indica à boa formação docente e seu compromisso com a educação de qualidade.

Gattaca: experiência genética, de 1997, dirigido por Andrew Niccol.

Uma prova de amor, de 2009, dirigido por Nick Cassavetes.

Mar adentro, de 2004, dirigido por Alejandro Amenábar e recebedor do prêmio Goya de melhor filme.

Wit: uma lição de vida, de 2001, direção de Mike Nichols.



Docência, ética e qualidade de vida na contemporaneidade

Patricia Carlesso Marcelino | Sidinei Pithan da Silva

Este texto tematiza a interface entre docência, ética e qualidade de vida na contemporaneidade. De uma parte, o tema da ética e da qualidade de vida desafia aos/às professores/as a criar uma nova relação pedagógica com o saber e a formação humana. O termo ética é empregado como forma de reflexão sobre o mundo, o conhecimento e as ações humanas, sendo uma perspectiva de responsabilidade, sobretudo, para com a liberdade, a igualdade, a diferença, a solidariedade, a justiça, a sustentabilidade, o mundo etc. A noção de qualidade de vida, por sua vez, assume feição histórica, social, cultural e existencial, indicando-nos algo que pode nos mobilizar para superarmos e enfrentarmos as contradições e crises vividas pelas sociedades globalizadas, bem como situar a condição da atividade docente em relação a ela.

O termo ética possui uma dimensão objetiva, que nos faz pensar e analisar fatores condicionantes, que limitam e restringem a vida humana, tais como a fome, a guerra, a desigualdade, a discriminação, a doença, a

pobreza, o analfabetismo, etc., bem como possui uma dimensão subjetiva, que se vincula com a percepção dos sujeitos, em sua relação com o mundo e os contextos.

A tarefa docente, eminentemente ligada ao ensino, exige dos/das professores/as, uma capacidade reflexiva/reconstrutora acerca dos saberes teóricos herdados da tradição filosófica, científica, artística e pedagógica, como também uma capacidade crítica e reflexiva/reconstrutiva acerca das deformações do mundo contemporâneo, por meio do conhecimento e da problematização da cultura. A expressão ética, designa uma forma de não conformidade ao que existe valorativamente no mundo, um permanente descortinar e estranhar a moralidade existente, estabelecendo diálogos inter e transdisciplinares, com vistas a criar uma nova compreensão, que instaura vias para introduzir novos patamares de qualidade de vida humana no planeta.

A educação, de acordo com Mühl (2010), é, ao mesmo tempo, uma ação cognitiva, ética e política, que deve incentivar a participação dos indivíduos na construção de seus projetos de vida, orientando-se por princípios que promovam o bem comum e tornem as pessoas solidárias, justas e humanas. A práxis representa o exercício de buscar novos sentidos, novas formas de pensar, de sentir, de ser. Para Mühl (1998), para ser transformadora, ela deve, pois, provir da própria conscientização e, para continuar libertadora, deve servir de questionamento, de novo desafio para a consciência. É pela dialética reflexão-ação/ação-reflexão que o homem encontra o caminho da libertação. Mas tal processo, de acordo com Mühl e Mainardi (2022), não é uma prática de fácil realização em um contexto de conflitos de poder e de confronto de visões e experiências de mundo. A questão mais desafiadora é encontrar, nos limites do conflito cultural e na estrutura de poder instituída, no contexto em análise, as possibilidades de superação pela ação dialógica. Para tanto, o exercício dialógico é a única alternativa. O desafio é encontrar caminhos de comunicação que não afluem e, ao mesmo tempo, não se tornem recursos de imposição de uma dominação comunicativamente mediada.

Neste sentido, Carlotto (2010) interpreta que o aumento das responsabilidades e exigências projetadas sobre os educadores coincide com o processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, a qual modifica a agência docente e o sentimento de ser professor/a. A sociedade moderna tem exigido dos trabalhadores da educação desempenhos cada vez mais qualificados e eficazes para conviver com as contradições e os problemas da sociedade globalizada, o que se reflete na escola. Segundo Carlotto (2010), as mudanças no papel dos professores estão ligadas a três fatos fundamentais: a) a transformação dos agentes tradicionais de socialização (família, ambiente cotidiano e grupos sociais organizados) que, nos últimos anos, vêm renunciando às responsabilidades desempenhadas antigamente no âmbito educativo, passando a exigir das instituições escolares essa responsabilidade; b) o papel tradicionalmente designado às instituições escolares, com respeito à transmissão de conhecimentos, viu-se seriamente modificado pelo aparecimento de novos agentes de socialização (meios de comunicação, novas tecnologias, o consumo cultural de massas, etc.); e, c) o conflito instaurado nas instituições quando se pretende definir a função do professor e os valores vigentes em nossa sociedade, analisando quais devem ser transmitidos e ensinados e quais devem ser questionados e reconstruídos.

Essas transformações apontadas supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os/as professores/as que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles. O/a professor/a, nesse processo, depara-se com a necessidade de desempenhar vários papéis, não raras vezes contraditórios, que lhes exigem manter o equilíbrio em várias situações. Carlotto (2010) reforça que assumir as novas funções que o contexto social exige dos/as professores/as, infere o domínio de uma ampla série de capacidades pessoais e reflexivas que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação de conhecimentos. Os/as professores/as sofrem as consequências da exposição, aumento da tensão no exercício de seu trabalho, o que reduz drasticamente a qualidade de vida, levando-os muitas vezes, ao adoecimento físico e mental e, conseqüentemente, ao afastamento de suas funções.

Para Bruk-Lee e Spector (2011), o ambiente social de trabalho pode ser fonte de satisfação ao possibilitar a formação de relacionamentos significativos com outras pessoas. Também pode levar a experiências de discordâncias e fortes disputas, que podem ser acompanhadas por uma série de emoções negativas e tensões. Uma estrutura de *stress* é um modo útil de conceituar o conflito, como um importante estressor no local de trabalho.

A discussão acerca da formação de professores no Brasil, de acordo com Sartori (2017), amplia sua relevância, tendo em vista a intensa mobilização que busca repensar a educação escolar, com a finalidade de atender às demandas da sociedade contemporânea. Este movimento ocorre permeado por conflitos ideológicos, pois busca atribuir novos sentidos à prática pedagógica e, em consequência, ressignificar o processo formativo dos sujeitos. Produzir novo significado – ressignificar, passa pelo processo de refletir sobre a prática por meio do método dialético, que requer a compreensão do mundo. Em nosso caso, assumir a noção de qualidade de vida, e de perspectiva ética, para redimensionar a docência, possibilita-nos assumir uma função para a instituição escolar e universitária, a qual precisa estar cada vez mais sintonizada e articulada com os desafios do mundo contemporâneo.

A partir destas premissas, os conceitos de conduta ética e de qualidade de vida, articulados à atividade docente, exigem posturas pedagógicas cada vez mais reflexivas e críticas. Este novo panorama conceitual sugere-nos entender que a educação é uma forma de constituição e de instituição do mundo humano, existencial, social, cultural e histórico, e que o avanço da democracia, da ética, e da qualidade de vida dependem visceralmente do modo como se desenvolve a educação, que, reciprocamente, depende de como incorporamos uma perspectiva ética voltada à democracia, à liberdade, à igualdade, à solidariedade, à diferença, à sustentabilidade, à justiça social, à cidadania, e, por conseguinte, à qualidade de vida no âmbito da docência (Bauman, 2011).

O conceito de qualidade de vida na contemporaneidade

Nussbaum e Sen (2004, p. 15) chamam a atenção para o caráter complexo que envolve a ética e a qualidade de vida, quando afirmam que para poder avaliar a segunda precisamos não apenas saber quanto de dinheiro possuem as pessoas de uma determinada cidade, mas se “são capazes de conduzir suas vidas”. Cumpre-nos, neste sentido, perceber que precisamos investigar quais as expectativas de vida de determinada população e se a mesma tem acesso a serviços médicos e a qualidade desses atendimentos. Necessitamos, ainda, porém, saber do universo do mundo do trabalho, se ele é tedioso ou se satisfaz, e se se traduz em forma de dignidade ou é degradante.

Apontando um lugar para a ética na sociedade contemporânea, Nussbaum e Sen (2004), evidenciam os limites das formas e concepções de desenvolvimento que focam exclusivamente na economia. O conceito de qualidade de vida abre para uma complexidade de dimensões que envolve a vida humana e que precisa ser considerada para pensarmos a noção de desenvolvimento.

O conceito vincula-se, como já assinalado anteriormente, ao universo das capacidades, da expectativa de vida, da saúde, da educação e do trabalho. Ele prolonga-se, todavia, ainda para o universo da política, do direito, da liberdade, da expressão e da cidadania. Inclui, também, uma pergunta sobre como as pessoas estruturam suas relações familiares, em termos das relações entre os gêneros. E, em última instância, a noção de qualidade de vida, permite questionar como a sociedade possibilita às pessoas “imaginar, maravilhar-se, sentir emoções, como o amor e a gratidão, que pressupõe que a vida é mais do que relações comerciais” (Nussbaum; Sen, 2004).

A expressão “qualidade de vida” (QV) foi descrita pela primeira vez em 1964, quando foi sinalizado que os objetivos a serem alcançados não poderiam ser medidos apenas por informações obtidas em bancos de dados, mas sim, por meio da qualidade de vida que proporcionam às pes-

soas. A Organização Mundial da Saúde, define “qualidade de vida” como sendo “a percepção do indivíduo de sua inserção na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHO, 1994).

Para Farquhar (1995), o desenvolvimento de uma classificação, ou taxonomia de qualidade de vida é útil não somente para demonstrar a falta de consensos, mas, também, para organizar definições existentes, identificando e ordenando elementos comuns e fatores de destaque que influenciam estas definições. Na literatura especializada destacam-se quatro tipos de classificações. Primeiramente foram propostas definições globais ou gerais; num segundo momento definições que dividem o conceito em componentes ou dimensões; em terceiro lugar as definições focalizadas, nas quais, um dos componentes, é alvo do estudo da autora supracitada, e, por último, definições que abordam combinações das primeiras.

Esses tipos de definições, conforme os estudos desenvolvidos por Farquhar (1995), apresentam-nos as seguintes características: 1) definições globais; 2) definições por componentes; 3) definições focalizadas; e 4) definições combinadas.

- 1) Definições globais: são as mais comuns e apareceram mais fortemente no campo científico nas décadas de 60 e 70 do século 20. Em virtude de sua generalidade, tematizam pouco sobre os componentes que as formam ou como o conceito pode ser operacionalizado: normalmente incorporam ideias de satisfação/insatisfação e de felicidade e descontentamento e, por essa razão, o conceito destaca-se como subjetivo e individual.
- 2) Definições por componentes: dividem o conceito numa série de partes, componentes ou dimensões que contribuem para a qualidade de vida global, podendo ainda, identificar um ou mais componentes como essenciais. Essas definições são mais operacionalizáveis e podem abranger tanto questões objetivas (como estado de saúde, capacidade funcional, nível socioeconômico,

etc.) quanto subjetivas (julgamento pessoal sobre a satisfação com a vida, auto-estima, etc.).

- 3) Definições focalizadas em um ou mais componentes: trata-se de uma subdivisão das definições por componentes. Nestas definições um ou mais componentes são focalizados e analisados mais detalhadamente. Normalmente este tipo de definição é usado na área da saúde na qual são privilegiados certos aspectos específicos de cada quadro patológico.
- 4) Definições combinadas: outras definições aparecem na literatura especializada, mas não se ajustam nitidamente a nenhum tipo de abordagem. São normalmente, definições globais que especificam um ou mais componentes, tratando, por exemplo, da satisfação geral da vida, dando ênfase ao aspecto físico, mas não analisando o contexto social.

Nesse sentido, Farquhar (1995) salienta que, a definição de qualidade de vida utilizada, não aparece ou está subentendida, tomando alguns componentes como medida geral, prática comum na área da saúde, que utiliza estados de saúde e funcional como sinônimos de qualidade de vida. A autora considera que, nesse caso, seria melhor utilizar a expressão qualidade de vida relacionada à saúde. Além disso, um fator primário é a multidisciplinaridade no uso do conceito, o que conduz a uma infinidade de definições e divergências de pensamentos dentro de uma mesma disciplina. Um problema adicional na pesquisa sobre qualidade de vida, principalmente, utilizando componentes, está na dúvida do peso que se deve dar a um componente particular, que, na prática, pode ter importância diferente a cada sujeito investigado.

A pesquisa de Seidl e Zannon (2004), descreveu que, a partir do início da década de 90 do século 20, parece consolidar-se um consenso entre os estudiosos da área quanto a dois aspectos relevantes do conceito de qualidade de vida: subjetividade e multidimensionalidade. No que refere à subjetividade, trata-se de considerar a percepção da pessoa so-

bre o seu estado de saúde e sobre os aspectos não médicos do seu contexto de vida. Em outras palavras, é verificar como o indivíduo avalia a sua situação pessoal em cada uma das dimensões relacionadas à qualidade de vida.

Os autores apontam que o conceito de qualidade de vida parece consolidar-se como uma variável importante na prática clínica e na produção de conhecimento na área de saúde. Não obstante as controvérsias existentes sobre a sua conceituação e as estratégias de mensuração, os esforços teórico-metodológicos têm contribuído para a clarificação do conceito e sua relativa maturidade. Seu desenvolvimento poderá resultar em mudanças nas práticas assistenciais e na consolidação de novos paradigmas do processo saúde-doença. Isso pode ser de grande valia para a superação de modelos de atendimentos biomédicos, que negligenciam aspectos socioeconômicos, psicológicos, educacionais e culturais importantes nas ações de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação em saúde. Assim, sendo a qualidade de vida um construto eminentemente inter e transdisciplinar, a contribuição de diferentes áreas do conhecimento pode ser, de fato, valiosa e mesmo indispensável.

Gonçalves (2014) adverte-nos que o termo “qualidade de vida”, pertence ao rol das expressões, que, empregadas com impropriedade, acabam por assumir, correntemente, muitos sentidos. O autor reforça a necessidade de reconhecer, no respectivo conceito, primeiramente, o seu caráter polissêmico que, como efeito, tanto pode conotar valores humanitários relevantes, referindo-se a aspirações sociais mais elevadas – mais frequentemente, níveis coletivos de saúde e educação – quanto, também, tem sido explorada pela mídia, redes sociais e propagandas para promover produtos e serviços específicos. O enfoque sobre qualidade de vida, apesar de polissêmico, encerra dois núcleos fundamentais: a dimensão objetiva e a subjetiva. A primeira refere-se às condições de vida em geral e a segunda ao estilo de vida. Importante distinção faz este autor à medida que evidencia como ambas as dimensões são fundamentais para compreendermos o que o conceito implica: de uma parte é preciso observar as condições

de vida das pessoas, a partir de indicadores objetivos, tais como, os que avaliam a inclusão social (como taxa de alfabetização, esperança média de vida e renda *per capita*), ou como, mais recentemente, de sustentabilidade ambiental; de outra, precisamos ficar atentos ao modo como as pessoas valoram e tomam decisões pessoais, referentes aos seus estilos de viver a vida, que são intransferíveis.

Por outro lado, Bauman (2011) assevera que o conceito de “qualidade de vida” torna-se a norma principal da crítica à realidade na parte do mundo em que a sobrevivência, no sentido biológico básico, foi assegurada para todos ou quase todos os seres humanos (ou, pelo menos, assim se supõe), de modo que o futuro que fornece os critérios para criticar o presente não pode ser imaginado como “mais sobrevivência” (“sobrevivência mais assegurada”), mas apenas, como “mais felicidade”, daqueles cuja sobrevivência (como seres capazes de buscar a felicidade e serem felizes) já foi garantida. O autor (Bauman, 2011) mostra-nos como o discurso da qualidade de vida pode ser entendido como uma forma “de crítica à vida cotidiana”. Interessa notar que o modo de crítica que provém do discurso sobre qualidade de vida é ambivalente, no sentido de que é tipicamente moderno, possuindo força para tornar as coisas “diferentes de como elas ocorrem neste momento”, ao mesmo tempo em que é pós-moderno, no sentido de que veio substituir a noção clássica moderna que buscava “a autopreservação e a sobrevivência” (Bauman, 2011, p. 66). O olhar sobre a qualidade de vida, neste aspecto, indica algo que se relaciona à felicidade, principalmente daqueles que já conseguiram garantir sua sobrevivência.

Por essa via, e de acordo com Marcelino e González (2021), também se faz necessário considerar uma ressignificação da educação e da profissão docente, a qual precisa favorecer a construção de saberes e práticas que abordem a saúde, o autocuidado e a qualidade de vida, a fim de que o sujeito possa se expressar e perceber-se em sua subjetividade para uma tomada de consciência e cuidado de si e do mundo. Ele também pode pensar e refletir, formulando os seus juízos e os valores éticos, porém, para isso, precisa considerar sua corporalidade, de ser e estar no mundo,

agindo de forma comprometida e responsável pelo outro, ampliando sua sensibilidade e capacidade de inteligibilidade. Quando essa convergência não acontece, podemos lembrar o fenômeno do empobrecimento da experiência formativa e humana, provocado pela redução da capacidade de refletir e de argumentar e, especialmente, da incapacidade de viver a vida, como um acontecimento minimamente feliz, o que parece de considerável importância para a educação, que se quer tornar crítica e produtora de uma condição humana mais significativa e saudável.

O autocuidado, como princípio ético, encontra espaço de diálogo e intervenção na bioética, e os estudos de Fischer *et al.* (2022) permitem subsidiar vários níveis de tomadas de decisão, por meio da confluência de valores e interesses dos atores que compõem uma determinada questão, a fim de identificar e mitigar as vulnerabilidades. Parte-se da premissa de que o autocuidado se constitui como um fenômeno multifatorial fortemente influenciado pelas circunstâncias, cujas decisões conscientes devem considerar ações e consequências. De outra parte, o autocuidado implica questionamento radical sobre as representações e contextos histórico-sociais. O panorama da pandemia da Covid-19, por exemplo, ampliou o quadro de incertezas e angústias relacionadas ao vírus. As sequelas do isolamento social, somadas ao questionamento das ações do homem no ambiente, também alteraram a noção de autocuidado. A valorização da saúde mental, bem como a conexão do bem-estar individual com a noção de bem-estar coletivo, imputaram novos valores éticos na relação das pessoas de todo o mundo e, consigo mesmas, com a sociedade e com a natureza.

Considerações finais

Qualidade de vida, como vimos, é um conceito histórico-social que pode ser entendido como uma forma de crítica ao mundo realmente existente, indicando-nos o que há por fazer em termos não apenas de busca de liberdade e igualdade, mas também no sentido de combate aos

preconceitos e modos de discriminação, exploração e degradação ambiental, que obstaculizam as pessoas na sua condição de busca por dignidade, reconhecimento, bem-estar, educação, vida boa e felicidade, seja no âmbito pessoal ou profissional. Este aspecto situa a noção de qualidade de vida como uma perspectiva que convoca e provoca uma nova relação com o saber e a formação pedagógica quando pensamos a docência. A tarefa docente torna-se eminentemente ética, política, estética e epistemológica, uma vez que se guia e se orienta, não apenas pelo que já está dado no mundo, mas, pelo devir, e o que pode ser dele a partir do conhecimento e da reflexão.

Sartori (2017) reforça, em seus estudos, que, na perspectiva de qualificar a atividade docente, cabe à universidade envolver-se especialmente na formação inicial dos professores, capacitando-os ao ato de planejar, executar e avaliar a própria prática pedagógica. Apesar das contradições que perpassam os espaços em que o docente se insere, é necessário realizar a ruptura da visão pragmatista de exercer a docência. Para Freire (1996), tal ruptura implica a predisposição de assumir-se como permanente aprendiz, como sujeito inconcluso, como profissional que está em constante busca de ser e tornar-se professor. A capacitação estritamente instrumental, portanto, não atende mais às demandas socioeducacionais contemporâneas; apenas possibilitam reproduzir os saberes já produzidos.

Diante disso, Sartori (2017) sinaliza que, o momento atual requer dos indivíduos (professores e estudantes), capacidade para construir conhecimentos para serem sujeitos agentes do processo histórico e para serem docentes e cidadãos comprometidos com a transformação social e educacional. Nesse sentido, é fundamental ampliar a cosmovisão de mundo, posto que a visão linear limita a possibilidade de aprender por meio do amplo espectro da dinâmica dos processos educativos e sociais. A prática profissional, desse modo, potencializa a construção de conhecimentos acerca da prática pedagógica, auxiliando no aprendizado do “ser” e “tornar-se” professor.

Por essa razão, Nussbaum (2012; 2015) defende a ideia de uma educação com um “*enfoque das capacidades humanas*”, articulado, a uma concepção de desenvolvimento humano e social. Essa orientação está fortemente identificada com o *ethos* de uma sociedade democrática e justa, em razão de que a capacidade e a possibilidade de as pessoas escolherem, em liberdade, as políticas que governem suas vidas, é um fato fundamental de uma vida merecedora de ser experimentada dignamente, mais humana e ética e, com mais qualidade, para todos. Bauman (2011) reforça que a reflexão sobre a moral, quando assumida pela docência, no âmbito do ato educativo, permite abrir um campo de perguntas e interrogações acerca do modo de como vivemos e nos comportamos socialmente, reinserindo o valor e o potencial da ética, enquanto campo filosófico que produz um alargamento do juízo, e da capacidade de fazer escolhas e desenvolver atos justos e responsáveis.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BAUMAN, Z. **Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- BRUK-LEE, V.; SPECTOR, P. Conflito interpessoal e estresse no trabalho: implicações para a saúde e o bem-estar dos funcionários. *In: ROSSI, A. M.; PERREWÈ, P.; MEURS, J. A. (org.). Stress e qualidade de vida no trabalho: stress social, enfrentamento e prevenção*. São Paulo: Atlas, 2011.
- CARLOTTO, M. S. **Síndrome de Burnout: o estresse ocupacional do professor**. Canoas: Editora da Ulbra, 2010.
- FARQUHAR, M. Definitions of quality of life: a taxonomy. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 22, n. 3, p. 502-508, 1995.
- FISCHER, M. L. BURDA, T. A. M.; ROSANELI, C. F. O autocuidado para a saúde global: um compromisso ético com a coletividade. *In: Holos*, ano 38, v. 4, e12844, 2022. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/12844>.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, A. Qualidade de Vida. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014, p. 555-557.

GONÇALVES, A.; VILARTA, R. Qualidade de vida: identidade e indicadores. In: GONÇALVES, A. (org). **Qualidade de vida e atividade física**: explorando teorias e práticas. São Paulo: Manole, 2002.

MARCELINO, P. C.; GONZÁLEZ, R. H. Pentáculo do bem-estar na avaliação em educação e saúde. In: **Humanidades & Inovação**. v. 8, n. 44, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4393>. Acesso em: 15 maio 2023.

MÜHL, E. H. (seleção e organização dos textos de Elli Benincá). Educação, práxis e ressignificação: reflexões introdutórias. In: **Educação** : práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: Ediupf, 2010. p. 9-14.

MÜHL, E. H. Conscientização, Práxis e Utopia em Paulo Freire. In: MARCON, T. (org). **Educação e Universidade: Práxis e Emancipação**: uma homenagem a Elli Benincá. Passo Fundo: Ediupf, 1998. p. 293-321.

MÜHL, E. H.; MAINARDI, E. Dialogicidade e práxis pedagógica de Benincá. In: MÜHL, E. H.; MARCON, T. (org.) **Formação de Educadores-pesquisadores: Contribuições de Elli Benincá**. Passo Fundo: Ediupf, 2022. p. 184-205.

NUSSBAUM, M. **Crear capacidades**: propuestas para el desarrollo humano. Madrid: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, M.; SEN, A. (comp.) **La calidad de vida**. Trad. Roberto Reyes Mazzoni. 4 reimp, Mexico, The United Nations University: Fondo de Cultura Económica, 2004

SÁ, A. L. de. **Ética profissional**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SARTORI, J. Formação dos profissionais da educação: os desafios socioeducacionais da articulação teoria e prática. In: MÜHL, E. H.; MAINARDI, E.; WESCHENFELDER, L.M. (org.). **O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores**: relatos e reflexões de experiências formativas. Curitiba: Editora CRV, 2017.

SEIDL, E. M. F.; ZANNON, C.M. L.C. Qualidade de vida e saúde: questões conceituais e metodológicas. In: **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20. n. 2, 2004. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/csp/2004.v20n2/580-588/#ModalArticle>. Acesso em: 15 maio 2023.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Trad. Laura Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WHO. **Quality of Life Assessment**: an annotated bibliography. Geneva: World Health Organization, 1994.

Indicações de leitura:

BAUMAN, Z. **Vida em fragmentos:** sobre a ética pós-moderna. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, S. P. da. Qualidade de vida e Educação Física: conhecimento e intervenção crítica na sociedade de consumo. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 7, n. 12, p. 55-58, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/1797>. Acesso em: 23 ago. 2023.

FLECK, M. P. de A. *et al.* Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100). **Brazilian Journal of Psychiatry**, v.21, n.(1), p. 19-28, 1999.



Ética, docência e cuidado

Rosmari Deggerone | Adriel Scolari

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 (Vázquez, 2005, p. 23).

A interseção entre ética e docência é um tema fundamental na educação contemporânea. A docência não se limita apenas à transmissão de conhecimento, mas também envolve a formação integral dos indivíduos e a promoção de valores éticos. A ética na docência abrange uma ampla gama de aspectos, desde a relação entre educadores e alunos até as práticas pedagógicas adotadas. Neste contexto, muitos autores da área da ética e da docência contribuem com *insights* valiosos à compreensão e à importância da interligação desses dois campos.

Uma das figuras proeminentes na discussão sobre ética na docência é Nel Noddings. Em sua obra "*Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*", Noddings (1984) argumenta que a educação deve se basear no cuidado e na empatia, criando um ambiente de confiança e respeito mútuo entre educadores e alunos. Ela enfatiza que os educadores têm a responsabilidade de não apenas transmitir o conhecimento, mas também

de cultivar o desenvolvimento moral e ético dos alunos, ajudando-os a se tornarem cidadãos responsáveis e compassivos.

A capacidade de agir eticamente é entendida pela autora como uma “virtude ativa” que requer dois sentimentos: o primeiro é o sentimento natural de cuidado e o segundo ocorre em resposta à lembrança do primeiro, pois cada pessoa traz consigo uma memória dos momentos nos quais cuidou ou foi cuidada podendo acessá-la e, caso assim o deseje, por ela guiar sua conduta. Há momentos em que cuidar apresenta-se como algo completamente natural, não impondo conflitos éticos, porque o “querer” e o “dever” coincidem. (Zoboli, 2004, p. 26)

A relação entre educadores e alunos é um componente central da ética na docência, pois Freire (2013), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, destaca a importância da relação dialógica entre ambos. Ele defende uma abordagem de ensino libertadora, na qual os alunos são vistos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Essa abordagem ética visa empoderar os alunos, envolvendo-os na construção de conhecimento e incentivando a reflexão crítica sobre questões sociais e éticas.

Kohlberg também propôs uma teoria do desenvolvimento moral que pode ser aplicada à docência. Segundo Gerone e Bataglia (2021), Kohlberg identifica que os indivíduos passam por estágios sequenciais de desenvolvimento moral, desde o nível pré-convencional até o pós-convencional. Os educadores podem desempenhar um papel vital ao promover discussões éticas em sala de aula, estimulando os alunos a pensarem criticamente sobre dilemas morais e a avançarem em sua compreensão ética.

As práticas pedagógicas estão intrinsecamente ligadas à ética na docência. No contexto das abordagens pedagógicas, a filósofa Martha Nussbaum oferece contribuições significativas com sua teoria das “capacidades humanas básicas”. Ela argumenta que a educação deve se concentrar não apenas no desenvolvimento intelectual, mas também na promoção das capacidades humanas essenciais, como a capacidade de pensar criticamente, agir eticamente e viver uma vida plena e autêntica.

É importante pensar nessa abordagem para que se possa desenvolver as capacidades de um sujeito livre. Sendo livre, pode compreender que, para muito além do seu próprio esforço, a sociedade é constituída pela união das pessoas. O resultado de suas conquistas ou de seus fracassos não dependem exclusivamente de suas escolhas individuais. Os seres humanos são atravessados por uma rede de conexões, instituições e acontecimentos que estão fora do alcance único e exclusivo de uma responsabilização individual por suas conquistas ou fracassos. O cultivo de uma sociedade economicamente desenvolvida não pode ocultar o desenvolvimento humano.

Estão ocorrendo mudanças radicais no que as sociedades democráticas ensinam a seus jovens, e essas mudanças não têm sido bem pensadas. Obcecados pelo PNB, os países – e seus sistemas de educação – estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia (Nussbaum, 2015, p. 3-4).

Para Nussbaum (2012, p. 122) “a criança começa a adquirir capacidades morais essenciais a partir do momento em que seu pai ou sua mãe começam a lhe contar histórias”. Histórias simples ou cantigas são muito interessantes para desenvolver a imaginação. Um exemplo trazido pela autora é a música *brilha brilha estrelinha*, onde a criança, ao imaginar uma simples forma no céu, é capaz de criar um mundo interior misterioso, parecido com seu próprio mundo. Uma criança privada das histórias, está privada de certas formas de ver outras pessoas, pois, se não imagina o que pode ser uma estrela, tão pouco encontra capacidade de pensar sobre o interior de outras pessoas.

Essa capacidade de compreensão ampliada, requer um desenvolvimento pessoal, uma interação social com os outros. Caso isso não seja

possível com outras culturas, ou com outros povos, requer que essas capacidades sejam aprendidas através de cenários narrativos. É por isso que muitas vezes ao assistir um filme, ou ler um livro, pode-se questionar o modo de pensar e a relação com os outros, e muitas vezes determinadas concepções podem ser transformadas (Nussbaum, 2012).

Em *Sem fins lucrativos*, Nussbaum (2015) deixa algumas orientações das capacidades que podem ser desenvolvidas na educação a fim de que se possa conceber uma educação livre. Educação essa que pode tornar os sujeitos livres, autônomos e conscientes da condição humana presente em cada um de nós. A autora utiliza a expressão “educação liberal”, não no sentido econômico da palavra, mas uma educação que liberta o ser humano da via única de uma formação profissional.

Para ela, a proposta de um ensino-aprendizagem, que se torna essencial, é aquela em que o aluno possa pensar criticamente, criando um ambiente no qual os conteúdos específicos de áreas como Ciências da Natureza ou Ciências Exatas, por exemplo, nunca valem mais do que o desenvolvimento de uma postura favorável a autocrítica e a independência intelectual.

Além disso, a questão da equidade e inclusão na educação é uma preocupação ética crucial. Conforme Hooks (2017), destaca a necessidade de abordar as estruturas de poder e as desigualdades presentes no sistema educacional. A ética na docência exige que os educadores reconheçam e confrontem preconceitos, promovendo um ambiente inclusivo onde todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e crescimento.

Isso exige um comprometimento individual e coletivo, permitindo que as pessoas se percebam interconectadas e interdependentes, por isso, Hooks (2017) aponta o “amor” como importante ferramenta de combate e de transformação de condições materiais injustas. O amor é, segundo a autora, a força espiritual e política capaz de transformar todas as esferas da vida das pessoas, seja no âmbito das relações íntimas, sociais ou políticas.

Um elemento fundamental da compreensão do amor, de acordo com Hooks, é a noção de coletividade. Existe no ser humano uma disposição em se engajar em comportamentos altruístas, o que presume a existência de uma capacidade moral positiva e permite o desenvolvimento de uma ética amorosa. Hooks salienta, portanto, a capacidade do ser humano em ir além de si próprio e de trabalhar por causas que podem ou não beneficiá-lo diretamente.

Abrçar uma ética amorosa significa utilizar todas as dimensões do amor – “cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento” – em nosso cotidiano. Só podemos fazer isso de modo bem-sucedido ao cultivar a consciência. Estar consciente permite que examinemos nossas ações criticamente para ver o que é necessário para que possamos dar carinho, ser responsáveis, demonstrar respeito e manifestar disposição de aprender. Entender o conhecimento como um elemento essencial do amor é vital (Hooks, 2020, p. 130).

Essa ligação entre ética, amor e cuidado é um terreno fértil para a compreensão profunda das relações humanas e das bases morais que as sustentam. A ética, como um conjunto de princípios que guiam o comportamento humano, encontra uma raiz essencial no amor e no cuidado. Quando agimos movidos pelo amor, estamos não apenas buscando a felicidade pessoal, mas também considerando o bem-estar e a dignidade dos outros.

O cuidado, por sua vez, manifesta-se como uma expressão tangível do amor, representando a atenção atenciosa e o zelo pelas necessidades físicas, emocionais e espirituais dos indivíduos. Assim, a ética é enriquecida pelo amor e pelo cuidado, pois eles agem como catalisadores para a criação de sociedades mais justas, empáticas e solidárias, moldando a maneira como nos relacionamos e contribuimos para o bem comum.

O amor e o cuidado também alimentam o desenvolvimento pessoal de maneira ética, proporcionando um solo fértil para a formação de vínculos emocionais genuínos e significativos. Através da prática ética do cuidado somos lembrados constantemente da nossa responsabilidade em

nutrir relacionamentos saudáveis e promover a harmonia dentro das comunidades nas quais habitamos.

Esse processo de cuidado, quando enraizado na ética, transcende o âmbito individual e se expande para uma dimensão mais ampla de consideração pelo bem-estar coletivo. Assim, a ética orienta a forma como amamos e cuidamos, inspirando-nos a tomar decisões altruístas e a contribuir para um mundo onde os princípios morais se entrelaçam naturalmente com a expressão mais profunda do afeto humano.

A Ética no Cotidiano e os Desafios do Cuidado

A ética encontra-se fundamentada nas ações/atitudes do sujeito no cotidiano, desde as mais simples às mais complexas, o mesmo se aplica, em especial, ao ato de educar e de cuidar o outro. Diante de muitas definições do termo optou-se pela ética que se relaciona ao agir prático, vinculando-o à docência para o cuidado.

A ética comporta uma forma de saber que visa orientar racionalmente o agir humano. Desde suas origens entre os gregos, configurou-se como um saber prático, o qual se distingue de outros tipos de saberes, tais como o técnico e o teórico. A diferença originária entre o saber teórico e o saber prático está em que o primeiro é contemplativo e tem como fim conhecer o que as coisas são, ao passo que o segundo visa ao agir bem no conjunto de toda a vida do indivíduo (Cenci, 2015, p. 31).

Ao identificar as duas divisões dos saberes que o autor estabelece, tem-se uma abordagem que traz consigo a reflexão sobre a coexistência obrigatória entre a teoria e a prática. A primeira traz uma fundamentação sobre determinado procedimento/técnica/protocolo, e a segunda, a aplicabilidade com a finalidade de cuidar, proteger e manter a vida sob seus cuidados. Este olhar simbiótico não faz somente referência à área da saúde, mas a todas as outras áreas profissionais, em que o sujeito precisa agir de maneira ética, com a finalidade de agir bem.

Infelizmente nota-se uma dicotomia crescente nos processos formativos, pois os currículos vigentes priorizam as áreas “técnicas” (formação para o mercado) e em detrimento das “teóricas” (formação humana), essenciais para o desenvolvimento de uma eticidade humana adequada. Por isso, torna-se fundamental que uma formação ética para o cuidado possa identificar que existem certos princípios para o desenvolvimento ético do sujeito que não podem simplesmente ser cultivados somente com áreas técnicas.

Os princípios funcionam como um sinal, como placas de trânsito que, na estrada, orientam quem trafega para o bem se locomover. Como, porém, quem trafega é dotado de livre-arbítrio, fica a seu juízo locomover-se de maneira correta ou não, isto é, de forma sensata ou não. Caso não se locomova de maneira sensata, o indivíduo pode causar danos não apenas a si, mas, inclusive a outras pessoas, sendo, conseqüentemente, responsabilizado por isso (Cenci, 2010, p. 33).

A formação do sujeito na perspectiva dos princípios éticos é essencial para um agir bem, ou melhor. Isso é característica básica para haver um discernimento adequado diante dos desafios que envolvem as situações éticas no cotidiano do cuidado, mais especificamente à sua atuação profissional. Identifica-se, portanto, que essa distância entre o saber e o fazer, pode conflitar com a expectativa de uma sociedade justa, pois se o sujeito não tiver uma formação humana e uma concepção voltada ao pensamento crítico, a sua prática poderá vir a apresentar como características: o imprevisto, a quebra das padronizações e dos protocolos e do agir ético na aplicabilidade prática em relação ao outro.

A formação para o cuidado, desvinculada da formação humana, propriamente dita, pode resultar em ações/atitudes de descuido em relação ao outro e, numa formação humana deficitária. A condição de aprendiz é passível de erros, porém, percebe-se que existe, na maioria das situações, uma docência que se caracteriza por uma preocupação crescente na formação de um excelente técnico, dando ênfase às competências e as

habilidades, mas esquecendo-se de quem aplica a técnica e a quem a técnica (o cuidado) é aplicada.

[...] As preocupações éticas, a responsabilidade e a liberdade têm lugar apenas enquanto alguém pode ver o outro, a si mesmo e as consequências das ações de alguém nos outros ou em si mesmo, e age de acordo com a decisão entre querer ou não estas consequências. Mas para fazer isto, para ter preocupações éticas, para ser responsável, para ser livre, é preciso ver o outro ou a si mesmo em sua legitimidade, sem que seja preciso justificar a sua existência, [...] (Maturana; Rezepka, 2002, p. 75).

Ou seja, numa reflexão sobre essa abordagem referente à formação na área da saúde, identifica-se que as consequências atingem uma dimensão ainda mais complexa, pois as ações e as atitudes estão diretamente relacionadas ao outro e comprometem a trajetória de uma vida, em maior ou menor intensidade. São situações enfrentadas pelo profissional da saúde, no cotidiano do cuidado, que exigem uma reflexão ética do sujeito, em relação ao outro, na necessidade de um agir bem e, sempre que possível, evitar e/ou prevenir situações de descuido e/ou descaso.

Tal reflexão e/ou ação acredita-se serem somente concretizadas quando fundamentadas a partir de um aporte teórico consistente e, que esteja integrado a um processo formativo direcionado ao ato de cuidar do outro. Aqui reside a relevância da formação em ser capaz de incorporar preceitos éticos e morais que possam transcender as limitações da formação baseada em competências e habilidades técnicas existentes nos componentes curriculares vigentes.

A dimensão ética, ao se incorporar no conceito de cuidado, integra o aspecto crucial que traduz uma percepção ampliada de formação, permitindo ultrapassar a técnica pela técnica, e assim contemplar a concepção nussbaumiana de formação que considera o cuidado como uma capacidade humana básica. Nussbaum (2012), reforça que o ser humano necessita do cuidado com o bem estar durante toda a sua trajetória de vida, com maior ou menor intensidade, pois este é essencial à condição humana que integra as fragilidades, as vulnerabilidades e a finitude.

Portanto, a relação entre ética, cuidado e docência indica que a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas uma construção e/ou modificações de mentes e corações, através da reflexão e da sensibilidade. Nussbaum (2012), destaca a importância do cuidado na formação de cidadãos compassivos e empáticos. Seguindo os princípios da abordagem da autora, tem-se a possibilidade de fortalecer essa relação entre ética, cuidado e docência de várias maneiras, em especial, se acontecer a inclusão das capacidades cognitivas, emocionais e sociais que oportunizem aos indivíduos a vivência de uma vida plena e digna.

Os educadores podem incorporar o conceito de cuidado, na área da saúde, não apenas aos conteúdos técnicos, mas naquelas capacidades que possam contemplar o desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução de conflitos, da comunicação eficaz e da autorreflexão, bem como desenvolver a mente do sujeito em formação compreendendo a sua complexidade. Pensar nessa amplitude que assume a docência e a ética, em relação ao conceito de cuidado, implica buscar uma formação ampliada, que siga além das habilidades e das competências técnicas e que requer uma fundamentação que traga a dimensão da teoria das capacidades, defendidas por Nussbaum.

O encontro do ser em formação com o mundo profissional, em um espaço permeado pelo cuidado, exige não somente o domínio de conhecimentos técnico-científicos, mas também de um comportamento empático, compassivo e ético que possa ajudar a traduzir e, em especial, a compreender a subjetividade do outro, especialmente em situações de vulnerabilidade. Por essa razão, Nussbaum (2014), reforça a necessidade do cultivo das humanidades, do reconhecimento das emoções e sentimentos e, no desenvolvimento das capacidades básicas ou centrais à formação do sujeito, aspectos fundamentais que, a nosso ver, ajudam a concretizar uma perspectiva de cuidado ampliado.

As capacidades humanas propostas por Nussbaum (2007), auxiliam na tentativa de aplicabilidade da formação para o cuidado e, se

tornam fundamentais na docência. A primeira capacidade buscada corresponde a “Vida”, e aqui a autora defende o direito de viver do sujeito sem que experimente interrupções. Este é um dos princípios norteadores de qualquer profissional, especialmente da área da saúde, pois em toda e qualquer circunstância, diante do usuário/paciente, busca-se proteger, cuidar e manter a vida.

A segunda capacidade, conforme Nussbaum (2007), está associada em garantir a “Saúde Física” do sujeito através de uma nutrição adequada, repouso e condições higiênico-sanitárias apropriadas, bem como a satisfação das necessidades fisiológicas básicas até o respeito com a sua história, individualidade e particularidade. Ou seja, este olhar formativo necessita ser adotado na docência, pois o cuidado traz a possibilidade de desenvolver todas as capacidades dos sujeitos.

Na terceira capacidade, Nussbaum (2007) refere-se à “Integridade Física” que precisa contemplar o direito de ir e vir e suas decisões quanto à sexualidade e reprodução. O processo da assistência à saúde condiz com a efetivação do cuidado/procedimento em relação ao sujeito em que seja garantido o respeito a sua privacidade, a proteção à sua integridade física, o conforto e a segurança.

Outro ponto importante trazido pela autora diz respeito aos “Sentimentos, a Imaginação e Pensamento”. Nussbaum (2007), indica a capacidade de uma formação capaz de ensinar o sujeito a ler, a perceber e a interpretar as diversas vivências, e além disso, aplicar o pensamento com a possibilidade de usufruir experiências extasiantes/alegres. Ou seja, educandos necessitam de uma formação em que aprendam essa capacidade e, diante de situações de dor/ sofrimento dos outros, possam agir de maneira que, se não puder eliminar o sintoma da dor, tenham a percepção e o reconhecimento dela e façam tentativas de amenizá-la. Isso é cuidado ampliado. É a percepção do sujeito(educando) em relação ao outro, na condição de cuidador, que se entrelaça à imaginação narrativa defendida pela autora.

As “emoções” integram a quinta capacidade humana proposta por Nussbaum e sinalizam a relevância do estabelecimento de ligações/relações afetivas significativas com o outro, em especial construindo uma espécie de proteção empática em relação ao medo e à ansiedade. A formação para o cuidado precisa ter como requisitos formativos a percepção de duas emoções essenciais: a compaixão e a empatia, para compreensão do conceito de cuidado. Emoções essas, que são entendidas pela autora como edificantes e que permitem o reconhecimento do outro em situações de sofrimento/dor e assim, ressignificando o processo formativo de cuidado.

A sexta capacidade humana diz respeito à “Razão Prática”, em que a atuação profissional no cotidiano, tendo compreendido o conceito de cuidado, reflexão crítica e ética são fundamentais à formação. Isso deve vir de um sólido processo de ensino-aprendizagem, especialmente diante de situações de decisão e/ou planejamento de cuidados. Tanto na viabilização das técnicas e dos protocolos, quanto na tentativa de priorizar as demandas do outro, frente às intercorrências cotidianas em relação à vida.

Nesse sentido, pode-se conceber a sétima capacidade, que se encontra relacionada à “Associação” e que traz como essência a possibilidade de viver com, e para os outros, sendo capaz de reconhecer e manifestar preocupação genuína em relação ao outro. A capacidade de associação, assim compreendida, ajuda a desenvolver a imaginação narrativa, de modo a possibilitar o colocar-se na situação do outro. No caso da docência vinculada à área da saúde, essa abordagem está relacionada à exigência de uma formação humana e profissional ampliada.

Por fim, a última das capacidades humanas a ser listada, em nossa aproximação de Nussbaum com a esfera do cuidado, faz referência ao “Domínio Próprio”, que reporta a necessidade do sujeito na sua condição de educando/cuidador/paciente em poder tomar suas decisões sobre determinado agir/cuidado/tratamento reconhecendo os direitos do outro e os seus próprios limites frente a determinada situação e/ou tomada de decisão.

Numa formação pautada nesses aspectos espera-se que diante das mais complexas situações o sujeito possa confiar em sua capacidade de domínio próprio, a fim de que tome as decisões adequadas, baseando-se na ética e no cuidado, e que receba o mesmo nas situações inversas.

A docência, embasada em preceitos éticos e do cuidado, à luz da perspectiva de Martha Nussbaum, ressoa como uma abordagem pedagógica profundamente enriquecedora. Ao reconhecer e nutrir as capacidades humanas essenciais, promovemos não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a formação de cidadãos compassivos e responsáveis.

Ao incorporar princípios éticos no processo de ensino-aprendizagem e ao cultivar um ambiente de cuidado mútuo, os educadores desempenham um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de contribuir positivamente para a sociedade, gerando assim um impacto duradouro no mundo. Essa abordagem holística nos lembra que a docência transcende a transmissão de conhecimento; ela é, sobretudo, uma expressão de compromisso com a promoção do florescimento humano e da justiça social.

Considerações finais

A interseção entre ética, docência e cuidado integram um tripé complexo, enriquecido pelas perspectivas contempladas pelos autores estudados. O cuidado na relação educador-educando, a promoção do desenvolvimento ético e moral, a adoção de práticas pedagógicas éticas e a busca pela equidade, são elementos cruciais nessa interação. Ao compreender e aplicar esses princípios éticos, os educadores podem desempenhar um papel significativo na formação de sujeitos éticos e moralmente responsáveis para consigo mesmo, para com o outro e para a sociedade.

Diante de inúmeras inquietações sobre os temas abordados, identifica-se uma verdade intransponível que confirma com convicção a necessidade de uma formação que possa ultrapassar as competências e as habilidades técnicas e que promova o desenvolvimento ético, reflexivo e

crítico do sujeito e das suas capacidades básicas, uma formação humana ampliada para a promoção de um agir e viver bem, de maneira empática, compassiva e humanizada. É disso que uma sociedade justa e equilibrada necessita, deste diálogo constante entre ética, docência e cuidado.

Ética, docência e cuidado são pilares fundamentais para a construção de um sujeito apto a contribuir para uma sociedade mais humana. A ética, como princípio norteador das ações, guia o educador na construção de valores e na formação de sujeitos conscientes de suas responsabilidades para com o coletivo. A docência, por sua vez, é o meio pelo qual esse processo se realiza, pois o educador é um dos responsáveis pelo desenvolvimento moral e intelectual dos educandos. O cuidado, por fim, permeia todo esse processo, pois implica em uma atenção genuína às necessidades individuais de cada um, promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo. Assim, a ética, a docência e o cuidado se entrelaçam de forma indissociável na formação de sujeitos, que não apenas buscam o sucesso pessoal, mas também se comprometem com a construção de uma sociedade mais justa, empática e humanizada.

Referências

- CENCI, A. V. **Ética: geral e das profissões**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GERONE, L. G. T. de; BATAGLIA, P. U. R. O percurso filosófico na teoria do desenvolvimento moral e educacional em Kohlberg. In: LEPRE, R. M. *et al.* (org.). **Desenvolvimento moral e educação em valores: estudos e pesquisas**. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.
- HOOKS, B. **Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- MATURANA, H. R.; REZEPKA, S. N. de. **Formação Humana e Capacitação**. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- NODDINGS, N. C. **A feminine approach to ethics and moral education**. Berkeley: University of California Press; 1984.
- NUSSBAUM, M. C. **Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión**. Barcelona: Paidós, 2007.
- NUSSBAUM, M. **El Cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la**

educación liberal. 2 ed. Trad. de Juana Pailaya. Barcelona: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, M. **Las emociones políticas?** Por qué el amor es importante para la justicia? Barcelona: Paidós Ibérica, 2014..

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Trad. João Dell' Anna. 27 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005.

ZOBOLI, E. L. C. P. A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 38, p. 21-27, 2004.

Indicação de leitura:

ALMEIDA, Alexandre Patrício. **Por uma Ética do Cuidado:** Ferenezi para educadores e psicanalistas. vol.1, Ed. BLUCHER, 2023.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

NUSSBAUM, M. **El Cultivo de la humanidad:** una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. 2 ed. Trad. de Juana Pailaya. Barcelona: Paidós, 2012.



Sobre os autores

Adriel Scolari

Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Docente do Centro Universitário IDEAU. E-mail: adrielscolari7@gmail.com

Andrea Alejandra Díaz

Doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Docente no Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) y de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA). E-mail: andiaz@fch.unicen.edu.ar

Andrei Luiz Lodéa

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) da Universidade de Passo Fundo (UPF). Pesquisador e Membro do GEEDE-UPF-RS. E-mail: lodea@upf.br

Angelo Vitório Cenci

Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor e Pesquisador do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo (PPGEDU-UPF-RS). E-mail: angelo@upf.br

Altair Alberto Fávero

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisador e Professor do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo (PPGEDU-UPF- RS). E-mail: favero@upf.br

Amarildo Trevisan

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisador e Professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: trevisanamarildo@gmail.com

Betina Schuler

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Líder do Grupo de Pesquisa Carcarás: Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura (Unisinos/CNPq). Bolsista Produtividade do Cnpq. E-mail: betinaschuler@hotmail.com/beschuler@unisinos.br

Bruna de Oliveira Bortolini

Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) da UPF-RS. Pesquisadora Membro do GEEDE-UPF-RS. E-mail: bbortolini@upf.br

Cátia Piccolo Viero Devechi

Doutora em Educação pela Universidade federal de Santa Catarina (UFSC) Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em | Educação da Universidade de Brasília (UNB). E-mail: catiaviero@gmail.com

Claudio Almir Dalbosco

Doutor em Filosofia pela Universitat Kassel - Alemanha. Professor e Pesquisador do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo (PPGEDU-UPF- RS). E-mail: cadalbosco@upf.br

Cleriston Petry

Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). E-mail: cleripetry@hotmail.com

Darlei Dall'Agnol

Doutor em Filosofia pela University of Bristol, Inglaterra. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: darlei@cfh.ufsc.br

Débora de Andrade Fonseca Felix

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino-PPGen/Uesb. Membro do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (DFCH/Uesb/CNPq). E-mail: deborafelix0908@gmail.com

Eldon Henrique Mühl

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF- RS). Associado à Comissão dos Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF) e à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH). E-mail: eldon@upf.br

Flávia Burdzinski de Souza

Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim/RS*. Contato: flavia.souza@uffs.edu.br

Filipi Vieira Amorim

Professor Adjunto no Instituto de Educação, área de Filosofia, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG; Doutor em Educação Ambiental (2017) pela FURG. E-mail: filipi_amorim@yahoo.com.br

Gabriela Medeiros Nogueira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora da Universidade Federal de Rio Grande (FURG). E-mail: gaby-nogueira@me.com

Jefferson Mainardes

Doutor pelo Institute of Education - University of London. Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). E-mail: jefferson@uol.com.br

Jelson Becker Salomão

Doutor em Filosofia pela UFSC. Professor do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) e Coordenador do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). Pesquisador Membro do GEEDE-UPF-RS. E-mail: jelson@upf.br

José Jackson Reis Dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente no Programa de Pós-graduação em Ensino-PPGen/Uesb-Bahia. E-mail: jackson_uesb@yahoo.com.br

José Pedro Boufleuer

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (Mestrado e Doutorado) da Unijuí-RS. E-mail: jospebou@unijui.edu.br

Luiz Carlos Bombassaro

Doutor em Filosofia pelas Universidades de Heidelberg e Kaiserslautern. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: luiz.bombassaro@ufrgs.br

Marcelo José Doro

Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Professor do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo (PPGEDU-UPF- RS). E-mail: marcelodoro@upf.br

Maria Alice Gouvêa Campesato

Doutora em Educação (Unisinos). Professora no Mestrado Profissional em Gestão Educacional (Unisinos). Integra o Grupo de Pesquisa Carcarás: Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inovação na Gestão e nas Práticas Pedagógicas. Docente do MPGE da Unisinos e da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. E-mail: mcampesato@yahoo.com.br

Margarita Rosa Sgró

Doctora en Educación con orientación en Filosofía e Historia de la Educación (UNICAMP - Brasil). Docente na Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). E-mail: msgro@fch.unicen.edu.ar

Méris Nelita Fauth Bertin

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). Membro dos grupos de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Educativas (GPPEPE) e Grupo de Estudos em Didática em História (GEDHI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). E-mail: merisnelita@yahoo.com.br

Nadja Hermann

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente, Pesquisadora e Filósofa. E-mail: nadjahermann@gmail.com

Patricia Carlesso Marcelino

Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). Pesquisadora Membro do GEEDE e NUPEFE-UPF-RS e do Grupo de Estudos Práxis, Docência, Educação e Sociedade da Unijuí-RS. E-mail: patriciacarlessowellness@gmail.com

Paulo César Carbonari

Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Docente convidado no NEP/CEAM/UnB. Membro da Coordenação Nacional do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH Brasil) e da Coordenação Nacional da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH) Associado à Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF). E-mail: carbonari.paulo@gmail.com

Paulo Evaldo Fensterseifer

Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (Mestrado e Doutorado) da Unijuí-RS e no Mestrado Profissional em Educação Física-Unijuí-RS/Unesp/SP. E-mail: fenster@unijui.edu.br

Regiano Bregalda

Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). Docente da ITEPA Faculdades. E-mail: regiano_bregalda@hotmail.com

Rosmari Deggerone

Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). Docente no Integrado UPF. Pesquisadora e Membro do NUPEFE e GEEDE-UPF-RS. E-mail: deggerone@upf.br

Sidinei Pithan da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Profissional de Educação Física. Docente no Mestrado Profissional em Educação Física-Unijuí-RS/Unesp/SP. E-mail: sidinei.pithan@unijui.edu.br

Telmo Marcon

Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica, de São Paulo. (PUCSP). Professor e Pesquisador do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo (PPGEDU-UPF-RS). E-mail: telmomarcon@upf.br

A docência é uma atividade muito singular. Ela traz em seu bojo um apelo formativo e autoformativo, autotélico, por se tratar de uma atividade em que a ação e seu produto são inseparáveis. Justamente por isso, concerne a uma prática em que o agente nunca tem nem terá o controle completo do resultado de sua ação. Dessa impossibilidade decorre que, em sentido estrito, só pode haver docência e discência mediante uma outorga mútua, razão pela qual a docência implica sempre e necessariamente risco. O pôr-se em risco está na essência de quem se coloca genuinamente em postura de aprendente. Mas, além de ser uma atividade do *risco*, a docência também é a do *paradoxo*. Esta talvez seja a maior de todas suas finalidades, a saber, justamente a de tornar-se dispensável com o passar do tempo.

É com o intuito de reavivar e atualizar essas e outras dimensões constitutivas do ofício docente que este livro foi construído. Esperamos que os dezoito verbetes elaborados por seus trinta e quatro autores possam servir de apoio formativo ao exercício dessa árdua e bela arte/profissão.



GEEDE - GRUPO DE ESTUDOS EM
ÉTICA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO