

# EDUCAÇÃO & ÉTICA

em busca de uma aproximação

Aproximar educação e ética é um desafio que resulta do contexto da realidade do mundo atual. Os paradoxos que se apresentam refletem um mundo de infinitas possibilidades ao lado de um processo assustador de autodestruição. É a escola que revela essa ambigüidade como um espaço e um instrumento de reflexão e de reprodução. É preciso então, que a educação se constitua em uma ação ética que se construa um novo homem, uma nova sociedade. É preciso que as futuras gerações possam alcançar o compromisso ético da construção de uma realidade mais justa e equitativa que permita a existência de um mundo melhor para todos. Educação é a análise e fundamental possibilidade de se reduzir as contradições e se movimentam os seres humanos em todo o mundo. Não será o único caminho de solução dos problemas atuais. Porém, o campo educativo se constitui em um espaço de excelência para que a semente de uma nova realidade seja plantada e possa germinar. Impõe-se, assim, aos profissionais da educação a tarefa histórica de se apreenderem da ambigüidade de suas práticas e assumirem o desafio transformador.

Jorge Renato Johann

**EDUCAÇÃO E ÉTICA**  
*EM BUSCA DE UMA APROXIMAÇÃO*



**Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**

**Chanceler:**

*Dom Dadeus Grings*

**Reitor:**

*Joaquim Clotet*

**Vice-Reitor:**

*Evilázio Teixeira*

**Conselho Editorial:**

*Antônio Carlos Hohlfeldt*

*Elaine Turk Faria*

*Gilberto Keller de Andrade*

*Helenita Rosa Franco*

*Jaderson Costa da Costa*

*Jane Rita Caetano da Silveira*

*Jerônimo Carlos Santos Braga*

*Jorge Campos da Costa*

*Jorge Luis Nicolas Audy (Presidente)*

*José Antônio Poli de Figueiredo*

*Jussara Maria Rosa Mendes*

*Lauro Kopper Filho*

*Maria Eunice Moreira*

*Maria Lúcia Tiellet Nunes*

*Marília Costa Morosini*

*Ney Laert Vilar Calazans*

*René Ernaini Gertz*

*Ricardo Timm de Souza*

*Ruth Maria Chittó Gauer*

**EDIPUCRS:**

*Jerônimo Carlos Santos Braga – Diretor*

*Jorge Campos da Costa – Editor-chefe*

*Jorge Renato Johann*

**EDUCAÇÃO E ÉTICA**  
*EM BUSCA DE UMA APROXIMAÇÃO*



PORTO ALEGRE  
2009

© EDIPUCRS, 2009

Capa: Regina Veiga

Diagramação: Josianni dos Santos Nunes

Revisão Lingüística: Jorge Renato Johann

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

J65e Johann, Jorge Renato  
Educação e ética : em busca de uma aproximação  
[recurso eletrônico] / Jorge Renato Johann. – Dados  
eletrônicos. – Porto Alegre : Edipucrs, 2009.  
130 p.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader  
Modo de Acesso: World Wide Web:  
<<http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs/>>  
ISBN 978-85-7430-858-6

1. Educação. 2. Ética. 3. Trabalho. I. Título.

CDD 370.1

**Ficha Catalográfica elaborada pelo  
Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS**



Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 33  
Caixa Postal 1429  
90619-900 Porto Alegre, RS - BRASIL  
Fone/Fax: (51) 3320-3711  
E-mail: [edipucrs@pucrs.br](mailto:edipucrs@pucrs.br)  
<http://www.pucrs.br/edipucrs>

*Tudo o que é verdadeiro,  
Tudo o que é respeitável,  
Tudo o que é justo,  
Tudo o que é puro,  
Tudo o que é amável,  
Tudo o que é de boa fama,  
Se alguma virtude há e  
Se algum louvor existe,  
Seja isso o que ocupe  
O vosso pensamento.  
(Filipenses, 4:8)*

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>PREFÁCIO</b> .....	<b>9</b>
<b>1 EDUCAÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>1.1 Escola e Sociedade</b> .....	<b>21</b>
<b>1.2 Pedagogia da Esperança</b> .....	<b>27</b>
<b>2 ÉTICA</b> .....	<b>35</b>
<b>2.1 Ética e Moral</b> .....	<b>35</b>
<b>2.2 Regra e Lei</b> .....	<b>36</b>
<b>2.3 Compromisso Ético</b> .....	<b>40</b>
<b>3 A CONDIÇÃO HUMANA</b> .....	<b>45</b>
<b>3.1 Vita Activa</b> .....	<b>46</b>
3.1.1 <i>Labor</i> .....	52
3.1.2 <i>Trabalho</i> .....	57
3.1.3 <i>Ação</i> .....	62
<b>4 ÉTICA DA AÇÃO EDUCATIVA</b> .....	<b>75</b>
<b>4.1 Educação, Ética e Labor</b> .....	<b>78</b>
<b>4.2 Educação, Ética e Trabalho</b> .....	<b>83</b>
<b>4.3 Educação, Ética e Ação</b> .....	<b>92</b>
4.3.1 <i>Histórias Humanas</i> .....	98
4.3.2 <i>Sentido de Alteridade</i> .....	100
4.3.3 <i>Rosto do Futuro</i> .....	103
4.3.4 <i>Ética da Esperança</i> .....	112
4.3.5 <i>Acontecimento Ético</i> .....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>125</b>
<b>OBRAS CONSULTADAS</b> .....	<b>127</b>

## **APRESENTAÇÃO**

Este estudo, que trata da busca de uma aproximação entre educação e ética, constitui-se no trabalho de conclusão do curso de doutoramento em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É comum que essas pesquisas, dado ao nível de sua exigência com vistas ao fim a que se destinam, se transformem em obras acadêmicas densas e, muitas vezes, inacessíveis ao grande público. A obra que aqui se apresenta, desafiando o academicismo, reflete a temática de forma simples, compreensível e de fácil leitura, sem perda do aprofundamento que as questões éticas exigem.

Um dos principais objetivos desta reflexão sobre educação e ética é contribuir para que, cada vez mais, suscitarem-se amplos debates e que redundem em um compromisso ético cada vez maior por parte dos profissionais da educação. A razão deste esforço se insere no contexto da realidade atual, mergulhada em conflitos de toda ordem e sem pontos de referência que a orientem no caminho de uma melhor condição de existência para os seres humanos. Resulta que a humanidade navega à deriva de um mundo marcado por profundos paradoxos: de um lado se apresentam aspectos que apontam para um desenvolvimento exuberante e de outro se convive com uma barbárie primitiva e desesperadora. Jamais houve tantas possibilidades de se construir um verdadeiro céu neste planeta; contudo, jamais houve tantas diferenças que reduzem as condições de uma imensa maioria de seus habitantes em um verdadeiro inferno.

É a escola que sempre se constituiu num espaço a refletir e reproduzir a sociedade em que ela se insere. Será, portanto, através da educação que se poderão gestar caminhos de construção de uma realidade mais humana para todos. Para que isso aconteça é preciso que os profissionais que nela atuam busquem valores que fundamentem um novo homem e uma nova sociedade e assumam a tarefa histórica de implementá-los. A construção desta realidade só poderá ser viabilizada pela aproximação entre educação e ética. Esta é a convicção explicitada no decorrer destas páginas.

O autor desta hermenêutica reflexiva atua na escola há trinta e cinco anos. Professor universitário há trinta anos, colaborou com a formação de profissionais das mais diferentes áreas. Entretanto, sua atenção predominante sempre foi com a formação de professores. Sua graduação foi em Filosofia, seu mestrado em História da Cultura e seu doutorado em Educação. Evidencia-se, ao longo de todo o seu trabalho, a marca de uma



cultura e de uma vivência religiosa, o que faz com que seu pensamento e sua prática apontem para uma ética cristã. Nasceu, cresceu, viveu e trabalhou sempre no sul do Brasil. Atualmente, exonerando-se da presidência do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, transferiu-se para o nordeste brasileiro. Foi convidado a participar da equipe básica de implantação dos programas de mestrado e doutorado em Educação, da Universidade Tiradentes, em Aracaju, Sergipe, onde reside desde março de 2009.

*Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera - PUCRS*

## **PREFÁCIO**

Aproximar educação e ética é um desafio que resulta do contexto da realidade do mundo atual. Os paradoxos que se apresentam refletem um mundo de infinitas possibilidades ao lado de um processo assustador de autodestruição. E é a escola que revela essa ambigüidade como um espaço e um instrumento de reflexão e de reprodução. É preciso, então, que a educação se constitua em uma ação ética para que se construa um novo homem e uma nova sociedade. Educando as futuras gerações para que assumam o compromisso ético da construção de uma realidade mais justa e equitativa é que se funda a esperança de um mundo melhor para todos.

Educação e Ética analisa e fundamenta a possibilidade de se reduzir as contradições em que se movimentam os seres humanos em todo o mundo. A Educação não será o único caminho de solução dos problemas atuais. Porém, o espaço educativo se constitui em um espaço de excelência para que a semente de uma nova realidade seja plantada e possa germinar.

Impõe-se, assim, aos profissionais da educação a tarefa histórica de se aperceberem da ambigüidade de suas práticas e assumirem o seu papel transformador. Somente um compromisso ético verdadeiramente assumido fará com que a escola cumpra o seu papel na construção da esperança de um mundo melhor para toda a humanidade.

Contribuir para um amplo debate sobre o que e em que consistem os valores que poderão produzir esta nova realidade é um dos objetivos principais do texto que ora se apresenta.

*Prof. Dr. Jorge Renato Johann*

## **AGRADECIMENTOS**

- A Deus, pela graça da vida e pelo plano que elabora para cada ser humano, segundo o qual me colocou no caminho da educação;

- À Rejane, minha esposa, parceira, amiga e encantamento dos meus dias, pelo estímulo e pela força em todas as horas para enfrentar os desafios de toda ordem de que tem se constituído nossa vida;

- Aos meus alunos que, ao longo de trinta e cinco anos de sala de aula, palestras e cursos – sem que disso se dessem conta - desafiaram e continuam sempre me desafiando e ensinando a ser um educador cada vez mais ético e coerente.

## INTRODUÇÃO

Completei seis anos de idade em outubro de 1957. Como o ingresso na escola se dava com sete anos, acompanhei minha irmã, que já estava em idade escolar adequada, durante todo o ano de 1958. Morávamos a três quilômetros de distância da escola e ela não poderia fazer este trajeto sozinha, a pé, por caminhos rodeados de mata. De sorte que fiz o primeiro ano escolar, efetivamente, ao longo do ano letivo de 1959. Em 1960, portanto com oito anos de idade, fui mandado para um internato, a trezentos quilômetros longe, saindo de casa em fevereiro e retornando em dezembro.

Resulta que, durante os primeiros quinze dias, em um mundo estranho, cercado por mais de oitenta meninos, provenientes dos mais diferentes lugares, lembro ter chorado, dia e noite, pelos cantos de um enorme casarão, diferente em tudo de onde viera. Depois que as lágrimas secaram, aos poucos, fui me acostumando e o lugar de origem se apagou em minha mente como se ele não existisse mais. As comunicações eram absolutamente precárias. As cartas dificilmente passavam, por mais que se escrevesse, em letras enormes, um vistoso *urgente*, no canto do envelope. Visitas de familiares não aconteciam. Tudo era muito distante. A amputação afetiva foi se fazendo aos poucos e uma nova realidade foi se impondo profundamente, com todos os seus ganhos e todas as suas perdas.

Com um breve período de adaptação, iniciou-se o ano letivo. A programação do internato era intensa. Todas as horas eram ocupadas, desde 5:45 da manhã – hora de levantar – até o retorno para o dormitório, às 20:40 da noite. Havia horário para tudo e a disciplina era rigorosa.

A título de um nivelamento, já que a clientela do internato era proveniente das mais diversas situações escolares, havia um primeiro ano chamado *complementar*. No segundo ano cursava-se o *admissão* e depois se ingressava na primeira série do ginásio. Semi-alfabetizado, pois, lá na escola rural de onde viera, tinha passado recém para o segundo ano, tive que fazer todo o resto do curso primário nestes dois anos do *complementar* e do *admissão*. É na recordação deste começo que brotam as reflexões que me mobilizam visceralmente na direção das questões éticas que implicam a prática educativa, envolvendo educadores e educandos.

As primeiras aulas revelaram, de imediato, a presença de uma criança deslocada e despreparada por completo. Era preciso começar do quase nada. A primeira experiência marcante se deu na aula de Português. A tarefa que o professor passava era escrever uma

carta para casa. Ele apresenta o modelo no quadro negro, com o começo e o fim. No meio, deixa um espaço vazio para que cada um dos alunos escrevesse algo pessoal para seus familiares. Foi aí que bateu o desespero e a reação foi se encolher e chorar. O professor se aproxima, explica com carinho, o que era preciso fazer e diz: *deixe o coração falar!* Mais calmo, completo o texto e o entrego, como todos os demais o fizeram, para ser revisado e devolvido no dia seguinte para ser postado. Como reforço inesquecível, lembro que o mestre leu minha carta para o grupo, apresentando-a como modelo. Por certo, de que não se tratava de um primor literário. Porém, o estímulo positivo foi dado e a recuperação do ferimento emocional do dia anterior, já que todos tinham visto o *chorão*, aconteceu imediatamente.

Na aula de matemática, a situação se repete de forma diferente e uma tanto dramática. A tarefa era decorar a tabuada. O professor explica e manda memorizá-la para o dia seguinte. Ao iniciar a aula, toma a lição de todos. Quem não respondeu corretamente, teve que ficar estudando, de joelhos, ao longo da parede, durante o resto do período. Tomado pelo pânico, não consegui acertar resposta alguma. O mesmo ritual se repetiu por três dias seguidos: entrar em aula, a tomada da lição e o castigo. Ajoelhado e chorando baixinho o tempo todo, é claro que a aprendizagem não acontecia. E toda vez que tinha que recitar o resultado da multiplicação, o pavor tomava conta, o bloqueio se impunha e a resposta não vinha. No quarto dia da tortura pedagógica, o professor desistiu do último aluno que não havia aprendido a lição: deu-lhe uns pontapés, com uma fúria tal que o *burro*, segundo as palavras que acompanharam a ação, rolou pelo canto da sala. Daí para frente, ele não mais se preocupou se este aluno estava aprendendo ou não.

Assim foi o começo. Até hoje, adiantado no tempo e na travessia, tenho prazer e facilidade com as tarefas da leitura, da escrita e da verbalização e uma dificuldade significativa com tudo o que diz respeito aos aspectos numéricos e quantitativos. Como todos nós somos resultado das experiências vividas, sobretudo nas primeiras fases da vida, tornando-nos crianças *maravilha* ou crianças *feridas*, de acordo com Bradshaw (1998), manifestamos, para o resto de nossos dias, as marcas que recebemos no passado. Se predominarem os estímulos positivos, a postura do adulto tenderá a ser de alguém seguro, sereno, enfrentador e feliz. Todavia, se predominarem os ferimentos emocionais, os sentimentos de *vergonha tóxica*, na expressão deste mesmo autor, se manifestarão das mais diferentes maneiras em um indivíduo inseguro, com baixa auto-estima e com uma péssima auto-imagem. Diante dos seus próprios olhos, ele sempre será um *burro*. Este indivíduo, existindo para viver em plenitude, no desabrochar de todas as suas

potencialidades, se não lhe for possibilitada uma ajuda para cicatrizar estas feridas emocionais, fatalmente sofrerá as conseqüências dos ferimentos não curados para o resto da vida.

O alentador é que não existe nada que não se possa mudar. Somos produtos de nossa história, mas não somos prisioneiros dela. Sempre é possível recuperar, pelo menos um pouco, as marcas sofridas. É o princípio da educabilidade do ser humano que precisa guiar toda e qualquer proposta educativa. Por mais severas que tenham sido as experiências de alguém e, por conseqüência, os estigmas que ela carrega, sempre haverá um jeito de melhorar. Esta convicção introduz e vincula a prática educativa às questões éticas que se tornarão o foco deste trabalho.

É exatamente alguém que vivenciou, como tantos outros seres humanos, experiências educativas da melhor e da pior qualidade, que propõe esta reflexão sobre a busca de uma aproximação entre a educação e a ética. É uma criança ferida que, sarando seus ferimentos e passando a viver o papel histórico de um educador, pretende aqui fundamentar a tese de que educação e ética podem se imbricar na prática educativa, desde que se busquem alguns caminhos de aproximação.

Esta tarefa, portanto, resulta de uma experiência de vida e de uma prática pedagógica que se iniciou há trinta e cinco anos. As primeiras experiências educacionais começaram logo após a conclusão do curso de Filosofia, no primeiro semestre de 1974. Tendo sido marcado pelo carisma religioso franciscano, começo a vida profissional como educador, profundamente impregnado pelos valores cristãos e assumindo-os como um compromisso de construção de um novo homem e uma nova sociedade, ou seja, movido pela crença de que era preciso fazer desta realidade um mundo mais justo e mais humano. As primeiras escolas, por serem confessionais – Sévigné e Anchieta – possibilitaram uma experiência inicial de acordo com tudo o que havia aprendido ao longo dos anos de formação. Todavia, concomitantemente, ao ingressar no magistério público estadual, atendendo uma clientela de classe social mais desfavorecida, deparei-me com o desafio de perceber e fazer educação como um espaço político para a partilha da esperança e da liberdade. A realidade que aí se apresentava era dura demais e, para o jovem professor, um tanto desconhecida.

Estes foram meus primeiros quatro anos de trabalho em educação. A clientela das minhas tardes era reconhecida pelas colunas sociais dos jornais e o público da noite, por vezes, era encontrado nas páginas policiais e nas filas dos que buscavam emprego. Estes últimos, quando, porventura, conseguiam se inserir no mercado de trabalho, adormeciam

em aula, sucumbindo ao cansaço pelo número de horas passadas em ônibus superlotados, desde a madrugada, e em serviços subalternos e mal pagos. Apresentava-se assim a difícil compatibilização entre a escola e o trabalho. Desta forma, o jovem educador foi aprendendo tanto quanto ensinava.

As circunstâncias da vida me possibilitaram bem cedo o acesso ao magistério de nível superior. Em 1978, já me transferia para uma grande universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, para lecionar nos cursos básico, profissional e pós-graduação. Ao mesmo tempo, surgia a oportunidade de lecionar para professores, em cursos de especialização de Orientação Educacional, Supervisão e Administração Escolar, em instituição educacional da capital – FAPA. Este último foi substituído pelo ingresso na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, onde permaneci por dez anos. Concomitante e subseqüentemente passei a trabalhar nos mais diversos cursos da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA e do Centro Universitário Ritter dos Reis – UNIRITTER. Assim se transcorreram trinta anos de magistério, em nível superior de graduação e de pós-graduação, sem contar as centenas de palestras e de cursos proferidos em escolas, empresas e comunidades espalhadas por todo o país.

Meu espaço político de atuação se diversificou e se ampliou enormemente e, com ele, a vida e o mundo fizeram com que os olhos se abrissem para as ambigüidades que se apresentavam: uma imensa possibilidade de ajudar na construção de uma nova realidade e/ou de reproduzi-la como um instrumento útil, a serviço de quem a educação viesse a se fazer. O curso de mestrado, iniciado em 1976 e concluído algum tempo depois, desde logo possibilitou o encontro com professores e autores que pensavam a educação de forma cada vez mais crítica. Com eles, foram alimentados e nutridos a mente e o coração de um jovem e ingênuo professor e que tinha muito por amadurecer como pessoa e como profissional.

É preciso lembrar que, ao longo deste tempo, o país vivia mergulhado num período de autoritarismo militar violento, onipresente e controlador. Pensar era proibido e falar era expor-se à prisão, tortura, morte e, na melhor das hipóteses, ao exílio. O controle se exercia de modo especial sobre as massas operárias, professores, estudantes, meios de comunicação e todo e qualquer cidadão que, por qualquer razão, viesse a representar uma ameaça ao regime vigente. Tudo passa a ser colocado a serviço dos objetivos de uma revolução que se apresentava como salvadora da pátria, da família e dos sagrados valores da liberdade e da justiça, contra o perigo da subversão e da invasão de um regime comunista. Este era percebido como um fantasma em qualquer movimento coletivo, por

menor e inocente que fosse. Tudo isso mascarava os verdadeiros motivos da implantação de um modelo econômico associado ao capital multinacional e excludente do ponto de vista social. Este regime, como todo e qualquer regime discricionário que busca se instalar, toma a educação e todos os movimentos culturais como ferramentas especiais para a consecução de seus objetivos desenvolvimentistas. Promove-se a desintelectualização em favor da profissionalização, como ajuste às exigências do modelo industrial associado ao capital internacional. O resultado foi um desastre. Uma geração inteira foi silenciada. Foram duas décadas que produziram um rombo cultural neste país.

Na contrapartida, surgem, de todos os lados e de todas as maneiras, os movimentos de luta por uma sociedade democrática e livre. Uma sociedade, dilacerada pelas contradições de um regime militar que se apresentava como o supremo benefício da segurança individual e coletiva, começa a perceber, de forma generalizada, a verdadeira proporção da perda da liberdade. Porém, a esperança jamais desapareceu. Enquanto milhares de brasileiros pagaram com a própria vida a ousadia de se contraporem ao *status quo*, disseminavam-se cada vez mais, com estratégias ostensivas ou sutis, os movimentos pelo retorno a um estado de direito. As ações em prol da democracia brotaram dos mais variados segmentos sociais. Era um clamor que, a princípio, com vozes embargadas e, depois, com uma intensidade cada vez maior, se fazia ouvir por todos os quadrantes do território brasileiro, da boca de homens e mulheres de todas as idades e dos mais diferentes segmentos sociais. O sufoco em que se vivia e que asfixiava todo o povo brasileiro, se tornava cada vez mais intolerável e insuportável.

No universo da educação e da cultura, de modo especial, a reação se faz contundente. Conscientizar-se e conscientizar o povo a respeito de tudo o que se passava e da necessidade de se romper com a situação de imobilização em que se vivia, era tarefa em que os educadores se envolviam corajosamente. Fala-se e escreve-se tanto de liberdade e de esperança que o nosso tempo e o nosso mundo se constituíram em um período de luta por espaços, de pequenos e vigiados, em nichos de abertura e de participação. Tornou-se lugar comum a afirmação de que nós somos filhos da ditadura. Sobrevivemos a ela não sem as marcas do medo e da insegurança. Todavia, como nada resiste ao tempo, os anos passaram e as coisas neste país se modificaram. A tão esperada abertura se concretizou e a possibilidade de se viver de forma mais livre e esperançosa se transformou em realidade.

Todavia se, de ponto de vista histórico, a sociedade brasileira avançou rumo a uma condição de mais liberdade e de maior participação, muitas outras contradições se impuseram e se mantiveram. O modelo econômico imposto pelo regime autoritário, que



vigorou durante décadas em nosso país, engendrou uma sociedade marcada pela exclusão de grande parcela da população brasileira: muita riqueza, de um lado, e muita pobreza e miséria, de outro. E a educação, que sempre foi tomada como instrumento de reprodução das sociedades a quem ela serve, também aqui passou a servir como um produto de reprodução do *status quo*.

No que diz respeito aos descaminhos pelos quais a escola enveredou com seus profissionais, coloca-se uma das questões que precisam ser pensadas e refletidas: a quem serve o sistema educacional brasileiro, até hoje? Em que medida a educação, de fato, passou a ser compreendida e realizada como um verdadeiro compromisso com os valores morais que norteiam uma sociedade livre, justa e solidária? Ou continua se prestando como instrumento útil na consecução dos objetivos desenvolvimentistas de uma minoria privilegiada?

As respostas às inúmeras indagações que surgem a respeito do papel histórico da educação são tão complexas quanto o próprio processo histórico que as engendram. Portanto, para esta busca, é preciso delimitar o campo de análise e remeter a multiplicidade de aspectos que vão se apresentando para outros momentos de estudo. Todas as questões que se levantam, de uma maneira ou outra, implicam comportamentos determinados por valores que os orientam, ou seja, assumem dimensões éticas. Por esta razão, o foco desta tarefa debruçar-se-á sobre a busca de uma aproximação entre a educação e a ética. Esta indagação, por sua vez, desdobrar-se-á, em inúmeras outras questões na procura de seu esclarecimento: como é que os professores, os principais agentes do processo educativo, dos quais depende a ação educativa nas escolas, compreendem e assumem a sua tarefa do ponto de vista de sua eticidade? Se esta tarefa, de fato, implicar compromisso ético, como um profissional da educação poderá assumi-la neste sentido, sendo que ela sempre se alinhou com o paradigma societal vigente? Enfim, como construir um projeto educacional marcado pelas dimensões da ética e da moral em um contexto para o qual, à primeira vista, estes valores não interessam? Como buscar, então, pelo menos, uma aproximação entre a educação e a ética, já que os paradoxos e ambigüidades do cotidiano costumam fazer parte da própria condição humana?

Além das razões expostas até aqui, que se remetem para uma retrospectiva, a escolha do tema sobre a busca de uma aproximação entre a educação e a ética se deve à constatação de um momento histórico atual pelo qual atravessa a sociedade brasileira. Evidencia-se, a partir de uma observação dos mais diversos aspectos comportamentais, que ela se afunda em descaminhos de natureza moral sob todos os pontos de vista: do

ponto de vista político, generalizam-se os desmandos e a impunidade; do ponto de vista econômico, um projeto político liberalizante desenvolve um país viável para um grupo cada vez mais reduzido de privilegiados, enquanto exclui a massa popular da participação de tudo; a violência se manifesta como um caldeirão, prestes a explodir, em todos os lados de nosso cotidiano; as relações entre as pessoas e instituições sucumbem a um princípio em que o individualismo dificulta cada vez mais a participação solidária e amorosa; legitimam-se os comportamentos sociais mais estranhos e discutíveis; as relações familiares se desintegram e se reintegram de acordo com as mais curiosas reestruturações; o fetichismo e o hedonismo, especialmente de natureza sexual, apregoam-se como práticas supremas de felicidade. Assim, uma sociedade perplexa perde cada vez mais seus pontos de referência no que diz respeito aos valores pelos quais viver e lutar.

Esta realidade paradoxal se reflete por inteiro dentro da escola. É o espelho mais fiel do contexto de onde provém a sua clientela. Daí ser preciso refletir sobre a prática educativa e examinar a compreensão que os educadores têm sobre a sua tarefa cotidiana e como eles a realizam. A educação e a sociedade estão imbricadas uma na outra como realidades indissociáveis. A sociedade atual está mergulhada em contradições de natureza ética desconcertantes. Compreende-se que seria preciso que a educação fosse impregnada por princípios éticos. Entretanto, como poderão, nela, sobreviver e se desenvolver nichos significativos onde floresça o compromisso ético como prática fundamental? Como os educadores poderão fazer de sua prática cotidiana uma ação marcada pelo compromisso ético indispensável? Como será possível, diante de tantas contradições, haver, pelo menos, uma aproximação maior entre a educação e ética? Na busca desta aproximação, que caminhos poderiam ser rastreados?

Estas questões se impõem contundentemente por parte de todos aqueles homens e mulheres que, de alguma forma, se preocupam com a organização de suas vidas de acordo com valores que efetivamente possam conduzir para uma realidade mais digna e mais feliz. Esta preocupação e este clamor se generalizam. São, de modo especial, os profissionais da educação que têm a tarefa de buscar respostas e apontar direcionamentos que fundamentem a esperança de que o mundo é transformável. Todavia, esta transformação não haverá de resultar de um espontaneísmo histórico e nem tampouco de um toque mágico de algum messias qualquer. Esta utopia haverá de se construir, gradativamente, ao longo da história, através de uma ação consciente e efetiva. Por isso, a pergunta que novamente se impõe é: que caminhos poderão ser percorridos na busca de uma aproximação entre a educação e a ética para que esta utopia se concretize?

Para lançar luzes sobre esta problematização, estabelecem-se os seguintes objetivos: refletir sobre a viabilidade de uma busca de aproximação entre educação e ética, não obstante as contradições e incoerências da condição humana que se revelam, sobretudo, no universo educativo; clarificar os conceitos básicos de educação, ética e moral, para que se possa saber de que ética e de que moral estaremos falando quando nos referirmos à busca de uma eticidade educativa; explicitar elementos de aproximação entre educação e ética a partir de pensadores que contribuíram com suas reflexões para iluminar esta questão; discutir os conceitos de ética e moral no intuito de estabelecer o espaço e a importância de uma e de outra na ação educativa; verificar e analisar as características de um contexto que apresenta valores éticos os mais diversos e, por vezes, contraditórios; evidenciar alguns rumos que apontem para uma postura ética cada vez mais comprometida dos profissionais que realizam sua missão cotidiana na prática educativa.

A estratégia utilizada para desenvolver esta reflexão sobre o contexto em que poderá se realizar esta busca de aproximação entre educação e ética é, depois de se explicitarem os conceitos básicos a serem utilizados, empregar como fio condutor principal o pensamento de Hannah Arendt sobre a condição humana. Posteriormente, para reforçar e corroborar o que se pretende, servirão também de fundamentação teórica uma série de autores colocados em plano menor, porém, importantes para a reafirmação da tese que se pretende construir. Da costura entre as perspectivas destes diferentes pensadores, não obstante suas idiosincrasias na formulação de seus entendimentos e de suas propostas, buscar-se-á fundamentar os elementos identificados como significativos para esta aproximação.

## **1 EDUCAÇÃO**

Se a educação inclui a ética como uma condição para que ela se construa de acordo com a sua tarefa primordial, antes de tudo, buscaremos compreender o que se entende por educar e de que tarefa se trata aqui. Para explicitar o conceito de educação que assumimos ao relacioná-la com a ética, começaremos por contextualizar a existência humana, razão da emergência do fenômeno educativo e das exigências éticas.

A própria história só surge quando se constituem as comunidades humanas que conferem um significado aos fatos e a todas as realidades. Todos os seres existentes só adquirem uma significação diante do ser humano. Uma pérola só passa a ter valor quando é valorada pelo homem que a aprecia. No fundo do mar, ela não tem valor algum. Uma flor só passa a ser bela quando contemplada por alguém. Um ser humano adquire a sua plena humanização na relação com outro ser humano que lhe servirá de ponto de referência. Assim, a história só existe com o surgimento do homem e sua ação sobre o mundo.

No começo do processo de hominização, encontramos um ser natural, que ainda não produziu história, nem educação e nem ética. É um homínídeo, um ser semelhante aos demais seres que habitam o planeta, como os inanimados, os vegetais e os animais. Estes apenas repetem um programa predeterminado pela natureza. Nada têm que acrescentar para existirem. São movidos por impulsos e por instintos. São seres completos em suas realidades, em seu universo e em seus níveis de existência. Em suas relações, vigorará a lei da selva, ou seja, a lei do mais forte, ditada pelo instinto de sobrevivência. O que se impõe é a completa amoralidade, isto é, a ausência de toda moral. É uma condição de anomia, como inexistência de qualquer tipo de regras, a não ser o programa pré-estabelecido pela natureza.

Na medida em que o processo de hominização se completa e se inicia o processo de humanização, o ser humano passa a se apresentar como um ser aberto e inconcluso. É o único ser deste planeta que não recebe a vida pronta e acabada, diferentemente dos demais seres. Este recebe uma mera possibilidade de existir. Sua grande tarefa será a sua própria construção, a sua própria fabricação, de acordo com as palavras de Ortega y Gasset (1963). O seu ser se constitui fundamentalmente naquilo que ele ainda não é. Sua vida se constituirá permanentemente num contínuo vir a ser, ou seja, num projeto continuado de ser.

A ruptura do fechamento em que vicejam os seres não plenamente humanos se evidencia pela transgressão da ordem natural das coisas. Esta se revela como a possibilidade de abertura e de diferenciação diante de tudo e todos os demais seres existentes. O ser humano descobre que pode ir além do estado natural em que jaz imerso e fechado. Neste momento, ele se apresenta como abertura, isto é, como poder ser. Aqui se inscreve o fenômeno da educação como possibilidade de ser diferente, de ser mais, de ser melhor e de se apresentar de forma ilimitada. Das três primeiras possibilidades que se apresentam ao ser humano, duas são essencialmente éticas. Ser diferente, ser mais e ser melhor, são tarefas que implicam em comprometimento ético. Estas tarefas são fundamentalmente tarefas educativas. Portanto, a construção de um ser humano pleno sugere a inclusão de dimensões éticas em seu desenvolvimento.

O fenômeno educativo, porém, se presta a algumas ambigüidades e incompreensões que precisam ser clarificadas. A educação sempre implicará um processo amplo de transformação e desenvolvimento do ser humano, em toda a sua pluridimensionalidade. A educação se dará quando forem mobilizadas as potencialidades humanas de um ser bio-psico-social. O ser humano haverá de ser tanto mais humanizado quando puder avançar no desenvolvimento de suas potencialidades.

Muitas vezes a educação é entendida e exercida somente como um processo de acumulação de informações, ou seja, como um processo de ensino. Um cabedal imenso de informações pode não acrescentar valores maiores a um ser que, portanto, não haverá de ser humanizar devidamente. O acúmulo de informações, atualmente, é muito mais um processo eletrônico, executado com fantástica eficiência por máquinas, sem que isso signifique qualquer dimensão de educabilidade. Um simples computador haverá de acumular dados em uma quantidade infinitamente maior do que qualquer cérebro humano. Resulta que ensinar, embora faça parte do processo de educar, não significa, por si só, um processo educativo. Tampouco um treinamento leva necessariamente à educabilidade humana. Os animais irracionais também são treináveis. Eles aprendem a executar tarefas, movimentos e práticas repetitivas num automatismo surpreendente. Um ser humano, porém, não pode ser reduzido apenas a um mero repetidor de ações irrefletidas, não assimiladas e executadas apenas mecanicamente. Portanto, não se pode confundir um treinamento com educação. Sempre que aqui se falar em educação, estar-se-á fazendo referência a um processo amplo, completo, profundo e altamente comprometido com a mobilização de todas as potencialidades humanas. Teremos somente um ser humano educado na medida em que ele crescer e for melhor sob todos os pontos de vista. Isto quer

dizer que a educação mobilizará sempre suas múltiplas dimensões de um ser biológico, social, espiritual, intelectual, psicológico, material, estético, ético, etc. Será neste sentido que se poderá falar em educação e ética e em uma aproximação necessária entre ambas. Contudo, para que o conceito de educação se clarifique um pouco mais, é preciso inseri-lo no contexto em que ela se faz. A educação aparece sempre como um fenômeno social e nunca como uma força isolada, razão pela qual passamos a refletir a sua contextualização atual. Portanto, buscar uma aproximação entre educação e ética só será possível ou não se isto se fizer dentro de um contexto societal.

### **1.1 Escola e Sociedade**

A busca de uma aproximação entre a educação e a ética se depara com dificuldades e situações paradoxais de toda ordem, explicitadas nos questionamentos que se apresentam logo a seguir. Não obstante estas condições que representam tantas dificuldades, é preciso pôr-se a caminho na busca desta aproximação. Desde logo, tem-se claro que esta junção se fará de forma lenta e imperfeita, num contínuo e constante processo de construção. Seria de todo desejável podermos afirmar que não é possível haver educação sem ética. Entretanto, a realidade é marcada por uma imperfectibilidade inerente a toda condição humana. Resulta que algumas interrogações se impõem contundentemente ao refletirmos sobre esta aproximação: como será possível construir-se uma sociedade marcada profundamente pela participação de cidadãos éticos se o conjunto de idéias, ideais e valores que impregna todo o mundo atual não contempla a ética como algo necessário? Como ter, na educação, um instrumento que venha a ser uma ferramenta, mesmo que imperfeita, de formação desta realidade ética, se ela só existe enquanto serve a uma sociedade que lhe impõe sua maneira de ser e de funcionar? Por outra, como buscar uma educação impregnada de valores éticos em um mundo que não contempla a ética como um valor imprescindível? Como um profissional da educação poderá pretender realizar a sua tarefa cotidiana como educador se ele precisa responder às exigências de uma sociedade que lhe impõe padrões de comportamento que em pouco ou nada contemplam uma postura ética fundamental? Como buscar pelo menos uma aproximação entre a educação e a ética na prática cotidiana deste profissional da educação? Na contrapartida de todas essas

indagações, cabe perguntar se não é mesmo possível haver educação sem ética? Ou seja, uma educação sem ética deixa de ser educação? Precisamos conviver com a existência de mais perguntas do que respostas e certezas e com as contradições inerentes a uma realidade complexa e paradoxal. Mesmo assim, é preciso encontrar e alimentar razões suficientes para acreditar que esta aproximação é possível, que o mundo é transformável e a esperança de uma realidade orientada por valores éticos pode ser construída. É no rastro destas questões que se desenvolve a reflexão na busca de caminhos possíveis.

Do ponto de vista histórico, é preciso lembrar que o feudalismo – estrutura social, política e econômica em que se organizou a sociedade medieval – só veio a ruir no final da idade moderna, com a Revolução Francesa. O absolutismo monárquico e os privilégios da nobreza sucumbiram aos clamores dos vários segmentos do terceiro estado, especialmente da burguesia. Este, o segmento mais esclarecido e enriquecido e que mais sentia o peso da exploração que os subjugava, liderou o movimento revolucionário, inflamado pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, disseminados pelos pensadores iluministas.

Este liberalismo burguês, porém, ao longo do século XIX, transforma-se no capitalismo industrial. A sociedade agora se estratifica na burguesia industrial hegemônica e a massa proletária, explorada e reduzida a condições de subserviência desumanas. Assim os ideais de liberdade pelos quais os burgueses tanto lutaram, agora sucumbem a uma troca de posição: quem antes era explorado pela nobreza, agora passa a explorar tanto ou mais quanto fora antes espezinhado. As únicas reações indignadas contra este novo estado de coisas surgiram com as propostas de socialização do comunismo marxista e com a doutrina social da Igreja. Experiências de socialização aconteceram durante décadas ao longo do século XX. Todavia, tudo acabou em um liberalismo renovado – neoliberalismo – que afirma os valores do capitalismo excludente e avassalador em todas as partes do mundo.

O liberalismo inspirador dos primeiros tempos do capitalismo passa a ser chamado de neoliberalismo por ter conhecido um interregno de ditaduras espalhadas pelo mundo. A partir de meados da década de 80, de modo especial na América Latina, os governos militares, caracterizados por um autoritarismo exacerbado, passaram a não mais interessar ao capitalismo internacional. Poderosos demais, acabaram por se transformar em entraves aos interesses da acumulação predatória. Resulta que todos eles, aos poucos, foram caindo por força da intervenção do poder econômico transnacional. Em substituição, foram sendo incrementadas e apoiadas as instalações de pseudodemocracias liberalizantes. Era preciso que os governos latino-americanos fossem maleáveis aos interesses dos poderosos grupos

econômicos internacionais. A um discurso de esquerda populista, acompanhava uma prática de direita. Isto quer dizer que os governos que agora serão implantados terão que fazer o jogo de interesses dos grupos dominantes. Isto acontece em toda a América Latina. É um novo liberalismo que renasce e se fortalece, revitalizando-se o capitalismo internacional. Toda e qualquer proposta de socialização será enfraquecida e acabará por ceder espaço ao modelo capitalista globalizado. O mundo não estará mais dividido entre leste e oeste, mas entre norte e sul. O hemisfério norte desenvolvido tratará de manter e solidificar a sua hegemonia sobre o hemisfério sul ainda subdesenvolvido. Em uma sociedade que se globaliza cada vez mais, um neoliberalismo toma conta e assume o controle de todo o jogo econômico e político no mundo inteiro. Mais uma vez a educação será espelho que refletirá os valores da ideologia subjacente a nova ordem das coisas e uma das forças de sua reprodução.

O liberalismo que inspirou os ideais da burguesia industrial dos séculos XVIII e XIX, agora revitalizado e batizado de neoliberalismo em função do tempo em que o capitalismo esteve submetido ao controle de regimes poderosos, se apresenta como uma ideologia que afirma que a economia não deve estar sob o controle do Estado. Ela é regida por leis naturais próprias, que sempre conduzem para o bom caminho do desenvolvimento e para o equilíbrio social, sendo os empreendedores privados os únicos que sabem conduzir os rumos econômicos. Esta nova ordem econômica não poderá conhecer limites de espécie alguma, tampouco as limitações de ordem geográfica. O mundo, para ela, será um universo sem fronteiras. A globalização econômica será o ideal do livre trânsito das riquezas por todos os cantos do planeta, pela interligação e interdependência dos mercados físicos e financeiros. Com o desenvolvimento de uma tecnologia – comunicação, transportes, etc. – o mercado terá que ser livre, unicamente regido pela lei da oferta e da procura, estimulado pela busca de uma qualificação cada vez maior, resultando no binômio produção/consumo, de máxima eficácia e eficiência.

De tal maneira os ares do neoliberalismo varreram o mundo que acabaram impregnando mentes e corações por todo o planeta. O senso comum assimilou esta onda como sinônimo de riqueza, de inteligência, de charme e de modernidade. Todo aquele que questionasse esta nova realidade seria considerando alguém na contramão da história. Os supremos valores deste mundo globalizado serão o lucro, o luxo, o individualismo e o bem-estar a qualquer preço. Na contrapartida, inaceitável e inviável para a consecução destes objetivos desenvolvimentistas neoliberais, portanto por eles desprezados, estão a mobilização social, a solidariedade, a cooperação e a partilha. Quando muito serão



redistribuídas as migalhas – expressas pelo eufemismo de responsabilidade social - até por força legal e pela exigência de alguns mercados que exigem, para estabelecer negociação, a apresentação do balanço social da empresa. Naturalmente que o que menos conta e importa é o ser humano com todas as suas necessidades pessoais. Esta nova religião exigirá sacrifícios insanos para que seja satisfeita em todas as suas seduções consumistas. O próprio ser humano será identificado pela sua capacidade de produzir e de consumir. A medida da felicidade estará na razão direta dos bens amealhados e da conta bancária robusta e saudável.

A grande contradição resultante desta ordem econômica se apresentará pela ferocidade dos mecanismos de exclusão que são acarretados. Viabiliza-se a circulação de riquezas nababescas nas mãos de um número cada vez menor de privilegiados, enquanto uma massa cada vez mais numerosa sucumbe à fome e à miséria em todo o mundo. Até porque, em função da saúde do sistema econômico, todo e qualquer peso dos custos sociais precisa ser minimizado ou eliminado. Observam-se, por exemplo, as condições precárias dos programas de saúde pública, da segurança, da seguridade, da habitação, da educação, a crônica não solução das questões fundiárias, etc. As conseqüências se revelam no distanciamento, cada vez maior, entre ricos e pobres, com o aumento de concentração de renda, a perda do poder de compra dos salários, o desemprego em massa, o aumento da pobreza extrema e, na contrapartida, o consumismo desenfreado por parte dos que estão incluídos nas leis deste mercado, com a sua postura de arrogância e prepotência. Conseqüentemente, a qualidade da vida de uma grande maioria que tenta, de qualquer jeito, responder a estes apelos de consumo, vai se deteriorando no ativismo desumano (trabalha-se dia e noite), no estresse generalizado, em tensão e ansiedade constantes, em sentimentos de frustração por não conseguir satisfazer as necessidades criadas e, por fim, no surgimento de doenças psicossomáticas e conflitos familiares de toda ordem.

Nesta ordem das coisas, vicejam contradições desafiadoras em todo o mundo capitalista. Neste contexto, desenvolve-se uma educação que reproduz estes paradigmas tecnológico, industrial e racional, segundo a abordagem de Bertrand e Valois (2005). Estes autores dissecam a realidade educacional no livro *Paradigmas Educacionais – escola e sociedade*, demonstrando detalhadamente como e quanto a escola é fruto e produto de todo um modelo societal. De acordo com estes autores, os valores e interesses do paradigma industrial se resumem na busca do lucro e da acumulação. O ser humano terá que se adequar à sociedade industrial. Quanto mais passiva e quietamente este se ajustar, maiores serão suas possibilidades de sucesso. Estas serão tidas e dadas como uma questão

de responsabilidade pessoal e os resultados como um mérito individual. Assim também o fracasso será culpa e falta de esforço de quem não fez o suficiente para conquistar seus objetivos. Por suposto, todos têm chances iguais. Não se discute, neste paradigma, o ponto de partida profundamente desigual que determina, de antemão, as possibilidades de cada um. Tratam-se os diferentes por igual. A ordem é competir e a vitória será de quem for mais hábil, bem preparado, esperto e arrojado. Com isso, legitimam-se estes ideais materialistas pelo argumento da meritocracia.

O conhecimento adequado ao paradigma tecnológico segue os valores preconizados pelo Positivismo, marcado por uma racionalidade objetiva e quantitativa. A prática educativa constituir-se-á na transmissão dos saberes predeterminados em que se supervalorizam as ciências duras. As ciências moles, em que predominam os aspectos da subjetividade, simplesmente são consideradas de segunda categoria e os seus cursos, assim como quem os procuram, como de *status* menor. Formam-se profissionais frios e calculistas, para os quais só é digno de crédito o que pode ser objetivado, mensurado e avaliado do ponto de vista técnico e financeiro. Adaptam-se os indivíduos a uma sociedade hierarquizada em que, por exemplo, um engenheiro ou um médico têm muito mais *status* do que um pedagogo ou músico. As profissões de alta tecnologia são para aqueles mais bem preparados e que necessária e fatalmente serão os mais bem sucedidos, enquanto que as ciências humanas são para aqueles que não tiveram competência para disputar um concurso mais difícil e, portanto, haverão de sempre ser mantidos em tarefas menos importantes e muito mal valorizadas.

Neste contexto, a escola passa a ser um lugar pouco atraente para a grande maioria dos alunos. Os espaços de aprendizagem não formais são mais atrativos do que ela. Professores com baixa auto-estima, pouco valorizados e mal pagos, não conseguem entusiasmar os seus alunos.

A escola está mal equipada para competir nesse terreno: por um lado, suas rotinas mais elementares são particularmente tediosas e exigentes, em comparação com a divertida e confortável trivialidade da televisão, videogames e computadores; por outro, suas penosas e áridas incursões na cultura, no sentido pleno do termo, nada podem fazer em face do acúmulo de oportunidades oferecido por um mundo globalizado (ENQUITA, 2004, p. 57).

A prática pedagógica, dentro do modo tecnológico, é paradoxalmente tradicional. Pouco ou nada, na escola, chega a despertar mais a motivação e o interesse do aluno do

que as possibilidades tecnológicas a que ele tem acesso fora dela. Neste descompasso, o professor sabe e ensina e o aluno não sabe e aprende. O primeiro fala e o segundo escuta. Este último é o depositário de saberes que alguém, o professor, lhe transmitirá e que este deverá devolver exatamente como lhe foi transmitido. A avaliação será medida numericamente por décimos de pontos. Os instrumentos que avaliam terão um valor absoluto por si mesmo e serão inquestionáveis como forma de determinar a progressão do discente. O que será avaliado e mensurado será rigorosamente a quantidade de informações que foram apreendidas e reproduzidas de acordo com as exigências do professor.

O comportamento do aluno será, muitas vezes, determinado por normas rígidas, onde ele deverá controlar *as suas emoções, a sua imaginação, a sua sensibilidade e a sua afetividade* (BERTRAND e VALOIS, 2005, p. 101). O aluno será considerado um número e, como tal, ele deverá se ajustar aos padrões e normas aceitos pela maioria. Sua história individual, sua carga emocional e suas características individuais precisam se diluir no nivelamento grupal. O aluno terá que se conformar às expectativas da família, da sociedade do entorno e responder às leis do mercado.

Bertrand e Valois ainda chamam a atenção para um aspecto importante do paradigma tecnológico quando discutem a suposta neutralidade por ele preconizada. Afirmam eles:

É necessário não esquecer que o paradigma tecnológico é muito mais do que um conjunto de técnicas. É, fundamentalmente, uma atitude global perante a educação e o comportamento humano. A sua aparente neutralidade pode, por isso, encobrir a sua concepção da pessoa. A evolução do paradigma tecnológico está influenciada pela concordância entre o sistema de valores da sociedade atual e o que é veiculado por este paradigma (2005, p. 112-113).

A pretensa neutralidade científica não existe. Sempre que se constrói o conhecimento, esta construção é teleológica. Isto quer dizer que sempre a tarefa do cientista é condicionada pelos interesses de quem o financia e sempre haverá interesses em jogo. Toda prática científica está prenhe dos valores do contexto em que ela se realiza. Mesmo que um profissional da educação que atue dentro de e a partir de um paradigma tecnológico, industrial e racional, afirmem a sua desvinculação de qualquer tipo de valores, estarão implicitamente fazendo uma opção pelo *status quo*. Do ponto de vista comum, quando se fala em ciência, pensa-se logo nas ciências exatas, de modo que os

modelos de conhecimento científico que se impõem como ideais absolutos passam a ser a matemática, a física, a química, a biologia, as ciências da computação, etc. Este conceito de ciência carrega, em seu bojo, a convicção de que os seus procedimentos, meios e fins, são pautados pela máxima objetividade, pelo rigorismo metodológico e pela mais absoluta neutralidade. Somente as ciências humanas são consideradas passíveis de relativização devido à natureza de seus conteúdos e pela postura daqueles que com elas trabalham. Assim são questionados os historiadores, os estudantes do comportamento humano, os sociólogos, os educadores, etc., mas nunca os que atuam num centro de pesquisa genética, de química, em um instituto de física e matemática ou um centro de pesquisas espaciais ou atômicas.

De acordo com o paradigma tecnológico, tudo o que é tecnicamente factível e economicamente interessante precisa ser levado adiante nos centros de pesquisa. A disseminação desta perspectiva desenvolve um senso comum de que tudo o que é produzido pela tecnologia é resultado de processos objetivos, amorais e desvinculados de qualquer contexto em que ela se insere. A acriticidade leva a absolutizações equivocadas e perigosas. É preciso que se faça urgentemente uma ciência da ciência, de acordo com Morim (2001), isto é, uma profunda reflexão ética que lhe devolva seu verdadeiro significado.

Diante destas constatações a respeito do paradigma dominante em nossa sociedade, reitera-se a pergunta sobre a possibilidade de se resolver o paradoxo entre a educação e a sociedade. Uma sociedade movida por valores que se distanciam de qualquer compromisso ético poderá promover uma educação que, pelo menos, se aproxime da ética como base de sua proposta? Como os profissionais da educação poderão exercer a sua prática cotidiana pautada pelos valores éticos se as exigências societárias que se lhes impõem excluem o direcionamento ético? Para evidenciar e fundamentar o conceito de educação que se pretende assumir neste estudo e relacioná-lo com ética, acrescentar-se-á aqui uma visão educativa inspirada na ótica de Paulo Freire.

## **1.2 Pedagogia da Esperança**

Para pensar a busca de se aproximar educação com ética, considerando-se o fato de

que ela sempre se coloca como um fenômeno social, é a proposta de educação de Paulo Freire que se apresenta essencialmente como uma ação transformadora e libertadora. Será esta proposta que resumirá de forma mais aproximada tudo o que tomaremos como referência conceitual em toda esta reflexão. Esta escolha exigirá uma certa transcendência conceitual na medida em que Freire se orienta pelo paradigma do idealismo marxista. Mais adiante tomaremos como fio condutor de análise a perspectiva de Arendt como fio condutor para construir uma busca de aproximação entre educação e ética. Esta incongruência se explica com a não pretensão de que os autores tomados como pontos de referência mais importantes não sejam necessariamente consensuais. A justificativa maior é que todos eles vêm ao encontro, cada um de sua maneira, dos elementos que compõem minha perspectiva e minha prática educativa.

Todo o trabalho de Freire se inicia e se realiza a partir de uma perspectiva dos oprimidos. Considerando-se que a educação, ao longo da história, especialmente a história brasileira, sempre se constituiu em um produto de consumo das camadas mais privilegiadas da população, é preciso pensar-se e fazer-se uma educação como instrumento de libertação dos menos favorecidos. Segundo Freire (2001), a educação se expressará como uma *pedagogia do oprimido*, isto é, *como uma prática da liberdade e da esperança*.

A educação, segundo Freire (1985), se constituirá na construção do *ser mais* de todos os seres humanos. Em um contexto de mundo, onde somente os donos de tudo têm vez e voz, é preciso que seja recuperada a dignidade de cada ser humano. A massa populacional é reduzida à sua condição de *ser menos*, silenciosa, submissa e excluída de tudo. A estratégia desta recuperação se dará através da conscientização. Cada indivíduo precisa ser despertado de sua inconsciência, de sua ingenuidade e de sua passividade, para assumir a sua condição de agente da própria história e da história de seu povo. A condição do *ser menos* corresponde à anulação de alguém e sua redução a mero objeto de manipulação e de exploração. A vocação de cada ser humano é a de *ser mais*. Ser mais quer dizer ter garantida a sua possibilidade de desabrochar em todas as suas potencialidades de um ser biológico, material, social e espiritual. Só assim alguém poderá exercer a sua liberdade e a sua dignidade humana.

Este processo de libertação não se dará de forma espontânea e mágica. Um ser humano que vive numa condição de opressão e, por conseguinte, de indignidade, jamais despertará em uma bela manhã, iluminado pela consciência de sua realidade opressiva e disposto a mudar a sua condição. Será preciso que isto se faça pela ação coletiva dos que o rodeiam, em que um vai clarificando o outro. Juntos farão acontecer o desabrochar de uma

nova realidade para todos. Aí entra o papel da educação como instrumento de libertação e de esperança. Os educadores precisam compreender o seu papel como semeadores de esperança. Esta atitude, baseada na fé incondicional na educabilidade do ser humano, precisa suplantar o sentimento fatalista de que nada é possível fazer. Diz Freire:

Uma das tarefas do educador ou educadora, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo (2001, p. 11).

Esta educação se fará numa relação educador-educando. Tanto quem tem o papel de ensinar, quanto àquele que, em princípio, estaria ali para aprender, ambos, dialogicamente, estarão um educando o outro. Mais do que meramente transmitir conteúdos, estarão vivendo uma experiência solidária de busca do conhecimento, isto é, de saberes que representarão vida vivida e caminhos a serem ainda percorridos por ambos. Mais do que somente acumular respostas já encontradas, ambos lançarão permanentemente perguntas desafiadoras. Tão importante quanto responder a estas perguntas, será aprender a elaborá-las. Freire (1985) chama a isso de *problematização*. A educação que só reproduz o universo vivido, por ele será chamada de *bancária*. Nesta, o educador, como um depositário de um cabedal de imensa riqueza de saber, depositará, em recipientes vazios, os seus conteúdos insossos, indigestos, desinteressantes e pouco significativos. A problematização, ao contrário, instigará a atitude de busca incessante e de partilha de descobertas enriquecedoras. A atitude entre ambos, educador-educando, será sempre marcada por uma relação de respeito e acolhimento do outro. Ambos partirão de suas leituras e de suas linguagens. Serão diferentes. Porém, ambas serão cultas, cada uma de seu jeito. O senso comum e a simplicidade de um e o academicismo de outro não os farão superiores um ao outro. A troca fará com que ambos cresçam e se eduquem mutuamente. Esta troca solidária Freire expressa ao dizer que

[...] o esforço crítico, através do qual homens e mulheres se vão assumindo como sujeitos curiosos, indagadores, como sujeitos em processo permanente de busca, de desvelamento da razão de ser das coisas e dos fatos (2001, p. 106).

Para Freire (1985), a *leitura do mundo* e a *leitura da palavra* são duas formas de

construir o conhecimento e de fazer acontecer educação. Assim também a expressão destes saberes se dará pela palavra. O ser humano se humaniza e se descobre na sua humanização ao *dizer a sua palavra*. Assim como uma forma de negar o ser humano é impedir que ele diga a sua palavra. Libertá-lo é possibilitar a sua emergência como um ser humano pleno, que assume o seu espaço expressando todas as suas potencialidades. Reduzir alguém ao silêncio é impedir a sua possibilidade de humanização.

No pensamento de Freire, os conteúdos não deixarão de ser importantes na prática educativa. Porém, *o problema fundamental [...] é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra o que* (2001, p. 110).

No conceito de educação de Freire, que estamos assumindo para alinhá-lo com o conceito de ética, os conteúdos sempre serão importantes e significativos na medida em que forem selecionados e assumidos por professores e alunos, numa atitude de busca prazerosa e desafiadora, movida pela curiosidade construtora de todo o conhecimento. E toda educação será, sobretudo, uma construção profundamente ética.

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética... [...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. [...] Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. [...] Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. [...] Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, 2002, p. 36-37).

Assim explicitamos a compreensão do conceito de educação que assumimos para construir a reflexão em torno da possibilidade de se aproximá-la necessariamente ou não da ética. Percebe-se, de imediato, a dificuldade que esta tarefa representa diante do sentido de educação que adotamos e o contexto em que ela sempre está inserida. As ambigüidades e ambivalências da educação se expressam de muitas maneiras, dificultando uma aproximação com a ética sob vários aspectos. A educação que reproduz uma realidade de dominação sempre se pautou por relações antidialógicas. Sempre foi ditada pela palavra de quem detém a hegemonia societal e educacional. Do ponto de vista extrínseco, funda-se uma escola excludente, seletiva e a serviço das leis e exigências do mercado. A educação que temos hoje se constitui na imagem clara do sistema vivido por toda a sociedade.

Diante da vigência do paradigma tecnológico, racional e industrial, como o nomeiam Bertrand e Valois (2005), em que o ser humano é reduzido a um objeto de uma megamáquina produtiva, é diminuta a possibilidade de emergência de uma pedagogia que liberte o ser humano, dando-lhe condições de caminhar na trajetória do crescimento de forma solidária, dinâmica e criativa.

A educação como reprodutora do *status quo*, de acordo com a perspectiva de Freire (2003), se revela em todos os elementos constitutivos do processo educacional. Os profissionais permitem germinar a semente da conformidade, do descomprometimento e da desorganização. Estes têm dificuldades em perceber sua tarefa cotidiana como uma ação histórica e política. A pretensa neutralidade em relação ao contexto em que se desenvolve a ação educativa se tornou um lugar comum. Os objetivos com que trabalham não são claros ou simplesmente não existem. A educação que realizam se reduz a uma mera transmissão de informações, sem procurar saber por que, para que e sem se preocuparem com o para quem. Os temas geradores, que brotam da leitura do mundo, aqui se constituem em temas preestabelecidos e impostos. Do ponto de vista dos conteúdos veiculados, predomina a disseminação da cultura dominante, pouco ligada à realidade da maior parte da população, somando-se a isso a resistência dos professores em perceber o seu caráter ideológico e ideologizante. Resulta que o aluno por eles se desinteressa, acaba decorando por exigência da pressão de avaliações sempre colocadas como ameaça e tendo a escola como um espaço aversivo e para onde ele não gosta de ir e de estar.

É no comportamento assumido pelos alunos dentro da sala de aula, porém, que os professores revelam, de forma mais simples e evidente, o quanto ainda são reprodutores de uma sociedade fechada e muito pouco democrática. Em nossas salas de aula, aprender continua sendo acumular informações, de ouvido atento e boca fechada. A dúvida é reprimida e a pergunta é tida como algo incômodo e perda de tempo. O aluno é mantido em silêncio, pois cabe a ele somente obedecer disciplinadamente e acatar as ordens que lhe são impostas. Quando algum trabalho mais dinâmico – trabalho de grupo, pesquisa de campo, etc. – é proposto, geralmente é porque o professor está cansado ou sem vontade de trabalhar, reduzindo a técnica a uma mera formalidade. Contudo, se algum dos professores realmente propõe uma dinamização criativa, corre o risco de ser taxado de embromador ou, então, de atrapalhar os demais colegas que atuam no entorno.

A avaliação continua sendo, até hoje, uma valorização pura e exclusiva de conhecimentos. O fracasso escolar dificilmente é percebido como resultado de um contexto mais amplo de dificuldades. A tarefa de avaliar cabe unicamente ao professor e a



avaliação é ainda um fim em si mesmo. Quando se chega à época das provas ou exames, observa-se uma verdadeira neurose coletiva, fruto do terror com que se reprime o aluno. A escola ainda é um lugar de castigo e onde muitos alunos têm medo de se manifestar. Os professores são adversários pouco confiáveis e a educação um estímulo aversivo ao qual todos os que quiserem *subir na vida* precisam se submeter e agüentar.

A relação da escola com a sociedade é ainda uma das pontes mais difíceis de estabelecer e atravessar. A escola continua sendo, no dizer de Berger, *uma ilha que não conhece o continente de onde seus visitantes provém e para onde eles retornam* (1977, p. 258). A educação continua sendo uma preparação para a vida, já que há muito ela deixou de ser a própria vida que se elabora e evolui integral e dinamicamente.

A consciência dos profissionais da educação de serem trabalhadores assalariados como outro trabalhador qualquer parece surgir muito lentamente por força de sua absoluta decadência econômica. A imagem que passam para a sociedade à sua volta revela esta baixa auto-estima, seguida de uma auto-imagem sofrível. O mal-estar da docência se generaliza. Qualquer profissional pode cobrar muito bem por um serviço prestado. O médico pode cobrar regamente uma visita ou uma consulta. O encanador faz o preço de seu conserto ou instalação sem constrangimento. O professor se sente vexado em dizer o quanto custa a sua palestra ou o que quer ganhar por uma aula; e quem contrata seus préstimos não se sente na obrigação de remunerá-lo, pois foi *apenas uma fala de duas horas*. Ao convidar o professor, já se espera que este não cobre nada pelos seus serviços.

Como o educador não se vê como um trabalhador comum, digno e necessitado de um salário justo, também a mobilização da classe é difícil e lenta. A atitude da maioria ainda é como se seu trabalho fosse um *bico* e, portanto, nada se precisa reivindicar. Os sindicatos se enfraquecem, as associações ficam ao cargo e encargo de alguns poucos abnegados, que arriscam se expor diante dos patrões e a serem visados daí para diante.

A gama de problemas educacionais crônicos – contradições internas e externas – até hoje, em pleno andar do século XXI, marcado pela tecnicização globalizada, é imensa e denuncia por todo o lado a dificuldade de se enraizar uma prática educativa que, de fato, viabilize um novo ser humano e uma nova sociedade. As dificuldades se apresentam antes, durante e depois do ingresso no sistema educacional formal. Antes, porque um número imenso de brasileiros ainda não consegue sequer entrar em uma escola e/ou, tão longo nela ingressam, acabam por se evadir; durante, pelo funil em que ela se transforma, peneirando e eliminando sempre os menos privilegiados e pela inadequação das propostas que faz; depois, pelos poucos resultados efetivos que produz. A convicção de que a escolarização é

um dos principais meios de inclusão social, vai desmoronando rapidamente e a desilusão educacional vai se tornando generalizada. Muitas vezes, este educando pagou um produto caro e, com a sua certificação, pouco consegue num mercado excludente, extremamente competitivo e onde, de fato, não existe lugar para todos. Os investimentos em educação, especialmente a educação pública, são cada vez menores e o descrédito em relação ao que a escola pode oferecer aumenta, enquanto o nivelamento vai se fazendo cada vez mais por baixo.

Os alunos refletem, com clareza, esta situação crítica do sistema educacional. O comportamento que revelam é passivo e apático ou, então, extremamente agressivo. A motivação que os move para as salas de aula é o estímulo aversivo de um caderno de chamada, a busca de notas e a conquista de um diploma. Desmobilizado, o aluno não aprendeu o gosto pela participação e a organização estudantil é uma tarefa difícil demais para ele. As exigências que ele suporta são a do menor esforço possível. As dificuldades intelectuais que enfrenta são de ordem primária: não sabe ler e nem escrever; não pensa, não fala e não discute; diz que sabe, mas que não sabe expressar o que sabe; tudo copia, reproduz e decora. Por fim, frustra-se enormemente consigo mesmo e apanha mais ainda da vida pelo seu despreparo e incompetência.

As dificuldades do sistema educacional em se transformar em uma força social significativa para a construção de uma sociedade livre são históricas e se projetam para além do advento de um mundo altamente tecnicizado. Em resumo, poder-se-ia continuar a examinar sob os mais diferentes aspectos, como em parte foi realizado até aqui, as mazelas de um sistema de fundamental importância na construção de qualquer sociedade humana, que é a sua dimensão da educação e da cultura. Entretanto, a partir de alguns pressupostos que revelam as suas marcas de dependência e atestam a sua função como mecanismo mais de dominação do que de libertação, é preciso, de imediato, passar a verificar quais propostas de superação e em que consistem, de fato, as teorias e as tentativas de se fazer deste aparelho educativo um instrumento a serviço da construção de um povo livre, dinâmico e participativo, ou seja, um novo homem e uma nova sociedade.

Esta descrição do contexto da realidade educacional em que nos movimentamos reflete o quanto a educação, como força social, se distancia da ética, como exigência na construção de um mundo bom para todos. Freire (2001), depois de clarificar todas as contradições de uma realidade de dominação, continua preconizando uma *pedagogia da esperança*. É preciso continuar a buscar ganchos de aproximação entre a educação e a ética, na construção da utopia que ele chama de *inérito-viável* (2001, p. 205).

Até aqui, esta reflexão inicial elencou elementos importantes na constituição de um conceito de educação que se pretende imbricada com a dimensão ética: o ponto de partida é a possibilidade do ser humano ser diferente de todos os demais seres existentes. Sua vocação é a de ser mais e melhor. Sua existência não lhe é dada pronta. Sua tarefa e missão é um permanente construir-se. Esta construção deverá fazer-se sob todos os aspectos da pluridimensionalidade humana. A diferença de outros seres da natureza é sua condição bio-psico-social. Esta tarefa, deste modo, jamais poderá ser algo isolado. Será sempre uma ação coletiva. Também como o ser humano não nasce pronto, ele não nasce com um programa pré-determinado e tampouco sabendo como realizá-lo. Sua travessia será um contínuo e permanente aprender a ser. Esta aprendizagem se fará de maneira informal e formal. Ele estará sempre experimentando, errando e acertando. Todos os momentos de sua vida serão inovadores, marcados por avanços e recuos. Nesta dinâmica da vida, entra a educação formal, institucionalizada como meio especial de aprendizagem. Assim, a educação será a permanente tarefa do aprender a viver. E a vida plena será tanto mais possível quanto puder ser balizada pela dimensão ética. Explicitar os múltiplos aspectos conceituais de ética é o que se apresenta na seqüência do texto.

É preciso acrescentar ainda que, nesta conceituação, entende-se educação como um trabalho, isto é, uma profissão. O educador pode se ver como um trabalhador e que, portanto, merece seu salário digno e é legítimo que ele lute também para sua valorização econômica. Esta perspectiva não desmerece seu sentido maior que se aproxima de uma verdadeira missão. Por certo, que se trata de um trabalho especial, por quanto se ocupa com o ser humano na sua construção mais plena e profunda.

Completa-se o entendimento do que vem a ser educação quando se usam as expressões educação e prática educativa. Esta se refere ao universo de ações e estratégias pedagógicas de que se compõe o ato de educar. Portanto, em dados momentos, elas serão utilizadas indiscriminadamente na sua relação com a ética e as práticas éticas, que serão utilizadas da mesma forma.

## **2 ÉTICA**

A meta deste estudo é buscar uma aproximação entre a educação e a ética. Falar e fazer educação implica pensar e agir eticamente, de acordo com a afirmação de Baptista (2005, p. 9). Na grande obra da construção humana, a educação entra como uma tarefa indispensável, atuando em um mundo e sobre seres marcados por diversidades incontáveis. Diante deste universo de diferenças, de complexidades e de paradoxos, a dimensão axiológica se impõe por se tratar de uma ação de sujeitos sobre o contexto circundante e por se dar em um espaço de vida de educandos e de educadores. As exigências do saber pedagógico como um saber teórico-prático, envolvem posturas éticas e morais desde a clarificação das finalidades da educação até a sua prática como um compromisso individual e coletivo.

Entretanto, é preciso ter claro que a busca de uma educação marcada por aspectos éticos nunca se dará de uma forma absoluta e completa, como já foi dito anteriormente. Estamos sempre tratando da condição humana que, naturalmente, é marcada pela imperfectibilidade e pela incompletude. De sorte que se impõe a idéia de se buscar uma educação em que os aspectos éticos estejam presentes. Contudo, isto sempre se dará de uma forma incompleta e imperfeita. Por isso, haveremos de falar, não na impossibilidade absoluta de haver uma educação sem ética, mas de uma busca de aproximação entre ambas. Porém, sabe-se que a justa medida será sujeita a tantas variáveis quantas são as relações humanas; isto quer dizer, serão infinitas as interveniências na construção de uma educação ética. O ideal será sempre algo a ser atingido e nunca algo dado de forma acabada e perfeita. Perseguiremos, portanto, os múltiplos caminhos que apontam para uma aproximação entre a educação e a ética, sem podermos quantificar os seus limites. Nesta primeira parte do estudo, para explicitar e fundamentar a busca de uma aproximação entre educação e ética, partir-se-á da clarificação de alguns conceitos básicos.

### **2.1 Ética e Moral**

Antes de avançarmos na busca da aproximação entre educação e ética no campo

educativo, faz-se necessário clarificar a compreensão dos termos ética e moral. Muitas vezes, eles são empregados como sinônimos, o que não vem a ser algo impreciso de todo. Originalmente, ambos os termos se referem às mesmas coisas, ou seja, costumes, modos de ser e de agir. Todavia, diferenciá-las encaminha o entendimento para os seus significados específicos, embora não haja sempre um consenso entre os autores a respeito desta questão. Vasquez (1978) e Imbert (2002) coincidem a este respeito. Para eles, ética se refere a uma postura reflexiva sobre as questões dos valores e princípios axiológicos; enquanto a moral se refere à expressão normativa resultante deste esclarecimento. A primeira se refere a questões teóricas e a segunda a questões práticas. Uma, porém, está contida na outra e ambas não se excluem mutuamente, juntas constituindo a *práxis* axiológica. Tanto a reflexão sobre os princípios quanto as normas que os aplicam, são importantes para orientar o comportamento humano. Submeter-se a uma norma, simplesmente porque ela é imposta, despersonaliza e massifica. A afirmação de sujeitos livres e autônomos exige uma compreensão ética e o assumir consciente dos ditames de uma lei. Somente uma compreensão ética constrói a capacidade de tomar decisões e de agir com responsabilidade. Conforme Baptista, *sensibilidade, prudência, solicitude ou bondade, são marcas de uma ação ética investida e que requerem o exercício pessoal de uma consciência crítica* (2005, p. 23). O exercício ético resulta de uma prática filosófica que desinstala, inquieta e rompe com toda sorte de dogmatismos. A permanente reflexão crítica leva a salvaguardar a liberdade individual e coletiva de submissões escusas e de manipulações indignas. Portanto, ao longo de todo o desenrolar deste trabalho, as expressões ética e moral serão entendidas e aplicadas de acordo com esta compreensão acima explicitada.

## **2.2 Regra e Lei**

Para esclarecer mais ainda esta questão da ética e da moral, Imbert (2002) propõe uma distinção entre a regra e a lei. A regra é o princípio básico dos hábitos e da formalização. Através dela se fabrica um sujeito-objeto, controlado e submisso. A lei, ao contrário, permite ao homem viver de forma singular, ordenada e coordenada com seu Eu autônomo e livre. A regra é produto da moral. A lei é produto da ética. O projeto ético tem

como objetivo cortar todas as amarras que prendem um sujeito ao jugo opressivo dos controles morais. Portanto, para Imbert (2002), o significado de lei assume algo diferenciado do senso comum. Para este, a lei é sinônimo de norma, ou seja, de regras estabelecidas. Obedecer às leis é o mesmo que atender as normas explicitadas em códigos. Este comportamento poderá ser resultado de submissão e de um agir inconsciente; enquanto a lei, para Imbert (2002), assume uma significação assumida conscientemente por aqueles que a seguem. Isto quer dizer que a lei implica uma postura ética. Embora a moral também vem da ética, esta se resume à norma. Enquanto a lei vai assumir um sentido mais denso, mais profundo e mais comprometedor.

No campo da educação, a ética busca atualizar a lei. Este significado é explicitado desta forma:

A ética abre o que tende a ser fechado e a se definir. Ela interpela o sujeito como processo inacabável de desimpedimento. Ela desprende um espaço para fora de qualquer espaço, um espaço desenclausurado. É a autonomia que se inscreve na temporalidade humana, implicando em dados psicológicos e sócio-culturais (IMBERT, 2002, p. 27-28).

Imbert (2002) amplia a explicitação das diferenças entre moral e ética, servindo-se das categorias aristotélicas de *práxis* e *poiesis*. Enquanto a *poiesis* é uma ação que se esgota com a concretização de seu objetivo imediato, a *práxis* não termina com uma única produção, mas dura enquanto o sujeito vive. Na educação, a função poiética se expressa pela fabricação do sujeito-objeto, submetido às regras. A *práxis*, em contrapartida, corresponde ao engajamento ético, isto é, *ato através do qual o sujeito não só exerce e desenvolve suas capacidades, mas ainda continua a se autocriar e existir através da autocriação e da existência do outro sujeito* (2002, p. 31). Desta forma, a pedagogia não pode reduzir a sua finalidade a uma produção através de um simples exercício de atividades acadêmicas, mas expressar-se em um poder de autotransformação. Nesta perspectiva é que se engendra o verdadeiro e amplo sentido da educação. Ela não poderá ser reduzida a um simples processo de acúmulo de informações, memorizadas e repetidas em função de um momento de avaliação. A educação, de acordo com as palavras de Imbert (2002), somente se plenificará pela sua dimensão praxiológica.

As dificuldades de aproximação entre a educação e a ética se clarificam mais no reconhecimento de Imbert (2002) pelo fato de que, em todo processo pedagógico, haverá sempre uma atividade prático-poiética. No entanto, essa produção nunca poderá ser

somente uma produção de objetos. É preciso que, não obstante sua limitação, ela busque se transformar em produção inacabável e inacabada de sujeitos, isto é, um processo praxiológico. O engajamento ético não se alinha com qualquer tipo de moldagem de uma educação moralizadora. A *poiesis* educativa se constitui na tarefa produzida por um *Eu-Mestre*, que tenderá a fabricar sujeitos-objeto, seres acabados, atemporalizados e acríticos. Um sujeito impregnado de moral se submete às regras, tornando-se conveniente ao Mestre, que assume a função de regularizar as condutas próprias e dos outros, reduzindo-os à condição de objeto. São estas as limitações poiéticas que precisam ser objeto do esforço dos educadores para que, mesmo que aos poucos, se transformem em práticas praxiológicas. Portanto, servindo-nos da linguagem de Imbert (2002), reafirma-se, não a absoluta impossibilidade de haver uma educação sem ética, mas um esforço constante de aproximação entre a educação e a ética. Considerando-se as inerentes e inevitáveis incongruências humanas, por mais que seja preciso impregnar a educação de eticidade, sempre haver-se-á de conviver com uma educação como uma prática em busca de uma *práxis* mais elaborada e perfeita.

Imbert (2002) analisa as contradições em que está mergulhado o mundo atual, desde as realidades econômica, política, social, religiosa e cultural. Os conflitos do macrocosmo se refletem no universo do microcosmo individual de cada ser humano. A crise generalizada de valores se reflete em comportamentos desprovidos de qualquer ponto de referência ou marcados por uma rigidez controladora em todos os níveis. É o Estado impondo as regras e exercendo o seu controle a ferro e fogo, em pseudo-democracias que se perdem no cuidado dos interesses das minorias privilegiadas. São as famílias que sucumbem a um *laissez faire* alucinante ou impondo regras a qualquer custo, na tentativa de não sucumbirem na desestruturação. São as escolas que oscilam entre cobranças desmedidas e a permissividade perigosa, num esforço ingente de manter o controle sobre seus alunos. São indivíduos, de todas as idades e de todas as condições, errando sem saberem conduzir as suas vidas, à deriva do não-discernimento entre o que é certo e o que é errado. Os mais espetaculares produtos da inteligência humana, produtos da ciência e da técnica, se apresentam carregados de ambigüidades na sua disseminação e no seu usufruto. Enquanto a humanidade criou possibilidades para resolver virtualmente todos os problemas da terra, a destruição e morte campeiam por aí de forma descontrolada e sem medida. Enquanto o potencial do desenvolvimento cresce num ritmo vertiginoso, os seres humanos se apresentam cada vez mais estressados, ansiosos, depressivos e infelizes. Diante de tudo o que se nos apresenta nesta realidade paradoxal, impõe-se a pergunta:

Qual é a raiz destes descaminhos? O que fazer? De onde virão soluções para todos estes graves problemas humanos? Como imaginar e propor uma educação identificada com uma postura ética em um mundo onde a ética não é contemplada como um valor imprescindível? Diante desta realidade, só será possível pensar-se em uma aproximação entre a educação e a ética, na busca constante de engajamentos e comprometimentos cada vez mais intensos.

Imbert (2002) acena para a possibilidade da perspectiva praxista como enfrentamento dos dramas humanos da atualidade. Será através de uma profunda *inquietação ética* que poderá brotar um engajamento individual e coletivo, do qual poderão surgir as soluções desejadas por todos. O dramático seria uma acomodação e o ceticismo desesperançado de que nada é possível fazer.

A ética abre um campo de criação; um campo onde cada um se confronta com a tarefa de sua incessante autocriação. [...] A ética mostra que a relação não visa o controle do outro... [...] O engajamento ético situa cada qual como sujeito em relação com o outro sujeito... [...] A desbarbarização da sociedade faz-se mediante este preço: o engajamento no projeto ético, o reconhecimento da ética como fundamento de toda educação do homem (IMBERT, 2002, p. 100).

Pode-se fundar a esperança de que o mundo é transformável na medida em que a semente da ética vai sendo plantada. Ela haverá de brotar, nascer, crescer, florescer e produzir os seus frutos, sobretudo, nas mentes e nos corações das crianças e dos jovens, seres ainda moldáveis. Na contrapartida de tantos desencantos evidenciados em toda parte, verifica-se uma quantidade incomensurável de seres humanos, homens e mulheres, tomando consciência desta realidade paradoxal, comprometendo-se e engajando-se na construção de um mundo melhor, mais justo e mais solidário. Para Imbert (2002), é a educação que se constitui no espaço e no instrumento, por excelência, de implementação deste engajamento ético.

A educação tem a obrigação de propor um engajamento ético... [...] A educação pressupõe tal engajamento em uma práxis em que cada qual consegue separar-se das definições e designações que trabalham por conta das propriedades do eu; neste caso, a práxis educativa é entendida como processo de inscrição das rupturas que suportam o poder de conduzir-se como sujeito (IMBERT, 2002, p. 140).



### **2.3 Compromisso Ético**

Na busca de uma aproximação entre a educação e a ética, servimo-nos mais uma vez dos argumentos de Imbert, que defenderá a idéia de um necessário engajamento ético efetivo na prática educativa. Estes argumentos ultrapassam a afirmação da possibilidade de uma aproximação entre a educação e a ética e colocam-na como necessidade ao afirmar que *o engajamento ético leva-nos a enfrentar a questão do sujeito; o reconhecimento de sua essencial singularidade...* (2002, p. 66).

Assim como Baptista (2005), Imbert (2002) inicia seu questionamento sobre a ética no campo educativo pela distinção entre ética e moral. Para ele, o engajamento ético difere da simples obediência às regras morais. A moral é composta por leis e normas, tendendo a ser lógica, previsível, repetitiva, calculista, conformista e controladora. Assim, de acordo com a perspectiva moral, a educação tem como objetivo a aquisição de hábitos virtuosos, o que pode ser entendido como treinamento ou condicionamento. Desta forma, é possível que alguém se submeta a uma norma de maneira inconsciente, passiva e acrítica. Neste sentido, uma escola orientaria pedagogicamente pela regularização e pela moralização da criança, rejeitando o seu modo de ser espontâneo, inquieto e criativo. Deste jeito, esta criança estaria sendo informada e treinada, tal como se condiciona um animal. Portanto, a moral tende a produzir sujeitos passivos e que se submetem às normas. Isto se contrapõe ao verdadeiro sentido do engajamento, que depende de um comprometimento consciente e efetivo.

De outro modo, Imbert afirma (2002) que a ética rompe com este objetivo de conformização. A ética substitui a perspectiva de uma fabricação de hábitos que garantem a boa conduta através da conformidade às normas. A ética desliga e desfaz os hábitos, visando à existência de um eu-sujeito, fora dos moldes e das marcas indeléveis. Este se expressa pela consciência de si, do seu mundo e do profundo sentido de direção que implica a sua existência. O eu-sujeito se completa no assumir o compromisso que brota de sua inquietude permanente pela realização de suas metas individuais e coletivas. O engajamento ético não se caracteriza pelo controle e posse. A ética questiona a unicidade e singularidade do sujeito, permitindo-lhe adquirir o discernimento e a capacidade de ter uma perspectiva crítica, sem se deixar englobar e massificar. A ética promove uma postura de engajamento, de fundamento e de desmonte, questionando-se a ordem e o controle produzidos pela disciplina moral.

A ética questiona a unicidade e singularidade do sujeito. [...] Trata-se de um engajamento que, ao mesmo tempo, fundamenta e desmonta: serve de fundamento ao sujeito, além de questionar a ordem e o controle do Eu adquirido na disciplina moral (IMBERT, 2002, p. 18).

O engajamento ético, portanto, resulta de uma profunda consciência dos valores implicados nos atos humanos. Somente esta consciência poderá resultar em um verdadeiro comprometimento com uma postura ética fundamental. É preciso, desde logo, reafirmar que não haverá espontaneísmo nesta construção, mas será necessária uma interação entre a educação e a ética, ao longo de todo o processo educativo. Isto quer dizer que todo o processo educativo precisará ser iluminado pela perspectiva ética para se constituir em um pleno processo de humanização. Assim como Imbert (2002) fala de engajamento ético, Baptista (2005) usará a expressão compromisso ético para se referir à questão da eticidade da educação. Também esta autora percebe o desafio ético como uma possibilidade de aproximação, diante de uma realidade carregada de ambigüidades e paradoxos. Os educadores precisam se movimentar, em sua prática educativa, administrando possibilidades éticas em um contexto impregnado de moral. Isto quer dizer que os desafios para sua eticidade se vêm condicionados pela obrigatoriedade de se submeterem à normas as mais diversas e, por vezes, de pouca significação. Submetidos assim à contingências não-éticas, acomodam-se em legalismos que pouco ou nada acrescentam ao verdadeiro sentido educativo.

Diante de uma realidade cada vez mais complexa, as exigências que se sobrepõem à prática educativa desgastante aumentam cada vez mais e cobram dos educadores uma preparação contínua e permanente. Baptista (2005) chega a chamar a tarefa do professor de profissão de *alto risco e de certo modo uma missão impossível* (2005, p.27), tamanha é a sua responsabilidade de construir seres humanos livres, responsáveis, competentes e autônomos. Esta tarefa não pode ser reduzida a uma mera preparação técnica para um fazer competente, mas implica a construção de seres humanos por inteiro. Segundo a autora, os aspectos éticos se inserem na essência desta construção para garantir o ponto de equilíbrio entre a teoria e a prática, entre a racionalidade e a sensibilidade e outros aspectos que perfazem o humano. Uma mera preparação técnica, baseada mesmo que na excelência de informações, não construiria seres humanos inteiros. Constituir-se-ia em um ensino a reduzir-se em treinamento e ajustamentos de peças para uma grande engrenagem social.

A responsabilidade social da escola implica uma exigência ética que vai muito

além de uma mera explicitação formal em códigos e documentos normativos. A complexificação da vida e do mundo, neste novo milênio, exige uma reflexão aprofundada, um diálogo permanente e uma busca incessante dos caminhos nos meandros de uma realidade marcada pela incerteza, por paradoxos desconcertantes e conseqüentemente por um mar de dúvidas. Somente através de uma reflexão ética comprometida e movida pela sensibilidade dos educadores é que estes caminhos poderão ser clarificados, fazendo com que a soma de acertos seja maior do que o acúmulo de equívocos e de erros que possam ser cometidos. Esta reflexão se faz necessária, porquanto uma postura ética nunca é resultado de um espontaneísmo mágico e de uma bondade natural das pessoas. Os seres humanos não são naturalmente responsáveis, comprometidos e solidários, no dizer de Assmann (2000, p. 20). Estes são valores que precisam ser semeados e cultivados incessantemente. Esta aprendizagem ética é tarefa da educação e será fruto de uma decisão consciente, de uma prática reflexiva permanente e que leve a ações efetivas e realizadoras.

Mais uma vez, na tarefa desta iluminação, agora na afirmação de Baptista (2005, p. 39), entra a educação com uma de suas finalidades primordiais, que é *tornar as pessoas capazes de fazer a sua diferença no tempo, contra a indiferença, a descrença, o pessimismo e a tentação da inocência*. É nisto que se constitui o grande compromisso ético da educação, em que se evidencia claramente a necessidade da aproximação entre ambas.

A proposta de Baptista é a de uma ética que possa *salvaguardar a possibilidade de futuro* e que ela chama também de *responsabilidade prospectiva* (2005, p. 40). A autora se recusa a aceitar o medo como argumento ético e propõe a crença na força do bem. Será através de um debate criativo e prospectivo, exercitando a sua capacidade de sonhar e construir, que a humanidade poderá fazer a diferença, garantindo *o direito à vida, o respeito pela liberdade e dignidade de cada ser ou a recusa de práticas de discriminação e de violência* (BAPTISTA, p.41). À ética cabe dar o sentido de direção e à moral cabe balizar o caminho. Cabe à ética a tarefa principal. Porém, a moral não pode ser subestimada na sua função de demarcação concreta para um andar seguro. Esta prospectiva se estribará numa retrospectiva e numa perspectiva do momento presente. O olhar precisará estar sempre voltado para o futuro, como esperança de um sonho possível. Mas isto só não sucumbirá em um futurismo alienante, se não se perderem a dimensão do que ficou para trás e a compreensão do que se passa no momento presente. Diz Baptista, que *o futuro representa a dimensão de alteridade que fecunda qualquer possibilidade de*

*presente* (2005, p. 43). Aqui se explicita, de forma límpida e clara, o significado, a importância e a necessidade de uma aproximação entre educação e ética. É preciso que a educação seja ética. Porém, isto nunca se dará como um dado pronto e acabado, mas sempre como uma prospectiva em construção. A tarefa do educador ético é a de *dar rosto ao futuro*, levando o educando a se situar nas diferentes dimensões do tempo e a assumir o exercício de sua liberdade na construção do novo amanhã.

O compromisso ético resulta da consciência emergente no ser humano de que ele precisa construir uma sociedade *onde caibam todos*, no dizer de Assmann (2000, p. 13). Da consciência de sua incompletude e de sua existência no mundo, que precisa ser ajustado à sua condição humana, fundamenta-se a dimensão ética de seu existir. Esta tarefa ele não a realizará sozinho. Como diz Freire (2001, p. 36), *ninguém liberta ninguém; ninguém se liberta sozinho; os seres humanos se libertam em comunhão, mediatizados pelo mundo*. Deste compromisso individual e coletivo, surgem exigências imperiosas, pois transitar coletivamente em um mundo complexo, plural e paradoxal, implica um movimento profundamente ético. Os companheiros de travessia não podem ser percebidos como ameaça. Suas diferenças precisam ser compreendidas como riqueza e possibilidade. Compreendidas de forma negativa, as normas só podem assumir um aspecto aversivo de controle e de cerceamento. A liberdade, como diz Baptista (2005), não termina com a presença do outro, mas exatamente começa com a entrada do outro no seu mundo de relações. As normas não têm um significado de proteção contra o outro, mas de possibilitar a aproximação amorosa, adequada e solidária. Aqui a educação e a ética se aproximam pela *conditio sine qua non* da convivência humana como uma das mais importantes questões éticas e que precisam ser equacionadas pela educação.

Assume-se aqui, portanto, o conceito de ética como uma permanente reflexão a respeito dos valores que orientarão a travessia humana. A ética poderá se expressar em normas que explicitarão os balizamentos desta caminhada. Porém, sempre serão iluminadas pela criticidade ética que impedirá o simplismo legalista de regras absurdas e sem sentido. Somente a reflexão ética poderá levar ao discernimento do que, de fato, se constitui em valor, apontando para tudo o que acrescenta na construção de um ser humano pleno. Somente uma profunda sensibilidade ética poderá fazer brotar no ser humano comportamentos construtivos, gerados pela bondade, pela prudência, solidariedade, justiça, autonomia, liberdade, etc.

Buscaremos, daqui para frente, mais argumentos que possam nos ajudar a clarificar a necessidade de que, diante de uma realidade educacional tão ambivalente, se torne

possível a aproximação da educação e da ética. A autora que será rastreada agora é Hannah Arendt, em sua obra *A Condição Humana*. Posteriormente, serão acrescentados outros autores para reafirmar e corroborar esta linha de raciocínio tomada como fio condutor principal.

### 3 A CONDIÇÃO HUMANA

A partir dos conceitos de educação e de ética assumidos neste trabalho, é preciso intensificar mais ainda a busca de elementos que possam explicitar a busca de uma aproximação entre ambas. No início deste terceiro capítulo sobre a educação e a ação humana, apresentar-se-á o pensamento da filósofa alemã Hannah Arendt, já anunciada anteriormente, que nos oferecerá um fio condutor para este aprofundamento. Na sua obra *A Condição Humana*, Arendt (2007) vai refletir sobre a ambigüidade das condições humanas atuais, que se constituem em uma realidade profundamente paradoxal. De um lado, trata-se de um mundo fascinante e, de outro, ele nos coloca diante de contradições assustadoras. Enquanto sua abordagem se caracteriza essencialmente como uma filosofia política, seu alinhamento com a educação e a ética se faz decorrente e esclarecedor, como veremos a seguir.

Arendt começa a reflexão sobre suas preocupações e perplexidades (2007, p. 13) referindo-se ao fato histórico da chegada do homem à lua. Tanto quanto esta conquista de outro planeta expressou o ufanismo da humanidade, trouxe consigo a ambigüidade do contexto político mundial em que ele se sucedeu. Este feito monumental da inteligência e da capacidade humanas também foi resultado de uma competição insana pela hegemonia mundial denominada guerra fria. A autora destaca o quanto foi significativa a expressão de um cientista russo, escrita no seu epitáfio, dizendo que a humanidade não permanecerá para sempre presa à terra (2007, p. 12). É como se o planeta representasse uma prisão para os seus habitantes e que seria preciso conquistar outros espaços, além de seus limites. Em seguida, Arendt se refere à procura incessante dos seres humanos em descobrir e dominar os segredos da vida e reproduzi-la artificialmente. Afirmando que não há razões para que se duvide desta conquista, diz ela:

A questão é apenas se desejamos usar nessa direção nosso novo conhecimento científico e técnico – e esta questão não pode ser resolvida por meios científicos: é uma questão política de primeira grandeza e, portanto, não deve ser decidida por cientistas profissionais, nem por políticos profissionais (2007, p. 11).

Todas estas questões apontam implicitamente para as dimensões éticas que se impõem. Continua a autora afirmando que o problema tem a ver com o fato de que as verdades da moderna visão científica do mundo, [...] já não se prestam à expressão normal

da fala e do raciocínio (2007, p.11). Isto quer dizer que se evidencia uma crise dentro das ciências: estas possibilitarão uma força dominadora que haverá de fugir dos controle dos seres humanos, submetendo-os à condição de escravos de sua própria obra. Isto se agravará ainda mais na medida em que o conhecimento estiver, daqui para frente, cada vez mais dependente de máquinas pensantes. Trata-se do advento da automação, que substituirá não somente a mão humana nas tarefas cotidianas, mas também o pensamento humano.

Este advento tecnológico, em que pesem todas as suas vantagens no que diz respeito à libertação do homem de tarefas inumanas, traz no seu bojo algumas contradições de difícil resolução.

A sociedade que está para ser libertada dos grilhões do trabalho é uma sociedade de trabalhadores, uma sociedade que já não conhece aquelas outras atividades superiores e mais importantes em benefício das quais valeria a pena conquistar essa liberdade (ARENDDT, 2007, p. 12).

Entre estas outras atividades excluídas, a autora se refere à atividade de pensar, [...] *a mais alta e talvez a mais pura atividade de que os homens são capazes* (2007, p.13). Paradoxalmente, o progresso científico e as conquistas da técnica nivelaram a todos os indivíduos humanos à condição de uma sociedade operária, constituindo-se esta na grande alienação do mundo moderno. As questões educativa e ética que estão implicadas nesta realidade atual resultam deste fato de os homens terem conquistado o espaço sideral e, cada vez mais, tornarem-se incapazes de se voltar para dentro de si mesmos. É exatamente a partir desta constatação que Arendt (2007) propõe uma reflexão sobre a condição humana na atualidade.

### **3.1 Vita Activa**

Segundo Arendt (2007), a vida na terra foi dada ao homem para que ele exercesse três atividades fundamentais e que determinam a sua condição de existência. São elas o labor, o trabalho e a ação. Este processo ela denomina de *vita activa*. A condição humana do labor corresponde à própria vida biológica e seus processos de desenvolvimento e de preservação. Através do trabalho, o homem produz as coisas não absolutamente

necessárias, mas os objetos artificiais de que se compõe a sua *mundanidade* (p.15). A ação humana é aquela que não se refere à matéria ou a coisas. Aqui se expressa a sua condição política e, por conseqüência, educativa e ética. Estas advém da pluralidade humana, ou seja, do fato de que todo o ser é único e diferente. Este aspecto, que será retomado mais adiante, interessa sobretudo à educação e à ética, na medida em que a ação educativa se fará sempre considerando-se esta pluralidade humana.

As atividades do labor, do trabalho e da ação se relacionam, segundo Arendt (2007), com os mais fundamentais fatos da condição humana, que é o de termos nascido e o de termos que morrer, ou seja, a natalidade e a mortalidade. O labor garantirá a sobrevivência do indivíduo e a vida de toda a espécie; através do trabalho, ele fabricará os artefatos necessários à facilitação de sua vida e, pela ação, ele construirá a sua história e ajudará na história de todos os demais que chegarem. Os recém-chegados também dependerão do labor e do trabalho, pois necessitarão de serem providos para sua peculiar existência. Porém,

Das três atividades, a ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Neste sentido de iniciativa, todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto, de natalidade. Além disto, como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político (ARENDR, 2007, p. 17).

Segundo Arendt (2007), os seres humanos são seres condicionados de uma dupla maneira. Em primeiro lugar, são eles que criam as coisas e imprimem nelas a sua condição humana. Por outro lado, também eles são condicionados pelas suas próprias obras. Resulta que, desta interação recíproca, surge uma dimensão ética e educativa que se transforma em exigência desafiadora. Toda ação humana terá conseqüências e cabe, portanto, aos seres humanos agir de forma que o seu mundo se constitua em um mundo bom para se viver. Este comportamento, porém, precisa ser aprendido e cultivado ao longo de toda a vida. O compromisso individual e coletivo para com toda a humanidade e todo o planeta, hoje e para o futuro, é uma imposição inarredável. Uma realidade que Arendt não chegou a conhecer – ela morreu em 1975 - são os sinais evidentes de uma possível destruição do planeta da forma contundente como eles se apresentam hoje.

Aqui Arendt (2007) aponta para o desenvolvimento de uma prática básica para a construção humana que é a contemplação. O labor e o trabalho são suplantados pela



superioridade da ação, enquanto

a expressão *vita activa* perdeu o seu significado especificamente político e passou a denotar todo tipo de engajamento ativo nas coisas deste mundo). [...] A expressão *vita activa*, compreendendo todas as atividades humanas e definida do ponto de vista da absoluta quietude da contemplação. [...] É como a diferença entre a guerra e a paz: tal como a guerra ocorre em benefício da paz, também todo tipo de atividade, até mesmo o processo do mero pensamento, deve culminar na absoluta quietude da contemplação (p. 22 e 23).

A identificação da contemplação como condição da verdadeira ação humana, sugere-nos um elemento fundamental da ação educativa e ética. Duas características do mundo contemporâneo são o ativismo e a massificação. O modo de viver dos indivíduos sucumbe à agitação alucinante e à submissão aos valores massificados da produção e do consumo. Submerso por esta onda avassaladora dos ruídos consumistas, não lhe sobra tempo para se aquietar e se encontrar com os valores que, de fato, lhe podem deixar em paz e satisfeito. Resulta que a neurose em que sucumbe, o distancia cada vez mais de uma atitude de contemplação harmonizadora. Em se tratando da educação, observa-se quanto os educandos têm dificuldade de se concentrar, de construir conhecimentos e de assimilar valores. A dispersão, resultante dos sons sempre nos últimos decibéis suportáveis aos ouvidos humanos, é uma marca generalizada. Como resultado, verifica-se a superficialidade de muitos, o vazio de conteúdos e as dificuldades elementares de se concentrar para refletir, ler e escrever. Arendt inclui a condição de quietude na construção de todo tipo de valores, ao afirmar:

Todo movimento, os movimentos do corpo e da alma, bem como o discurso e o raciocínio, devem cessar diante da verdade. Esta, seja a antiga verdade do Ser ou a verdade cristã do Deus vivo, só pode revelar-se em meio à completa quietude humana (2007, p. 24).

Arendt (2007) acrescenta aqui, não somente a importância e necessidade do apaziguamento interior como questão de saúde física e mental, mas também do desenvolvimento espiritual. A experiência de Deus só poderá acontecer no silêncio do mundo interior. Será na escuta silenciosa que a Sua verdade se revelará.

Portanto, está implícita na *vita activa* a ação educativa que inclui o processo de desenvolvimento integral do ser humano. Este terá que se desenvolver sob todos os aspectos de sua pluridimensionalidade de um ser biológico, espiritual, material, social,

ético, estético, etc.

De acordo com o pensamento de Arendt (2007), o mundo só existe efetivamente na medida em que adquire uma significação pela presença e ação do homem. Assim se expressa a autora:

As coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas, que não teriam sentido sem tal localização... [...] Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos (p. 31).

Além da significação que o homem confere a todas as coisas que existem no mundo, é afirmado outro aspecto que, desde a antiguidade grega, já era compreendido pelos antigos filósofos: o ser humano é um animal social. Para Arendt (2007), *todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos; mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens (p. 31)*. O labor e o trabalho podem ser exercidos de forma isolada. Porém, não poderão ser consideradas uma atividade plenamente humana. A razão está no fato de que só a ação se faz, como condição inerente fundamental, na presença e com a participação de outros seres humanos.

É de Aristóteles a afirmação de que o homem é essencialmente um animal social. Esta condição se desenvolve tanto na esfera privada, quanto na pública. Ambas não se excluem, mas se complementam como possibilidade de realização humana plena. Arendt explicita esta complementaridade dizendo:

Para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros... [...] A privação da privatidade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer e, portanto, é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros (2007, p. 68).

O ensimesmamento ou o fechamento sobre si próprio acabará sendo uma asfixia da personalidade. O indivíduo cujo único ponto de referência é ele mesmo, perde a perspectiva que pode lhe dar um retorno de crescimento que se faz na partilha e na alteridade. Também do ponto de vista material, a riqueza individual é legítima como propriedade privada. Porém, só adquire um significado maior na medida em que também

passa a conferir uma ajuda para outrem. A riqueza se torna especialmente danosa num mundo em que um número cada vez menor de indivíduos amealha para si uma quantidade cada vez maior de bens; enquanto uma quantidade cada vez maior de indivíduos se torna desprovida do mínimo necessário para sobreviver.

Em outra forma de extremização, Arendt (2007) chama a atenção do *perigo para a existência humana decorrente da eliminação da esfera privada* (p.80). É o espaço individual privado e o elã vital para a satisfação de suas necessidades pessoais que impede a apatia e a acomodação. Assim como a exposição permanente ao mundo público constituir-se-á em uma exposição dilacerante da personalidade humana.

A segunda importante feição não privativa da privatividade é que as quatro paredes da propriedade particular de uma pessoa oferecem o único refúgio seguro contra o mundo público comum – não só contra tudo o que nele ocorre, mas também contra a sua própria publicidade, contra o fato de ser visto e ouvido. Uma existência vivida inteiramente em público, na presença de outros, torna-se superficial. [...] O único modo eficaz de garantir a sombra do que deve ser escondido contra a luz da publicidade é a propriedade privada – um lugar só nosso, no qual podemos nos esconder (ARENDDT, 2007, p. 81).

É nesta condição de animal social ou político que se dará o desenvolvimento de personalidade humana harmonizada e realizadora. É o que Freire (1985) já afirmava no começo de sua proposta pedagógica, que a libertação não era um processo nem somente individual e nem tampouco só coletivo. Ambas as ações se constituiriam na construção da liberdade, de forma dialética, a partir de e dentro de um contexto de mundo; ação libertadora esta que não resultaria de um processo espontâneo, mas da reciprocidade solidária dos fazeres humanos. Toda ação humana precisa ser construída a partir de um espaço individual e repercutir coletivamente. O fechamento sobre si mesmo redundaria sempre num individualismo autofágico; assim como a incapacidade do encontro consigo mesmo, numa extroversão permanente, só poderá redundar no vazio e na superficialidade. Conclui Arendt, falando sobre as esferas pública e privada, que *há coisas que devem ser ocultas e outras que necessitam ser expostas em público para que se possa adquirir alguma forma de existência* (2007, p. 84). A autora explicita esta relação entre o privado e o público, tomando como exemplo um dos mais importantes valores propostos pelo cristianismo, que é a bondade. É preciso que ela seja exercida como uma das marcas de um cristão. Porém, tanto maior e melhor ela será, quanto mais ela ficar oculta. Eis uma referência que a autora faz ao preceito evangélico que diz que a mão esquerda não saiba o

que faz a direita, em se tratando de boas ações:

O amante da bondade, porém, jamais pode permitir-se viver uma vida solitária; e, no entanto, a vida que ele passa na companhia dos outros e por amor aos outros, deve permanecer essencialmente sem testemunhas; falta-lhe, acima de tudo, a companhia de si próprio. Não é um homem solitário, mas isolado; embora conviva com outros, deve ocultar-se deles e não pode ao menos permitir-se a si mesmo ver o que está fazendo (ARENDDT, 2007, p. 86).

É na vivência deste paradoxo que se dá a condição humana e haverão de se expressar em atividades humanas que buscarão equilibrar o público e o privado. Por causa desta condição de ser social é que emerge a dimensão ética. Este equilíbrio na construção pessoal só será possível enquanto o ser humano pautar suas relações por valores que tornem possível esta harmonização. Um indivíduo isolado não é desafiado eticamente. No outro extremo, um indivíduo completamente massificado se despersonaliza e será determinado em seus comportamentos por forças externas. Será preciso uma educação que viabilize o crescimento de um ser humano inteiro, isto quer dizer, um ser que se desenvolva em todos os aspectos de sua pluridimensionalidade bio-psico-social. Isto implica em desenvolver a sua dimensão ética por excelência. Esta tarefa vai se expressar cotidianamente de múltiplas formas. O ser humano, como não recebe sua vida e seu mundo prontos e acabados, terá que arrumar a sua casa para inserir-se nela. Esta atuação sobre o seu mundo haverá de se fazer de várias maneiras. Daqui para frente, trataremos das atividades de que se compõe a condição humana. Arendt (2007) distingue-as, como já se viu até aqui, em labor, trabalho e ação. Examinando-as e refletindo sobre cada uma delas, buscaremos aprofundar a condição de educabilidade humana, tomando-as como fio que amarra as práticas educativas às práticas éticas, numa aproximação possível ou necessária. Esta escolha se deve ao fato de que serão estas as atividades humanas de atuação sobre o mundo. Precisar-se-á o ser humano ser educado para executá-las? Que tipo de práticas educativas se alinhará a estas atividades para que resultem em realizações significativas? Uma postura ética fará parte necessária desta construção?

### 3.1.1 Labor

Arendt (2007) inicia a reflexão sobre as atividades humanas tratando do labor e o distingue do trabalho já no título do capítulo, ao falar sobre *o trabalho de nosso corpo e o trabalho de nossas mãos* (p. 90). Refere-se ao desprezo dos antigos a tudo que exigia esforço, de sorte que, para suprir as necessidades básicas da sobrevivência, executando tarefas servis, era preciso designar indivíduos como escravos, reduzindo-os à condição de animais domésticos. Estes, por força do que executavam, não poderiam ser considerados seres humanos. Esta era a condição do labor. *Laborar significava ser escravizado pela necessidade, escravidão esta inerente às condições da vida humana* (p. 94). Assim, alguns homens só podiam conquistar a sua liberdade, escravizando outros. Só assim estariam liberados de executar tarefas que eram consideradas indignas de um ser humano, como todas as que exigiam esforço físico. Diferentemente dos tempos modernos, em que a escravidão tinha como escopo a busca de mão de obra barata e de lucro, na antiguidade a escravização significava *a tentativa de excluir o labor das condições da vida humana. Tudo o que os homens tinham em comum com as outras formas de vida animal era considerado inumano* (p. 95). Assim o escravo era conhecido como *o animal laborans*. Mais tarde, na conceituação moderna, as atividades humanas serão divididas – segundo Arendt (2007, p. 96 e 98), de forma não menos preconceituosa – em trabalho manual e intelectual e trabalho produtivo e improdutivo. O labor é movido pelas necessidades imediatas de sobrevivência. Desta forma, tão logo ele é realizado, desaparece tão depressa quanto o esforço despendido e consumido para executá-lo.

Arendt (2007) destaca, com o advento da teoria marxista, o processo de mudança desta mentalidade que colocava a atividade humana de sobrevivência (labor) da forma pejorativa como foi caracterizado. Referindo-se a Karl Marx, ela diz:

[...] a própria atividade do trabalho (labor), independentemente de circunstâncias históricas e de sua localização na esfera privada ou na esfera pública, possui realmente uma produtividade própria, por mais fúteis ou pouco duráveis que sejam os seus produtos (p. 99).

De acordo com a visão marxista, todo o trabalho é resultado da força humana, produzindo um excedente, isto é, além do necessário para a sobrevivência. Enquanto o sentido da vida humana se reduz à produção de bens para construir o próprio corpo,

desaparecem todas as concepções diferenciadas das atividades humanas. Tudo será trabalho, independente de sua qualificação e, portanto, precisará ser valorizado equitativamente. *Se o labor não deixa atrás de si vestígios permanentes, o processo de pensar não deixa coisa alguma tangível (ARENDT, 2007, p. 101)*. Mesmo o resultado da produção intelectual necessitará das mãos para se evidenciar, tanto no que diz respeito ao pensamento em si mesmo, quanto na sua concretização em uma realidade material. De sorte que, de acordo com a perspectiva marxista, nada justifica a divisão e a hierarquização das diferentes tarefas humanas em trabalhos mais ou menos nobres.

Depois de se referir à concepção marxista de trabalho, Arendt (2007) retorna aos conceitos distintos atribuídos às atividades humanas. Estabelece agora uma relação entre o labor e a vida. Repete ela:

Das coisas tangíveis, as menos duráveis são aquelas necessárias ao próprio processo da vida. Seu consumo mal sobrevive ao ato de sua produção. [...] Após breve permanência neste mundo, retornam ao processo natural que as produziu, seja através de absorção no processo vital do animal humano, seja através da decomposição. [...] Embora feitas pelo homem, vêm e vão, são produzidas e consumidas de acordo com o eterno movimento cíclico da natureza (p. 107-108).

Entretanto, isto vale quando nos referimos às coisas produzidas. Em que pese a sua condição efêmera, em relação a elas, não se pode falar de nascimento e de morte. Explica Arendt:

O nascimento e a morte de seres humanos não são ocorrências simples e naturais, mas referem-se a um mundo ao qual vêm e do qual partem indivíduos únicos, entidades singulares, impermutáveis e irrepetíveis. O nascimento e a morte pressupõem um mundo que não está em constante movimento, mas cuja durabilidade e relativa permanência tornam possível o aparecimento e o desaparecimento (2007, p. 108).

A condição humana individual se dará sempre a partir de e dentro de um contexto de mundo pré e pós-existente à sua chegada e à sua partida. A sua vida se constituirá no *intervalo de tempo entre o nascimento e a morte (p. 108)*. A vida biológica se dará em um movimento que repete os ciclos predeterminados pela natureza para todos os seres vivos. Dentro deste tempo, o ser humano fará acontecer a sua história, ou seja, a sua vida se constituirá

plena de eventos que posteriormente podem ser narrados como história e

estabelecer uma biografia. [...] É somente dentro do mundo humano que o movimento cíclico da natureza se manifesta como crescimento e declínio (ARENDDT, 2007, p. 109).

O processo biológico da vida humana e o crescimento e declínio do mundo se constituem no eterno ciclo da natureza que se repete. É neste movimento que se dá a atividade do labor, encerrando-se somente com a morte desse organismo. Esta é a permanente tarefa denominada labor, prover a subsistência dos processos vitais, num movimento incessante, cansativa e repetitivo. É o labor humano que busca preservar as condições dos seres vivos mediante o interminável movimento de crescimento e declínio de tudo o que existe. Manter limpo o mundo e evitar o seu declínio é a implacável tarefa humana.

[...] é a segunda tarefa do labor – sua luta constante e interminável contra os processos de crescimento e declínio mediante os quais a natureza permanentemente invade o artifício humano, ameaçando a durabilidade do mundo e sua prestabilidade ao uso pelo homem. A proteção e a preservação do mundo contra os processos naturais são duas dessas labutas que exigem o exercício monótono de tarefas diariamente repetidas (ARENDDT, 2007, p. 112).

Arendt (2007) acrescenta ainda uma verdadeira apologia ao labor humano, sob muitos aspectos, entendido de forma tão pejorativa, quando o relaciona à fertilidade. Compreende-se que se trata da mais primária das atividades humanas, a mais efêmera, repetitiva, cansativa e inadiável, pois se trata da sobrevivência cotidiana. Porém, dependendo de como se olha, é o labor o que preenche a vida e lhe dá um significado, em que pese ser primitiva, simples, comum. É a forma como vive a grande massa dos seres humanos. Seu projeto de vida não é um grande projeto. Tudo o que buscam, sem maiores preocupações com o dia de amanhã, é a sobrevivência no dia de hoje. Por um lado, isso os aproxima de uma mera condição animal: nascer, crescer, comer, reproduzir-se e morrer. Diríamos que é um projeto pequeno demais. Entretanto, poderá haver grandeza e beleza na simplicidade desta forma de encarar a condição humana. É o que a autora expressa, ao dizer:

A bênção ou alegria do labor é o modo humano de sentir a pura satisfação de se estar vivo, que temos em comum com todas as criaturas viventes; e chega a ser o único modo pelo qual também os homens podem permanecer no ciclo prescrito pela natureza, dele participando prazerosamente, labutando e repousando, a mesma regularidade feliz e

inintencional com que o dia segue a noite e a morte segue a vida. A recompensa das fadigas e penas está na fertilidade da natureza, na tranqüila certeza de que aquele que cumpriu sua parte de fadigas e penas permanecerá como parte da natureza no futuro de seus filhos e nos filhos de seus filhos (ARENDDT, 2007, p. 118-119).

Mais adiante, Arendt (2007) se refere à imediatez reforçadora do labor. A gratificação é imediata à sua produção. O produto do labor é consumido imediatamente, sem a preocupação com o dia de amanhã. Portanto, é no labutar cotidiano que a vida se revela fértil e plena em sua realização para uma massa imensa de seres humanos. E é de se perguntar: seriam eles menos felizes do que aqueles que, tendo suprido suas necessidades básicas, abrem-se para um leque imenso de outras necessidades artificiais e de uma sofisticação exuberante? Na ânsia de satisfazê-las, não se cairia em uma busca desenfreada de coisas e em um consumismo tão neurotizante quanto a indignidade de não conseguir o mínimo para sobreviver? Não estaria a verdadeira satisfação no consumo apenas das coisas mínimas necessárias para sobreviver cotidianamente, na simplicidade de uma vida laboriosa e fértil? Arendt responde afirmando que, *não resta a menor dúvida de que, como o processo natural da vida reside no corpo, nenhuma atividade é tão imediatamente vinculada à vida quanto o labor* (2007, p. 122). Portanto, é no labor que se preenche o cotidiano da grande maioria dos seres humanos. Para eles, a vida e o mundo se resumem na labuta incessante com que preenchem os seus dias e se constitui em sua única preocupação. Aí encontram a sua alegria, as suas tristezas, suas dores e pequenas conquistas. Nada mais existe além desta interminável repetição, até que, algum dia, termine esta trajetória comum.

Por certo que poderá haver felicidade em uma vida que se reduza apenas à sobrevivência. Os cuidados, as preocupações e, talvez, o próprio estresse poderão ser menores por todo esse fardo ser bem localizado. Porém, Arendt logo aponta para outros desafios, ao dizer que

a confiança na realidade da vida depende quase exclusivamente da intensidade com a vida é experimentada, do impacto com que ela se faz sentir.[...] O fato é que a capacidade humana de vida no mundo implica sempre uma capacidade de transcender e alienar-se dos processos da própria vida (2007, p. 133).

Isto quer dizer que o projeto de vida reduzido apenas à sobrevivência, com certeza, trata-se de um projeto pequeno demais. Entretanto, esta transcendência não poderá



significar um lançar-se exacerbado em um processo de acumulação de riquezas. O extremo de uma mera subsistência mínima como razão para se viver, não poderá extrapolar para um consumismo desenfreado e alienante.

Mais séria nos parece a limitação pela capacidade de consumir... [...] O crescente acúmulo de riquezas pode ser ilimitado... [...] a posse de coisas amontoadas e armazenadas, transformado-as em dinheiro que é gasto e consumido. Já vivemos numa sociedade em que a riqueza é aferida em termos da capacidade de ganhar e gastar, que são apenas modificações dos dois aspectos do metabolismo do corpo humano (ARENDDT, 2007, p. 136).

Aqui Arendt (2007) se refere ao *espectro de uma verdadeira sociedade de consumo* (p.145), como algo alarmante, onde as horas liberadas do labor e do trabalho não seriam gastas senão em consumir, aumentando a sua voracidade na razão direta de sua liberação. Esta fome insaciável *acarreta o grave perigo de que chegará o momento em que nenhum objeto do mundo estará a salvo do consumo e da aniquilação através do consumo* (p. 146). A perda do equilíbrio entre o labor e o consumo resultará na chamada *cultura de massa*, ou seja, um *modus vivendi* cujo gosto só poderá se revelar em profundo fastio e saturação. Esta indigestão histórica já é manifestada por um grupo afluyente de seres humanos que se empanturram vorazmente, movidos por uma oralidade insaciável.

Um dos óbvios sinais do perigo de que talvez estejamos a ponto de realizar o ideal do animal laborans é a medida em que toda a nossa economia já se tornou uma economia de desperdício, na qual todas as coisas devem ser devoradas e abandonadas quase tão rapidamente quanto surgem no mundo, a fim de que o processo não chegue a um fim repentino e catastrófico (ARENDDT, 2007, p. 147).

Esta sociedade de consumidores, descrita por Arendt, deslumbrada pelas possibilidades de se encher cada vez mais de coisas, corre o risco de não se dar mais conta de sua própria futilidade. Com esta inconsciência, vai exaurindo todos os bens da terra. Nada de estável é produzido para os que virão. Vive-se como se estes que aqui se movimentam agora, seriam os únicos e os últimos habitantes do planeta. Nutre-se de bens não renováveis e só restará para as gerações futuras a aridez de um planeta cadáver.

Diante desta realidade, já refletida há meio século por Arendt, restam-nos as repetidas indagações que inicialmente se constituíram na razão deste estudo: o que tem a ver a educação com esta realidade? Quais são os aspectos éticos implicados neste mundo do labor? Se for pela educação que se poderá buscar um instrumento de construção de uma

realidade humana e humanizadora, que tipo de educação será preciso que se exerça? Se for uma educação marcada pelos valores éticos, como haverá de se buscar esta realização educativa? Antes, porém, de tentarmos construir algumas respostas, será preciso continuar a reflexão proposta por Arendt, sobre o trabalho e a ação.

### 3.1.2 Trabalho

A durabilidade do mundo é produzida pelo trabalho. Enquanto o labor é marcado pela fugacidade das coisas que produz e que duram somente o tempo necessário para a sua produção e seu consumo, o trabalho *fabrica a infinita variedade de coisas cuja soma total constitui ao artifício humano* (ARENDR, 2007, p. 149). O produto do trabalho são objetos duráveis, embora não de forma absoluta. Também estes envelhecem e, na medida do tempo, haverão de sofrer o desgaste, acabarão sendo substituídos e acabarão desaparecendo. Sua durabilidade é relativa tanto pelo seu uso quanto pelo seu desuso. Se não forem utilizados, acabarão sofrendo a ação do próprio tempo e, aos poucos, perdendo sua consistência, até sucumbirem e retornarem ao ciclo vital da natureza. O que diferencia o desgaste de um produto do trabalho é que a sua finalidade não é desaparecer como algo produzido pelo labor, cujo sentido é ser consumido imediatamente. Esta condição o torna independente de quem o produz e de quem o utiliza. Será um objeto em si mesmo, sempre disponível para sua utilização por quem quer que seja, conferindo assim uma certa estabilidade à vida humana. Diz Arendt (2007, p. 150), *contra a subjetividade dos homens, ergue-se a objetividade do mundo feito pelos homens*. É o ser humano arrumando a casa para nela se instalar. O mundo lhe oferece facilidades e dificuldades. É preciso minimizar as dificuldades e aumentar as facilidades de toda ordem. A natureza precisa ser domada para se ajustar às condições da existência humana. Assim ele cria meios para se proteger das intempéries, para vencer as distâncias, para preservar alimentos, para se vestir, para curar as doenças, etc. O mundo natural precisa da artificialidade para se tornar habitável. Isto quer dizer que os produtos do labor são de consumo e os produtos do trabalho são de uso. Todavia, existe uma certa similaridade entre o labor e o trabalho no que diz respeito aos seus produtos. Ambos serão consumidos. Uns de forma imediata e outros mais lentamente. Este último, porém, é provido de uma certa reificação, ou seja, mantém a sua

durabilidade enquanto é cuidado através de constante manutenção, podendo ser usado por muito tempo.

A reificação consiste em fabricar algo a partir da matéria prima e colocá-lo a serviço, como instrumento, para suprir necessidades humanas específicas. Enquanto o *homo laborans* está submetido à natureza, o *homo faber* aprende com ela, descobre os seus princípios, atua sobre ela e a domina, tornando-se seu senhor. Neste processo de humanização, ou seja, de impressão das marcas humanas sobre a natureza, sempre haverá uma certa ação destruidora. O homem se serve da natureza para sobreviver e, para isso, acaba exaurindo-a com uma certa violência. Trata-se, porém, da força engenhosa de seus instrumentos, criados para submetê-la e colocá-la sob seu domínio. Já não se nutre mais com o suor de seu rosto, mas com a solidez das ferramentas por ele fabricadas.

Um outro aspecto da fabricação, apontado por Arendt (2007), refere-se ao modo como se dá a criação de instrumentos que, posteriormente, se reificam. O que precede a criação de um instrumento é sua concepção mental. Esta, por sua vez, depois que se efetivou a sua realização, permanece como modelo teórico para futuras aplicações e multiplicações.

[...] é muito importante o fato de que a imagem ou o modelo cuja forma orienta o processo de fabricação não apenas o precede, mas não desaparece depois de terminado o produto; sobrevive-lhe intacto, pronto, por assim dizer, a emprestar-se a uma infinita continuidade de fabricação. [...] A multiplicação, diferentemente da mera repetição, multiplica algo que já possui existência relativamente estável e permanente no mundo (ARENDRT, 2007, p. 154-155).

Isto quer dizer que antes de qualquer coisa ser fabricada, ela já existe na forma de uma imagem e permanece depois como um modelo mental para futuras fabricações. Assim, a característica da fabricação e que a distingue das demais atividades humanas, está no fato de ter um começo e um fim bem definido. Além disso, outra característica é a reversibilidade do processo de produção. Alguma coisa que venha a ser fabricada pode perfeitamente ser destruída e, portanto, deixar de existir, de acordo com a vontade do *homo faber*. O *homo laborans* está submetido às suas necessidades e o homem de ação, como veremos, está sempre sujeito à relação com seus semelhantes.

Arendt (2007), ao afirmar que os mesmos instrumentos que apenas aliviam a carga e mecanizam o labor do animal laborans são projetados e inventados pelo *homo faber* para a construção de um mundo feito de coisas, refere-se a um aspecto preocupante de sua

fabricação: os instrumentos podem perfeitamente assumir caráter ou função mais que meramente instrumental (p. 157). Aqui se apresentam os nefastos resultados da confusão entre os meios e os fins dos instrumentos fabricados. Quando uma ferramenta deixa de significar apenas aquilo para que foi fabricada, pode se transformar em um objeto de escravização de seu próprio criador.

Esta inversão de valores poderá se dar de diferentes formas. O primeiro equívoco se apresenta quando o homem tem que se ajustar ao ritmo da máquina e não o inverso. Neste caso, ele se torna uma simples peça da engrenagem mecânica. Enquanto aumenta a produtividade e, de certa forma, facilita a tarefa, força o ser humano a um agir antinatural. Além disso, esta inversão entre os meios e os fins produz outras formas de violências que destroem a natureza, as coisas e o próprio homem. É quando ele se submete de tal maneira à sua própria obra que, fascinado e idolatrando a sua própria criação, não vê limites para a sua utilização. Usa a máquina como se fosse perfeita, infalível e indestrutível. Quando menos ele espera, a sua divindade de aço o tritura inapelavelmente.

Assim, a questão não é tanto se somos senhores ou escravos de nossas máquinas, mas se estas ainda servem ao mundo e às coisas do mundo ou se, pelo contrário, elas e seus processos automáticos passaram a dominar e até mesmo a destruir o mundo e as coisas (ARENDR, 2007, p. 164).

De qualquer sorte, a tecnificação se tornou uma realidade irreversível e a automação um fato a substituir não mais somente a mão de obra humana, mas também o pensamento. Com todos os ganhos e perdas que este fenômeno tecnológico representa para a humanidade, é preciso que o seu criador retome o seu lugar de original grandeza, ou seja, que se constitua e se mantenha como dono e senhor destes processos todos. Isto quer dizer que se diminua a margem de desumanização contida nele e se aumente o seu potencial de benefícios.

Outro aspecto abordado por Arendt (2007), diz respeito à questão ética do utilitarismo. Para a consecução dos fins do *homo faber*, os fins justificam os meios. Por exemplo, para se fabricar uma mesa, é natural e necessário que seja sacrificada a árvore. Dela se extrai a madeira para que se atinja o fim desejado. *O fim justifica a violência cometida contra a natureza para que se obtenha o material... [...] É em atenção ao produto final que as ferramentas são projetadas e os utensílios são inventados* (ARENDR, 2007, p. 166). O produto final, por sua vez, também se transforma em meio de uso ou de

troca. Assim o processo de fabricação se faz de forma interminável. Ocorre que, na seqüência deste processo, se perde o verdadeiro significado das coisas produzidas e elas passam a ser um fim em si mesmas. Num mundo utilitarista, que perdeu sua significância, os únicos critérios se reduzem a factibilidade das coisas e seu valor material. Para consegui-las, nada há que impeça a sua busca desenfreada; mesmo que, para isso, tenha que se devastar o mundo, poluí-lo e ferir a natureza mortalmente.

A perplexidade do utilitarismo é que se perde na cadeia interminável de meios e fins, sem jamais chegar a algum princípio que possa justificar a categoria de meios e fins, isto é, a categoria da própria utilidade. [...] ...a utilidade, quando promovida a significância, gera a ausência de significado (ARENDDT, 2007, p. 167).

Neste sentido, a afirmação de que todos os fins justificam os meios redundando num processo famigerado de acumulação e de consumo de coisas, muitas vezes, inúteis e sem sentido. A única possibilidade que se tem de sair fora deste círculo vicioso de produção e de consumo, isto é, de não sucumbirmos a este utilitarismo exacerbado, é *afastar-nos do mundo objetivo de coisas de uso e voltar nossa atenção para a subjetividade da própria utilidade* (ARENDDT, 2007, p. 168). Em outras palavras, é preciso constantemente perguntar-se sobre a verdadeira necessidade e significação das coisas que buscamos para nosso uso.

Um dos argumentos que deram origem e fundamentaram esta realidade de acumulação predatória foi o antropocentrismo utilitarista, ao afirmar-se que o homem era um fim em si mesmo e que jamais poderia ser transformado em meio para nada.

A instrumentalização de todo o mundo e de toda a terra, esta ilimitada desvalorização de tudo o que é dado, este processo de crescente ausência de significado no qual todo fim se torna um meio e que só pode terminar quando se faz do próprio homem o amo e senhor de todas as coisas (ARENDDT, 2007, p. 170).

Ocorre que o antropocentrismo foi substituído pelo biocentrismo. A questão atual não é mais a colocação do homem no centro da terra e do universo. A grande questão que desafia a todos é a preservação da vida. O utilitarismo desenfreado acabou colocando sob ameaça a própria sobrevivência dos seres vivos no planeta. Só uma consciência cada vez mais clarificada a respeito da responsabilidade de cada um e de todos com relação às condições da vida sobre a terra, poderá garantir a sua preservação e sua continuidade. É

preciso compreender que o ser humano não é o único ser deste planeta que precisa ser cuidado. Por suposto, trata-se do mais importante, porém, ele depende do equilíbrio de tudo que o cerca. Portanto, ele não poderá viver e agir como se fosse o único e o último a habitá-lo.

Arendt (2007) aborda mais um dos aspectos do mundo do *homo faber* que são as suas relações de troca. O seu trabalho se realiza na esfera privada. Entretanto, a valoração de sua produtividade se dá na esfera pública.

Somente quando pára de trabalhar e quando o produto está terminado é que o mestre ou o trabalhador pode sair de seu isolamento. [...] O fato é que o *homo faber*, construtor do mundo e fabricante de coisas, só consegue relacionar-se devidamente com as pessoas trocando produtos com elas (ARENDR, 2007, p. 174-175).

Aqui se impõe o fato de que o valor de uso das coisas é substituído pelo seu valor de troca. *Quando o homo faber deixa o isolamento, surge como mercador ou negociante (ARENDR, 2007, p. 176)*. A valorização dos objetos fabricados vai se distanciando da objetividade de seus custos e de seu lucro, para ser determinado pela lei da oferta e da procura. Seu valor aumenta na medida em que, diante de uma grande demanda, escasseia no mercado, além de outros critérios subjetivos, como, por exemplo, o status que conferem aos seus usuários. Estes critérios subjetivos de valoração podem levar a enormes manipulações do mercado e, por vezes, promover a exploração massacrante dos menos favorecidos quando se trata de produtos de primeira necessidade, como medicamentos e alimentos.

Arendt (2007) conclui o capítulo sobre o trabalho dizendo que o que é certo é que a medida não precisa ser nem a compulsiva necessidade da vida biológica e do labor, nem o instrumentalismo utilitário da fabricação e do uso (p. 187). É indiscutível a importância e o significado do mundo produtivo, resultante do trabalho laborioso que fabrica as coisas tão necessárias para uma condição humana de existência. O que se transforma numa questão ética preocupante é quando tudo é reduzido à produção e ao consumo. O próprio ser humano passa a ser avaliado e adquire o seu sentido na medida de sua capacidade de produzir e consumir. O que importa não é mais o seu ser, mas o ter. Na busca desenfreada da consecução deste objetivo, ele sucumbe em um ativismo que o massacra e tritura até a morte. Ele trabalha tanto, no afã de obter as coisas que lhe são impostas como necessidades, que acaba descarregando sobre o próprio corpo o fardo de suprir o

artificialismo de suas metas de consumo e de acumulação.

Diante desta realidade, voltamos a repetir as perguntas que se constituem no eixo de nosso problema de investigação: a educação, como um instrumento que reflete e que reproduz a realidade, precisa se aproximar da ética para que se formem seres humanos plenos e não máquinas? Antes de nos debruçarmos sobre a busca de esclarecimento para esta questão-chave, ainda descreveremos a terceira atividade fundamental do ser humano, que Arendt denomina de ação.

### *3.1.3 Ação*

A atividade humana que Arendt (2007) expressa como sendo a ação, é aquela que se realiza sempre no universo das relações, resultando da característica humana fundamental da pluralidade. A ação humana perderia o seu sentido e, sequer existiria, se todos os homens fossem iguais. É na diferença que surgem as necessidades que produzem os desafios e que levam os indivíduos a agir, ou seja, não haveria o discurso e a ação sem a diversidade dos seres humanos. Todos os demais seres que habitam o universo são providos de diferenças mínimas e a comunicação entre eles é elementar, resultantes meramente de estruturas instintivas e respondendo a condicionamentos.

Só o homem, porém, é capaz de exprimir essa diferença e distinguir-se; só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo (ARENDR, 2007, p. 189).

Esta pluralidade humana se manifesta em um profundo sentido de alteridade. Isto quer dizer que o ser humano só existe, de maneira singular, na relação com os outros, expressando-se no discurso e na ação. Um indivíduo poderia até mesmo decidir na fazê-los em sua existência. Seria uma vida medíocre e pobre. Se ele abrisse mão da comunicação e da ação, estaria colocando em risco a própria condição humana. Isto equivale a dizer que a sua vida *está literalmente morta para o mundo; deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens* (ARENDR, 2007, p. 189). Proferir a palavra e agir corresponde a nascer para a vida e para o mundo. O ser humano se define como tal pela sua palavra e pela sua ação. O primeiro nascimento se dá por um fato

biológico, ainda restrito a uma condição física. O verdadeiro nascimento se dará na medida em que este indivíduo cresce e passa a se comunicar e a agir, isto quer dizer, apresentar a singular novidade de sua existência entre os demais seres humanos.

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original (ARENDR, 2007, p. 189).

O nascimento se constitui no absolutamente novo e expressa a possibilidade do surgimento do imprevisível e surpreendente, resultando da pluralidade humana manifestada pelo discurso. O indivíduo assume a sua condição humana através da ação e do discurso. É preciso agir e revelar a ação através da palavra. Somente a palavra identifica o autor da ação e este anuncia o que e para quem age. Acrescenta Arendt (2007) que, *na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares e assim apresentam-se ao mundo humano (p. 192)*. A passividade e o silêncio escondem o ser humano. Tanto suas qualidades e seus dons, quanto seus defeitos e limitações permanecem ocultos. *O próprio ato do homem que abandona seu esconderijo para mostrar quem é, para revelar e exibir sua individualidade, já denota coragem e até mesmo ousadia (p. 199)*. Esta revelação só se dará na convivência, em que é preciso estar disposto a correr o risco da exposição pessoal. Assim também toda e qualquer ação da qual se desconhece o autor, perde o seu significado e sua importância, tornando-se um fato comum e desprovido de sentido.

Entretanto, existe uma dificuldade sobre a qual Arendt (2007) se debruça a seguir e que diz respeito à impossibilidade de solidificar em palavras a essência da pessoa, tal como se apresenta na fluidez da ação e do discurso (p. 194). Sempre que se tenta definir um ser humano e descrever a sua história, perdemos-nos na teia de suas relações. Com isso ela quer dizer que, no momento em que desejamos dizer quem alguém é, nosso próprio vocabulário nos induz ao equívoco de dizer o que esse alguém é (p. 194). A sua singularidade e sua especificidade se perdem na percepção de sua aparência, sob a ótica das projeções de quem lhe observa e com ela convive. Em vez de nos referirmos ao ser mais profundo de alguém, falamos sempre daquilo que ele faz, onde mora e com quem ele se relaciona.

Quase sempre a ação e o discurso se referem a essa mediação, que varia de grupo para grupo, de sorte que a maior parte das palavras e atos,



além de revelar o agente que fala e age, refere-se a alguma realidade mundana e objetiva (ARENDDT, 2007, p. 195).

O ponto de partida da revelação pela ação e pelo discurso acaba sendo, necessariamente, esta realidade cotidiana do mundo dos negócios e das relações humanas em um cotidiano comum pré-existente. Daí para frente,

juntos, iniciam novo processo que, mais tarde, emerge como a história singular da vida do recém-chegado, que afeta de modo singular a história da vida de todos aqueles com quem ele entra em contato. [...] Essas histórias podem, depois, ser registradas em documentos e monumentos; podem tornar-se visíveis em objetos de uso e obras de arte; podem ser contadas e recontadas e transformadas em todo tipo de material (ARENDDT, 2007, p. 196-197).

Para Arendt (2007), toda vida, desde o nascimento até a morte, pode ser contada, transformando-se em história. O seu herói não é compreendido como alguém que realiza feitos espetaculares, mas simplesmente os indivíduos que produzem a ação cotidiana de sua existência. O autor desta história nunca será o próprio herói, mas aqueles que haverão de narrá-la. Só poderemos, de fato, conhecer este herói na sua singularidade através do relato de sua ação e de seu discurso, isto, através de sua biografia contada por outrem.

A reflexão continua com a afirmação de Arendt, dizendo que

a ação jamais é possível no isolamento. Estar isolado é estar privado da capacidade de agir [...]...a ação e o discurso são circundados pela teia de atos e palavras de outros homens e estão em permanente contato com ela (2007, p. 201).

De acordo com a filósofa, constitui-se num mito atribuir o determinismo histórico, desde os fatos mais simples até os grandes movimentos que envolveram toda a humanidade, à ação isolada de uma só pessoa. É possível que este determinismo seja acionado por um só indivíduo. Porém, de imediato, para que ele não se dilua no ar, sem efeito algum, é preciso que repercuta, numa reação em cadeia, envolvendo um grupo cada vez maior. A ação humana sempre provocará uma reação e, assim, constituindo-se num processo, haverá de evoluir num círculo jamais fechado, mas dinâmico e permanentemente aberto, cujos limites, proporções e efeitos serão sempre imprevisíveis.

Aqui novamente Arendt (2001) se refere à dimensão histórica da ação humana. Esta só será compreendida plenamente depois que o processo se extinguir. A sua interpretação clara só será possível pelo olhar de quem a observa e narra posteriormente.

[...] a luz que ilumina os processos da ação e, portanto, todos os processos históricos, só aparece quando eles terminam – muitas vezes quando todos os participantes já estão mortos. A ação só se revela plenamente para o narrador da história, ou seja, para o olhar retrospectivo do historiador, que realmente sempre sabe melhor o que aconteceu do que os próprios participantes. Todo relato feito pelos próprios atores, ainda que, em raros casos, constitua versão fidedigna de suas intenções, finalidades e motivos, não passa de fonte útil nas mãos do historiador e nunca tem a mesma significação e veracidade da sua história (ARENDDT, 2007, p. 204-205).

Portanto, a história será sempre feita pelo narrador e não por seus atores. Estes, sobretudo enquanto ainda estiverem envolvidos pelos fatos e repercutindo suas conseqüências, dificilmente terão um distanciamento necessário e suficiente para uma avaliação objetiva, justa e correta do que se viveu ou ainda está se vivenciando. A verdadeira história só poderá ser conhecida, de fato, quando chega ao fim, assim como a identidade singular do fazedor da história só pode ser percebida por outrem. *Em outras palavras, a essência humana... [...] só passa a existir depois que a vida se acaba, deixando atrás de si nada mais que uma história (ARENDDT, 2007, p. 206).* Portanto, a realidade do mundo só se configura para os seres humanos através da presença reveladora dos outros. E através de e para os outros que o ser humano pode se revelar em essência.

Nas relações de que se compõe a condição humana, Arendt (2007) destaca a realidade do poder. Enquanto a força é a qualidade natural de um indivíduo isolado, o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos e desaparece no instante em que eles se dispersam (p. 212). O poder se constitui numa possibilidade de coerência entre as palavras e as ações, assegurando a qualidade da condição humana. Entretanto, é o poder que, com facilidade, assume um fim em si mesmo e passa a ser uma força de subjugação e de destruição das comunidades humanas. Ele será sempre necessário como força de unificação, de cuidado e de serviço para a coletividade. De pouco adiantará alguém pretender se isolar, deixando de participar da convivência política. De uma forma ou de outra, o poder acabará nas mãos de alguém e de quem dependerão os rumos desta história comunitária. Sendo o poder fruto da pluralidade de tantos quantos o legitimam, será através destes que ele poderá ser limitado para que jamais se transforme em tirania. Esta contradiz a condição humana essencial da pluralidade, o fato de que os homens agem e falam em conjunto, que é a condição de todas as formas de organização política (ARENDDT, 2007, p. 214).

Para Arendt (2007), a vontade de poder, que leva ao desvio da tirania, é um

processo autodestrutivo. A violência por ela gerada é o veneno do qual ela própria morrerá. Em vez de representar força construtiva, evidencia a fragilidade, a insegurança e o medo de quem a exerce. Eis o que a autora diz a respeito da importância e da necessidade do poder bem exercido:

Sem a ação para pôr em movimento no mundo o novo começo de que cada homem é capaz por haver nascido, não há nada que seja novo debaixo do sol; sem o discurso para materializar e celebrar, ainda que provisoriamente, as coisas novas que surgem e resplandecem, não há memória... [...] E sem o poder, o espaço da aparência produzido pela ação e pelo discurso em público desaparecerá tão rapidamente como o ato ou a palavra viva (ARENDDT, 2007, p. 216).

Portanto, o poder que se funda na ação e no discurso, constitui a base de toda a vida política. Viver em comunidade exige a organização que somente um poder bem exercido poderá garantir. De sorte que, é preciso que todos os seres humanos dele participem para que esta condição humana seja instituída e preservada. Pois, no dizer de Arendt,

sem o espaço da aparência e confiança na ação e no discurso como forma de convivência, é impossível estabelecer inequivocamente a realidade do próprio eu, da própria identidade, ou a realidade do mundo circundante (2007, p. 220).

Há uma referência de Arendt (2007) ao fato de haver, no mundo moderno, uma aglomeração de pessoas no universo do trabalho, como se isso fosse um contexto que poderia caracterizar a ação e o discurso. Evidentemente que a simples proximidade física, em função de uma atividade produtiva, não chega a caracterizar as relações humanas necessárias para que se constituam em individualidades fazedoras de história. A identidade de cada um desaparece em função de uma tarefa repetitiva e inconsciente. Não se trata aqui da igualdade de sujeitos, mas da uniformidade impressa em indivíduos isolados, porém, justapostos para a realização de algo que exige um grande número de elementos em sua execução.

Assim também, no mundo moderno, há uma tendência, de acordo com Arendt (2007), de se reduzir a ação à mera fabricação. O assustador na ação humana são suas características – *a imprevisibilidade dos resultados, a irreversibilidade do processo e o anonimato dos autores* (ARENDDT, 2007, p. 232) – resultantes da condição humana da pluralidade do ser humano que age. Mais fácil é a submissão à massificação do mundo do

trabalho produtivo do que o assumir a individualidade da ação e do discurso. Esses se constituem na

faculdade humana de agir, de iniciar processos novos e sem precedentes, cujo resultado é incerto e imprevisível... [...] Se podemos conceber a natureza e a história como sistemas de processos é porque somos capazes de agir, de iniciar nossos próprios processos (ARENDR, 2007, p. 242 e 244).

Inserir-se aqui o conceito de processo na atividade humana como a característica fundamental da ação e do discurso. O processo é algo que poderá se desenvolver indefinidamente, abrindo-se um único ato para incontáveis aspectos de diferentes dimensões. Esta perspectiva confere à ação uma dinamicidade permanente, única e inovadora.

Observamos até aqui que todas as atividades humanas, da primariedade do labor, do artificialismo estereotipado do trabalho, à irreversibilidade da ação, todas apresentam aspectos que as limitam, ao lado de seus significados importantes que representam a construção humana. Neste ponto da reflexão, Arendt (2007) se indaga a respeito da possibilidade de haver uma remissão destas limitações inerentes às características de cada atividade. Para a irreversibilidade e imprevisibilidade da ação, a autora apresenta a possibilidade de perdoar como forma de libertação e superação das imperfeições inerentes a todo processo da vida humana. *A única solução possível para o problema da irreversibilidade... [...] é a faculdade de perdoar (ARENDR, 2007, p. 2480)*. Se não existisse o perdão, ou nada tentaríamos fazer por medo de errar, ou nos tornaríamos eternos carregadores de culpas por ações malsucedidas. Com relação ao futuro, tudo o que o ser humano pode é prometer e tentar realizar seus intentos da melhor maneira possível. O erro será considerado inerente à condição humana e poderá ser tomado como uma aprendizagem no processo contínuo da evolução humana. Arendt (2007) acrescenta que *o descobridor do papel do perdão na esfera dos negócios humanos foi Jesus de Nazaré (p. 250)*. Recordar a autora que o perdão é prerrogativa de Deus e também dos próprios seres humanos, que precisam perdoar uns aos outros. Aliás, só haverá o perdão divino se antes houver o perdão dos homens entre si.

O pecado, ao contrário, é evento cotidiano, decorrência natural do fato de que a ação estabelece constantemente novas relações numa teia de relações, e precisa do perdão, da liberação, para que a vida possa continuar, desobrigando constantemente os homens daquilo que fizeram

sem o saber. Somente através dessa mútua e constante desobrigação do que fazem, os homens podem ser agentes livres; somente com a constante disposição de mudar de idéia e recomeçar, pode-se-lhes confiar tão grande poder quanto o de consistir em algo novo (ARENDDT, 2007, p. 252).

O perdão é um ato que se constitui numa ação imprevisível, espontânea e gratuita do ser humano e que se contrapõe à vingança. Constitui-se na ação que não devolve na mesma moeda, libertando assim *tanto o que perdoa quanto o que é perdoado* (ARENDDT, 2007, p. 253). Aqui a autora inclui também a punição como uma possibilidade de interromper a irreversibilidade de algo que é fruto de uma ação inadequada. Referindo-se a atos considerados imperdoáveis e cuja libertação não se fará com um simples perdão, repete as palavras de Jesus quando disse que *seria melhor para ele que se lhe atasse ao pescoço uma pedra de moinho e que fosse precipitado ao mar* (p. 253). Fundamenta também o perdão no amor, baseando-se em outras palavras do Mestre: *perdoados lhe serão os seus muitos pecados, porque amou muito; mas ao que menos se perdoa, menos ama* (p. 253). Assim a ação é perdoada em consideração àquele que a realizou, afirmando-se que *só o amor tem o poder de perdoar* (p.253). Sendo assim, o perdão haverá de se constituir sempre num ato de reciprocidade, em que uns perdoam os outros.

Arendt conclui sua reflexão sobre a ação ao dizer:

O milagre que salva o mundo de sua ruína normal e natural é, em última análise, o fato do nascimento, no qual a faculdade de agir se radica ontologicamente. Em outras palavras, é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo, a ação de que são capazes em virtude de terem nascido. Só o pleno exercício dessa capacidade pode conferir aos negócios humanos fé e esperança, as duas características essenciais da existência humana... [...] Esta fé e esta esperança no mundo talvez nunca tenham sido expressas de modo tão sucinto e glorioso como nas breves palavras com as quais os Evangelhos anunciam a boa nova: Nasceu uma criança entre nós (2007, p. 259).

Estas palavras denunciam uma postura de fé e de esperança, tanto no sentido humano, do mundo dos negócios, quanto da realidade transcendente e escatológica de nossa existência. Apontando para o infinito, faz a apologia do radicalmente novo que é o milagre do nascimento de cada ser humano. Nisto consiste a possibilidade e o significado de toda ação humana. E no nascimento de Jesus, Arendt (2007) aponta para a significação maior da condição humana e de todo o universo.

É a partir desta perspectiva a respeito da condição humana que buscaremos

fundamentar a aproximação entre a Educação e a Ética. Por que e como haverá de se fazer esta aproximação? Partindo-se do pressuposto de que nenhuma ação humana se constitui em uma atividade sem erros, sem limitações e imperfeições, tampouco a prática educativa se fará sempre de forma perfeita. Portanto, diante da imperfectibilidade da condição humana, é preciso que haja um esforço para que um ideal seja perseguido e valorizado em todas as etapas e níveis de sua construção. O ser ético é constitutivo da pluridimensionalidade humana. Entretanto, ele nunca aparecerá como um dado pronto. Aceitando-se o pressuposto de que a humanização inclui a dimensão ética, será preciso que ela se faça em um processo de crescimento. Ser ético depende da educabilidade humana. A educação necessita, portanto, da ética como dimensões que se imbricam permanentemente. Esta tese será o foco sobre o qual a reflexão se debruçará no capítulo que segue.

Sintetizando tudo o que foi dito até aqui, podemos dizer que a filosofia de Hannah Arendt se constitui em uma filosofia da natalidade. Assim também a sua filosofia da educação afirma que *a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo* (2003, p. 223). O que existe de radicalmente novo é o fato de um ser humano chegar a este mundo. A capacidade humana de começar algo completamente novo se manifesta no nascimento.

[...] A ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir (ARENDDT, 2007, p. 17).

Isto quer dizer que o novo ser é capaz de ações profundamente inovadoras. Este movimento se constitui no dinamismo básico e fundamental do processo educativo, constituindo-se em um processo essencialmente ético na medida em que ele sempre se dá na relação com os outros homens. Isto é explicitado quando ela afirma que *nenhuma vida humana é possível sem um mundo que testemunhe a presença de outros seres humanos* (2007, p. 31). É no fato de os homens viverem juntos que se baseiam e assumem a sua significação todas as atividades humanas. Distinguindo estas atividades entre o labor, o trabalho e a ação, destaca o significado especial desta última como a atividade humana por excelência. Para ela, *a ação é prerrogativa exclusiva do homem [...] e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros* (2007, p. 31).

Como vimos até aqui, Arendt (2007) desenvolveu este seu pensamento a respeito

da natureza, da arquitetura e da fenomenologia da ação humana em sua obra *A Condição Humana*. O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano (2007, p. 15), através do qual os seres humanos produzem tudo o que necessitam para alimentar os seus organismos vivos. É a produção de bens de consumo e termina com a morte destes organismos. O trabalho é a atividade correspondente aos artificios da existência humana (2007, p.15). É trabalhando que o homem constrói os instrumentos que se diferenciam de tudo o que é produzido pela natureza. O trabalho será a expressão de sua mundanidade (2007, p. 15), constituindo-se na fabricação dos múltiplos objetos de que necessita. Destas duas atividades se distingue a ação como a essencial característica da construção humana, embora as três se relacionem diretamente com as condições humanas fundamentais da natalidade e da mortalidade. Afirma a autora:

A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. [...] é especificamente a condição de toda a vida política (2007, p. 15).

Arendt (2007) explicita assim as condições da existência humana (vida, natalidade, mortalidade, pluralidade, mundanidade, terra, etc.) e das atividades específicas da vida ativa (labor, trabalho e ação) e dos espaços da vida privada e da vida pública. Surge assim o *Homo Politicus* (que se relaciona), o *Homo Laborans* (que labora) e o *Homo Faber* (que trabalha). Todavia, a verdadeira ação humana se constitui na atividade através da qual o homem revela sua única e singela identidade por meio do discurso e da palavra, marcados profundamente pela pluralidade de sua expressão.

Para destacar o significado e a importância da ação no processo da construção humana, é preciso retomar resumidamente o sentido primitivo, já explicitado, do labor e do trabalho. O *homo laborans* é aquele submetido ao esforço cotidiano de própria subsistência. Poderíamos dizer que o seu projeto de vida não é viver, mas apenas não morrer. Na antiguidade grega, expresso por Aristóteles, em sua moral dos senhores e dos escravos, afirmava que todo aquele que trabalhasse com as mãos não era digno de ser chamado um ser humano. Para isso, existiam os escravos. Estes, por conseguinte, não eram considerados seres humanos. É o que expressa Arendt (2007, p. 94), ao dizer que o *labor significava ser escravizado pela necessidade, escravidão esta inerente às condições da vida humana [...] por implicar a transformação do homem em algo semelhante a um*

*animal doméstico*. É o mundo das atividades repetitivas e cansativas para sobreviver. Temos como exemplo as labutas domésticas – cozinhar, lavar, etc. – que, tão logo se completa a sua execução, seu resultado desaparece e tudo começa exaustivamente de novo. É como afirma Arendt:

Das coisas duráveis, as menos duráveis são aquelas necessárias ao próprio processo de vida. Seu consumo mal sobrevive ao ato de sua produção. [...] Após breve permanência neste mundo, retornam ao processo natural que as produziu... [...] adquirem lugar efêmero no mundo das coisas feitas pela mão do homem... [...] são as coisas menos mundanas e ao mesmo tempo as mais naturais (2007, p.108).

Os seres humanos submetidos ao labor consomem os seus dias e a vida toda na reprodução de um programa predeterminado pela natureza, até completarem o seu ciclo biológico, sem terem vivido em plenitude de suas potencialidades. A única *bênção ou alegria* que podem redundar de uma vida consumida pelo cansativo labor, na anotação de Arendt (2007, p. 118), consiste no saber que este processo faz parte de todas as travessias dos seres vivos e realizá-lo é colaborar para que a vida se mantenha, ou seja, *na fertilidade da natureza* (p. 119). Descobrir um sentido na manutenção da vida corporal confere uma razão e um significado de recompensa para as cansativas do interminável labor. Todavia, Arendt (2007, p.146) chama a atenção para o perigo de, em se reduzir uma vida ao plano meramente do labor, esta poder sucumbir ao binômio produção/consumo. Até mesmo o lazer poderá significar simplesmente consumir sofregamente tudo o que se produz. Seres humanos assim acabariam por se transformar em verdadeiros tubos digestivos, onde a única razão da existência seria comer e beber.

O perigo é que tal sociedade, deslumbrada ante a abundância de sua crescente fertilidade e presa ao suave funcionamento de um processo interminável, já não seria capaz de reconhecer a sua própria futilidade – a futilidade de uma vida que não se fixa nem se realiza em coisa alguma que seja permanente, que continue a existir após terminado o labor (ARENDR, 2007, p. 148).

Na contrapartida, o *homo faber* executa o seu trabalho, fabricando todos os instrumentos necessários à construção do mundo circundante. Estes instrumentos são objetos de uso e de durabilidade consistente, embora não de permanência absoluta e infinita. A obsolescência os reduzirá novamente à natureza. Porém, sua resistência os manterá úteis por muito tempo. Conforme diz Arendt (2007, p. 150), *contra a*



*subjetividade dos homens, ergue-se a objetividade do mundo feito pelo homem. Esta fabricação sempre é antecedida de um plano mental, isto é, a obra é imaginada e depois construída e esta imagem permanece para novas construções, o que equivale a dizer que ela é reificada, permitindo sua multiplicação. No dizer de Arendt (2007, p. 155), a multiplicação, diferentemente da mera repetição, multiplica algo que já possui existência relativamente estável e permanente no mundo. O que equivale a dizer que o processo de fabricação ocorre quando algo inteiramente novo, com suficiente durabilidade para permanecer no mundo como unidade independente, é acrescentado ao artifício humano (ARENDR, 2007, p. 156).*

Ao tratar da questão do trabalho, em que o *homo faber* fabrica seus instrumentos, Arendt (2007) reflete sobre o perigo de que a automação venha a submeter o seu próprio criador às suas exigências. Isto quer dizer que há um perigo real de que o próprio criador da máquina seja submetido por ela. Assim se refere a autora:

[...] a questão não é tanto se somos senhores ou escravos de nossas máquinas, mas se estas ainda servem ao mundo e às coisas do mundo ou se, pelo contrário, elas e seus processos automáticos passaram a dominar e até mesmo a destruir o mundo e as coisas (2007, p. 164).

Com certeza, esta possibilidade de desvirtuamento é real. Porém, a premissa é que toda ferramenta e todo utensílio destina-se basicamente a tornar mais fácil a vida do homem e menos doloroso o labor humano (ARENDR, 2007, p. 164). Com isso, a autora afirma que os fins não podem justificar todos os meios. O utilitarismo que viesse a submeter o homem à máquina constituir-se-ia em um desvio absolutamente inaceitável. Referindo-se a Kant, Arendt (2007, p. 168 e 171) afirma que nenhum homem deve jamais se tornar um meio para um fim; todo ser humano é um fim em si mesmo, devendo usar tudo o mais como meio. Conclui Arendt:

Não é preciso que escolhamos aqui entre Platão e Protágoras, nem decidamos se o homem ou um deus deve ser a medida de todas as coisas; o que é certo é que a medida não precisa ser nem a compulsiva necessidade da vida biológica e do labor, nem o instrumentalismo utilitário da fabricação e do uso (2007, p.187).

É a ação, de forma profundamente plural, que define a sua singular condição de existir. É ela a reveladora de quem somos diante dos demais. O ser humano expressa os seus conteúdos e confere significação e intencionalidade a todas as coisas. Atuar é

mostrar-se diante dos demais, é expressar-se através de sua forma, de sua figura e de sua aparência, fazendo-se visível. O verdadeiramente importante é o externo, a forma das coisas e dos seres, sua visibilidade. A ação, em estreita relação com o discurso, com o poder da palavra e da linguagem, é a forma através da qual nos inserimos no mundo. Essa inserção é como um segundo nascimento, cujo impulso é a capacidade de pôr algo em movimento. Todavia, esta não é uma capacidade que se possa exercitar de forma isolada. Estar isolado equivale a ser incapaz de agir. Para privar o ser humano da ação, basta isolá-lo, deixá-lo só, privá-lo de sua distinção frente aos outros homens, vinculando-o a uma massa. Impedir que os homens tenham tanto vida pública quanto intimidade ou vida privada, é privá-los da capacidade de agir. A presença dos outros é fundamental para a ação humana, pois atua sobre os outros e revela-lhes quem nós somos.

Se existe relação tão estreita entre ação e discurso é que o ato primordial especificamente humano deve, ao mesmo tempo, conter resposta à pergunta que se faz a todo recém-chegado: quem és? Esta revelação de quem alguém é está implícita tanto em suas palavras quanto em seus atos (ARENDETT, 2007, p. 191).

A autêntica ação transcende o seu próprio autor. Todo agente é, ao mesmo tempo, paciente, fazendo, sofrendo ou padecendo. O agente da ação revela-se quem é porque existem outros que o nomeiam e relatam sua história. A autêntica identidade se desvela como identidade do personagem em uma biografia que ele não escreve. Na verdade não se é autor, mas personagem. O valor da ação é anônimo. O agente se transforma em personagem de sua história. Ação é sempre temporal, projetando-se tanto para o passado, como para o futuro. Toda ação desencadeia uma reação. Isto significa que a ação é essencialmente frágil, deixando apenas o seu rasto e dando origem a outras ações. Pela capacidade de perdoar, o homem é capaz de remediar o caráter irreversível da ação humana. O perdão e a compreensão nos relacionam com o passado e servem para desfazer o fato. A compreensão e a fidelidade à palavra dada são os remédios para a fragilidade que é inerente à ação. A ação é temporal e requer o complemento do relato ou da narração, ajudando a elaborar o sentido do já feito, configurando o seu significado. Toda ação busca a sua forma, sua figura, sua imagem, revelando-se como obra de arte, criação especial de uma novidade radical. Nossa capacidade para atuar coincide assim com a faculdade de começar, de intentar, de tomar uma iniciativa. Aí entra a educação como possibilidade infinita de um novo começo, de natalidade como o poder sempre aberto à força do que

nasce.

Utilizando-se esse fio condutor proposto por Arendt ao longo do terceiro capítulo desta reflexão, tomar-se-á a condição humana por ela pensada para alinhar as questões da educação, da ética e sua possibilidade de aproximação. Entremeando-se a compreensão sobre a educação e a ética, buscar-se-á iluminar a necessidade de aproximação entre ambas. É de todo desejável que a educação esteja imbricada indissoluvelmente pela ética. Entretanto, já foi feita a referência a respeito da imperfectibilidade da condição humana, acolhendo-se o pressuposto de que a perfeição será sempre uma meta a ser alcançada e jamais um dado completo. Como, então, buscar aproximar a educação e a ética? Examinando-se a condição humana, vislumbraremos os possíveis elos em que possam ser costurados os elementos de ligação e de compromisso entre a educação e a ética.

#### 4 ÉTICA DA AÇÃO EDUCATIVA

A reflexão de Arendt (2007) se inicia com a referência à nova cosmovisão resultante do início da conquista do universo pelos seres humanos. As viagens espaciais deram à humanidade a certeza de que a terra se tornara muito pequena e de que era preciso se libertar de seus limites. O início foi feito pela conquista do planeta mais próximo. De qualquer sorte, já foi possível olhar a terra de um outro ângulo e se assumir, diante dela, uma nova posição de atuação e controle. Além disso, aqui mesmo, neste planeta, o mandado bíblico de dominar a terra, cada vez mais, foi sendo executado à exaustão. A tecnologia se tornou, nas mãos humanas, um potencial inesgotável de ações transformadoras. Os segredos da terra e do universo, gradativamente, vão sendo desvendados em toda a sua profundidade.

As conseqüências destas conquistas da humanidade vão assumindo implicações de toda ordem: econômicas, políticas, éticas, educacionais, etc. O primeiro aspecto se refere à hegemonia sobre o planeta. Quem chegou primeiro anunciou pretender ser o dono da terra e do céu. Assim, durante décadas, os poderosos dividiram o mundo entre leste e oeste e se digladiaram perigosamente para afirmar a sua supremacia sob a égide tecnológica e econômica. Até que, por fim, a história caminhou e eles perceberam que era melhor se darem as mãos, no universo das conquistas espaciais. Isso já representou um avanço na eticidade humana no que diz respeito à hegemonia planetária. Porém, estas novas relações não significam necessariamente uma solidariedade incondicional. As disputas políticas, de forma mais dissimulada, não conseguem esconder a ferocidade latente no jogo do poder entre as nações. E, naturalmente, a questão deixou de ser ideológica para se transformar numa questão de interesses econômicos. O poder está nas mãos de quem determina os rumos da economia globalizada. Para se atingir estes fins, o meio mais eficaz está no poderio tecnológico.

As conseqüências deste desenvolvimento se apresentam de forma paradoxal. De um lado, o mundo conhece um avanço sob todos os pontos de vista. Entretanto, a ambivalência maior se constitui no fato de que emerge um mecanismo de exclusão a deixar de fora destes benefícios boa parte dos habitantes do planeta. E a palavra de ordem passa a ser *desenvolvimento sustentável*. Como será possível fazer com que o domínio do universo se constitua num benefício para todos os seres humanos? As conquistas de conhecimentos cada vez mais elaborados estão ampliando as possibilidades da vida na

terra ou, paradoxalmente, estariam se prestando para o exercício do controle e da dominação de uma minoria sobre a maioria dos seres humanos? Eis as questões éticas que se impõem e exigem uma resposta urgente.

Um dos aspectos do desenvolvimento tecnológico abordado por Arendt (2007), e que se coloca no centro das discussões na atualidade, diz respeito às questões referentes ao domínio da vida no planeta. Pela época em que a autora escreve a sua obra *A Condição Humana – 1957* – a referência se resume genericamente às descobertas de seus segredos e a possibilidade de reproduzi-la artificialmente. Hoje a questão assume proporções de uma realidade concreta, em que a engenharia genética obtém resultados cada vez mais surpreendentes. O exemplo mais contundente desta conquista genética está na reprodução através de células-tronco e através da clonagem. Junto com estas conquistas, vicejam questões de natureza ética a envolver a humanidade toda. Em que medida estes resultados bem sucedidos se agregarão ao potencial de humanização do planeta? Ao se prosseguir este desenvolvimento tecnológico, qual será o limite e quais serão suas implicações na artificialização da existência humana? Em que medida, para se atingirem os objetivos desejados, todos os meios serão válidos? Já em seu tempo, Arendt (2007) acenava para os riscos de uma tecnologia a serviço da dominação humana, em que o criador poderia ser escravizado pela sua própria criação.

Ao se referir à possibilidade de perdas com os avanços tecnológicos, Arendt (2007) aponta para a liberação do homem de tarefas que o subjagam, mas que, por outro lado, poderiam acomodá-lo a ponto de sequer desenvolver o seu pensamento. Seria o resultado de uma acomodação e superficialidade eticamente inaceitáveis a que os seres humanos se entregariam. Atualmente se fala nos mecanismos da massificação que reduz um número sem conta de indivíduos a uma massa passiva, disforme e despersonalizada. Todas estas questões se constituem assim num desafio ético e que se relaciona com a educação como possibilidade de minimização de seus resultados indesejáveis e a maximização dos resultados desejáveis e positivos.

A reflexão arendtiana continua com a análise sobre as atividades de que se compõe a condição humana neste planeta. O ser humano se enquadra, na sua atividade – *vita activa* – a três tipos de tarefas: o labor, o trabalho e ação. A diversidade de atuações resulta da pluralidade humana. Cada ser humano é único e irrepetível. Por esta razão ele atuará de modo especial sobre o contexto em que se movimenta. Começa pelo fato mais importante de sua existência que se constitui no dado absolutamente original de seu nascimento. O fato de ter vindo e ser um recém-chegado, o põe na condição de fazer história. Esta se fará

desde o seu nascimento até a sua morte. A forma como ele haverá de exercer esta sua travessia vai ser marcada pelos valores que determinarão as suas escolhas. Portanto, a sua existência implicará, a cada momento, conteúdos de natureza ética. Da qualidade de suas ações resultarão os movimentos mais ou menos construtivos, sofrendo sempre as conseqüências de seu agir. O ser humano, assim, condicionará o seu mundo pelo seu modo de ser e agir e também, na contrapartida, será condicionado pelo tipo de mundo que ele haverá de engendrar.

A *vita activa* e a forma como que o ser humano a exercer será fruto de uma aprendizagem. Portanto, a educação implicará uma dimensão ética a imprimir as suas condições de construção ou de destruição. O ser humano aprenderá a prática do cuidado para com tudo e todos os que o rodeiam. Sempre de acordo com Arendt (2007), a natalidade se constituirá no valor predominante e não a mortalidade, em que pese ser esta última uma contingência de finalização temporal. O fato primordial da natalidade haverá de se apresentar como uma acolhida amorosa. O recém-chegado será recebido com as boas vindas de quem é introduzido num mundo em que ele tudo terá que aprender. Todas as tarefas necessárias para sua sobrevivência lhe serão ensinadas para que sua travessia seja feliz e realizadora. Desde o labor até a ação contemplativa serão frutos de sua aprendizagem.

Arendt (2007), desde logo, chama a atenção para o perigo do ativismo. A aprendizagem da ação humana terá que levar o seu sujeito a uma prática cotidiana equilibrada entre o agir e o contemplar. Sucumbir em um ativismo desmedido seria uma escravização perigosa e desumanizadora. O próprio processo de aprendizagem seria comprometido pela agitação e pelo barulho. O ser humano aprenderá a equilibrar a utilização de todas as suas potencialidades. A ação humana haverá de ser exercida pela utilização de suas energias externas e internas. Seu crescimento haverá de acontecer para fora de si e também no seu universo interior. A busca deste equilíbrio fará parte do processo educativo que levará à construção de um ser humano equilibrado e inteiro no que diz respeito à pluralidade de seus potenciais.

De acordo com Arendt (2007), este processo de crescimento sempre se fará na relação com os outros seres humanos. Ela repete uma afirmação que advém da filosofia grega, de que o homem não existe só. O ser humano é, essencialmente, um ser social. E é desta condição que resulta a dimensão ética do existir humano. O homem é um ser de relações. Estas relações implicarão sempre valores que determinam a qualidade desta interação. Tudo o que existe só adquire um significado pela presença humana. E o que

determina o ponto de referência desta valoração é a presença de outro ser humano. Somente diante de outro ser humano é que um indivíduo poderá aquilatar a justa medida de sua presença e de seus atos.

Este universo humano poderá se expressar tanto de modo privado, quanto público. Ambas as dimensões não se excluem, mas se complementam. É preciso que o sujeito tenha preservada a sua individualidade e seu espaço privado para que possa se revelar e interagir na esfera pública. Tanto o fechamento em sua privacidade significaria uma asfixia pessoal quanto a exposição permanente produziria uma despersonalização neurotizante. Assim como o espaço vital precisa ser preservado, Arendt (2007) também se refere à legitimidade da propriedade privada, desde que esta não se constitua numa acumulação com um fim em si mesma, às custas do empobrecimento de outros tantos. O espaço privado nunca poderá significar um individualismo egocêntrico, mas a preservação da individualidade autônoma e construtiva.

Até aqui se retomou resumidamente alguns dos aspectos apresentados por Arendt (2007) sobre a condição humana da *vita activa*. Esta se realiza num universo de atividades cotidianas, desde as mais simples até as mais elaboradas por processos mentais altamente complexos. Evidenciam-se as implicações éticas em todos os aspectos da travessia humana e o quanto os valores éticos dependem de uma aprendizagem. Desta forma, ética e educação precisam se fazer num processo de aproximação permanente para que se atinja uma condição humana cada vez mais plena. Examinar-se-á, daqui para frente, o entrelaçamento e as implicações educativas e éticas destas atividades – labor, trabalho e ação - na busca desta aproximação como condições de desenvolvimento da *vita activa*.

#### **4.1 Educação, Ética e Labor**

A *vita activa* tem, na sua primeira e mais simples forma de realização, a atividade do labor. É a expressão do *homo laborans*. É através do labutar cotidiano que o ser humano resolve as questões que dizem respeito à sua sobrevivência. É a eterna repetição cotidiana de tarefas que visa sua sobrevivência biológica. Ele as executa sozinho. Mesmo quando o labor é realizado em conjunto, nada mais é do que uma justaposição de indivíduos que não necessariamente estão relacionados entre si. É uma atividade

monótona, sempre igual, inconsciente e extenuante. Tanto é uma atividade primitiva que, na antiguidade, ela era reservada aos escravos. Estes trabalhadores braçais sequer eram considerados seres humanos. Como herdeiros da cultura greco-romana, até hoje, de forma dissimulada, existem os trabalhos considerados de grande *status* – os de natureza intelectual – e os trabalhos dos quais os próprios indivíduos têm constrangimento – os de natureza braçal. Conseqüentemente os primeiros são mais valorizados e os servís são reduzidos a uma condição de indignidade no que diz respeito à sua valorização. O labor se constitui de tarefas que só são percebidas quando não são realizadas. Quando alguém as repete incansavelmente, dia após dia, por mais que todos delas necessitam para sobreviver, pouco são notadas e muito menos valorizadas. Assim, as pessoas que as executam, aos poucos, vão perdendo o seu encanto por elas e a sua própria auto-estima, considerando-se indivíduos de menos valor por terem que realizá-las. Diante de outros trabalhadores considerados nobres por aquilo que executam, estas vão assumindo a sua condição subalterna e subserviente. Geralmente estas tarefas não carecem de grande preparo e treinamento. São atividades simples e rotineiras, aprendidas pelo exercício que se inicia na mais tenra idade e se repetirá pelo resto da vida. Não se precisa de estudo para realizá-las, tampouco diploma e, por conseguinte, sua dignificação é ínfima.

Quantos seres humanos gastam as suas vidas envolvidos com a eterna repetição do labor cotidiano? Sem terem tido oportunidade para aprender qualquer coisa que lhes desse possibilidades de desabrocharem seus potenciais, acabam repetindo um programa que a vida lhes impôs pelas próprias circunstâncias em que nela entraram. Seus pais foram pessoas simples, envelheceram e morreram na simplicidade e na pobreza de uma vida humilde e laboriosa. Jamais conquistaram qualquer coisa que não, na melhor das hipóteses, o pão de cada dia. Assim, tampouco, tiveram condições de proporcionar aos filhos algo que os lançasse para uma condição melhor. Assim como vivem, acabam pensando. Convencem-se de que esta condição é predeterminada e, não raramente, se convencem, até mesmo, de que nasceram para sofrer e que tudo isso é vontade de Deus.

A massa de indivíduos que atravessa a sua existência nesta condição laboriosa, não é desafiada a qualquer tipo de mudança em suas vidas. Seu nível de consciência será caracterizado por Freire (2002) como marcado pela *intransitividade*. Isto quer dizer que a sua percepção da realidade circundante permanece ingênua, simples, acrítica, imediatista, dogmática e alienada. Este indivíduo simplesmente está no mundo. Nele permanece como um objeto de uso e não como sujeito atuante e transcendente. Seu projeto será sempre o de repetir um programa predeterminado, sem avançar rumo a uma nova realidade. Manter-se-



á como um ser de contatos e não de relações. Está no mundo e não com o mundo (Freire, 2002, p. 30). Um nível de consciência intransitiva não permite ver, ouvir, sentir, expressar e atuar sobre o mundo. A leitura que ele faz de seu mundo é ingênua. Ele o apreende da forma imediata como este lhe é apresentando. Toma conhecimento dos fatos. Porém, não chegará a compreender as razões e os efeitos resultantes. Acaba acolhendo a realidade de forma simples e absorvendo opiniões como verdades inquestionáveis e de forma dogmática. Assim, permanecerá no fechamento de uma consciência, reduzindo seu existir ao tamanho que ele próprio lhe confere em sua simplicidade e ingenuidade. Seu horizonte, portanto, permanecerá sempre limitado à percepção ínfima, comparável ao nível de um simples animal calçado com viseiras.

A partir desta realidade e destes seres reduzidos à mera condição de objetos é que Freire (1985) pensa e propõe a sua *Pedagogia do Oprimido*. O que justifica uma pedagogia dos oprimidos é o fato de que a pedagogia sempre foi pensada e proposta pelos dominantes. Interpreta, daí para frente, dialeticamente, a realidade que se apresenta por relações de dominação. Há os que assumem a condição de opressores e os que acabam se submetendo à condição de oprimidos. Os mecanismos que caracterizam e que mantêm este binômio opressores/oprimidos se manifestam de múltiplas maneiras, destacando-se especialmente a antialogicidade. Quem conquista e monopoliza a palavra é aquele que assume o comando da relação e passa a determinar os rumos até mesmo da vida dos que o rodeiam. Sob este aspecto, retomamos o alinhamento que esta perspectiva assume com o pensamento de Arendt (2007), ao propor a ação e o discurso como a essência da *vita activa*. Nada cria mais condições de opressão do que silenciar alguém. Impeça-se que alguém manifeste o seu pensamento e este haverá de se embotar e se anular como ser humano. O *homo laborans* é aquele que só labuta e não pensa. Sua condição de vida passa a ser uma condição semelhante a de um animal ou, na linguagem freiriana, reduzido a mero objeto.

Do ponto de vista da educação, um indivíduo reduzido à condição do *homo laborans* é alguém que é excluído do processo educativo. A quem interessa um povo cuja maioria apenas labuta e se submete passiva e quietamente, sem pensar e sem exigir melhores condições de dignificação para sua existência? É de se perguntar por que razões o sistema educacional brasileiro ainda se alinha entre os mais precários e atrasados dentre os povos do mundo? Há uma escola para ricos e uma escola para pobres. Os abonados têm acesso a uma educação em instituições particulares de excelente qualidade; enquanto a grande maioria do povo só tem, como opção, uma escola pública sucateada e de discutível

qualidade. Serão estes que estão sendo preparados para assumir as atividades subalternas do labor. Os primeiros estão sendo preparados para assumir o comando hegemônico da sociedade em escolas caras e de acesso exclusivo para quem pode arcar com os seus custos. Paradoxalmente, nas escolas de nível superior, supostamente democrática em seu acesso, a competição é tão grande que somente os mais bem preparados chegarão a usufruí-la. Resulta que os mais bem preparados sempre serão os que virão das melhores escolas. Portanto, acaba acontecendo que uma sociedade pobre patrocina uma escola gratuita para os privilegiados, sobretudo em nível superior, com o argumento legitimador da meritocracia.

Assim, de acordo com o pensamento de Freire (1985), os mecanismos de opressão e de dominação se perpetuam através de mecanismos plenamente justificados do ponto de vista legal. Entretanto, resta a pergunta: e do ponto de vista ético, como justificar os mecanismos de exclusão através dos quais se mantém interminavelmente uma história de privilégios e de reprodução de uma sociedade marcada por diferenças descomunais?

Verifica-se que é difícil falar da aproximação entre educação e ética quando se tem um sistema educacional em que a clientela proveniente do universo do labor dele não tem acesso. E se consegue ser incluído, sobretudo em níveis básicos do sistema, sucumbem pela necessidade de terem que sobreviver, evadindo-se para o mundo do labor subalterno ou para a exclusão do desemprego. Assim se repete o círculo vicioso da dominação e da reprodução de uma sociedade excludente. A educação, desprovida de sua necessária eticidade, representa uma oportunidade somente para alguns. Tratam-se assim de forma igual os desiguais. Nada mais equivocado eticamente do que se desconsiderarem as diferenças e nada mais injusto.

Poderíamos ainda pensar a questão da educação, da ética e do labor, referindo-nos às expressões *práxis* e *poiésis*, utilizadas por Imbert (2002) a respeito da atividade humana. Se pensarmos na prática educativa desprovida de um sentido mais dinâmico, profundo e amplo, estaríamos construindo uma *poiésis* e não uma *práxis educativa*. Somente uma *práxis educativa* haveria de se constituir em uma ação ética, por assumir um significado de desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. A *poiésis educativa* se reduz a uma atividade repetitiva, com objetivos vagos e imprecisos, descomprometida e alienada. Isto quer dizer que um profissional da educação poderia reduzir a sua prática educativa a um simples labor na medida em que ele a realizasse como uma tarefa como outra qualquer. Isto quer dizer que a tarefa seria realizada transferindo-se algumas informações para serem cobradas num momento de prova. Dar uma aula não passaria de

uma tarefa desprovida de qualquer outro compromisso que não estar ali, em sala, durante um período necessário para se angariar proventos para seu sustento material. O verdadeiro compromisso com a construção de um ser humano em sua pluralidade simplesmente não estaria incluído nesta prática. Portanto, a prática educativa, reduzida a uma *poiésis*, perderia todo o seu sentido de *práxis educativa*, esta sim podendo assumir um sentido ético de construção humana plena. Pergunta-se, então, quanto de nossas práticas educativas se constituem em *práxis educativa* e quanto de nossas ações nas escolas estão reduzidas à *poiésis*, desvinculadas de um verdadeiro compromisso ético?

A educação, numa perspectiva praxista, de acordo com Imbert (2002), deixa de ser um simples labor para assumir seu verdadeiro significado educativo na medida em que se ocupa com o enfrentamento dos dramas humanos da atualidade. Isto só será possível com uma profunda inquietação ética. A *poiésis educativa* fatalmente cairá no ceticismo de que nada é possível fazer. A educação como *práxis* assume a sua tarefa histórica marcada pela esperança de que, não obstante todos os obstáculos que se apresentarem, sempre será possível avançar na construção de uma realidade mais justa e solidária.

Verifica-se que o labor, até aqui, é apresentando muito mais como *poiésis* do que *práxis*. Contudo, ainda é preciso se perguntar se, de fato, não existiriam alguns aspectos de natureza educativa e ética na atividade do labor. Em que pesem todas as suas características que o tornam uma atividade primária de sobrevivência, não existiriam alguns valores que lhe confeririam um significado e uma beleza que justificassem a sua execução por parte de um número imenso de seres humanos ao longo de toda a vida? Um labor exercido com amor e dedicação, apesar de sua repetitividade e de seu cansaço inerentes, não dignificaria um ser humano de forma muito satisfatória? As atividades de subsistência não precisariam, por mais simples que sejam, de uma aprendizagem prévia e, desta forma, estariam vinculadas aos processos educativos? A realização responsável e dedicada das tarefas do labor não se constituíam em pressuposto ético extremamente significativo?

Ao respondermos a essas perguntas, podemos afirmar que no labor se apresentam elementos, mesmo que de forma incipiente, que o vinculam às dimensões da educação e da ética. Em primeiro lugar, é certo que, por mais que signifiquem um mero treinamento, nada impede que assumam aspectos educativos ao serem assumidos de forma positiva e dedicada. Mesmo que um ser humano se mantenha por toda a vida na atividade laboriosa, com certeza, poderá haver uma postura de valoração no que se faz, adquirindo assim um significado de realização e até mesmo de satisfação em executá-la. Percebe-se que,

portanto, mesmo que em sentido lato, o labor apresenta alguns aspectos que se acrescentam à necessidade de se aproximar educação e ética.

Pode-se afirmar que a educação, para que haja uma aproximação com a ética, não poderá ser reduzida a um simples labor apenas no sentido estrito do termo. É de todo desejável que esta aproximação se dê numa ação efetiva. Porém, é possível conferir-se beleza e grandeza na atividade do labor. Desta forma, também nele acrescentam-se aspectos educativos e éticos. Sendo assim, é preciso avançar na busca de uma atividade humana educativa que, de fato, apresente mais plenamente as possibilidades de uma aproximação entre ambas. Será no mundo do trabalho?

## 4.2 Educação, Ética e Trabalho

Depois do labor, a atividade humana se expressa através do trabalho. Enquanto o labor está relacionado às questões da sobrevivência e seus resultados desaparecem tão rapidamente quanto levam para ser produzidos, o trabalho se constitui na produção de coisas marcadas pela durabilidade, mesmo que relativa. O *homo faber*, de acordo com a divisão das atividades humanas elaborada por Arendt (2007), dedica-se à fabricação dos objetos de uso, por ela denominados de *artifícios humanos*. Através da fabricação, o homem assume o domínio da natureza e assubmete, criando condições para nela se instalar com mais conforto. Antes, através do labor, a natureza se apresentava ao homem como uma *natura obstans*<sup>1</sup>. Agora, através do trabalho, o ser humano descobre os seus segredos, aprende a conviver com ela e a transforma numa *natura coadjuvans*<sup>2</sup>. Assim, diferentemente do labor, a fabricação resulta de um objetivo planejado e de uma finalidade bem definida.

Arendt (2007) apresenta o trabalho através do qual são fabricados os artefatos que, a princípio, são construídos para facilitar a vida humana, como uma atividade que também apresenta ambigüidades de toda ordem. Apresenta, em primeiro lugar, a obsolescência dos artefatos construídos. A fabricação se caracteriza pela durabilidade dos seus produtos.

---

<sup>1</sup> *natura obstans*: a natureza que se apresenta como obstáculo ao homem, oferecendo-lhe mais dificuldades do que facilidades para sua sobrevivência.

<sup>2</sup> *natura coadjuvans*: a natureza se apresenta como coadjuvadora do ser humano, oferecendo-lhe cada vez mais facilidades, fruto da própria atuação do homem sobre ela.

Entretanto, estes já são planejados para não durarem sempre e, mais do que isso, são planejados para durar, por interesses econômicos, por um tempo bem definido.

Outro aspecto que se verifica no desvio dos fins a que se destinam, está o fato de os objetos fabricados assumirem outra significação que não sua original. Assim, de um instrumento de facilitação, poderão se transformar em uma arma e se voltar contra o próprio homem. Além disso, verifica-se o perigo de que, em vez de os instrumentos se ajustarem ao homem, é o homem que tem que se ajustar às máquinas, submetendo-se ao seu ritmo e ao seu jeito de funcionar. A ergonomia é um campo de estudos muito recente e recém agora passa a ser uma preocupação no universo do trabalho.

Na contundência dessas ambigüidades, apresentam-se ainda desvios de conseqüências mais sérias, como a destruição da natureza para se fabricar muito mais objetos de troca do que objetos de uso. Isto se refere ao fato de que os fins justificam todos os meios de fabricação. O único critério que passa a reger o sistema produtivo é sua factibilidade e suas vantagens econômicas. De resto, os fins utilitaristas justificam todos os meios para sua consecução. Resulta que esta mercantilização acaba se transformando num processo de acumulação predatória e gerando um consumismo sem limites. O próprio ser humano passa a ser reduzido e avaliado pela sua capacidade de produzir e de consumir.

Esta exacerbação da produção e do consumo atinge níveis tão extremados que coloca em risco a própria possibilidade da manutenção da vida sobre o planeta. Este risco que se configura de uma forma cada vez mais real e ameaçadora poderá ser expresso como sendo a *natura minans*<sup>3</sup>. A natureza ferida transforma-se num terreno minado. Isto é, um terreno perigoso e que poderá se voltar contra o ser humano a qualquer momento. As evidências desta realidade se apresentam de múltiplas formas. A reação da natureza confirma um dito popular que afirma que Deus perdoa sempre, os homens de vez em quando e a natureza nunca. Para comprovar isso tudo, estão aí os fenômenos naturais catastróficos dos tsunamis; dos vulcões, entrando em erupção em todas os cantos do mundo; as secas e as altas temperaturas avassaladoras; as tempestades e baixas temperaturas desumanas, por todos os lados; o aquecimento do planeta e o degelo das calotas polares, fruto de um aquecimento global; as radiações cósmicas descontroladas, resultantes da poluição que leva à destruição da camada protetora de ozônio, etc.

Outros aspectos que, em função do tempo em que Arendt (2007) elaborou suas

---

<sup>3</sup> *natura minans*: a natureza se apresenta como um terreno minado. Ferida pela ação predatória do próprio homem, defende-se, reagindo violentamente.

reflexões, foi apenas mencionado sem maior ênfase, dizem respeito à substituição do homem pela máquina. Esta realidade hoje se apresenta de forma contundente e preocupante. A grande massa de trabalhadores, sobretudo os jovens que recém estão chegando ao mundo do trabalho, dele são excluídos, sem terem o que fazer e onde se integrar como força ativa. O universo do trabalho deixou de ser um direito de todos os seres humanos, para se transformar em um mercado, com suas exigências e seus mecanismos altamente seletivos.

O *homo faber* revela um elemento de violência e de manipulação da natureza, comportando-se como amo e senhor de toda a terra. A fabricação funciona segundo a lógica da racionalidade instrumental, a partir da relação meios/fins. Isto quer dizer que se confundem os meios e os fins e, muitas vezes, os fins, mesmo que discutíveis, justificam os meios para auferi-los. Assim também funciona a educação orientada pelo paradigma da racionalidade tecnológica, com seus objetivos norteados pela busca incessante do tecnicismo utilitarista. Além do mais, o processo de fabricação é organizado dentro de um planejamento de tempo bem determinado, em que o indivíduo deve ficar educado e formado. O resultado final do processo de fabricação está determinado desde o princípio, de sorte que a identidade deixa de se construir, podendo resultar em sujeitos individualistas, competidores ferozes e para os quais só interessará o sucesso material a qualquer preço. Pela fabricação se realiza uma construção humana de acordo com um modelo pedagógico reprodutivista de sociedade. De acordo com este modelo, os indivíduos são reduzidos a meros objetos manipulados e manipuladores.

Segundo Bárcena e Mèlich (2000), o drama não radica somente na fabricação em si mesma, mas, sobretudo, na sua transferência a todas as esferas da existência humana. Pela generalização da fabricação, o utilitarismo individualista é estabelecido como a norma última para o mundo e para todos os homens que nele se movimentam. O mundo da fabricação não tolera a pergunta pela razão da utilidade e não se pode questionar o seu valor de uso. É o predomínio da lógica da razão instrumental, isto é, o melhor e maior resultado, com o mínimo de custo e de esforço, funcionando através de uma estrutura burocrática. Na educação, a fabricação pedagógica tem como sinônimas a instrução e a rigidez dos currículos.

Diante desta realidade descrita e inspirada nas análises de Arendt (2007), colocam-se as questões da educação e da ética. Voltando aos pressupostos iniciais de que é a educação um dos instrumentos que refletem esta realidade e também a reproduzem, qual é o papel que ela assume neste contexto relacionado ao mundo do trabalho? Quais

implicações éticas se ajustam a uma proposta educativa cujos objetivos são determinados pelas exigências de um mundo de produção e de consumo? É preciso lembrar que o mundo do trabalho que se apresenta na atualidade é profundamente marcado pela ideologia que perpassa todos os movimentos humanos. Vivemos numa sociedade globalizada e neoliberalizante. Os valores que a direcionam são impostos pela ideologia do liberalismo. Esta ideologia precisa ser compreendida para que se busquem caminhos para uma travessia mais humanizadora. Com este objetivo, segue uma análise inspirada no filósofo Antônio Sidekum, que vê uma possibilidade de se realizar esta aproximação entre a educação e a ética no mundo do trabalho, com veremos adiante.

O desafio que se impõe, nesta época marcada por profundas e desconcertantes incertezas, é como estabelecer uma relação entre as exigências da ética e os valores sobre os quais se estriba uma sociedade globalizada e neoliberalizante. Sidekum (2001) investiga a possibilidade de estabelecer esta relação à luz da ética da alteridade de Emmanuel Levinas, procurando responder a pergunta de *como a ética de Levinas rompe com o conceito de totalitarismo cultural, da unidimensionalidade da globalização da economia mundial contemporânea e com o pensamento político único* (p. 166). Na busca desta resposta, o autor acena para *a emergência de uma consciência ética fundada, na identidade cultural e no pluralismo* (p. 166). Enquanto Levinas apresenta os conceitos de totalidade, alteridade, infinita responsabilidade ética para com o outro, a globalização traz no seu bojo a marca do individualismo e da acumulação. Como equacionar um binômio tão contraditório?

Retomando a definição dos termos, Sidekum (2001) reitera o conceito de globalização como

um fenômeno que apresenta uma consumada planificação internacional no campo da economia política e nas redes de comunicação que se integram nos aspectos do capitalismo financeiro e nas novas tecnologias (2001, p. 167).

Empresas e instituições internacionais se interligam, possibilitadas pelas redes de computadores e telecomunicações. Esta possibilidade ilimitada produz relações as mais ambíguas na medida que viabilizam a onipresença instantânea e, ao mesmo tempo, uma massificação generalizada. Na esteira do processo da globalização econômica vem um caldo de exclusão sem precedentes. Diante disto, na contrapartida, Sidekum (2001) acena para *uma nova consciência histórica que emerge nos países e comunidades que se*

*encontram excluídas* (p. 167). Da parte do modelo econômico, surge uma evolução para o chamado *capitalismo tardio* (p.183), segundo o qual se apresenta um avanço para um neoliberalismo ocupado com a superação dos conflitos econômicos e ideológicos e na busca de uma equidade social. Este neoliberalismo se manifestaria nas chamadas Sociais Democracias, como um esforço de superação dos aspectos danosos produzidos pela globalização, considerando *de maneira otimista alguns fenômenos emergentes dessa era globalizada* (SIDEKUM, 2001, p. 184). Estes se expressariam pela generalização da riqueza do pluralismo étnico e cultural, em que as diferenças e diversidades passam a ser consideradas como ganhos.

Diante destas circunstâncias históricas atuais, poderemos ver a semente de uma evolução positiva, que deverá conduzir ao estabelecimento de uma outra globalização, possível quando as classes e os grandes grupos de indivíduos, agora excluídos, forem os protagonistas e sujeitos-autores na construção de um novo universalismo bom e justo para todos os povos e pessoas (SIDEKUM, 2001, p. 187).

Os princípios éticos precisam se inserir na tarefa da minimização dos aspectos nefastos da globalização e na emergência de suas possibilidades construtivas. O autor reforça a importância de se *sustentar o direito de ser diferente, um novo horizonte de respeito aos direitos humanos e dos povos excluídos... um encaminhamento do diálogo intercultural...* (p. 187-188). Assim, por exemplo, um dos elementos básicos da globalização é que a comunicação de massa se transforme em instrumento, não de massificação alienante, mas de relações criativas e humanizadoras entre os povos. A globalização não será mais entendida somente como um fenômeno de natureza econômica, mas como uma infinita possibilidade de estabelecimento de relações, *da universalidade da cultura e dos valores da dignidade humana* (SIDEKUM, 2001, p. 190).

Sidekum busca em Emmanuel Levinas a fundamentação da proposta de uma globalização orientada pela alteridade ética. Trata-se do conceito de alteridade *como infinita responsabilidade ética do Eu para com Outro* (2001, p.168). As estruturas injustas do mundo contemporâneo somente serão rompidas através do reconhecimento da alteridade ética. É o que afirma Levinas:

É apenas ao abordar Outro que me ajudo a mim mesmo. [...] O rosto que acolho faz-me passar do fenômeno ao ser num outro sentido: no discurso, exponho-me à interrogação de Outrem e essa urgência da resposta – ponta aguda do presente – gera-me para a responsabilidade;



como responsável, encontro-me conduzido à minha realidade última. [...] Estar atento é reconhecer o domínio do Outro, receber a sua ordem ou, mais exatamente, receber dele a ordem de mandar. A minha existência, como coisa-em-si, começa com a presença em mim da idéia do Infinito, quando me procuro na minha realidade última (1988, p. 160).

O que pode se contrapor aos aspectos excludentes da globalização são exatamente as necessidades do outro. Estas exigências, segundo Levinas (1988), são de dimensões imensas. Este senso de responsabilidade para com o outro diminui a ânsia de poder exacerbado e insere também o profundo sentido de justiça e de verdade. *A relação com o Outro faz a verdade ser possível. Estar em relação com a mestra verdade é emergir na relação social e na relação com o Terceiro, que é justiça* (LEVINAS, apud SIDEKUM, 2001, p. 171). Levinas apresenta a justiça como a interpelação face-a-face com o outro. Nesta interpelação ética, que se expressa pela responsabilidade incondicional pelo outro, é que se fundam a verdade e a justiça. A partir desta concepção levinasiana de ética como a interpelação do outro é que se impõe a necessidade da criação de paradigmas sociais que contemplem esta exigência. Assim, o lado perverso da globalização poderá ser suplantado pela alteridade ética.

Em todo o mundo se dissemina uma consciência cada vez mais clara de que a globalização da miséria e da exclusão de povos inteiros é algo cada vez mais inadmissível. Generaliza-se o clamor por uma nova ordem social que contemple as condições mínimas de cidadania para todos os habitantes do planeta. Não são mais guetos isolados a sofrer a sua exclusão e escravização de forma silenciosa e ignorada. É uma concepção positiva da globalização que acena para *um novo horizonte de respeito aos direitos humanos e o reconhecimento da alteridade das pessoas e dos povos excluídos* (SIDEKUM, 2001, p. 188).

Esta forma de globalização, apresentada pelo autor citado acima, acenando para a esperança de que o mundo é transformável, inclui-se na tarefa que cabe à educação. É a educação que se constitui na prática por excelência, já que molda novos seres humanos desde a mais tenra infância. Transformar as políticas e as práticas educativas em paradigmas de inclusão é um dos discursos mais recorrentes em todo o espaço educacional da atualidade. Sempre que uma realidade se exacerba em seus aspectos de perversidade, surgem, na contrapartida, como uma reação natural de sobrevivência, as reservas de energia acumuladas e fundadas no cabedal de eticidade dos indivíduos e dos povos. A capacidade de se indignar e de reagir para que se promovam mudanças em favor de

valores efetivamente voltados para o que há de melhor, mantém-se latente e, em tempo, vem à tona. Assim, verifica-se em todas as partes do mundo, homens e mulheres de todas as raças, religiões e culturas, clamando e se organizando para construir um mundo onde haja lugar para todos. A cultura da paz se fortalece cada vez mais como um antídoto contra a disseminação de conflitos e violências. Um movimento simbiótico por um mundo melhor ecoa e se faz sentir em propostas concretas.

O trabalho, dentro deste contexto de realidade, apresenta-se como um produto de mercado. Sua eticidade advirá de sua transformação em um direito de cada cidadão. Cada ser humano tem como vocação construir-se e construir o seu mundo através de um trabalho que lhe confira condições dignas de existência. O direito ao trabalho assume um sentido de realização humana. O trabalho tem um valor em si mesmo, seja ele qual for. Enquanto o indivíduo trabalha, constrói a si mesmo, fabrica para si e para todos os que o rodeiam. Resulta que a educação e a ética serão elementos-chave para a consecução desta realidade do mundo do trabalho. A educação vai se constituir em preparação para a realização profissional. Porém, um técnico preparado para uma atividade específica não poderá esconder o ser humano que a realizará. Isto implica os valores éticos de que se constituirá toda prática educativa. Será este sentido maior a aproximar a educação e a ética que será tratado na seqüência desta reflexão.

De acordo com a perspectiva com que Arendt (2007) visualiza o trabalho, não pode haver alinhamento entre a educação e a ética neste contexto. A educação passa a ser determinada pelo paradigma tecnológico, industrial e mercantilista. Uma educação a serviço da fabricação, por certo, que clama por princípios éticos a orientá-la para o seu verdadeiro papel de construtora de um ser humano pleno e de um mundo melhor. Sidekum (2001) vislumbra uma possibilidade de, através da educação e da cultura, destacarem-se os aspectos construtivos de uma realidade globalizada e neoliberalizante. Saviani (1994), por sua vez, conceitua a educação como trabalho. Veremos, então, em que sentido este autor explicita o seu conceito de educação. É preciso lembrar ainda que, no próprio conceito de educação que assumimos no primeiro capítulo, também nos referimos à educação como a profissão do educador, portanto, um trabalho como qualquer outra profissão exercida por trabalhadores. Como será possível, segundo estes conceitos, em contraponto à análise arendtiana, fazer a aproximação entre a educação e a ética?

Diz Saviani:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida

sobre a base da natureza bio-física. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (1994, p. 17).

Referindo-se às diferentes formas como o ser humano poderá ler o seu mundo e atuar sobre ele, construindo assim uma diversidade de conhecimentos, Saviani (1994) afirma que isto não se constitui em um fator inato, mas adquirido. *Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir e avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (p.18)*. Portanto, continua afirmando o autor, *o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (p.18)*. Assim ele apresenta a construção do saber como o objeto específico do trabalho escolar.

Saviani (1994), diferentemente da abordagem arendtiana, introduz sua análise a respeito da natureza e especificidade da educação, reunindo os aspectos do labor e da ação somente na realidade do trabalho.

[...] a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. [...] o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. [...] ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que difere o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 1994, p. 21).

O ponto de partida de Saviani (1994) é o fato de que o ser humano precisa ajustar o mundo para a sua sobrevivência, tal como afirmamos várias vezes ao longo do início de nosso trabalho. Esta ação se fará intencionalmente, apresentando-se a racionalidade humana como um diferencial dos demais seres existentes. Portanto, o ser humano age sobre o mundo, imprimindo-lhe a sua condição de humanização. A necessidade humana de ajustar o mundo à sua sobrevivência que faz com que o homem tenha que interpretar a realidade em que ele se insere. Ele terá que ler o mundo, isto é, terá que conhecê-lo. Esta é a tarefa contínua e permanente dos seres humanos no sentido de desvendar os segredos da natureza para ajustá-la às suas condições de existência. E é nisto que se constitui a ingente atividade de aprender.

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres

humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 1994, p. 22).

Saviani faz uma distinção entre o trabalho material e o trabalho não-material. O primeiro diz respeito às exigências da vida que precisam ser satisfeitas em primeiro lugar, ou seja, da própria sobrevivência. Depois é que se apresentam e se impõem as necessidades do saber. Da mesma forma como Arendt (2007), Saviani (1994) também acena para o fato de que qualquer produção humana é antecedida pela concepção mental. A educação naturalmente se situa na *categoria de trabalho não-material* (p. 22). Aqui o autor distingue dois tipos de produção não material: aquela em que o produto se separa de seu autor, como a produção de um livro, e a produção que se vincula definitivamente àquele que o produz, como é a educação. Ao apresentar as especificidades da natureza educativa – *idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, etc.* – Saviani (1994, p. 23) se alinha ao conceito de educação que apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho. Inclui aqui o conceito de ética apresentado como o conjunto de valores que concorrem para a realização de uma existência plena. Educação e ética, desta forma, se imbricam necessariamente. Conclui Saviani:

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (1994, p. 24).

Compreendem-se as diferentes abordagens de Arendt e Saviani. Arendt (2007) apresenta a atividade humana, distinguindo-as em três aspectos em que ela coloca o que entendemos por educação no universo da ação humana. Saviani (1994) não a contradiz. Apenas resume as atividades humanas apresentadas por Arendt (2007), numa única atividade denominada de trabalho. Classificando as diferentes categorias de produção em trabalho material e trabalho não-material, inclui a educação neste último. Saviani (1994) tampouco tem como objetivo de sua análise discutir os aspectos da ambigüidade do trabalho no mundo atual. Seu enfoque é a natureza e a especificidade da educação, evidenciando-se com clareza a imbricação e a ética no universo do trabalho não-material. A razão que explica este fato de ele não conferir uma significação específica à ação, no sentido arendtiano, é que a sua matriz paradigmática se origina do materialismo dialético e

o seu objetivo é construir uma pedagogia histórico-crítica.

### **4.3 Educação, Ética e Ação**

Das três expressões da *vita activa* apresentadas por Arendt (2007), é a ação humana a que se refere à atividade mais completa do ser humano. Ela é fruto da pluralidade dos seres humanos e se faz sempre dentro do universo das relações. É na ação, portanto, que se construirá a prática educativa de forma mais ética possível. Desenvolver pessoas, convivendo com as diferenças, constituir-se-á numa tarefa ética por excelência. Somente um profundo sentido de alteridade poderá criar as condições necessárias para que se faça uma educação que atinja plenamente os seus objetivos.

Para Arendt (2007, p. 189), *não há vida humana sem ação e sem discurso*. Com a palavra e a ação, nos inserimos na existência humana. Atuar significa tomar a iniciativa e começar. Desde o seu nascimento, o ser humano é desafiado a agir. O verdadeiro nascimento comporta fundamentalmente a novidade, a imprevisibilidade e a irreversibilidade. A verdadeira educação é ação quando rompe com o previsível e se abre para a surpresa. Em um nascimento, que irrompe como um verdadeiro milagre, com a avassaladora força do imprevisto e do imprevisível, temos a melhor metáfora para um processo educativo baseado na ação. Por esta capacidade radical de surpreender e de inovar é que o ser humano se torna um ser insubstituível, único e irrepetível.

A ação, como novidade radical, está ligada ao discurso, ao relato, fundando o seu caráter revelador. Sem a pergunta proporcionada pela narração e pelo relato, o ser humano seria um robô e a educação um adestramento; é como se o educador fosse reduzido a um funcionário que nada interroga, que só executa e repete mecanicamente as tarefas que lhe são impostas pelo patrão. A formação narrativa da identidade torna possível que o ser humano descubra o que é e consiga tramar mais ou menos coerentemente o relato de sua existência.

Para Arendt (2007), a educação não é fabricação, mas ação. Para ela, a educação não pode ser entendida como trabalho. A ação educativa é a construção do relato de uma identidade, isto é, o relato de uma vida. A ação tem lugar no presente e atesta o caráter não linear da história. Não há previsão na ação porque não se pode prever a sua ruptura

histórica. O entrelaçamento do presente, do passado e do futuro, numa ordem linear e previsível, só é afirmado pela lógica da fabricação. Nesta lógica, não se admitem o diferente, a ruptura da ordem estabelecida e o não previsto, o não avaliado e o não controlável. O trabalho funciona de acordo com o logos, ou seja, a evolução pelo controle do processo. Nele, o tempo aparece como uma entidade mensurável quantitativamente.

Para Arendt (2003, p. 223), *a essência da educação é a natalidade*. Nascer é a expressão maior de todo e qualquer começo. O recém-nascido é a manifestação da mais radical novidade. Todo nascimento interrompe e transtorna a tranqüilidade de um mundo mais ou menos organizado, constituindo-se em uma experiência que obriga a pensar e que exige muita capacidade de compreensão. Um recém-nascido é um recém-chegado, isto é, alguém que terá que ser iniciado e introduzido em tudo. Isto implica a ética da hospitalidade e do acolhimento.

Assim como a construção da vida humana se faz através da ação e da palavra, também a prática educativa tem ambas como elementos fundamentais. Agir e se comunicar serão a base para o desabrochar de todo ser humano. Arendt (2007) sempre destaca o nascimento biológico como o princípio fundamental e primeiro de tudo que compõe a realidade humana. Nascer, para ela, é a maior novidade que pode existir na face da terra. O fato de termos nascido constitui-se na maior graça que existe. O desabrochar desta vida de um recém-chegado haverá de acontecer na medida em que ele é acolhido e puder se comunicar com o mundo e com todos os demais seres humanos. O ser humano será único e irrepetível ao se manifestar através de sua palavra e de seu discurso. A ação humana precisa ser comunicada, mesmo que o sujeito, com isso, haverá de se expor e desnudar. É preciso correr este risco da exposição, sob pena de que a sua travessia não seja notada e haverá de perder todo o seu significado em função de seu fechamento.

Todo ser humano se insere na vida mediante a ação e o relato. Porém, isso não significa que seja o autor único da história de sua própria vida. O relato da vida de um deve ser escrito por outro. Somos os protagonistas da história de nossas vidas. Porém, não somos os únicos autores, mas sim co-autores. Aqui Arendt (2007) distingue a história real da história fictícia. Na primeira, estamos envolvidos visceralmente, enquanto a outra é escrita por relatores. Para conhecer a verdadeira identidade de alguém, é preciso conhecer a sua biografia, ou seja, saber como ele foi percebido pelos demais. A dificuldade maior deste se dar a conhecer, da revelação da essência do ser humano, de acordo com Arendt (2007), está no risco de que o atingível acabe sendo somente a aparência. Inevitavelmente o conhecimento do ser mais profundo se dará através do relato da multiplicidade das

relações cotidianas que configuram a história de cada um. Esta história será sempre narrada por outrem. O sujeito só será conhecido através de sua biografia. Portanto, esta teia de relações contadas pelos outros implicará dimensões valorativas, emergindo o conteúdo ético em todos os seus momentos pelo fato de que este relato sempre expressar a subjetividade de juízos de valor.

Outro aspecto apontado por Arendt (2007) a respeito da ação humana, assume um significado relevante na busca do desenvolvimento da prática educativa de acordo com princípios éticos. Assim como Ricoeur, Arendt (2007) se refere ao determinismo histórico como uma ação coletiva. Mesmo sendo de iniciativa individual, os fatos históricos significativos haverão de repercutir coletivamente, produzindo reações e sendo narrados posteriormente. É a escola, depois da família, o espaço primordial do processo de socialização dos educandos. Aprender a conviver e, assim, produzir a história de um povo, é tarefa da educação. Esta aprendizagem se constitui, por excelência, numa vivência de natureza ética. Essa uma construção humana essencialmente individual. Porém, não existe realização humana plena somente de forma individualizada. Uma gama significativa de desafios da humanidade exige soluções de ordem coletiva. Portanto, educar e ser educado implicará sempre ações individuais e coletivas.

Outra questão arendtiana relevante trata do poder. O exercício do poder se vincula à exigência de uma ação e um discurso coerentes. A vontade de poder, tanto na sociedade quanto na escola, poderá significar um impulso para a realização de tudo o que for necessário. Porém, se esta vontade perder a dimensão da justa medida, poderá se exacerbar e cair num totalitarismo violento. O poder sempre será necessário como uma possibilidade de prestação de serviços aos outros. Para que assim se mantenha, é preciso que ele se funde na ação e no discurso. Será através do diálogo que se fará o entendimento e o poder será exercido com justiça e equidade.

Este aspecto do poder se abre também para a questão dos limites. A imposição de limites já foi compreendida como um cerceamento da liberdade. O resultado foi uma queda num relativismo comportamental nefasto, com conseqüências muito negativas para a educação da personalidade de crianças e jovens. Tudo era permitido. Nada se podia contrapor à vontade e desejos infantis e juvenis. A perda dos valores referenciais para o comportamento de gerações inteiras redundou em insegurança, incerteza e descaminhos de toda ordem. Finalmente, pais e educadores voltam a discutir e a propor os limites como um balizamento indispensável para a construção da personalidade humana. Valores como o respeito, a disciplina, a obediência aos poderes legítimos de quem tem obrigação de

exercê-los, são reafirmados como bases educativas. A ação educativa se expressará também através de um discurso que estabelece, sem falsos pudores, o balizamento dos caminhos a serem percorridos pelos educandos como seres em formação e que necessitam aprender pontos de referência para suas vidas.

A ação e o discurso sempre acontecerão na forma de processo, isto é, num permanente movimento dialético. As ações realizadas terão uma repercussão em cadeia e seus efeitos se prolongarão indefinidamente. Diante desta irreversibilidade das ações humanas, acrescenta-se outra questão importante na reflexão sobre a aproximação entre a educação e a ética. Trata-se de como remediar os equívocos cometidos pela ação humana. Como articular estas ações dentro das práticas educativas para que sejam fundadas por valores éticos? Arendt (2007) sugere o perdão como a melhor forma de se fazer a ruptura com os equívocos e dar continuidade para a ação humana. Inspirada textualmente nos princípios evangélicos, apresenta o perdão amoroso como o modelo regenerador das relações humanas. Assim também o exercício do perdão será um conteúdo de aprendizagem e, como tal, tarefa da educação. Por outro lado, diante de equívocos e erros imperdoáveis, a única forma de regeneração apresentada é a punição. Arendt (2007) admite e propõe a punição como forma de se restabelecer o vínculo com o passado e dar continuidade à ação presente.

A teoria da educação de Arendt se constitui em uma filosofia da natalidade. Afirma ela que *a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo* (2003, p. 223). O que existe de radicalmente novo é o fato de um ser humano chegar a este mundo. A capacidade humana de começar algo completamente novo se manifesta no nascimento.

A ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir (ARENDR, 2007, p. 17).

Isto quer dizer que o ser humano recém-chegado é capaz de ações profundamente inovadoras. Este dinamismo se constitui na ação básica e fundamental do processo educativo, constituindo-se em um processo essencialmente ético na medida em que ele sempre se dá na relação com os outros homens. Isto é explicitado quando ela afirma que *nenhuma vida humana é possível sem um mundo que testemunhe a presença de outros seres humanos* (2007, p. 31). Nossa capacidade para atuar coincide assim com a faculdade



de começar, de intentar, de tomar uma iniciativa. Aí entra a educação como possibilidade infinita de um novo começo, de natalidade como o poder sempre aberto à força do que nasce. A educação, norteada por princípios e valores bem definidos e bem claros, precisa ser um permanente exercício de inovação. Um novo cidadão terá na escola, depois do espaço familiar, a instituição cujo escopo fundamental é introduzi-lo no processo de construção do conhecimento e de socialização.

Para Arendt (2007), o drama não radica somente na fabricação em si mesma, mas, sobretudo, na sua transferência a todas as esferas da existência. Pela generalização da fabricação, o utilitarismo individualista é estabelecido como a norma última para o mundo e para todos os homens que nele se movimentam. O mundo da fabricação não tolera a pergunta pela razão da utilidade e não se pode questionar o seu valor de uso. É o domínio da lógica da razão instrumental, isto é, o melhor e maior resultado, com o mínimo de custo e de esforço, funcionando através de uma estrutura burocrática. Na educação, a fabricação pedagógica tem como sinônimas a instrução e a rigidez dos currículos. Arendt (2007) contrapõe a este modelo de *homo faber* a educação como ação.

A ação como novidade radical está ligada ao discurso e ao relato, fundando o seu caráter revelador. Sem a pergunta proporcionada pela narração e pelo relato, o ser humano seria um robô e a educação um adestramento. É como se o educador fosse reduzido a um funcionário que nada interroga, que só executa e repete mecanicamente as tarefas que lhe são impostas pelo patrão. A formação narrativa da identidade torna possível que o ser humano descubra o que é e consiga tramar mais coerentemente o relato de sua existência. Da natalidade resulta a educabilidade. Esta tarefa, como um fenômeno eminentemente relacional, precisa ser impregnada de valores que orientarão o recém-chegado. Portanto, evidencia-se em todo o pensamento de Arendt a necessidade de uma aproximação permanente entre a educação e a ética. A educação como fabricação precisa ceder, gradativamente, espaço para uma educação-ação. Este recém-chegado precisa ser acolhido e cuidado na medida em que ele precisa ser introduzido em todos os aspectos de sua nova existência. Não obstante a relatividade do fenômeno ético – ele nunca se apresentará como um dado completo, mas sempre como um ideal a ser construído – é preciso que a educação o contenha como uma de suas dimensões essenciais.

Cabe à educação a tarefa de imprimir os valores que exigem o compromisso do cuidado da vida e do planeta em cada recém-chegado e em todos os que por aqui já transitam há mais tempo. A condição humana, portanto, será desenvolvida pela ação educativa. Este compromisso decorre da consciência do fato salientado por Arendt (2007)

como primordial e básico em toda ação humana, que é a natalidade e não a mortalidade. Toda a ação humana precisa criar condições para que o advento de novos seres humanos se transforme em um acolhimento e em uma saudação de boas vindas. O desencadear desta ação se constituirá no desafiador compromisso ético e educativo, pois *é a ação a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político* (p. 17). Nascer e construir a vida da melhor forma possível, portanto, haverão de se constituir na tarefa primordial da existência humana. Como o ser humano é o único ser que não recebe esta tarefa pronta, será preciso que ele aprenda a realizá-la.

Curiosamente, Arendt não é uma pensadora que trabalha, predominantemente, o tema da educação e, tampouco, o tema da ética. O seu foco principal é uma filosofia política. Nesta abordagem, ela expande toda a sua visão de realidade do mundo em que viveu, ao longo do século XX. Muito menos, poderia Arendt ser colocada como uma autora a abordar aspectos de natureza teológica. Porém, em se tratando do tema da educação e da ética, não se poderia deixar de chamar a atenção para algumas conclusões suas que apontam para a dimensão da transcendência, no sentido eminentemente espiritual do termo.

Em primeiro lugar, ao falar da possibilidade da reversibilidade da ação humana, cujas conseqüências são indeléveis, portanto, marcadas pela irreversibilidade, ela aponta para a atitude ética do perdão como possibilidade especial. E apresenta, como exemplo e autor desta postura ética, a figura história de Jesus de Nazaré. No que diz respeito à moral, ela acena para a punição como possibilidade de resolução de erros imperdoáveis. Mas, na busca da reversibilidade do que precisa ser redimido, é o perdão amoroso o meio de haver uma reconciliação com a ordem das coisas e, sobretudo, com os outros seres humanos. Esta é a possibilidade de um permanente recomeço, assim como a natalidade é o grande e primordial começo de tudo.

Em seguida, Arendt (2007) apresenta dois outros valores éticos fundamentais – a fé e a esperança – como possibilidade de significação da travessia humana, referindo-se explicitamente à sua origem evangélica. Acreditar em si mesmo, isto é, nas potencialidades recebidas para desabrochar a partir do nascimento até cumprirem-se os desígnios para os quais viemos a este mundo, é uma postura *sine qua non* para crescermos como seres humanos. Ter um sentido de infinito, na perspectiva de fé em Deus, nos confere uma significação maior e definitiva para toda a travessia humana. Assim como a esperança permanente de que tudo, sempre, poderá dar certo e que, um dia, completaremos

nossas realizações no plano infinito de Deus, plenificando a condição humana.

Desta forma, Arendt (2007) confere um significado maior à vida humana. Deste testemunho podemos depreender também a função maior da educação como uma prática ética indispensável e necessária. Existirá, por certo, uma educação desprovida destes valores. Entretanto, haverá de se identificar apenas como uma prática laboriosa e trabalhosa, tendo como finalidade o sucesso material e econômico. Contudo, esta será uma prática educativa que limitará o ser humano à condição da produção e do consumo. Enquanto a plenificação humano precisa mobilizar todos os aspectos de sua potencialidade de realização. Só assim teremos um ser humano inteiro. Quanto mais seus talentos forem multiplicados, tanto mais haverá de se completar como ser humano, cuja vocação só se plenificará totalmente no infinito, em Deus. Portanto, compreendendo-se a educação como a tarefa de construção de seres humanos cujas possibilidades não precisam se submeter a limitações, ela se constituirá numa prática plena e plenificadora enquanto for iluminada, cada vez mais, pelas luzes da ética.

Para explicitar mais o sentido da ação educativa, considerando-se que Arendt não estabelece explicitamente esta relação, e ampliar cada vez mais a busca de se aproximá-la à ética, acrescentam-se os argumentos de autores que se alinham, embora cada um a sua maneira, ao seu pensamento. Estes autores reafirmam a tese de uma educação ética e corroboram os argumentos que foram elencados até agora em seu favor.

#### *4.3.1 Histórias Humanas*

Corroborando o pensamento de Arendt (2007), cabe aqui acrescentar o pensamento de Ricoeur (1991), que também se debruça sobre a identidade do sujeito que age e sobre as condições em que esta atuação se constrói. Ele parte do pressuposto de que a ação só poderá ser plenamente compreendida depois que ela se encerra e é narrada. Assim como as indagações de Arendt, suas grandes perguntas sobre a ação humana são: Quem é que age? Qual é a sua identidade?

Responder às perguntas sobre os autores da ação e suas identidades exige uma reflexão que precisa ir além da identificação de nomes próprios. É preciso compreender todo o processo de construção de suas identidades. A tese fundamental de Ricoeur (1991)

é que esta travessia humana é construída narrativamente, isto é, através das leituras históricas e da ficção. Somente dentro desta perspectiva é que ela se situa e poderá ser compreendida.

Assim Ricoeur (1991) estabelece a relação entre educação e narração e apresenta argumentos que fundam a possibilidade de pensar a educação como o processo de construção de uma identidade narrativa. Este enfoque tem se tornado cada vez mais atual, na medida em que, na crise de uma perspectiva positivista, impõe-se uma perspectiva crítica cada vez mais localizada, substituindo-se a racionalidade por abordagens de cunho emocional e afetivo e de natureza biográfica. Para ele, a vida humana é essencialmente histórica, concretizada e narrada em tempo e em espaço bem definidos. Esta grande aventura tem como protagonista o ser humano que a expressa em sua biografia e a repensa na forma de um relato. A construção da própria identidade humana precisa ser interpretada narrativamente.

Nesta perspectiva é que se dá a contribuição de Ricoeur (1991) para a compreensão da ação educativa. O ser humano não pode se compreender diretamente, mas através de signos que estão fora dele mesmo, como a cultura, a religião, a sociedade, a história, a linguagem, os símbolos e os mitos. Seu autoconhecimento, sua autocompreensão e a consciência de si só podem ser atingidos através dos produtos que ele mesmo cria. Ele se apresenta como um ser eminentemente interpretativo, buscando sua significação através de meios intermediários. Esta condição de necessidade de interpretação do mundo exige o exercício da leitura. É através desta tarefa que será possível descobrir o mundo e saber quem somos. Esta é a principal tarefa da educação narrativa. O ser humano vai absorvendo, desde o seu nascimento, toda uma carga de cultura através de todas as instituições pedagógicas encarregadas de transmiti-las, formal e informalmente. Resulta que a identidade dos seres humanos, desde a mais tenra infância, é construída narrativamente, ou seja, através das formas de mediação simbólico-narrativas (linguagem, regras de conduta, concepções de mundo, ideologias...) que condicionam seu ser no mundo. Até para transformar esta realidade é preciso conhecê-la. E só se conhece algo que já foi narrado, isto é, interpretado e relatado. Assim, a educação se constitui na formadora da identidade pessoal através dos textos históricos e de ficção. É isto que faz nascer e se desenvolver o desejo de continuar transmitindo aos recém-chegados todas as experiências vividas. É no colo da mãe, ou seja, através da linguagem materna, que se transmitem, simbolicamente, as primeiras lições de vida. É estimulando a imaginação infantil – os conteúdos fictícios – que se desenvolvem adultos criativos no enfrentamento da realidade.

É nisto que se constitui a tarefa da educação, como algo eminentemente narrativo. E a infância é a época em que somos educados ouvindo histórias. A infância se caracteriza pelo lúdico e pela compreensão animista do mundo. Resulta que o mundo da criança se constitui em um mundo mágico e criativo e tudo pode se transformar em histórias para serem contadas e recontadas.

Aprender a ser humano é assim como aprender a ler e a narrar em um mundo que percebemos como plural e diverso. A literatura recria, reconstrói a ação e lhe dá um sentido. Para Ricoeur (1991), poetizar é representar de maneira criadora, original e nova o campo da ação humana, estruturando-a ativamente mediante a invenção de uma trama, de um relato. Afirma assim, cada vez mais claramente, o quanto a ação educativa se funda na imaginação e na invenção, como formadora de identidade. A narração remete à vida. Lê-la é um modo de viver. Isto desafiará o leitor a construir o seu próprio texto vital. Isto obriga o ser humano a afastar-se de si mesmo para chegar ao autoconhecimento. Isto é possível através da leitura. O leitor se reconhece através dos personagens fictícios.

Assim, para Ricoeur (1991), é possível refigurar o personagem que somos através da leitura. Escutando relatos e narrações, melhoramos a capacidade para compreender-nos a nós mesmos e as diferentes etapas de nossas vidas. Assim a literatura se coloca como um laboratório para experiências de pensamento e de vida. E a educação terá como grande tarefa introduzir os seres humanos na leitura do texto e do mundo em que vivemos.

A aproximação entre a educação e a ética se baseia no próprio conceito de ética explicitado por Ricoeur, ao falar sobre *a definição da perspectiva ética: é visar à verdadeira vida com e para o outro nas instituições justas* (1991, p. 211). Uma escola se constituirá em uma instituição educativa na medida em que criar as condições para que os educandos se construam como seres solidários, com uma boa auto-estima e que possam viver bem com e para os outros.

#### *4.3.2 Sentido de Alteridade*

Cabe também acrescentar, como elemento de reafirmação da tese de aproximação entre a educação e a ética, as idéias básicas de Emmanuel Levinas. A razão de mais esse acréscimo se deve ao alinhamento dos pensamentos destes dois filósofos com as idéias de

Arendt: assim como Ricouer (1991), Levinas (1988) vai conferir um referencial especial, propondo a formação de um profundo sentido de alteridade para a relação humana. A procura do outro haverá de se constituir no jeito singular de ser da tarefa de um educador. Este sentido de alteridade, por sua vez, se constitui numa postura ética fundamental e necessária. Educar é ir ao encontro do educando. O fazer de um educador, em que pesem as dificuldades e contradições de sua prática cotidiana, será sempre a construção de seres humanos comprometidos e abertos às necessidades dos outros.

O contexto do qual emergiu a construção do pensamento de Levinas foram os horrores que se produziram ao longo do século XX. O grande questionamento que a humanidade moderna se fez foi no sentido de explicar e compreender as razões de tamanhas ambigüidades deste tempo de tanto desenvolvimento, em todos os sentidos. O mesmo ser que foi capaz de conquistar espaços siderais, é o ser que destrói com requintes de barbárie jamais vistos em toda história humana. O mesmo ser que se emociona diante de uma obra de arte é o ser que vai para o trabalho em um campo de concentração.

Estes paradoxos do mundo moderno levaram Levinas a questionar uma proposta pedagógica e ética que se fundasse na racionalidade e na autonomia dos seres humanos. Este questionamento o levou a propor uma pedagogia e uma ética baseadas na heteronomia, caracterizando a ação educativa como uma relação de alteridade, de hospitalidade, de acolhida, isto é, um movimento de encontro do recém-chegado, de acordo com as palavras de Arendt (2007). Nesta relação solidária e amorosa, o ser ético se apresenta como uma condição essencial.

Esta é a proposta fundamental de Levinas (1988). Para ele, a autonomia não será substituída pela heteronomia, mas colocada em segundo lugar. Ser autônomo não é garantia de interpretações, de escolhas e de ações adequadas. A autonomia não pode ter a primeira palavra. A heteronomia aparece como uma resposta à expressão do *rostro do outro*. Esta relação será marcada profundamente pela responsabilidade para com o outro. A própria liberdade pessoal cederá espaço ao chamado do outro. Ir ao encontro do outro é exigência que se sobrepõe ao próprio cuidado de si mesmo, como uma responsabilidade que antecede até a liberdade individual. Nisto consiste o sentido de heteronomia. A autonomia só adquire o seu verdadeiro sentido ao se expressar no compromisso da heteronomia.

Levinas (1988) explicita amplamente o conceito de outro e do rosto. É este outro que será a condição de possibilidade da constituição ética do sujeito e da reconfiguração ética da subjetividade. O rosto é a interioridade, o rastro e a presença viva do outro. O

rosto não se vê, se escuta. O rosto não é a face visível, mas a presença mais profunda do outro. O rosto do outro transforma a ação educativa em uma recepção e em resposta a uma chamada sua. O rosto faz da educação responsabilidade. A ética não começa com uma pergunta, mas como uma resposta à demanda do outro. Isto é o que significa a heteronomia: responsabilidade para com o outro. A responsabilidade é a condição da liberdade, isto é, ela é anterior a todo compromisso livre. A subjetividade humana se constitui na escuta e na resposta atenta da palavra do outro, uma resposta ao seu apelo e à sua demanda.

A educação será entendida como uma tarefa de hospitalidade. O entendimento da pessoa sempre se dará através de sua bagagem histórica. O que leva ao encontro e ao entendimento do outro é a resposta e o cuidado que se tem para com ele. O percurso para se chegar a esta alteridade não é uma mera projeção mental, mas um profundo sentir com o outro. De um eu fechado em si mesmo, chega-se à grande luz da alteridade. Esta grande luz é o rosto do outro. O rosto abre a consciência e atinge o eu, único e próprio. O eu só pode ser acolhido pela hospitalidade. A identidade profunda de cada ser humano só pode ser conhecida pela própria revelação. Este rosto se identifica pela palavra que expressa o grande clamor pela vida.

A questão fundamental para a filosofia da educação de Levinas (1988) é a responsabilidade e o cuidado do outro. É o rosto que abre a relação. É através do rosto que se busca o outro e ele se revela. Através da alteridade se apreende o outro. Esta é a primeira tarefa e o primeiro exercício de um professor. O rosto é como o infinito. Pode ser tocado, mas nunca definido. Podemos nos aproximar do rosto, mas jamais açambarcá-lo e apreendê-lo de todo.

O rosto é o contínuo apelo de justiça. É o pedido incessante para que não se deixe o outro morrer. Enquanto o vestígio de Deus é a ordem do bem, a ordem do mal se manifesta através da fome como a marca mais profunda de morte no mundo de hoje. O ser humano não se constitui somente como ser individual, mas fundamentalmente na relação solidária com o outro. É disto que surge e se fundamenta a questão ética. O eu e o rosto precisam estar permanentemente em diálogo. Nesta condição, processa-se a revelação livre de um para com o outro.

O bem é todo o rosto humano. Educar é fazer com que o outro cresça, melhorando a sua qualidade como ser humano. Uma boa educação desperta fundamentalmente a dimensão ética. Para que a educação assim se apresente, é preciso clarear cada vez mais os seus aspectos teleológicos. Somente tendo-se clareza a respeito dos fins que a educação se

propõe, será possível direcioná-la para a verdadeira construção humana. Sem uma utopia que a oriente, será muito difícil fazer com que a educação se constitua em força de plenificação humana. Para Levinas (1988), é preciso que a educação se expresse, cada vez mais, como um exercício da hospitalidade e do cuidado, baseando-se assim na ética da atenção.

#### 4.3.3 Rosto do Futuro

Assim como Arendt (2007), a condição humana é refletida por Baptista (2005) na procura de uma construção social realizada através de uma prática educativa que se ilumine pelos princípios éticos. Esta reflexão esbarra num permanente desafio de conciliação entre os legados culturais que nos advêm dos que nos antecederam e a necessidade de responder eticamente às exigências de um mundo que avança, marcado por diferenças de toda ordem. A complexidade das novas questões que exigem respostas adequadas a um novo tempo, caracterizado pela perda de pontos de referência éticos, joga homens e mulheres, de todas as idades, e também os educadores, num mar de dúvidas e incertezas. De pouco adiantaria assumir-se uma postura saudosista e anacrônica, apelando-se para os supostos valores que vigoraram no passado. São muitos os que afirmam repetidamente que bom e certo era o que se viveu antigamente e que hoje o mundo está perdido. É preciso conciliar os valores que herdamos com as suas necessárias reinterpretações à luz das novas realidades que se apresentam. Sem sucumbir em posturas marcadas pelo relativismo, fatalismo ou ceticismo, é preciso reafirmar a certeza de que, o que se apresenta de forma caótica e assustadora, também pode representar um momento frutífero, de grandes oportunidades de mudança e de esperançosas transformações. Mais uma vez, na tarefa desta iluminação, agora na afirmação de Baptista (2005, p. 39), entra a educação com uma de suas finalidades primordiais, que *é tornar as pessoas capazes de fazer a sua diferença no tempo, contra a indiferença, a descrença, o pessimismo e a tentação da inocência*. É nisto que se constitui o compromisso ético da educação, em que se evidencia a necessidade da busca de uma aproximação entre ambas.

A proposta de Baptista (2005) é a de uma ética e de uma moral que possam *salvaguardar a possibilidade de futuro* e que ela chama também de *responsabilidade*



*prospectiva* (p. 40). A autora se recusa a aceitar o medo como argumento ético e propõe a crença na força do bem. Será através de um debate criativo e prospectivo, exercitando a sua capacidade de sonhar e construir, que a humanidade poderá fazer a diferença, garantindo *o direito à vida, o respeito pela liberdade e dignidade de cada ser ou a recusa de práticas de discriminação e de violência* (idem, p.41). À ética cabe dar o sentido de direção e à moral cabe balizar o caminho. Cabe à ética a tarefa principal. Porém, a moral não pode ser subestimada na sua função de demarcação concreta para um andar seguro. Esta prospectiva se estribará numa retrospectiva e numa perspectiva do momento presente. O olhar estará sempre voltado para o futuro, como esperança de um sonho possível. Mas isto só não sucumbirá em um futurismo alienante, se não se perderem a dimensão do que ficou no passado e a compreensão do que se passa no momento presente. Diz Baptista, que *o futuro representa a dimensão de alteridade que fecunda qualquer possibilidade de presente* (2005, p. 43). Estas palavras da autora apontam e ajudam a clarificar a busca de uma aproximação entre educação e ética. O futuro clama por uma realidade construída de acordo com valores que a tornem melhor. E mais uma vez se coloca a educação como instrumento de construção desta utopia e que ela não se dará como um fato pronto e acabado, mas sempre como uma prospectiva iluminadora a se fazer progressivamente. A tarefa do educador ético é a de *dar rosto ao futuro*, levando o educando a se situar nas diferentes dimensões do tempo e a assumir o exercício de sua liberdade na construção do novo amanhã.

A aprendizagem da convivência é uma das grandes tarefas da educação para este novo milênio. A partilha dos bens da terra e dos seres humanos é um dos grandes desafios do futuro imediato. As possibilidades de se construir um mundo bom para todos são sem limites e as riquezas para isso são incomensuráveis. A grande questão é partilhar os bens da terra. Mas, como diz Assmann (2002, p. 20), *se os seres humanos não são tão naturalmente solidários*, esta dimensão ética somente florescerá se for plantada e cultivada no coração humano através da educação. Esta tarefa se exercitará desde os pequenos gestos cotidianos entre as crianças em uma sala de aula. Um cidadão adulto, solidário, criativo, perguntante, que saiba conviver com as diferenças, que ainda saiba se indignar diante de tudo o que acontece ao seu redor e que nunca perde a alegria de participar da grande festa da vida, existirá se for plasmado pela ação educativa.

Este comportamento ético não pode somente se reduzir a uma relação amorosa e cordial com os que estão mais próximos de nós e que são naturalmente os mais queridos. Ser homens e mulheres amorosos em todos os espaços pelos quais transitamos é uma

exigência ética permanente. Tratar bem a todas as pessoas em todos os lugares revela uma eticidade essencial e contagiante. E, na conclusão de Baptista, *é preciso instaurar dinâmicas de hospitalidade entre povos e culturas* (2005, p. 50). Transitar pelo planeta de forma mais leve e tranqüilo é uma exigência que se impõe para que se tenha um mundo mais humano. Os gestos de acolhimento, de cuidado e de ternura, precisam se manifestar em todos os momentos e em todos os lugares, sobrepujando as distâncias e as diferenças. Assim Baptista (2005) se alinha à proposta de Levinás (1988), propondo uma prática educativa como uma ação de hospitalidade e de alteridade.

Um dos grandes descaminhos do mundo moderno, apontados por Arendt (2007), se revela na hipertrofia de uma racionalidade distanciada e desprovida de toda a sua humanidade. O mundo se desenvolveu fantasticamente sob os aspectos materiais e tecnológicos e se perdeu no que diz respeito aos mais elementares valores humanos. Ao deslumbramento com o advento da ciência e da técnica, sobreveio uma perplexidade aterradora com os seus resultados desconcertantes e destruidores. A sofisticação da parafernália tecnológica não pode esconder a percepção do brilho de um rosto. Este rosto será sempre mais do que uma simples face de alguém com quem entramos em relacionamento, mas a revelação de um sujeito inteiro do qual nos aproximamos. Esta é a proposta de Levinas, preconizando uma *ética da alteridade, da proximidade ou do cuidado* (apud IMBERT, 2002, p.52). Segundo este autor, é da interação entre as histórias humanas, únicas e por vezes misteriosas, que poderá emergir a riqueza de cada indivíduo e de seu respectivo mundo.

Neste contínuo movimento de busca de uma aproximação é que se funda a dinâmica da ética educativa, representando um desafio especial para os profissionais da educação. Fazer acontecer uma relação que contemple o mistério do ser individual com o universo institucional em que eles se movimentam será um desafio permanente. Aqui Baptista (2005) chama a atenção para as implicações éticas decorrentes dos aspectos organizacionais e de gestão escolar que implicam a interação profissional no mundo educativo. Para que esta ação educativa

possa ser democrática, solidária e justa, a sociedade do conhecimento precisa alicerçar-se em valores como o respeito pelo tempo do outro, a sensibilidade, a paciência, a atenção, a escuta e as atitudes de ajuda (2005, p. 54).

A prática pedagógica, atuando na zona dos contatos interpessoais, lida com o

universo do intangível, do imperceptível, do insondável e do mistério de cada um. Resulta que, por isso, esta ação educativa se constituirá em uma prática de natureza profundamente ética. Aproximar-se do mistério de cada ser humano exige uma sensibilidade e uma postura de auscultação amorosa. Esta atitude se revelará através do sincero e atento cuidado do outro. Como esta relação não se apresenta como um dado pronto, espontâneo e natural, cabe à educação o desafio ético de desenvolvê-la.

A educação aparecerá como uma possibilidade para que se construa um novo milênio de acordo com as exigências da dignificação humana. A aprendizagem se apresentará como um direito e a educação como um dever para todos os membros de uma sociedade. O progresso possível para a sociedade mundial se fará se a educação for colocada como a grande ferramenta construtora desta realidade. Este processo educativo, tanto formal, quanto informal, entendido tanto como dever quanto como direito de todos os seres humanos, haverá de se estender por toda a vida. Existir como ser humana haverá de ser, daqui para frente, um esforço contínuo de se educar.

Neste contexto atual, Baptista (2005) reafirma a importância e o significado da presença do professor como um agente especial desta construção permanente. Diz ela: *os professores farão a diferença* (p. 62). O mundo incomensurável das informações poderá passar através das modernas tecnologias de comunicação, mas estas não poderão substituir a dimensionalidade do afeto e das trocas através das experiências vividas. A educação haverá de acontecer de fato no universo das relações que se estabelecem cotidianamente entre todos os envolvidos no processo educativo. Baptista (2005) conclui que *a autoridade pedagógica do educador está na sua atitude e na sua presença física* (p. 63). O lugar da escola será o lugar em que todas as vivências são experiências entre pessoas vivas e atuantes, que se alegram, que sofrem, que vivem conflitos, que experienciam sucessos e onde também terão que administrar resultados negativos, com tudo o que esta convivência representa de possibilidades e de dificuldades. E neste palco, o professor aparecerá como um dos atores principais e como um grande ponto de referência. Esta condição implicará a exigência de uma postura ética fundamental.

Uma exigência que brota deste contexto de uma sociedade aprendente é o compromisso que a escola terá de se abrir para todos os demais participantes desta sociedade. Impõe-se à escola a exigência ética de se transformar sempre mais em uma instituição inclusiva, onde caberão pessoas de todas as idades e de todas as condições. Ir ao encontro da família como parceira de todo o processo educativo será um desafio especial. A escola, na perspectiva de Baptista (2005, p. 70), haverá de aproveitar o *capital*

*social* que as comunidades apresentam e aprenderá a se utilizar deste potencial de ajuda de forma efetiva.

Esta tarefa histórica do educador inclusivo pautará sua prática em alguns pressupostos fundamentais. O primeiro deles é o da perfectibilidade humana. Todo ser humano é educável. Na linguagem de Freire (2001), haveremos de transitar entre a ameaça do fatalismo de que nada é possível fazer e a esperança renovada de que, apesar de todas as dificuldades, é possível avançar. Baptista (2005) fala da *obstinação didática e da tolerância pedagógica* (p. 79). A paciência corajosa do educador não se confunde com o conformismo, a acomodação e a indiferença. Ser educador é conviver diariamente com respostas negativas dos alunos, ver seus esforços muitas vezes mal compreendidos e verificar resultados sofríveis. Será natural, na mente e no coração do mestre, o sentimento de rejeição e de revide. Porém, aqui se impõe a vigilância ética de lembrar sempre que ele é um educador e que se impõe permanentemente o esforço de se sobrepôr a todos os dissabores com maturidade. À indiferença e à resistência cabem posturas firmes e serenas. Lançar a semente em terra árida muitas vezes será a marca da tarefa de um profissional da educação. Somente um profundo sentimento ético o manterá sereno e equilibrado diante dos desafios que se apresentam. Nas palavras de Freire (2001), esta postura ética do educador exige dele o exercício pessoal de desenvolver e manter uma atitude positiva e decisória frente à vida. A esperança de que os seres humanos e o mundo são transformáveis não poderá arrefecer na tarefa cotidiana de um educador. Somos positivos não por ingenuidade ou por acreditarmos que tudo possa se resolver por um toque de mágica. Seremos homens e mulheres positivos e esperançosos exatamente porquanto compreendemos que os desafios são permanentes e que as dificuldades estarão continuamente a se interpor em nossos caminhos. A educação e os educadores podem muito, mas não podem tudo. Esta consciência propiciará a tão necessária serenidade e certeza de que, apesar de muitos desencantos, poderemos continuar a semeadura em todo tipo de terreno, do mais fértil ao mais árido, escorregadio e arenoso. Os frutos aparecerão em quantidades por vezes surpreendentes e de onde menos se espera.

É conhecido, no ciclo biológico das águias, o momento em que os filhotes são empurrados pela mãe para o precipício para que aprendam a voar. É um momento doloroso e difícil para ela. Os filhotes ainda nunca voaram. Porém, se não correrem o risco de despencar, com certeza jamais se soltarão e saltarão para as alturas. É a isso que Baptista (2005) se refere quando fala do *dever de antecedência* (p. 84). É na proximidade e na relação simbiótica com o educando que se desenvolve a aprendizagem e acontece o

processo educativo. Inspirada em Serres (1993), diz ela que

não se ensina ninguém sem o convite para abandonar a segurança do ninho. Educar significa empurrar para o exterior, incitando à viagem pelo desconhecido, mesmo sabendo que isso representa a possível quebra dos laços que dão conforto (BAPTISTA, 2005, p. 85).

A prática educativa exige o exercício da aventura para o desconhecido. Partindo de pontos de referência que nos dão a segurança necessária através de experiências já vividas, saltar no vazio do novo fará parte de prática cotidiana de um educador. A fidelidade a uma herança cultural não significa um atrelamento passivo a um passado anacrônico. Os valores recebidos são atualizados e reforçados por uma nova interpretação crítica e criativa. Promover e estimular este discernimento responsável constitui-se em um imperativo ético fundamental que cabe à tarefa educativa. *A vigilância ética da prática educativa haverá de evitar o processo de domesticação e de endoutrinamento*, no dizer de Baptista (2005, p. 88).

Um professor forma através dos próprios valores. Antes de tudo, ele próprio será um modelo. Mais do que suas palavras será a sua postura ética o principal modelador de valores para seus alunos. Por mais que se multipliquem os modelos impostos por uma sociedade pluralista e paradoxal, o professor haverá de se lembrar que a sua presença imprime marcas muitas vezes indelévels nas mentes e nos corações daqueles a quem ele atinge em seu espaço especial de atuação.

Diz Baptista (2005) que educar é entusiasmar, encher de esperança, alegrar dias de descoberta, animar fomes novas, despertar desejos. Mas educar é também contrariar, constranger e desagradar (p. 93). Isto quer dizer que ser professor implica também o exercício da autoridade. Exercer a sua autoridade não significa sucumbir em um autoritarismo, fruto de arrogância e de insegurança. O educando necessita do balizamento seguro de quem indica os caminhos que podem e os que não podem ser seguidos. A contrariedade e a frustração muitas vezes farão parte de nossas vidas. Lidar com situações que nos impõem limites é condição de amadurecimento. Para isso, o professor terá que definir com clareza as regras que determinam o caminho a ser percorrido. A compreensão dos porquês das exigências pedagógicas legitima o consenso em torno de sua anuência e acatamento. Nenhum tipo de proximidade afetiva com os alunos pode representar um afrouxamento de parâmetros seguros para uma convivência enriquecedora. A educação se dará na medida exata da firmeza e ao mesmo tempo da ternura com que os educadores se

movimentarem em seu meio pedagógico.

A coerência entre o discurso e ação exigem que a escola seja por excelência um laboratório dos valores democráticos. A escola, como um dos primeiros e principais espaços de socialização, haverá de introduzir o educando nas primeiras experiências democráticas de participação da vida coletiva.

A sociedade contemporânea tem na escola um lugar privilegiado para a concretização do ideal de humanidade construído em torno dos valores da democracia, da justiça, da paz e da solidariedade (2005, p. 98).

Os valores da cidadania se aprendem na escola. Todo o processo de gestão escolar acontecerá como resultado da consensualidade. Uma organização ética será resultado de uma gestão marcada pela responsabilidade e pelo compromisso individual e coletivo. O espaço da escola terá como vocação evoluir para a condição de uma verdadeira comunidade. Diz Baptista (2005) que *as escolas têm que ser lugares de hospitalidade, de reconhecimento, de proximidade e de encontro* (p.101). Um projeto de gestão tem como desafio fazer de tudo para que sejam criados lugares de proximidade e de partilha na comunidade escolar. Assim Baptista (2005) resume os princípios de uma gestão ética da escola:

- *compromisso incondicional com a educabilidade de todas as pessoas*: todos os envolvidos no processo educativo são conclamados a assumir uma postura de fé incondicional na possibilidade de todos os educandos avançarem em seu crescimento. Por certo, as diferenças, as dificuldades e as limitações e até mesmo as necessidades especiais de alguns, representarão desafios ingentes. Contudo, quem pretende ser educador partirá do princípio de que haverá avanços na medida de cada um dos educandos. Uma expectativa negativa em relação a um só dos educandos, ou em relação a um grupo todo, é um determinante danoso e fatal no desenvolvimento da relação educativa. Pensar que alguém é limitado demais para crescer é rotulá-lo e é decretar, por antecipação, o seu fracasso como ser humano.

- *reconhecimento da centralidade do humano em todas as dimensões da vida organizacional*: não obstante todas as limitações materiais de uma instituição educativa, acreditar na possibilidade de fazer acontecer a ação educativa é um pressuposto necessário. Quantas vezes, em escolas providas das mais invejáveis condições de infraestrutura, os resultados nem sempre são compatíveis com aquilo que seria de se

esperar em condições tão favoráveis. Por outro lado, quantas vezes, de condições precárias, onde as carências de toda ordem se impõem dolorosamente, produzem-se resultados educativos surpreendentes. Isto se entende porque nada substitui o fator humano. É das pessoas envolvidas no processo, com suas motivações e atitudes de empenho, que resultam as conquistas mais significativas. Portanto, sob todos os aspectos, antes de qualquer outro componente do processo educativo, serão os seres humanos que haverão de ter a precedência e o fator humano será o determinante maior de seus resultados.

- *defesa do primado dos critérios pedagógicos sobre os critérios de ordem financeira ou administrativa*: infelizmente, em uma sociedade capitalista, a precedência na ordem dos valores que norteiam as ações educativas e pedagógicas são os valores materiais e financeiros que predominam. Em outras palavras, a escola se tornou um bom negócio em nossa sociedade, onde o lucro acaba sendo o supremo escopo de toda atividade humana. O próprio ser humano é reduzido a sua capacidade de produzir e consumir. Em uma sociedade do ter, o ser é retirado de seu lugar de original grandeza. Isto se manifesta nos mais variados momentos da vida da escola, da estrutura curricular ao processo de avaliação, das relações interpessoais às escolhas e decisões administrativas.

- *valorização da escola como laboratório de democracia*: a busca de aproximação entre educação e ética inclui a substituição da autocracia pela participação de todos os componentes do espaço educativo. Não haverá melhor lugar do que uma escola para o exercício da participação e da responsabilidade individual e coletiva. Esta experiência se dará desde a postura diretiva compartilhada até o envolvimento de todos os educandos no assumir de todas as tarefas que dizem respeito ao dia a dia da escola.

- *ênfase no componente axiológico dos projetos educativos*: todos os projetos educacionais enfatizarão os valores que os nortearão. O sentido de direção é condição fundamental do sucesso de qualquer iniciativa dentro da escola. Esta direção evidenciará uma grande e significativa razão de crescimento para todos os envolvidos no projeto. Fazer por fazer, sem um porquê que lhe confere um significado relevante, na maioria das vezes, será algo desmotivador e inócuo. A razão da existência da escola estará bem clara para todos. Esta razão será definida em valores que a tornem uma grande motivação para se viver e para lutar pela sua consecução.

- *concepção da escola como comunidade estruturada em torno de valores, relacionamentos e ideais*: estes valores estarão expressos no projeto pedagógico. Ocorre que, em nossas escolas, um projeto pedagógico geralmente existe por ser uma exigência

legal até mesmo para seu credenciamento. Entretanto, não passa de um documento arquivado junto aos demais papéis que compõem o acervo burocrático da autorização de seu funcionamento. Um projeto pedagógico que clarifique e identifique uma comunidade estruturada em torno de valores e ideais, haverá de ser um balizamento vivo e presente nas ações e nas práticas cotidianas de todos os que compõem o corpo escolar.

- entendimento da escola como instituição aprendente, prospectivamente orientada por uma ética do futuro, do bem comum, da solidariedade, da paz, da esperança e da justiça: este entendimento resume todo o significado maior da existência de uma instituição educativa que pretenda aproximar a educação à ética. Um espaço especificamente organizado para a construção do conhecimento e da vida de cidadãos será orientado por uma perspectiva que aponta para a utopia de um amanhã melhor para todos.

Baptista (2005) reconhece no plano curricular um campo privilegiado para o exercício do compromisso ético e moral dos professores e elenca uma série de práticas que o viabilizam: estimular a curiosidade e o espírito crítico dos alunos; prestar atenção nas necessidades educativas especiais; propiciar acesso a recursos de aprendizagem; acreditar no sucesso educativo de todos os alunos; buscar meios para atualização das competências pedagógicas; inscrever a ética como conteúdo obrigatório dos cursos de formação de professores. Muitas vezes a prática pedagógica de muitos profissionais deixa de ser verdadeiramente uma experiência educativa por não perceberem ou compreenderem o que efetivamente se espera deles. Quando se fala de exigências éticas, estes não conseguem relacionar a sua prática específica como professores desta ou daquela disciplina com os valores que precisam impregnar a sua presença em sala de aula. Assim, o discurso monológico acaba embotando e silenciando toda a curiosidade, criatividade e criticidade dos alunos; tendo como desculpa a sobrecarga de trabalho e o grande número de alunos a serem atendidos, não se presta atenção para as necessidades e idiosincrasias dos que estão à sua frente; os recursos tecnológicos para uma melhoria na aprendizagem não são manuseados por falta de treinamento ou por simples acomodação; a busca de aperfeiçoamento pedagógico não acontece pela carência de oportunidade, por falta de tempo ou simplesmente por desinteresse de quem deveria buscá-los. Assim se repetem durante anos os esquemas amarelecidos e repetidos à exaustão, sem nada acrescentar de estimulante e inovador; a ética como um tema a ser proposto continuamente na vida e nos espaços profissionais dos educadores, fica relegada a um mero assunto de discursos para momentos especiais de cultos ou de cerimônia de formatura.

Por tudo que foi refletido, é possível perceber que a educação será tanto mais



efetiva quanto mais se aproximar da ético, expressando-se em engajamento e comprometimento concretos com as suas exigências. De acordo com o rumo que a reflexão tomou até aqui, uma educação desvinculada da ética e da moral sempre resultará numa prática incompleta. A sua missão será a construção de um novo homem e de uma nova sociedade. Para que isto aconteça, supõe-se que os profissionais da educação compreendam e assumam cada vez mais o seu papel de construtores desta utopia da esperança.

#### *4.3.4 Ética da Esperança*

A aproximação entre a educação e a ética é afirmada por Freire (2002) de forma explícita em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ao dizer que *a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência...*(p. 36). Esta afirmação se funda no próprio conceito de educação do autor, ao afirmar:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética... (FREIRE, 2002, p. 36).

O conceito freiriano de educação inclui o processo de conscientização. Para ele, educar é ultrapassar os níveis de uma *consciência intransitiva*, isto é, fechada em si mesma, sem pensar, sem ver, sem ouvir e sem falar; de uma *consciência transitiva ingênua*, isto é, que pensa, vê, ouve e até fala, mas que se acomoda; para constituir-se em uma *consciência transitiva crítica*, que pensa, vê, ouve, fala e assume o seu fazer cotidiano de libertação pessoal e coletiva. Esta prática será uma tarefa essencialmente ética. Diz o autor:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos tornamos seres éticos. [...] Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela (FREIRE, 2002, p. 36-37).

Aqui o autor distingue o educar do mero treinamento. Não se pode reduzir o

processo educativo à mera transmissão de informações e de aquisição de algumas habilidades técnicas. Os conteúdos e exercícios práticos também serão importantes e necessários. Eles fazem parte importante do processo de ensino e aprendizagem. Porém, um conteúdo programático não pode ser desvinculado da formação dos valores que estruturarão uma personalidade humana. Diz Freire:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar (2002, p. 37).

Esta vinculação da educação à ética explicitada por Freire (2002) vai ao encontro das preocupações evidenciadas por Arendt (2007) a respeito das ambigüidades do desenvolvimento científico e tecnológico do mundo moderno. Os aspectos desumanizadores inerentes ao seu uso equivocado poderão ser minimizados por uma prática orientada por uma dimensão ética. Também coincide com o pensamento de Ricoeur (1991), ao falar do *pensar bem* como condição educativa. As expressões que Freire (2002) utiliza são *pensar certo e pensar errado* (p.37). O pensar certo se dará na medida em que o educador abandona uma postura dogmática a respeito de uma interpretação do mundo e de suas coisas. Assumir uma postura rígida e preconceituosa como a de

divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos... (FREIRE, 2002, p. 37).

Freire defende assim o princípio da pluralidade de pensamento, da humildade de quem sabe mudar de idéia e assumir uma nova postura, a relatividade do mundo e dos fatos, a necessidade de dialogar e aceitar o pensamento de outrem e a coerência de quem é aberto, receptivo, acolhedor e sabe assumir a exigência de mudança. Tudo isso se constitui na construção de princípios éticos na prática educativa. *Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é*

*radicalmente coerente* (FREIRE, 2002, p. 37).

Portanto, toda a proposta pedagógica de Freire se alinha com a necessidade de se aproximar educação à ética. Trata-se de uma educação da esperança na medida em que acredita que, ao se assumir uma postura e um comprometimento ético, será possível a construção de um mundo cada vez mais humano.

#### *4.3.5 Acontecimento Ético*

Bárcena e Mèlich (2000), na obra *La Educación como Acontecimiento Ético*, apresentam a educação como um acontecimento ético, baseando-se nos pressupostos fundamentais da natalidade, da narração e da hospitalidade de Arendt, Ricoeur e Levinas, respectivamente. Segundo estes autores, a aproximação entre educação e ética se faz necessária e imprescindível, reafirmando-se aqui tudo o que foi sendo desenvolvido até agora.

De acordo com Bárcena e Mèlich (2000), o tempo é o que converte precisamente a ação em ação ética. Entende-se a ética como um acontecimento, como um ponto de ruptura, como uma tensão, como uma faculdade de inovação e de começo radical em relação ao já estabelecido. A ação ética se opõe ao comportamento cristalizado e, como toda verdadeira ação, opõe-se à fabricação. A ética da ação é o que torna possível a interrupção do fluxo vital que conduz para a morte. A ética torna possível que a ação seja nascimento. A ação ética sublinha que o ser humano é um inovador e que, não obstante sua condição de mortalidade, nasceu para começar sempre de novo. Não há ética sem novidade, sem ruptura, sem movimento, sem inovação e sem irrepetibilidade. A ética é palavra. É discurso. É a rejeição do discurso já constituído e institucionalizado e do discurso do poder.

Somente através do descobrimento da capacidade simbólica do ser humano, a ação educativa pode oferecer resistência à pressão anônima do conhecimento científico e tecnológico, assim como se opor à lógica tirana e imperialista da razão instrumental. Ética é amor. É tensão entre o dito e o que está para ser dito, entre o visível e o invisível. A ética também é negação e também é crítica (BÁRCENA e MÈLICH, 2000, p. 83-84).

A ação como novidade radical está ligada ao discurso, ao relato, fundando o seu caráter revelador. A ação educativa, fundada em princípios éticos, poderá se contrapor à lógica da racionalidade científica em seus aspectos exacerbados e desumanizadores. Somente uma postura ética dos educadores poderá assegurar a criticidade necessária para que a educação exerça o seu verdadeiro papel na construção de um mundo mais amorizado. O cientificismo e o tecnicismo do mundo contemporâneo só podem ser arrefecidos pelo desenvolvimento do cabedal ético a iluminar os caminhos da humanidade contemporânea. Bárcena e Mèlich (2000) vêm em uma educação impregnada de sua competente eticidade o caminho desta humanização. Resulta que a educação haverá de se apresentar como um acontecimento ético em todos os momentos da ação educativa.

A ação educativa configura a identidade pessoal inventando uma história de ficção que pode, paradoxalmente, ser real, porque a realidade se configura imaginariamente. Porém, o indivíduo não está capacitado para contar a sua própria vida. Necessita do outro, real ou imaginário. Necessita desdobrar-se em outro. Ao narrar o outro, a história da vida de um pode produzir sentido para o outro, tanto do narrador como da personagem da narração (BÁRCENA e MÈLICH, 2000, p. 113).

Sem a pergunta proporcionada pela narração e pelo relato, o ser humano seria um robô e a educação um adestramento. É como se o educador fosse reduzido a um funcionário que nada interroga, que só executa e repete mecanicamente as tarefas que lhe são impostas. A formação narrativa da identidade torna possível que o ser humano descubra o que é e consiga tramar mais ou menos coerentemente o relato de sua existência. A identidade de um sujeito se revela no espelho histórico das pessoas e do mundo que o cercam. Isto quer dizer que o ser humano só poderá compreender o sentido da própria existência enquanto tiver uma perspectiva ampla do contexto em que se insere como sujeito participante e ativo. *Não tem sentido a ação sem um sujeito humano que atua. Isto é que faz diferente a ação educativa da fabricação de um objeto (BÁRCENA e MÈLICH, 2000, p. 78).*

Um educando não pode ser tomado como objeto dos pais ou de seus educadores, a ser usado e manipulado. É na relação transcendente e plural que se dará a relação educativa. Estas dimensões de pluralidade e de transcendência constituem-se em dimensões essencialmente éticas. A relação educativa se constituirá sempre em uma dinâmica de sujeitos que interagem equitativamente. Cada ator da ação educativa assumirá o seu papel movido por um profundo respeito pelas diferenças de cada um. Esta relação

expressará a pluralidade do universo em que ambos se movimentam. Isto equivale a dizer que a ação educativa é necessariamente uma ação ética.

[...] o filho não é um objeto de propriedade dos pais, uma coisa que eles usam do jeito que querem. Ao contrário, entre pais e filhos existe uma relação de transcendência. Há, portanto, exterioridade de uns frente aos outros e, também, pluralidade. Assim, pois, a pluralidade é a lei que rege a terra: nosso mundo e o nosso mundo em educação (BÁRCENA e MÈLICH, 2000, p. 90).

Assim Bárcena e Mèlich vão recortando e tecendo os argumentos em favor da explicitação da educação como acontecimento ético. Destacam eles que a construção da própria identidade humana será interpretada narrativamente. A educação se inicia no colo da mãe contando histórias. O mundo da criança é profundamente lúdico e animista. O desenvolvimento infantil se dá por uma compreensão mágica da realidade. É a expressão de um universo de fantasia e de criatividade. É assim que se desenvolve um ser imaginativo e inventivo na solução dos desafios que se lhe apresentarão na vida adulta. Para realizarmos uma travessia humana realizadora é preciso de muita imaginação. Nada melhor do que as histórias contadas, reais ou imaginárias, para propiciar ao educando uma aprendizagem significativa na construção de sua individualidade.

[...] recordando-nos que o ser humano, como novelista de si mesmo, é um ser interpretativo e um portador de histórias. Sem essas histórias que nos contam desde pequenos, e que mais adiante lemos e imaginamos, a identidade pessoal e nossa existência como seres humanos seria impossível, porque somos animais que necessitamos da ficção e da imaginação para buscar algum sentido para a nossa vida (BÁRCENA e MÈLICH, 2000, p. 97).

A educação, portanto, se fará através do livro e da leitura do texto. A fonte inesgotável de aprendizagem haverá de se encontrar em tudo o que foi escrito. A leitura do texto nos levará á compreensão do mundo em que vivemos. Este, por sua vez, só pode ser a expressão do mundo vivido. De sorte que, como diz Freire (1987), *a leitura do mundo precede a leitura do texto*. Por certo, a leitura do mundo antecede a leitura do texto. Porém, ambas se imbricam simbioticamente. A ação e a reflexão se fecundarão e se iluminarão reciprocamente.

Nos formamos lendo o texto em que consiste nossa própria vida – que é biografia – e o texto do mundo, um mundo que está em um papel,

que é um texto. [...] Uma pedagogia da radical novidade é uma pedagogia [...] como ação narrada e capaz de seguir narrando-se (BÁRCENA e MÈLICH, 2000, p. 93 e 94).

Bárcena e Mèlich (2000) destacam que *o ser humano tem que aprender a arte de decifrar as significações indiretas, a arte mesmo da hermenêutica (p.100)*. Esta condição de necessidade de interpretação do mundo exige o exercício da leitura. É através desta tarefa que será possível descobrir o mundo e saber quem somos. Esta é a especial tarefa da educação narrativa. Tudo está nos livros. Quem lê escreve bem. Quem lê fala bem. É como se a aprendizagem fosse realizada tal como quando um músico aprende seu instrumento de ouvido. A aquisição da história do mundo vivido pela humanidade se constitui na iluminação criativa do mundo em que nós nos movimentamos e pelo qual somos responsáveis. Cada ser humano é produto da cultura em que ele surge. Sua identidade se forma pelas marcas impressas pelo contexto histórico do qual provém. Quando se tem uma consciência clara desta realidade, fica fácil assumir o espaço que nos cabe na construção de nossa própria história e da história de nosso povo.

Todo homem ou mulher é resultado da cultura em que nasceu e em que foi educado. Na educação se transmite um mundo simbólico através dos relatos e das narrações, um mundo atravessado de ficção que é necessária para que o ser humano possa configurar sua identidade. Neste sentido, educar é desenvolver uma inteligência histórica capaz de discernir em que herança cultural se está inscrito, é uma busca das origens, da história da comunidade em que nascemos (BÁRCENA e MÈLICH, 2000, p. 101).

Para Bárcena e Mélich (2000), a educação é apresentada como acontecimento ético fundamental. A aproximação entre a educação e a ética se constitui em condição de possibilidade da ação educativa. A argumentação destes autores continua se fundamentando no pensamento levinasiano da alteridade. Educar é cuidar do outro, indo ao encontro de suas necessidades e assumindo a responsabilidade de hospedá-lo de forma acolhedora.

[...] caracterizar a ação educativa como uma relação de alteridade, como uma relação com o outro... [...] A educação aparecerá como uma ação hospitaleira, como a acolhida de um recém chegado, de um estrangeiro. E desta resposta ao outro, desta heteronomia que funda a autonomia do sujeito, a relação educativa surgirá diante de nossos olhos como uma relação constitutivamente ética. A ética, então, como responsabilidade e hospitalidade, não será entendida como uma mera finalidade da ação educativa, mas como sua condição de possibilidade (BÁRCENA e MÈLICH, 2000, p. 126).

Esta pedagogia marcada pela alteridade, hospitalidade, acolhida e pela heteronomia, entendida como o cuidado do outro, constitui-se em uma prática essencialmente ética. Sua eticidade surge como uma condição de possibilidade. A responsabilidade pelo outro tem primazia pelo próprio cuidado de si mesmo. A liberdade pessoal é suplantada pelo cuidado em garantir a liberdade do outro. Assim Bárcena e Mèlich (2000) expressam a ação educativa como um compromisso de heteronomia:

A heteronomia de nossa resposta ao outro humano, ou a Deus como o outro absoluto, precede a autonomia de nossa liberdade subjetiva. Tão rapidamente quanto reconheço que, ao ser eu, sou responsável, aceito que à minha liberdade antecede uma obrigação para com o outro. A ética redefine a subjetividade como esta heterônoma responsabilidade em contraste com a liberdade autônoma. A heteronomia não atenta contra a constituição autônoma do sujeito; mas, ao contrário, a torna possível (2000, p. 137).

A alteridade, entendida como o profundo sentido do outro, é tomada por Bárcena e Mèlich (2000) como a postura ética fundamental em toda a prática educativa. Educar significará estar sempre atento ao chamado do outro, na busca da relação de ajuda na satisfação de todas as suas demandas.

Desta forma, Bárcena e Mèlich (2000) produzem uma obra inteira que se acrescenta à fundamentação da importância e da necessidade de se aproximar educação e ética. A conclusão a que chegam é a de que educação e ética estarão sempre alinhadas, como condição de possibilidade uma da outra. Portanto, a educação só pode ser entendida como acontecimento ético porque a ação educativa precisará sempre se constituir em uma prática consciente e direcionada no sentido do outro. As suas idéias, ao longo de toda a obra *La Educación como Acontecimiento Ético (2000)*, se constitui num alinhamento com as idéias de Arendt, Ricoeur e Levinas. Trata-se quase de uma paráfrase dos pensamentos destes autores que os inspiram na vinculação da educação e da ética. A conclusão a que eles chegam é que, não só educação e ética se aproximam necessariamente, mas que não existe educação sem ética.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A trilha na busca de uma aproximação entre a educação e a ética vai se abrindo na medida em que nos aprofundamos na reflexão sobre a realidade em que os seres humanos se movimentam nos dias atuais. Os paradoxos do mundo em que vivemos e as ambigüidades e contradições comportamentais se revelam constantemente em todos os momentos de nosso cotidiano. Desta perda de pontos de referência éticos resulta uma perplexidade e uma desorientação generalizadas no que diz respeito à quase todas as ações humanas. A quebra de paradigmas tradicionais não significou uma clarificação ética ao natural. Os valores que, no passado, davam segurança para gerir os comportamentos, sofreram profundos questionamentos e resultaram em transformações radicais. Todavia, nada se colocou em seus lugares e o vazio ético se aprofundou de tal maneira que o relativismo lançou as pessoas numa desorientação preocupante. Isto se revela em todos os aspectos da vida: nas práticas econômicas e políticas; nas relações interpessoais; nas expressões da espiritualidade; nos comportamentos afetivos e sexuais; nas relações entre os povos; na relação com a natureza; na veiculação dos conteúdos dos meios de comunicação; na desintegração dos moldes tradicionais de instituições, como a família, e uma legitimação de relações antes consideradas impensadas; enfim, uma verdadeira revolução dos costumes se verifica em todos os setores da vida humana e em todas as partes do mundo. Isto não quer dizer que a ética deixou de existir. O que se verifica é o surgimento das mais diferentes práticas éticas. Por exemplo, não se pode dizer que uma sociedade capitalista neoliberal, individualista e excludente, não tem ética. A sua ética é exatamente privilegiar única e exclusivamente o processo de acumulação e de concentração dos bens da terra nas mãos de um grupo cada vez menor dos que detém o poder. Mesmo que a sua justificação seja uma meritocracia, que não discute as verdadeiras causas de seus aspectos nefastos, é assim que ela se orienta, age e se legitima. Aliás, é preciso dizer que, para este modelo de sociedade capitalista, a exclusão da maioria sequer é considerado algo nefasto. De acordo com a sua ética, eliminar o maior número de concorrentes é sinal de competência e é algo que precisa ser destacado e premiado.

Diante desta realidade, pensamos sobre a prática educativa como uma força social que tem como escopo básico a formação de seres humanos e, por conseguinte, de uma sociedade em que todos possam se realizar e serem felizes. Tomamos como pressuposto de que a educação formal – propositadamente não incluímos nesta reflexão a ampliação do



conceito de educação para outros espaços educativos que não o universo escolar – tem como objetivo a construção de um ser humano e de uma sociedade marcados por valores que os harmonizem sob todos os pontos de vista, superando as contradições, ambivalências e paradoxos do mundo contemporâneo. Esta afirmação aponta para a aproximação entre a educação e a ética. Porém, de imediato, temos que admitir que a própria educação nem sempre se volta para estes objetivos e, contudo, continua sendo uma prática educativa. A educação está inserida no contexto que a realiza e, em princípio, ela o deverá reproduzir. Com esta constatação é que nos lançamos no enalço de caminhos que possibilitem uma busca efetiva de aproximação entre ambas, no enalço da utopia da construção de um novo homem e de uma nova sociedade. Esta se refere a um ser humano e uma sociedade equilibrados, justos, solidários, harmonizados e felizes.

O processo de passagem de uma condição de hominização para uma condição humanizada não se dará de forma espontânea e tampouco instintiva. Hominizar refere-se simplesmente ao fato de alguém ter nascido de um homem e de uma mulher. Humanizar quer dizer realizar a construção de um ser humano cada vez mais lúcido, consciente, dinâmico, participativo e fabricante de sua própria existência e de uma realidade coletiva que contemple a inclusão de todos os que o rodeiam. Exatamente nesta passagem da hominização para a humanização que se apresentarão os fatores determinantes da educação e da ética como propulsores desta utopia que acalentamos. Vislumbramos assim alguns caminhos que, buscando aproximara a educação e a ética, poderão ser percorridos, não como uma receita de bolo, mas como possibilidades reais de sua realização.

Destacamos como primeira pista de aproximação a perspectiva de Francis Imbert. O caminho apontado por Imbert (2002) para uma aproximação entre educação e ética é fazer acontecer a passagem de uma autonomia para uma heteronomia. Ser heterônomo quer dizer assumir o cuidado do outro de tal forma que este se coloca como uma primazia em relação até mesmo ao cuidado de si mesmo. Somente um indivíduo movido por uma profunda inquietude em relação ao outro é que assumirá a prática ética de cuidar do outro. A educação será, por excelência, uma prática ética quando deixar de ser meramente moralizante ou poiética, isto é, apenas transmissora de conteúdos e de normas, para ser praxiológica. Será na práxis educativa que se aproximará a educação da lei e da ética necessárias para a construção de um ser humano bem formado e, por conseguinte, de uma sociedade que resulte de uma autêntica cidadania de seus componentes. Para Imbert (2002), a perspectiva praxista se apresenta como caminho de enfrentamento de todos os dramas humanos da atualidade. Será através de uma práxis, manifestada por uma profunda

inquietação ética, que poderão surgir as soluções para as graves contradições que afligem a humanidade. Este engajamento ético será promovido pela educação. Engajar-se quer dizer assumir a responsabilidade individual e coletiva na construção de um mundo em que todos os seres humanos possam ter o seu lugar e a sua vez para viverem de forma cada vez mais digna e assim conseguir a felicidade para a qual foram criados. A práxis educativa exige o compromisso ético. É natural que, a princípio, o jovem se submete à normas e uma educação acabe sendo poiética. Porém, aos poucos, com a internalização dos valores, estes passarão a ser assumidos como compromissos viscerais, enraizando-se na estrutura da personalidade formada pelo processo educativo.

A busca de aproximação entre educação e ética elegeu os pontos de referência apresentados por Arendt (2007) como principal fio condutor desta reflexão. E é dela que tomamos a segunda pista a orientar o caminho de aproximação entre a educação e a ética. Ela parte do mais primordial dos fenômenos humanos que é o nascimento de um novo ser. Deste inacabamento, haverá de se construir um ser humano inteiro e completo. Este processo de desenvolvimento não poderá se resumir a um simples labor, atividade de provimento da subsistência biológica, nem tampouco através da fabricação, fruto e produto do trabalho humano. A plenificação humana se dará pela ação consciente e lúcida de seus fazedores de história. Para que desabroche este sujeito de sua própria história, é preciso que a educação assuma o seu papel de estimuladora desta ação temporalizada. O recém-chegado terá que ser acolhida e cuidada com carinho. Esta é a função da educação, o que implica um profundo engajamento ético. A educação não exclui a atividade do labor e nem do trabalho. O labor, por mais simples e primitivo com que se apresente, mesmo que de forma incipiente, também necessitará de alguma eticidade na sua consecução. Da mesma forma, também o trabalho que, com facilidade, se transforma em mera fabricação, precisa da educação e da ética para que se constitua num processo mais humanizado. Mas é na ação e no discurso, de acordo com a conclusão de Arendt (2007), que se plenifica a atividade humana. A ação resulta da postura de um ser sujeito de sua própria história. Este é alguém que pensa, enxerga, ouve, fala e assume na prática cotidiana a tarefa de transformação com a qual se compromete. O discurso, ou seja, a sua palavra expressa o identifica como um ser único e especial. Aqui há um ponto comum com Paulo Freire.

Na ação e no discurso propostos como o essencial da atividade e da realização humana, Arendt e Freire se aproximam. Em que pese a diferença de suas matrizes teóricas – Freire emerge da perspectiva dialética marxista, enquanto Arendt funda sua teoria sobre *vita activa* na filosofia grega – podemos alinhar os aspectos teóricos de ambos: para Freire

(2003), ser humano é aquele que diz a sua palavra. É pela palavra que ele se identifica e assume o seu significado como sujeito de sua própria história. A palavra é fruto e produto de seu nível de consciência crítica. Esta consiste na percepção de si e de seu mundo e da ação que ele exerce sobre a sua realidade, ultrapassando a condição de mero objeto, para tornando-se sujeito. Também desta forma temos mais um elemento de aproximação entre educação e ética. Freire (2003) evidencia que o próprio conceito de educação inclui a dimensão ética. E é baseando-se nele que descrevemos os elementos fundamentais constitutivos de um conceito de educação. Para ele, ética e educação se imbricam visceralmente na grande utopia da *práxis* que criará um novo homem e uma nova sociedade. Entretanto, é preciso, como diz o autor (2006), cultivar uma esperança histórica. Isto porque teremos que conviver com uma educação que é muito pouco ética. E é na reversão desta realidade que se constitui a tarefa dos educadores. A educação terá que se transformar em uma prática da liberdade. Todavia, esta utopia haverá de se construir gradativamente através um processo conscientizador de aproximação. Esta *práxis* de Freire é a mesma de que fala Imbert. Ambos os autores se referem a uma postura praxiológica como identificadora de um ser humano consciente e dono e senhor de sua própria história.

Apontando outro aspecto importante na busca de aproximação entre educação e ética, chamamos a atenção para o quanto cada ser humano é fruto e produto de sua própria história. Cada ser humano tem dentro de si, impresso pelas mais diferentes maneiras – seja por uma herança de uma memória genética, seja por um inconsciente coletivo, seja por condicionamentos intra-uterinos ou por qualquer outra forma de estruturação de personalidade, talvez ainda não de todo explicada... – a criança que foi e que continua sendo até mesmo na idade adulta. Todavia, é um princípio da educabilidade humana o fato de que não somos prisioneiros de nossa história. Por pior ou por mais grave que tenham sido as condições e as experiências pregressas de qualquer indivíduo, sempre será possível cicatrizar as feridas emocionais, transformar-se e mudar os rumos a serem tomados. De uma situação de profundas marcas negativas impressas na mente e no coração de qualquer ser humano, é possível fazer com que, através da educação, novos valores sejam aprendidos e assumidos. Com este pressuposto, não esgotamos a discussão em torno da absoluta possibilidade de recuperação humana. Há quem afirme que existem situações em que nem a educação mais bem elaborada e exercida poderá modificar seres humanos completamente deteriorados. Contudo, em princípio, afirmamos a educabilidade humana como pressuposto para, pelo menos, tentarmos realizar a mudança, independentemente do

quanto atingiremos os objetivos de transformação.

Diante da brutalidade que o mundo conheceu no último século e que continua nos ameaçando cotidianamente até hoje, violências que se apresentam em todos os cantos e que já estão batendo em nossa porta, urge que a educação seja ética e forme cidadãos éticos, enquanto os prepara para suas especificidades técnicas. O sentido de alteridade é uma sensibilização que precisa ser aprendida pelas nossas crianças, jovens e educandos de todas as idades. Criar condições que despertem nos seres humanos o sentido de cuidado para com quem está ao nosso lado é tarefa da educação, ou seja, uma tarefa essencialmente ética. Como isso, entendemos que a violência também tem, como causa, entre outros tantos determinantes, a falta de uma aprendizagem ética, estabelecendo-se aqui como tarefa educativa essencial.

Um mundo plural, marcado por diferenças étnicas, religiosas, culturais, etc., não pode mais entender as suas diversidades como entraves à sua convivência e desenvolvimento. Isto será possível pela emergência de uma nova consciência histórica que brota por parte de todos os indivíduos e povos que se vêem na condição de excluídos com relação às possibilidades de superação de sua exclusão. Verifica-se, de fato, em todo o mundo, como esse processo viceja através de reuniões em que se discutem os problemas globais, especialmente das comunidades mais excluídas, marginalizadas e empobrecidas. Há sinais evidentes de que a busca da equidade social é uma preocupação em todo o mundo, seja pela preocupação com a auto-preservação ou por um sentido de alteridade que, de fato, já estaria emergindo nas mentes e nos corações da humanidade como um todo. Tem-se, como exemplo, os ventos que varrem o planeta todo no sentido de acolhimento das diferenças como riquezas a serem compartilhadas. Na contrapartida de um mundo que acentua as diferenças por atitudes preconceituosas e discriminatórias, apresenta-se uma reação contundente a toda e qualquer manifestação de preconceitos de qualquer natureza.

Da mesma forma, referimo-nos à ambigüidade antes citada dos meios de comunicação. Estes tanto podem levar para uma massificação alienante e avassaladora, quanto podem se constituir em instrumentos de disseminação das culturas inter-relacionadas, num processo de enriquecimento mútuo e generalizado. Assim, a mídia poderá ocupar um papel preponderante na sementeira de uma alteridade ética. Em vez de se prestar mais para disseminar os valores do individualismo, da competição predatória, do consumo desenfreado, da banalização e legitimação de toda sorte de contra-valores, poderá assumir o seu papel na educação e formação de homens e mulheres comprometidos

com o cuidado do outro. Assim, os seres humanos haverão de compreender que assumir as necessidades dos outros será condição de vida e de sobrevivência de toda a humanidade. Caberá à educação assumir a tarefa importante de disseminação de alteridade ética. Somente um processo educativo comprometido com uma prática ética que impregne o educando destes valores, do princípio ao fim da vida, poderá sensibilizar para a criação de comportamentos de construção da vida. O produto da ação educativa será homens e mulheres livres, responsáveis, competentes e autônomos. Estas características identificam seres humanos marcados e comprometidos com valores éticos. A tarefa educativa não poderá ser reduzida a uma preparação técnica apenas, mas terá que mobilizar o ser humano por inteiro. Enquanto se verificam as exigências corporativistas impondo planos pedagógicos que excluem qualquer formação humana em favor da exclusiva especificação tecnológica, urge a recuperação da inclusão de um currículo que integre a busca do conhecimento e das habilidades práticas com os valores da convivência e da construção da totalidade do ser humano.

Buscar a aproximação entre a educação e a ética é condição de garantia de um futuro melhor para o planeta e para toda a humanidade. Os entreves para esta construção são o imobilismo, o ceticismo e o fatalismo da terra arrasada, ou seja, a crença de que nada é possível fazer. É da educação e da ética que virá o sentido da ação criadora e da moral o direcionamento do caminho a ser percorrido. É esta esperançosa visão de futuro que iluminará a construção da utopia de um mundo melhor. Isto só será possível se os protagonistas deste amanhã a ser construído forem temperados eticamente. A formação de um ser humano resultará de uma prática educativa em que todos os valores lhe serão passados como moldes a serem assimilados e por ele incorporados como novas maneiras de ser e de viver. Sabemos que a escola e a educação que nela se exerce não serão as únicas forças responsáveis pela construção desta utopia que buscamos. Entretanto, esta reflexão parte de um educador que pensa a sua prática cotidiana exercida nos espaços em que se movimenta. É por esta razão que a busca de caminhos para uma aproximação entre educação e ética foi feita desta maneira. Ao encerrá-la, fica uma tarefa inconclusa sob uma multiplicidade sem conta de aspectos. Porém, se algumas idéias aqui refletidas colaborarem para que se possa ao menos sonhar com um mundo melhor, não obstante a sua incompletude, seus objetivos já serão considerados como atingidos.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAPTISTA, Isabel. **Dar Rosto ao Futuro**: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La Educación como Acontecimiento Ético**: natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

BERGER, Manfredo. **Educação e Dependência**. 2. ed. Rio de Janeiro – São Paulo: Difel, 1977.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas Educacionais**: escola e sociedades. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BERTRAND, Yves. **Teorias Contemporâneas da Educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CABANAS, Jose Maria Quintana. **Teoria de la Educación**: concepción antinômica de la educación. Madrid: Dykinson, 1988.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ENGUITA, Mariano Fernandez; SILVA, Tomaz Tadeu da. **A Face Oculta da Escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: ARTMED, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 26. ed. São Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 22. ed. Rio de Janeiro: 2002.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Medo e Ousadia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

IMBERT, Francis. **A Questão da Ética no Campo Educativo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEVINAS, E. **Ética e Infinito**. Porto: Ed. 70, 1988.

\_\_\_\_\_. **Humanismo do Outro Homem**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da Técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

RICOEUR, Paul; APPENZELLER, Marina. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Si-Mesmo como um Outro**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica** – primeiras aproximações. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SERRES, Michel. **O Terceiro Instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

SIDEKUM, Antônio. O Traço do Outro: globalização e alteridade ética. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo: Unisinos, v. 2, n. 3, Dez/2001, p. 165-192.

## **OBRAS CONSULTADAS**

ANTUNES, Celso. **As Inteligências Múltiplas e Seus Estímulos**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG, André; SIMON, Cátia (orgs.). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

BACH, J. Marcos. **Consciência e Identidade Moral**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BOFF, Leonardo. **Ética da Vida**. 2. ed. Brasília: Letraviva, 2000.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente**. São Paulo: Cultrix, 2001.

COLOM, Antoni J. **La (de)Construcción del Conocimiento Pedagógico: nuevas perspectivas en teoría de la educación**. Barcelona: Paidós, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A Escola Tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação e Desenvolvimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e Construção do Conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: Princípio Científico Educativo**. São Paulo: Cortez, 1994.



FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FAVERO, Irmã Maria Leônidas. **Educação Libertadora no Cotidiano da Escola: desafio e compromisso**. Revista de Educação AEC. Brasília – DF, Ano 26, n. 105, Out. 1997, p. 77 a 88.

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

GANDIM, Danilo; GANDIM, Luís Armando. **Temas para uma Política-Pedagógica** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HERKENHOFF, João Baptista. **Ética, Educação e Cidadania**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

IMBERNÓN, F. (org.). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. GANDI

JAPIASSU, Hilton. **O Mito da Neutralidade Científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JARDIM, Maria Antônia. **A Importância da Ética na Educação: a mais valia ricoeuriana**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Brasília: ANPAE, v. 20, jul/dez, 2004, p. 59-81.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e a Utopia da Esperança: um novo homem e uma nova sociedade**. Canoas: ULBRA, 2008.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, Tomo II, 1974.

MARQUES, Mário Osório. **Formação do Profissional da Educação**. 3. ed. Ijuí: UNIJUI, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Desafio do Século XXI: Religar os Conhecimentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Religação dos Saberes: O Desafio do Século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Cabeça Bem Feita**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **Uma Escola para o Povo**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

OUTEIRAL, José; CEREZER, Cleon. **O Mal-Estar na Escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PETRAGLIA, Izabel; ALMEIDA, Cleide Rita S. de; PENA-VEGA, Alfredo. **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**, São Paulo: Cortez, 2001.

PIVATTO, Pergentino S. (org.). **Ética: Crise & Perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RANGEL, Mary; PETRY, Paulo. **Educação Política de Professores: conceito e importância**. Educação, Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 352-360, Maio/Agosto, 2005.

SANDRINI, Marcos. **Para Sempre! O Compromisso Ético de Educar**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Princípios éticos e comportamento moral do professor competente**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Brasília: ANPAE, v. 20, n. 2, jul/dez, 2004, p. 82-115

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 18. ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Mädche, Flávia C.; KEIL, Ivete Manetzeder; GAIGER, Luiz Inácio (orgs.). **Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo; ANDREOLA, Balduino Antônio. **Freire e Fiori no Exílio: um projeto pedagógico-político no Chile**. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Discurso e Prática na Educação Libertadora: o desafio de mudança de postura**. Revista de Educação AEC. Brasília – DF, Ano 26, n. 105, Out.1997, p. 19 a 38.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 3.ed. Rio de Janeiro: 1978.

VIGOTSKI, Lev Seminovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WAGNER, Eugênia Sales. **Hannah Arendt: Ética & Política**, Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2006.